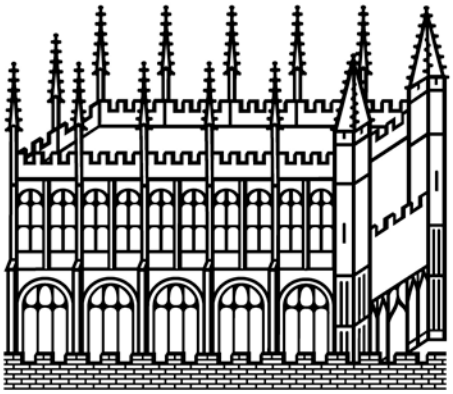


Bodleian Libraries

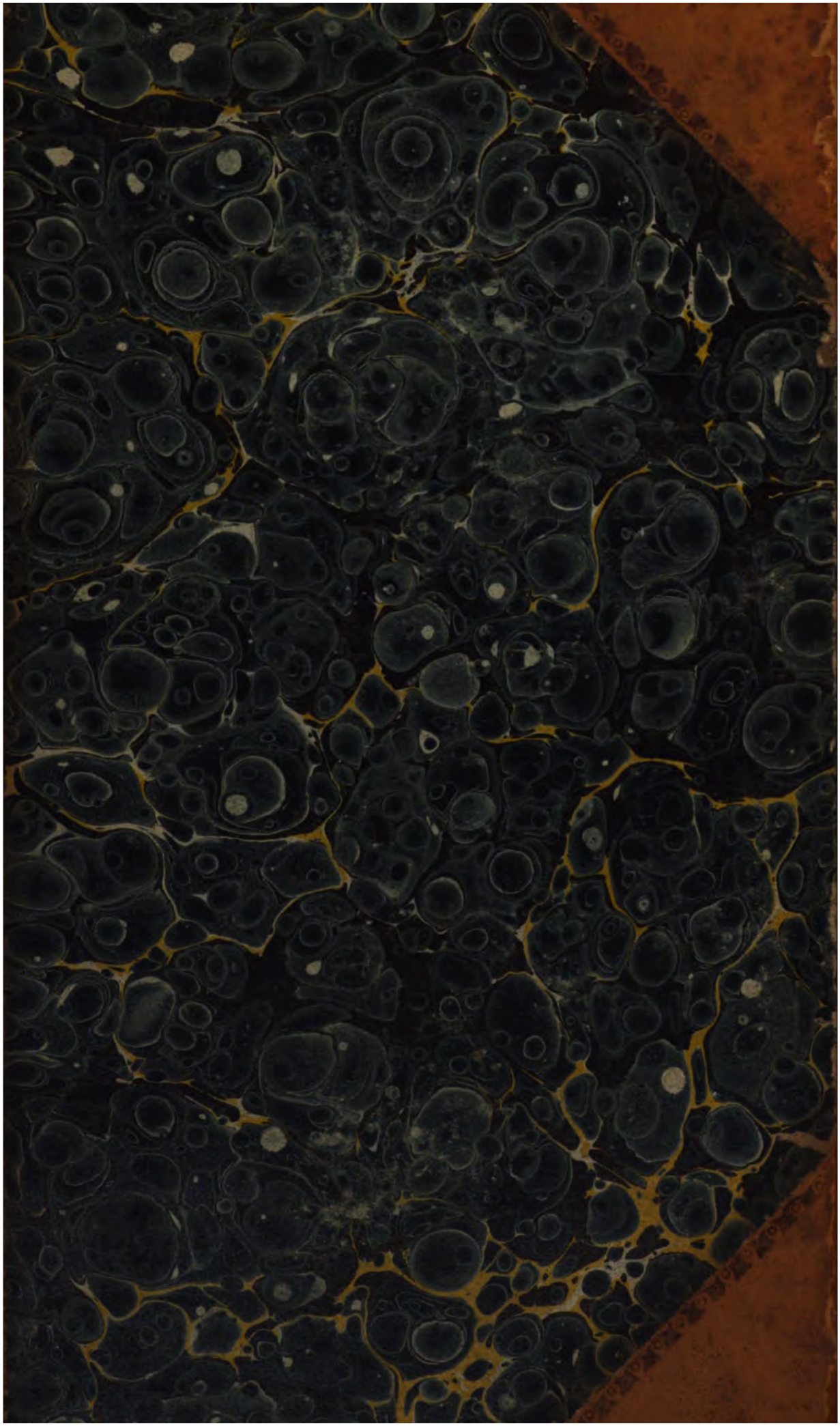
UNIVERSITY OF OXFORD

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:

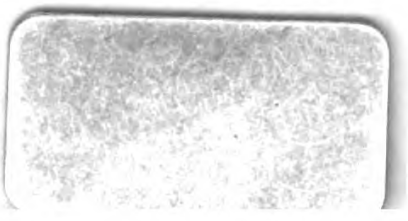
http://www.bodleian.ox.ac.uk/dbooks

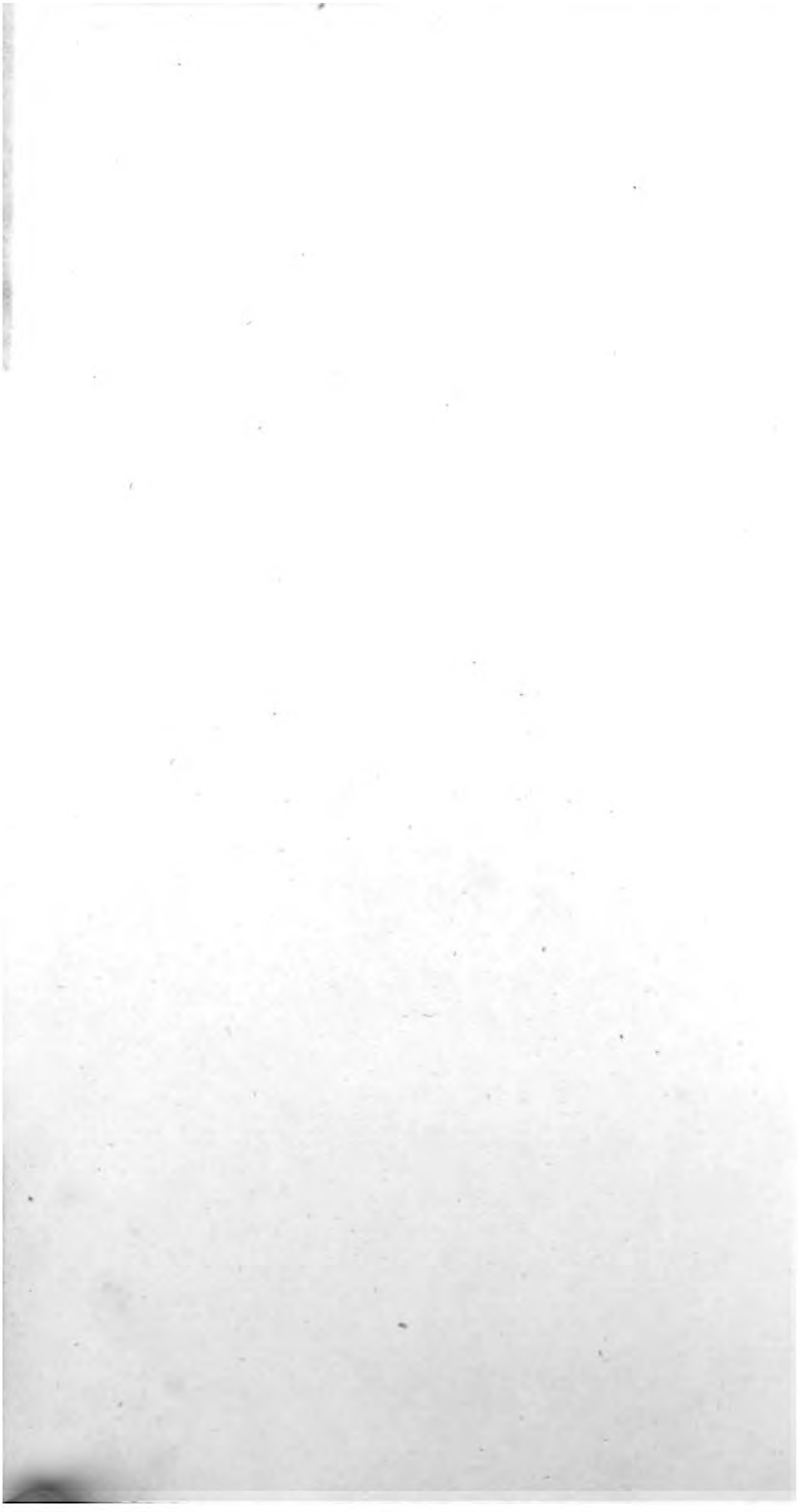
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.0 UK: England & Wales (CC BY-NC-SA 2.0) licence.



675

Per. 2621e. 178
279





Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus=, Schul= und Gesellschaftserziehung.

Herausgegeben

von

Dr. Mager,

Director des Großherzogl. Sächsischen Realgymnasiums zu Eisenach;

in Verbindung mit

C. G. Scheibert,

Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin,

W. Langbein und A. Kuhr,

Lehrern an derselben Schule.

Siebenundzwanzigster Band.

(Januar—Juni der ersten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1851.

Zeichnungsmuster Heft.

Enthaltend: Geschichte und Kritik

der

Schul- und Volksschreibschriften

in Verbindung mit

C. G. Schubert,

Director der städtischen Gewerbeschule in Berlin,

Langbein und A. Kuhr,

Lehrern an derselben Schule.

Zeichnungsmuster Heft.

(Muster — Zum Behufe der ersten Anschauung.)

Berlin,

Verlag von Heinrich Schnitzler.

1851.

Inhalt des siebenundzwanzigsten Bandes.

Seite.

Statt des Vorworts . . . . . I—XVI

I. Abhandlungen.

Zustände des höheren Unterrichts in Holland in ihrem Entwickelungsgange bis auf unsere Zeit. Von Prof. Arenz in Mastricht . . 1— 25
Die Stellung der Mathematik im Gymnasium. Von Prof. Dr. Kern in Koburg . . . . . 26— 39
Probe einer Uebersetzung der Ilias nach neuen metrischen Grundsätzen. Von Prof. Dr. Eyth in Schönthal . . . . . 40— 54
Ueber die Methode des Unterrichts im Lesen und Schreiben. Eine psychologische Untersuchung. Von Prof. Dr. Th. Waitz in Gotha . . 101—115
Sind Schulen Vorbereitungsanstalten? Von Oberlehrer Steffenhagen in Parchim . . . . . 116—126
Ueber Rotherts Vorschläge zur Reform der Gymnasien. Von F. Vollbrecht, Subconrector am Gymnasium in Clausthal . . . . 127—153
Pädagogische Briefe. Erster und zweiter Brief . . . . . 173—187
Die aargauischen Bezirksschulen. Von H. Zähringer, Rector in Baden 188—209
Vorschläge für die äußere Einrichtung einer höheren Mädchenschule. Von C. Brampelmeyer in Siegen . . . . . 210—230
Real- und Sprachgymnasium. Gegen Herrn Oberlehrer Steffenhagen. Von L. Ballauff in Varel . . . . . 269—284
Wie wir die lateinischen Conjugationen lehren. Von W. Langbein . 285—297
Schleiermachers Erziehungslehre. Erste Abhandl. Von C. G. Scheibert.
Erster Artikel: Der Gang der Untersuchung . . . . . 349—383
Zweiter Artikel: Principien und Resultate . . . . . 383—438

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

F. W. Miquél, Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtniß. [Prof. Kern in Coburg.] . . . . . 298—301

B. Pädagogik.

Dir. Schmidt, Die Anschauung als Grundlage alles Unterrichts, mit besonderer Anwendung auf die lat. Sprache. [S.] . . . . . 55— 65
Dr. Heiland, Zur Frage über die Reform der Gymnasien. [Scheibert.] 65— 68
Prof. Ratzeburg, Die Naturwissenschaften als Gegenstand des Unterrichts ꝛc. [Scheibert.] . . . . . 69— 91
1. Dr. Prölß, Schulaltar.
2. Callin, Kleine Schulreden. [W. Langbein.] . . . . . 91— 92
Doberenz, Zur Frage über den Umfang der altclassischen Lectüre. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen.] . . . . . 154—164
Diesterweg, Wegweiser. [Rector Otto in Mühlhausen] . . . 231—243
E. Riendorf, Jugendalbum. [W. Langbein.] 243
Ostermann, Pädagogische Randzeichnungen. [S.] . . . . . 243—244
Dr. Kützing, Die Naturwissenschaften in den Schulen. [S.] . . 301—311
Ballauff und Sägelken, Oldenburgisches Schulblatt. [W. Lgbn.] 311—312
Bericht über die Verhandlungen der Schulsynode des Cantons Zürich. [Derselbe.] . . . . . 313—315

Seite.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Grimm, Geschichte der deutschen Sprache. Vierter Artikel. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] . . . . . 315—330
1. Dr. Weishaupt, Prof., Hist. Ueberblick der Entwickelung der engl. Sprache.
2. E. Fiedler, Wissenschaftl. Grammatik der engl. Sprache.
3. Callin, Elementarbuch der engl. Sprache.
4. Derselbe, Hülfsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Engl.
5. Dr. Heussi, Methodisches Uebungsbuch f. d. Unterricht im Engl.
6. Dr. Schmitz, Englisches Elementarbuch.
7. Baskerville, Prakt. Lehrbuch der engl. Sprache.
8. *L. Simon*, Collection of English Poems.
9. A. Träger, Engl. Sprachbuch. [A. Träger in Güstrow.] . . 330—341

II.

Deutsches Lesebuch für die unteren Classen der Gymnasien. Aus der k. k. Hofbuchdruckerei in Wien. [S.] . . . . . 164—170
Ch. Zoller, Bibliothèque française. [W. Langbein.] . . . . 171—172
J. P. Greverus, Bemerkungen zu Tacitus Germania. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] 245–249
1. A. F. C. Vilmar, Deutsche Grammatik.
2. Jos. Kehrein, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache nach Jacob Grimms deutscher Grammatik bearbeitet. [Derselbe.] . . 249—252
Dr. *Manitius*, Instruction and Recreation.
Dr. Bernh. Schmitz, Die englische Aussprache. [Th. Schmidt, Coll. an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.] . . . . . 253—254
Dr. Mager, Französisches Lesebuch. 1r u. 2r Band.
Derselbe, Deutsches Lesebuch. 1r u. 2r Bd. [W. Langbein.] . 341

III.

Grube, Geographische Charakterbilder. [Oberlehrer Dr. Gribel in Stettin.] 254

V.

Prof. Koppe, Method. Leitfaden für den Unterricht im Rechnen. [Rector Zähringer in Baden (Aargau.)] . . . . . 255—259
Prof. Matzka, Elementarlehre von den Logarithmen. [S.] . . 259—261

IX.

J. Nissen, Unterredungen über die biblischen Geschichten. [W. Langbein.] 261
1. Thierbach, Lehrbuch der christlichen Religion.
2. Petri, Lehrbuch der Religion. [Oberlehrer H. Graßmann in Stettin.] . . . . . 341—348

E. Vermischte Schriften.

Hippius, Kunstschulen. [Dr. B. Starck in Jena.] . . . . 92—100
Die Kirche und Schule Schleswigs im Kampfe mit der Landesverwaltung. [W. Langbein.] 172

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Rechtfertigung gegen Herrn Prof. Bonitz. Von Scheibert. . . 262—268

Statt des Vorworts.

Wir haben verſprochen uns darüber zu äußern, weßhalb und mit welchen Erwartungen wir die Pädagogiſche Revue in die zweite Hälfte des Jahrhunderts hinüber führen wollen. Seitdem iſt eine Provocation auf unſer Programm erſchienen, die wir annehmen müſſen. Wir ſetzen unſeren Beſcheid auf dieſen Platz, weil er allenfalls auch die Antwort auf obige Frage enthält.

Die „Pädagogiſche Monatsſchrift, herausgegeben von F. Löw“ bringt in ihrem Septemberheft 1850, Seite 706—713, folgenden Artikel von Fr. Körner:

„Gegen die Denunciation der preußiſchen Schulen durch die Pädagogiſche Revue.“

Nachdem die Partei der Neuen Preuß. Zeitung Adreſſen angefertigt hat, in denen ſie Säuberung des Lehrerſtandes von allen demokratiſchen Elementen verlangte, kann es nicht überraſchen, daß dieſe Partei mit einer Denunciation des geſammten Schulweſens hervortritt. Sie hat hierzu verſchiedene Gründe: einmal iſt ihr die Volksbildung ein gefährliches Treiben, und Aufklärung heißt in ihrer Sprache ſo viel, als revolutionäre Geſinnung; das andere Mal weiß die Reaction recht wohl, daß ſie ohne Boden iſt, wenn ſie außer den Beamten und der Kirche nicht auch die Schule unter ihrer Oberbotmäßigkeit hat, um die Jugend nach dem Muſter der ruſſiſchen Militärſchulen zu erziehen. Daß die Reaction mit einer Denunciation des Schulweſens hervortreten werde, um die Regierung einzuſchüchtern, kann uns, wie geſagt, nicht überraſchen, wohl aber muß es uns auffallen, daß die Pädagogiſche Revue in ihrem dießjährigen Juliheſte ſich dazu hergegeben hat, den Schmutz jener Denunciation in ihre Spalten aufzunehmen.

Es iſt daher eine Ehrenſache der pädagogiſchen Journaliſtik, jener Denunciation die Larve abzureißen, ihr die Giftzähne abzubrechen oder ihr das eigene Schweifende zum Hineinbeißen hinzuhalten. Zu bedauern iſt es ſehr, daß die Denunciation von einem Manne herrührt, gegen deſſen ſinnloſe Angriffe kaum Etwas entgegnet werden kann, ohne daß man Gefahr läuft, ſich mit dem Angreifer zugleich lächerlich zu machen. Der Denunciant iſt der Privatdocent an der Halleſchen Univerſität, **Dr. Allihn**, welcher das Unglück gehabt hat, daß ſein auf eigene Koſten gedrucktes Schriftlein: „Die Grundübel der wiſſenſchaftlichen und ſittlichen Bildung in den gelehrten Anſtalten des preußiſchen Staates“ keine Beachtung fand, da man es kaum anzeigte, und verwandte Parteigenoſſen erklärten, ſein Buch ſei ein verfehltes. Ob die preußiſchen Kammern, deren „einſichtigen Mitgliedern“ der Verf. ſeine Schrift vorgelegt hat, ſich genöthigt ſehen werden, auf das Geſchwätz eines Unberufenen und Unerfahrenen irgendwie Rückſicht zu nehmen, muß abgewartet werden. Wohl hätte ſich der Privatdocent **Dr. Allihn** aus dem Stillſchweigen über ſeine Anklage die gute Lehre ziehen können, daß ſeine Denunciation zu übertrieben iſt, als daß ſie in der Litteratur irgendwie eine Wirkung hervorbringen könne; ſtatt deſſen hat er ſie in nuce in der Pädag. Revue nebſt einigen Lamentationen über die geringe Beachtung ſeines philoſophiſchen Hokuspokus wiederholt und zu rechtfertigen geſucht. Es iſt dieß ſchon lächerlich, daß der Verf. ſich gegen Angriffe der rein wiſſenſchaftlichen Journale nur hinter dem Pfahlwerk eines pädagogiſchen Journals, in welches ſein Streit gegen Erdmann gar nicht gehört, vertheidigen und ſeines Machwerks eigner Lobhudler ſein muß.

Ehe wir auf die Denunciation ſelbſt eingehen, müſſen wir noch einen Augenblick bei der Perſönlichkeit des Denuncianten ſtehen bleiben, da dieſe charakteriſtiſch iſt für den Ankläger. Wir finden in dem genannten Aufſatze der Revue jene Kraft- und Saftwörter, wie ſie der parfümirte und mit Glacehandſchuhen verſehene Pöbel der Neuen preußiſchen Zeitung im Munde zu führen pflegt. **Dr. Allihn** iſt Herbartianer und möchte Hegelſche Philoſophie mit Stumpf und Stiel ausrotten, denn „es erſcheint ihm als dringende Pflicht, das immer noch in ſtarken Verblendungen (eine treffliche Sprachbereicherung!) begriffene Publicum vor ferneren Täuſchungen zu warnen und den Anmaßungen des centralen und radicalen Hegelianismus feſt entgegen zu treten, welche in Folge höchſt auffallender Protectionen (hört! hört!) in Preußen ſich lebhaft wieder zu regen begannen.“ Der ehrenwerthe Verf. iſt nämlich darüber erbittert, daß Roſenkranz ins Miniſterium berufen war, und bemerkt es gewiß mit Schmerz, daß er ſelbſt an hieſiger Univerſität nicht ſoviel Einer zu Zuhörern bekommt, als die Hegelianer Erdmann, Schaller, Hinrichs, Weißenborn Zehner und Hunderte haben. Dieß iſt allerdings ein ſchlagender Beweis der Verworfenheit unſerer Jugend, daß nur 2—3 Studenten das Wort der Wahrheit hören — und dafür wohl gar noch Freitiſch haben wollen. Aber was hat denn die Pädagogiſche Revue mit der Noth eines Privatdocenten zu thun, der Zuhörer preſſen und einem Miniſterium Stahl-Gerlach pränumerando ſich empfehlen will!

„Die preußiſchen Errungenſchaftsminiſter“, fährt der Eiferer gegen die „ſchmachvollen Märzereigniſſe“ fort, „fanden es in ihrem Intereſſe, die fleißigen Vorkämpfer der Revolution (d. h. die Hegelianer) als Männer des Fortſchritts und der Freiheit mit holdſeligem Lächeln für die vielen Mühen und Trübſale zu belohnen, welche unter dem verhaßten Miniſterio Eichhorn ihnen widerfahren waren, und genehmigten es gern, als Männer des Rechts und der Aufklärung dafür geprieſen zu werden. Man konnte das ihnen nicht ſtark verdenken, da ſie mit politiſcher Unſicherheit geiſtige Impotenz verbanden.“ Welche Bevorzugung die Hegelſche Schule vom Miniſterium

Schwerin-Camphauſen erfahren habe, iſt ein Geheimniß des Privatdocenten Allihn, der auch weiter nichts anzuführen weiß, als daß Roſenkranz Geheimrath erſter Claſſe geworden iſt und in der Vorrede ſeiner Pädagogik die Revolution als den Anfang „eines wahren Vernunftſtaates“ begrüßt hat. Das ſind die Verbrechen der Hegelianer, das ſind die Verbrechen des Märzminiſteriums! Und dieß hat die Pädagogiſche Revue ohne Proteſt, ohne Berichtigung, ohne ein Wort zum Schutz der ſo ſchmachvoll verläumdeten Ehrenmänner der preußiſchen Nation drucken laſſen!

Wenn Roſenkranz, der bekanntlich in der Kammer meiſt mit der Rechten oder dem Centrum ſtimmte, ſich darüber freuet, daß „Preußen, im Verein mit Deutſchland, zum freiſittlichen, wahren Vernunftſtaate auferſtehen werde“, ſo ruft der Halleſche Privatdocent aus: „man könne kaum ſeinen Augen trauen, ſo ſtarke Verblendung und noch ärgere Anmaßung vereinigt zu finden“. Ja, der Verf. fühlt ſich zu „dem Verſuche provocirt, an einem eclatanten Beiſpiele die beklagenswerthen Irrwege der Staatsmänner, welche Roſenkranz nach Berlin beriefen, und die tiefen Schäden des Unterrichtsweſens nachzuweiſen“, welche einzig und allein die Hegelſche Schule veranlaßt habe.

Der Verf. hat entdeckt, daß in den 25,605 öffentlichen Lehranſtalten Preußens „die Anarchie in den Gemüthern tiefe Wurzeln gefaßt hat und für wahre Bildung wenig geleiſtet iſt“. Der Grund liegt darin, daß ſich „die Hegelſche Schule über ganz Preußen ausgedehnt hat“. Hegelſche Schule iſt dem Verfaſſer gleich bedeutend mit Atheismus, Pantheismus, Radicalismus, Republik, Communismus und was es ſonſt noch für Popanze gibt. Nun werden ſich die preußiſchen Lehrer gewiß verwundert anſehen, wie ſie zu der Ehre kommen, ſammt und ſonders mit den Hegelianern in einen Topf geworfen zu werden. Es werden die Lehrer überraſcht ſein, die ſich entweder um jene Philoſophie gar nicht gekümmert oder ſie wohl gar bekämpft haben; noch mehr werden die erſtaunen, welche wiſſen, daß die Hegelſche Philoſophie in Rußland gepflegt und gefördert wird, daß es ihr in Preußen oft zum Vorwurfe gemacht wurde, ſie ſei Hofphiloſophie und Doctrin des Abſolutismus. Wir Lehrer alleſammt werden Beweiſe fordern für die Behauptung des hegelianerfreſſenden Privatdocenten; aber der Ankläger wird uns zumuthen, ſeine Schrift für ¾ Thlr. zu kaufen, um dort ſeine Beweiſe zu finden, und wird uns nicht aus Hegel ſelbſt Beweiſe vorlegen, ſondern Ausſprüche Anderer, die gegen Hegel geeifert und ihren Tadel zu Anklagen formulirt haben. Dieß iſt alſo ein Beweis gegen die Staatsgefährlichkeit der Hegelſchen Schule, dieß ſoll „eclatant“ nachweiſen, daß an der ſittlichen und wiſſenſchaftlichen Verſchlechterung des preußiſchen Schulweſens einzig und allein die Hegelſche Schule Schuld iſt. So ſteht es gedruckt in der Pädagogiſchen Revue, und die Lehrer haben nur die Wahl, der Autorität der Revue blindlings zu glauben oder über die tollgewordene Denunciation des Herbartianers laut aufzulachen.

Der Herbartianer hat weiter entdeckt, daß „die Wurzeln der Revolution nachzuweiſen ſind in der von Roſenkranz zum Syſteme erhobenen Pädagogik“. Hört es, ihr Schulmänner und ſchaudert! Hört es, ihr Polizeibeamte und Staatsanwalte, und confiscirt jenes Syſtem, werft den Uranſtifter der Revolution ins Gefängniß, wo ſein wird Heulen und Zähnklappen! Schlagt aber auch das Bild des todten Miniſters Altenſtein an den Galgen, denn dieſer hat „durch ſeine betreffenden Maßregeln“ jene Revolution gepflegt und groß gezogen, ja ſelbſt Eichhorn iſt nicht ohne Schuld, da er nicht mit Galgen und Schwert gegen die Hegelianer wüthete.

Wie nun Roſenkranz' Pädagogik mit der ſittlichen Verderbniß der 25,605 Schulen zuſammenhängt, iſt freilich nicht geſagt, indeß ſehen jedenfalls „die Unverbeſſerlichen“

nur den Zuſammenhang nicht. Kurz und gut, der Verf. weiß, daß „die Rebelei und Schwebelei der Hegelſchen Philoſophie, welche das Uebergewicht der Bildung behauptet, die fortdauernde Quelle der traurigſten Verirrungen, daß ſie tief verderblich ſei". Statt eines Beweiſes, daß die Verbreitung der Hegelſchen Philoſophie an den 300 höheren Bildungsanſtalten wirklich Thatſache ſei, verſichert unſer Privatdocent in naiver Dreiſtigkeit: „das Factiſche liegt klar zu Tage, daß es überflüſſig ſcheint, darüber noch viel Worte zu verlieren". Es herrſcht nämlich an den gelehrten Anſtalten „ein tiefverdorbener Gedankenkreis und auffallende Abnahme des Intereſſes an wiſſenſchaftlichen Studien". Wenn man die Tüchtigkeit der Schulen nach der Verbreitung der Herbartſchen Philoſophie meſſen will, dann ſteht es allerdings ſchlecht. Aber wie will der Privatdocent Dr. Allihn nachweiſen, daß ſeine Philoſophie die allein ſeligmachende ſei? welche Thatſache will er anführen für eine Philoſophie, die ſo ziemlich ignorirt wird? Daß die Hegelſche Philoſophie „eine verdorbene Wiſſenſchaft ſei", folgert der Verfaſſer in kühnen logiſchen Bocksſprüngen aus „Ruges Wühlereien, aus dem Treiben der freien Gemeinden, welche den Weltgeiſt durch eine Menge ſchäbiger Individuen zum Bewußtſein bringen", ja für ihn ſteht feſt, daß „die frech ausposaunten Maximen der ſittlich verrotteten Demokratie aus Hegels Rechtslehre und Geſchichtsanſchauung ſtammen". Jedenfalls hat der Verf. ſich zum Grundſatz machen müſſen, einem demokratiſchen Handwerker die Summe nicht zu bezahlen, die ein Patriot nach Allihnſchem Schnitt ihm ſchuldet. Mir ſcheint wenigſtens eine ſolche Folgerung nicht minder wahnſinnig, als die, daß Hecker, Struve, Blum, Ronge u. ſ. w. Hegelianer ſein ſollen.

Es wäre Thorheit, ſich die Mühe geben zu wollen, die Hegelſche Philoſophie gegen den Fanatiker Allihn zu vertheidigen, da er in jeder ſeiner Behauptungen nur ſeine mangelhafte logiſche und hiſtoriſche Bildung beweist, und der Streit über Philoſophie nicht in dieſe Zeitſchrift gehört. Zur Beluſtigung theile ich nur die Hauptſätze ſeiner Weisheit mit. „Die demoraliſirenden Wirkungen der Hegelſchen Philoſophie ſind, daß ſie aus den magerſten und inhaltloſeſten Begriffen den Geſammtinhalt alles wahren Wiſſens zu erzeugen ſucht und das Poſtulat, ſich denkend zu verhalten, für hinreichend erachtet, ein Weltwiſſen zu erzeugen." Der Herbart'ſche Denunciant hat in ſeiner Berſerkerwuth vergeſſen, daß Hegel einer der gelehrteſten und Roſenkranz einer der beleſenſten und vielſeitigſten Männer der Neuzeit iſt. Es mußte aber zu dem Verderben kommen, da „das Unterrichtsminiſterium auch den Gymnaſien mit beſonderer Vorliebe das Studium der Hegelſchen Werke auf das Sorgfältigſte empfahl". Dieſe Philoſophie hat „eine erſchreckende Unklarheit im Denken zuwege gebracht", ſie beſteht in „der Verhöhnung der alten logiſchen Geſetze, in der Anpreiſung des Abgeſchmackten, im Verderben der Reinheit und idealen Unwandelbarkeit der ſittlichen Begriffe". Denn „ſeinen eigenen Vortheil ſuchen, iſt die Grundlage der Tugend", nach dieſer Lehre beruht „der Unterſchied des Guten und Böſen bloß auf Einbildung", daher „ſchwindende Ehrerbietung vor dem, was dem Menſchen ſonſt würdig und heilig war und Förderung von allerhand Schwärmerei".

Daß es bei einem Manne, wie Dr. Allihn, nicht an Klatſchgeſchichten nach dem Zuſchnitt des Zuſchauers der Neuen preußiſchen Zeitung fehlt, verſteht ſich von ſelbſt, aber daß er des todten Gans und Schleiermacher nicht ſchont, verräth Mangel an Pietät. Schleiermachers „charakteriſtiſches" Verbrechen beſteht nämlich darin, daß er, wie man in ſeinem Nachlaß gefunden hat, das „broſchirte Exemplar der Herbartſchen Metaphyſik nicht aufgeſchnitten und die in Halbfranz gebundene Pſychologie ſichtlich ſehr wenig gebraucht hat". Pfui! pfui! über ſolche Klätſcherei! Pfui! um dieſer bibliothekariſchen Bemerkung wegen fortzufahren: „Natürlich waren Herbarts Schriften

dem an den modernen Hohlheiten und Schwärmereien leider zu viel betheiligten Philosophen (Schleiermacher) und dem mit den exacten Wissenschaften zu wenig betrauten Theologen nicht sehr genießbar". Wehe! wehe! die Pädagogische Revue hat diese Schändung des Namens „Schleiermacher" ohne Protest aufgenommen, sie hat ihn ruhig mit dem Geifer eines Fanatikers beschmutzen lassen! Hat denn die Revue keinen Respect vor den Epoche machenden Männern deutscher Cultur? Hat sie zur Fahne der rothen Reaction geschworen?

Als Beweis, daß „das unendliche Revolutionsprincip in der Hegelschen Geschichtsanschauung liegt, daß es keine Uebertreibung ist", wenn der Verf. behauptet, „jene Philosophie habe ganze Schaaren Unzufriedener und Rebellen im Lande gebildet", führt der Verf. nicht etwa Stellen der Hegelianer an, sondern Aussprüche zweier obscuren Schriftsteller über Hegel und natürlich seine eigene Schrift. Das soll ein Beweis sein für so maßlose Denunciation, und dieß hat die Pädagogische Revue aufgenommen, ohne zu bedenken, welchen Bannfluch sie damit auf Hunderte von Lehrern und Schulen schleudert, daß sie deren Ehre öffentlich preisgibt!

Man sollte nun erwarten, daß der Verf. an der Rosenkranzischen Pädagogik alle ihr vorgeworfenen Verbrechen nachweise; statt dessen gibt er nur einen dürren Auszug von 2 Seiten, aus der Systematik, wie sie Rosenkranz aufgestellt hat, um selbstgefällig zu schließen: „Doch genug von diesen Proben absoluter Wisserei. Wen nach mehr gelüstet, dem gibt das Buch neben manchen dazwischen gestreuten guten (Herbartschen) Gedanken an großen Geschmacklosigkeiten eine reiche Ausbeute. Es ist für Deutschland, und ganz besonders für Preußen hohe Zeit, daß dergleichen Unsinn und wissenschaftliche Bizarrerie, wovon Rosenkranz' Pädagogik strotzt, mit gebührender Verachtung zurückgewiesen werde." Dieß ist Anklage, Beweis und Urtheil in Einem Satze.

Man sieht aus dem Mitgetheilten, daß ein Mann wie Dr. Allihn durchaus unzurechnungsfähig ist, denn sonst würde er die Schulen und Rosenkranz nicht in eine Brühe geworfen und ihnen so viele schändliche, verbrecherische Dinge nachgesagt haben, ohne den Versuch zu machen, seine Anklagen zu beweisen aus den Worten und Thaten der Angeklagten. Ein Ehrenmann wenigstens würde anders verfahren. Da aber Dr. Allihn auf so schnöde Weise die Ehre von Hunderten, die er nicht einmal dem Namen nach kennt, antastet, sie als Rebellen an den Pranger stellt, den Staat zu ihrer Verfolgung auffordert, so muß ihm jeder rechtlich Denkende Humanität und Rechtsgefühl absprechen, ohne diese ist aber ein Principienstreit nicht zu führen. Ein Mann, welcher Anderer Ehre und guten Namen öffentlich und ohne Documente angreift, ist ein Verleumder; wer Andere großer Verbrechen beschuldigt, ohne sie beweisen zu können, ist ein ehrloser Denunciant und gehört aufs Zucht- oder Irrenhaus.

Nachdem es der Verf. sich so leicht gemacht hat mit Rosenkranz, verwendet er die letzten 13 Seiten auf eine Entgegnung gegen die Kritik des Prof. Erdmann, in welcher dieser die Unwissenschaftlichkeit des Allihnschen Buches nachwies. Diese Gelehrtenzänkerei gehört gar nicht in die Revue und ist ein eben so leeres, anmaßendes Geschwätz, wie die ersten 17 Seiten des Allihnschen Aufsatzes. Unter andern nimmt Dr. Allihn es seinem Recensenten sehr übel, daß dieser über die Allihnsche Behauptung, die Badenschen Rebellen wären eine Schaar Hegelianer gewesen, lacht, und meint, Allihn sei noch sehr gemäßigt, weil er die Cholera und Kartoffelkrankheit nicht auch als Resultat der Hegelschen Philosophie denuncirt hat. Armer Dr. Allihn, der nicht merkt, wie ihn diese Persiflage des Prof. Erdmann elendiglich vernichtet!

Schließlich theile ich noch als Curiosum eine Stelle aus der Anmerkung S. 41 mit: Nach Beschwörung der Verfassung sagte der Präsident der ersten Kammer zum

König: Selten begegnet in der Geſchichte freie Entſchließung dem würdigen, **natur-nothwendigen** Streben nach dem Maß der Freiheit, welches, während es den Menſchen erhebt, ihn in Geſetz und Ordnung die wahre Freiheit kennen lehrt. Der Glanz der Krone iſt nie ſtrahlender, als wenn ſie, frei auch von dem Scheine des Zwanges, die höhere Nothwendigkeit erkennend, nur der **Gewalt** des Geiſtes folgt. — Hierzu bemerkt der Verf.: „Wie traurig muß es in gewiſſen höheren Kreiſen um eine feinere wiſſenſchaftliche Bildung ſtehen, wenn der Präſident der erſten Kammer es wagt, ſolchen bombaſtiſchen Unſinn auszuſprechen! Wenn ſich irgendwo in eclatanter Weiſe der Mangel einer guten Schule und Zucht im Denken und dafür der Einfluß einer in ethiſchen Fragen rohen wiſſenſchaftlichen Bildung zeigt, ſo zeigt es ſich hier bei v. Auerswald."

Daß mit ſolcher Tollheit des Denkens nicht zu rechten iſt, wird jeder Leſer einſehen; auch war es nicht meine Abſicht, mit dem Herbartianer mich herumzuſtreiten, ſondern ein Wort an die Pädagogiſche Revue zu richten. Dieſe, ſeit früher Zeit Verfechterin der Selbſtändigkeit und Ehre des Schulweſens, hat ſich hergegeben zum Organ einer maßloſen Beſchimpfung, ſie hat ohne Gegenbemerkung und Einwendung allen Unrath einer krankhaften Eitelkeit und eines politiſchen Fanatismus in ihre Spalten aufgenommen und iſt damit die Anklägerin des geſammten preußiſchen Schulweſens geworden, da man ſie für einverſtanden halten muß mit dem, was **Dr. Allihn** den Schulen vorwirft, weil ſie ſich nicht dagegen verwahrt.

Ich habe zu viel Achtung vor der Ehrenhaftigkeit und der wiſſenſchaftlichen Tüchtigkeit der Herausgeber der Revue, als daß ich mich nicht für berechtigt erachten ſollte, ſie im Namen meiner ſchmachvoll geläſterten Collegen aufzufordern, ſich öffentlich auszuſprechen, inwieweit ſie die Denunciationen des **Dr.** Allihn vertreten wollen. **Dr.** Allihn iſt die Beweiſe ſchuldig geblieben, wohlan, ſo mag die Pädagogiſche Revue eintreten, ſie mag das, was ſie unter ihrem Namen, unter ihrer Verantwortlichkeit und ihrem ſtillſchweigenden Einverſtändniß hat drucken laſſen, mit klaren, ſchlagenden Beweiſen belegen, oder mag die Verwahrung einlegen, die man ſofort bei der Aufnahme des Allihnſchen Schmähartikels erwarten konnte. Die Revue mag nachweiſen, daß die Hegelſche Philoſophie wirklich in dem Maße an den gelehrten Schulen verbreitet iſt, um ſie alleſammt vergiften zu können; ſie mag nachweiſen, daß Hegel Rebellenhäuptling iſt, daß Männer wie Roſenkranz, Erdmann, Hinrichs, Watke, Hotho, Henning, Gans, Matthias, Marheinecke, Bauer, Zeller, Schwegler, Strauß u. ſ. w., natürlich auch die Schellingianer und Fichtianer die Revolution vorbereitet, Unſittlichkeit gelehrt, Heuchelei gefördert, Verdummung und Unwiſſenſchaftlichkeit gewollt, Atheismus gepredigt, die Unterſchiede zwiſchen Gut und Böſe, Schön und Häßlich geleugnet, „Schlechtigkeit, Gemeinheit und Verwerflichkeit der Geſinnung" erzeugt, „jede Schlechtigkeit auf den Thron geſetzt", „Rebellen gebildet", „den Eigennutz zur Tugend gemacht", die Religioſität geſtört haben u. ſ. w., wie es die Revue behaupten läßt.

Die Pädagogiſche Revue mag dieß ganze Sündenregiſter durch Beweisſtellen und Thatſachen belegen, ſie mag an den Lehrplänen und an den Lehrbüchern, an dem Examenreglement nachweiſen, inwieweit der wiſſenſchaftliche Sinn verſchlechtert wird und inwieweit dieß die Hegelſche Philoſophie verſchuldet hat; ſie mag endlich ſtatiſtiſch darlegen, inwiefern „die Gedankenkreiſe und die Reinheit der ſittlichen Begriffe verdorben" ſind, und inwieweit „eine erſchreckende Unklarheit im Denken" unter der Jugend herrſcht, verſchuldet durch Hegelſchen Spinozismus.

Dieß Alles mag, ſoll und muß die Revue beweiſen, denn ſie hat alle dieſe Be-

ſchuldigungen den Lehrern und Schulen ins Geſicht geſchleudert. Sie ſoll es thun, ich werfe ihr den Fehdehandſchuh hin; ſie detaillire die Scheußlichkeit unſers Schullebens, das Pflichtvergeſſene und die ſittliche Verwahrloſung der Lehrer; ſie thue dieß oder nehme ihre Denunciation zurück! Ich halte ſie feſt am Wort, ſie ſoll dem Kampf nicht ausweichen, ſie ſoll nicht mit geſchmeidigen Redensarten antworten, ſondern mit einem männlichen Ja oder Nein! Es handelt ſich um Ehre und guten Namen der Lehrer wie der Schulen, und die ſoll Niemand ohne Grund und Recht antaſten und ohne öffentlich zur Verantwortung gezogen zu werden. Ich ſtelle mich hier als Schildwacht vor die Ehre meiner Collegen und rufe mit vorgehaltenem Bajonet dem im Dunkel der Denunciation ſchleichenden Feind ein „Wer da?" und „Parole!" zu.

Nach Herrn Körners Worten ſollte man meinen, die Redaction der Pädagogiſchen Revue habe, indem ſie im Jahre 1850 den fraglichen Aufſatz des Herrn Dr. Allihn aufgenommen, ihren eigenen Antecedentien abgeſchworen und ſich mit Leib und Seele an die „rothe Reaction" verkauft. Wir werden alſo zuerſt nachzuweiſen haben, daß Angriffe gegen die Hegelſche Philoſophie, oder noch genauer geſagt, gegen die praktiſche Wirkſamkeit der Hegelſchen Philoſophie in den Schulen und durch deren Lehrer auf die Jugend des Volks keineswegs eine in der Revue unerhörte, noch nie dageweſene Erſcheinung ſind. Dieß zu beweiſen wird uns aber ſo leicht, daß wir nur in Verlegenheit ſind, gerade die bezeichnendſten Stellen aus den früheren Bänden herauszufinden. Wir könnten vielleicht aus jedem Jahrgange ein ganz artiges Sortiment zuſammenſuchen, ziehen es indeß vor, dieß nicht zu thun, ſondern den ſo gewonnenen Raum zu benutzen, um einige Streiflichter, die früher auf Spinoza und Schleiermacher gefallen ſind, noch einmal aufzufriſchen.

Man lieſt Bd. XVIII, S. 74: „„Wenn ich jetzt, als ſiebenunddreißigjähriger Mann, von Zeit zu Zeit einen Band von Hegel öffne, um irgend Etwas nachzuſchlagen, und dabei auf ſolche Stellen ſtoße, wie folgende:

Rechtsphiloſophie § 337: „Es iſt zu einer Zeit der Gegenſatz von Moral und Politik, und die Fordernng, daß die zweite der erſteren gemäß ſei, viel beſprochen worden. Hierher gehört nur darüber zu bemerken, daß das Wohl eines Staates eine ganz andere Berechtigung hat, als das Wohl des Einzelnen, und die ſittliche Subſtanz, der Staat, ihr Daſein, das iſt ihr Recht unmittelbar in einer nicht abſtracten, ſondern in concreter Exiſtenz hat, und daß nur dieſe concrete Exiſtenz, nicht einer der vielen für moraliſche Gebote gehaltenen allgemeinen Gedanken, Princip ihres Handelns und Benehmens ſein kann. Die Anſicht von dem vermeintlichen Unrechte, das die Politik immer in dieſem vermeintlichen Gegenſatze haben ſoll, beruht noch vielmehr auf der Seichtigkeit der Vorſtellungen von Moralität, von der Natur des Staates und der Verhältniſſe zum moraliſchen Geſichtspuncte."

Ibidem § 345: „Gerechtigkeit und Tugend, Unrecht, Gewalt und Laſter, Talente und ihre Thaten, die kleinen und die großen Leidenſchaften, Schuld und Unſchuld, Herrlichkeit des individuellen und des Volkslebens, Selbſtändigkeit, Glück und Unglück der Staaten und der Einzelnen haben in der Sphäre der bewußten Wirklichkeit ihre beſtimmte Bedeutung und Werth, und finden darin ihr Urtheil, und ihre, jedoch unvollkommene Gerechtigkeit. Die Weltgeſchichte fällt außer dieſen Geſichtspuncten; in ihr erhält dasjenige nothwendige Moment der Idee des Weltgeiſtes, welches gegenwärtig ſeine Stufe iſt, ſein abſolutes Recht, und das darin lebende Volk und deſſen Thaten erhalten ihre Vollführung und Glück und Ruhm."

Vorleſungen über Geſchichte der Philoſophie Bd. II. (1833) S. 273: „In der chriſtlichen Welt iſt überhaupt ein Ideal eines vollkommenen Menſchen gäng und gäbe, das freilich nicht wohl in Menge, als die Menge eines Volkes vorhanden ſein kann. Wenn wir es in Mönchen oder Quäkern oder dergleichen frommen Leuten realiſirt finden, ſo könnte ein Haufen ſolcher triſten Geſchöpfe kein Volk ausmachen, ſo wenig als Läuſe für ſich exiſtiren könnten. Wenn ſie ein ſolches conſtituiren ſollten, ſo müßte dieſe lammsmäßige Sanftmuth, dieſe Eitelkeit, die ſich nur mit der eigenen Perſon beſchäftigt und dieſe hegt und pflegt, ſich immer das Bild und Bewußtſein der eigenen Vortrefflichkeit gibt, zu Grunde gehen. Denn das Leben in und für das Allgemeine fordert nicht jene lahme und feige, ſondern eine eben ſo energiſche Sanftmuth, — nicht eine Beſchäftigung mit ſich und ſeinen Sünden *, ſondern mit dem Allgemeinen und was für dieſes zu thun iſt. Wem nur jenes ſchlechte" [von Hegel traveſtirte und verfälſchte] „Ideal vorſchwebt, der findet freilich die Menſchen immer mit Schwäche und Verderbniß behaftet" [wovon ſolche Reden eben ein Beiſpiel ſind], „und findet jenes Ideal nicht realiſirt. Denn ſie machen eben aus Lumpereien eine Wichtigkeit, worauf kein Vernünftiger ſieht; und meinen, ſolche Schwachheiten und Fehler ſeien doch vorhanden, wenn ſie ſie auch überſehen. Allein es iſt nicht ihre Großmuth zu ſchätzen; ſondern vielmehr, daß ſie auf das, was ſie Schwachheit und Fehler nennen, ſehen, iſt ihr eigenes Verderben, das etwas daraus macht. Der Menſch, der ſie hat, iſt unmittelbar durch ſich ſelbſt davon abſolvirt, inſofern er ſich Nichts daraus macht", —

„„wenn ich, wie geſagt, auf ſolche Stellen ſtoße, die der Dichter des Fauſt dem Mephiſtopheles hätte in den Mund legen können, und

---

* Man erinnert ſich hier vielleicht an das, was dieſer Tage Alfred Meißner über ſeinen Beſuch bei H. Heine ſchrieb. L.

mich dann erinnere, daß mir und mit mir vielen Tauſenden meiner Altersgenoſſen, deren Bildungsjahre in die Zeit des Altenſteinſchen Miniſteriums fielen, auf Verantwortung des zum Schulherrn gewordenen Staates dieſe Abſcheulichkeiten als die höchſte und dazu mit aller Autorität des Staates verſtärkte, vom Staate ſichtbarlich begünſtigte Weisheit quaſi aufgenöthigt worden ſind; daß dieſe Abſcheulichkeiten faſt von allen philoſophiſchen Kathedern gelehrt wurden, und das Wahre und Heilſame, wieder durch Veranſtaltung des Staatsſchulregiments, nach Kräften bei Seite geſchoben und unterdrückt wurde; wenn ich dann um mich ſchaue und nachzähle, wie viele meiner Altersgenoſſen durch ſolche officielle Brunnenvergifterei mehr oder weniger ſittlich verdorben und zum Theil ganz zu Grunde gegangen ſind: dann packt mich ein Zorn über die Erfindung des Teufels, welche man Staatsſchulweſen nennt, daß ich Mühe habe, den Fluch über den ganzen Staat zu unterdrücken, der dieſe Seelenverkäuferei, dieſe Molochsopfer zu ſeinen Regalen zählt, und höchſtens von Zeit zu Zeit einmal — wenn etwa ein neuer Charlatan den alten aus der Mode bringt — mit dem Gifte abwechſelt. Und da wundern ſich König und Miniſter über das, was die Frucht ihrer eigenen Thaten iſt.““

Ferner: XVI, III, 69. „„Das Beamtenthum hat als Schulregiment, bald den Rationalismus, bald eine pantheiſtiſche Speculation, nun ſeit einigen Jahren wieder die dogmatiſche Anſicht der Reformationszeit zum Schiboleth machend, die Culturproduction, wie ſie durch Univerſitäten und Schulen aller Art vollzogen wird, continuirlich in falſche Wege gedrängt und gezwängt, ſo daß man ſich weniger über die vielen wurmſtichigen und giftigen Früchte der Pädagogik des Polizeiſtaats als darüber zu verwundern hat, daß die ſo Geſchulten nicht noch dümmer und noch toller geworden ſind, als ſie in der That ſind, und daß es doch noch immer eine Anzahl von Leuten gibt, die den geſunden Menſchenverſtand gerettet und eine vernünftige Anſicht der Welt und des Lebens gewonnen haben.““

Ferner: ibid. 82. „„— — Wollte aber eingewendet werden, dergleichen Schilderungen ausländiſcher Culturzuſtände bewieſen für Deutſchland nichts, ſo müßten wir erwidern, daß gleiche Urſachen gleiche Wirkungen hervorbringen, im Auslande wie im Inlande, und daß auch in Deutſchland weiter nichts als noch einige Zeit dazu gehört, um alle die böſen Früchte, die das Staatsſchulweſen in Frankreich, Rußland und Oeſterreich bereits getragen hat, auch bei uns zur Reife zu bringen. Die Blüthen ſahen wir längſt, da aber die erſten, welche die Bäume Schelling, Schleiermacher, Hegel u. n. A. trugen, ſehr glänzten, ſo

verſprachen ſich die officiellen Culturgärtner die prächtigſten Früchte davon, und als dann einige Zeit darauf als Abſenker jener und einiger andern Bäume auch die Bäume Strauß, Feuerbach, B. Bauer, Gutzkow, Herwegh, Ruge, Marr, Heinzen u. n. A. zu blühen begannen, und dieſe Blüthen denn doch ein etwas ſtechapfel- und bilſenkrautartiges Anſehen hatten, da erklärte man dieß aus dem Umſtande, daß dieſe Bäume, wenn auch in officiellem Erdreiche erzogen, doch in ein anderes verpflanzt worden ſeien, wo ſie ihre giftigen Eigenſchaften erſt mußten angenommen haben. Da die Staatsbaumſchule fortfährt, jedes Jahr eine Anzahl junger Stämme abzuliefern, ſo haben wir Hoffnung, daß die Sache in zehn Jahren, wenn ſie ſo fortgeht, deutlicher ſein wird, als ſie es jetzt nach den meiſten iſt: nous attendrons etc.““

Ibidem S. 412: „Was dann zweitens die Ethik und die Pſychologie betrifft, ſo habe ich mit gutem Bedacht“ [in dem Leſebuch zur Encyklopädie] „nur Herbart und ſeine Schule über dieſe beiden Wiſſenſchaften reden laſſen, weil Ethik und Pſychologie dermalen entweder nur hier oder nirgends zu lernen iſt, und mein Buch keine Propädeutik zu der toll gewordenen Weisheit ſein will, die das preußiſche Schulregiment mit Vorliebe auf die philoſophiſchen Katheder beruft. Ich kenne die Pſychologieen von Hegel, Daub, Roſenkranz, Michelet, Erdmann, ſo wie die ſchellingiſirenden von Schubert, Carus u. A. recht gut; ich kenne nicht minder die Ethiken von Spinoza, Schleiermacher, Hegel (in der Rechtsphiloſophie), Wirth, Rothe u. A.; reiſe Männer, welche bereits eine feſtgegründete ethiſche und pſychologiſche Einſicht und Ueberzeugung haben, finden auch in dieſen und ähnlichen Büchern Einiges, was ſie in dieſer oder jener Weiſe benutzen können; alle dieſe Bücher können aber den Geiſt des Anfängers, der das Unglück hat, in ihnen wahre Wiſſenſchaft zu ſuchen, nur verderben, und es iſt gerade einer meiner Zwecke, dazu mitzuwirken, daß die heranwachſende Generation nicht verderbe.“

Dieſe Stellen mögen ſtatt vieler genügen, um darzuthun, daß die Pädagogiſche Revue ſchon lange, ehe die Pädagogiſche Monatsſchrift beſtand, die ſittlichen Gefahren, welche ſie in der Hegelſchen Philoſophie wahrgenommen hat, unverholen ausgeſprochen hat. Ja ſie hat dieß gethan, ehe die „rothe Reaction“, ehe die Neue Preußiſche Zeitung geboren waren, und ehe „die bekannte kleine aber mächtige, im Dunkeln ſchleichende Partei“ in dieſer Zeitung ihr Weſen treiben konnte. Aus der Aufnahme des Allihnſchen Artikels folgt alſo nicht, daß die Pädagogiſche Revue jetzt an dieſe Partei ſich verkauft habe. Die Redactoren haben ſich denn in der That auch weder an dieſe, noch an eine andere Partei verkauft. Sie ſind ſelbſtändige Männer, und was noch mehr iſt, ſie möchten

wenigſtens gern auch liberale Männer ſein. Eine Partei aber iſt nicht liberal, iſt noch nie und nirgend liberal geweſen, kann nicht liberal ſein. Die Liberalen bilden deßwegen auch keine Partei, ſie ſind vielmehr „nur dünn geſäet“. So ſagen wir denn von uns auch nur, daß der Liberalismus unſer Ideal iſt, das wir in uns zu verwirklichen ſtreben, ohne uns rühmen zu können oder zu wollen, daß wir es erreicht hätten. Wir jagen dem aber nach. Auf Herrn Körner's „Wer da und Parole!“ wird er alſo keine Antwort hören, die nach dem Pfeffer irgend einer Partei ſchmeckt. Nicht nach dem einer politiſchen, nicht nach dem einer wiſſenſchaftlichen. Wir geben die Pädagogiſche Revue nicht dazu her, etwa die Hegelſche Philoſophie todt zu machen. Wir haben unter unſern Leſern wie unter unſern Mitarbeitern Freunde derſelben, und haben ihr ſelber nicht überhaupt abgeſchworen. Oder muß ich Herrn Körner noch etwa daran erinnern, daß z. B. Herr Rector Otto in der Pädagogiſchen Revue ſchreibt und Hegel und insbeſondere Roſenkranz faſt auf jeder Seite als Autorität citirt?

Die Pädagogiſche Revue iſt kein philoſophiſches, wohl aber ein culturpolitiſches Blatt, und nur in dieſer ihrer Qualität iſt ſie überhaupt, nicht mit der Hegelſchen Philoſophie, ſondern mit der Hegelſchen, Schleiermacherſchen, Spinoziſtiſchen Ethik an einander gerathen. Und zwar iſt ihr Angriff wieder gegen dieſe ſelbſt nur ſecundär geweſen und eigentlich und ausgeſprochenermaßen immer nur gegen den Staat gegangen, der, als das „ſittliche Univerſum“ auch Kirche und Schule zu regieren ſich unterfangen hatte. Herr Allihn hat nun — es müßte denn unſerm aufmerkſamen Blick dennoch entgangen ſein — an keiner Stelle des in die Revue aufgenommenen Artikels für die Protection der Hegelſchen Philoſophie von Seiten des Staats die Protection etwa der Herbartſchen durch den Staat verlangt. Er hat allerdings den Wunſch ausgeſprochen, daß Herbarts Philoſophie als Gegengewicht und Gegengift gegen die Hegelſche zu allgemeinerer Wirkſamkeit kommen möge, aber er hat nirgend den Staat zum Arzt machen wollen, der dieſe Arznei verordnen ſolle. Hat er dieß etwa in ſeiner ſelbſtändigen Brochüre gethan, oder könnte der Verdacht aufkommen, daß er es dort gethan habe, oder daß er in ſeinem Herzen, wenn auch nicht ausgeſprochen, dieſen Wunſch oder dieſe Hoffnung trage: ſo hat dagegen die Pädagogiſche Revue allerdings ihre Verwahrung eingelegt, und zwar ſteht ſie in demſelben Heft, welches den Allihnſchen Artikel brachte, XXV, S. 56 und 57. Gegen das was A. gegen die Hegelſche Philoſophie vorbringt zu remonſtriren, fühlten wir uns gar nicht berufen. Aehnliches iſt früher geſagt, Herr A. ſagt es auf ſeine Weiſe. Dieſe iſt ſein eigen. Herrn A. aber etwa über ſeine

Manier Anmerkungen zu machen, fühlten wir uns gar nicht bewogen. Uns kam es darauf an, einer neuen Stimme Raum zu geben, welche Gebrechen des preußiſchen Schulweſens in ihrem Quell darlegen zu wollen ſich anheiſchig machte, welche auch von den Redactoren der Revue als Mitarbeitern an derſelben wie in eigenen Werken lange zuvor ausgeſprochen ſind. Oder ſind es nicht Gebrechen des vom Staat etablirten Schulweſens, welche jetzt am Rhein und in Württemberg und in Pommern eine gute Zahl verſtändiger und ernſter Männer dazu drängen, aus der Staatsſchule mit ihren Kindern auszuſcheiden und die Schule der Schulgemeinde zu conſtruiren, auch bevor die Kammern die Organiſation dieſer Schulgemeinde haben finden können?

Allerdings, wir haben oft — mit ſchwerem Herzen — Anmerkungen in Aufſätzen unſerer Mitarbeiter zu machen uns veranlaßt geſehen. Das iſt geſchehen einmal, wenn dieſe gegen das eine Axiom der Pädagogiſchen Revue verſtoßen: „daß die höhere Bürgerſchule keine materialiſtiſche, keine banauſiſche, keine niederen (gewerblichen) Zwecken dienende Anſtalt ſei, ſondern eine Berufsſchule, welche eine eben ſo ideelle Bildung gebe, wie das Gymnaſium“. Dieſe Anmerkungen haben zumeiſt Herrn Steffenhagen getroffen, und wir danken ihm für die Geduld, welche er gegen uns gehabt, die wir einen Verrath an der h. B. würden zu begehen glauben, wenn wir derartige Vorwürfe in unſerm Organ ohne Proteſt zugelaſſen hätten. Das iſt ferner geſchehen, ſowohl vor 1848, als nachher — ich erinnere nur an den Aufſatz des hannoverſchen Schulmannes (XXV, 183 ff.) —, wenn Freunde der Revue in übrigens ihr zuſagenden Artikeln an einzelnen Stellen den Staat als Schulherrn präſumirten, und wenn um ſolcher einzelner Stellen willen, gegen die in der Kürze die Verwahrung der Redaction einzulegen möglich war, und die wir damit glaubten unſchädlich gemacht zu haben, den ganzen Artikel abzuweiſen uns um ſeines übrigen Inhalts wegen unzuläſſig erſchien.

Als Beweis dafür, daß wir die Hegelſche Ethik mit Recht für verderblich halten, haben wir nun einige ſchon einmal aus Hegel citirte Stellen beigebracht. Herr Körner kann uns alſo nicht vorwerfen, was er Herrn Allihn vorgeworfen, daß er nur aus ſeinen eigenen Schriften und aus denen anderer Gegner Hegels die Verderblichkeit der Hegelſchen Philoſophie beweiſen wolle. Oder ſollen wir zählen, wie viele Lehrer vor den Schülern Lichnowsky's Mord als eine herrliche That, und Robert Blum als den dritten nach Sokrates und Chriſtus geprieſen haben? Das wollen, werden, und können wir nicht! Die Jahre 1848 und 1849 überheben uns deſſen.

Dann ſollen wir beweiſen, daß die Hegelſche Philoſophie den wiſſen-

ſchaftlichen Sinn verringert habe, und zwar aus den Lectionsplänen und Examenreglements! Sollen ſtatiſtiſch beweiſen, inwiefern die Gedankenkreiſe und die Reinheit der ſittlichen Begriffe verdorben und inwieweit eine erſchreckliche Unklarheit im Denken unter der Jugend herrſche, verſchuldet durch Hegelſchen Spinozismus.

Und wäre der wiſſenſchaftliche Sinn nicht verringert, wenn auf allen Univerſitäten geklagt wird, daß die Studenten meiſt aufs Brod ſtudirten? Man ſchlage doch einmal nach in der Pädagogiſchen Revue, und man wird viele Stellen in ihr der Art wie etwa die folgende aus Bd. XVI, 75 finden: „Der norddeutſche Student bezieht die Univerſität ſchon voll Weisheit und Kritik, er athmet ſchon hochtrabende ſpeculative Ideen, und iſt unempfindlich für eine am Material haftende Unterſuchung, er ſucht nur jenes mit geringer Forſchung leicht erringbare Allgemeine, das dem Oberflächlichen ſo nahe verwandt iſt; dieß ſind jene Studenten, welche ſchleunig ein Collegium über alte oder neuere Litteraturgeſchichte hören, ohne je auch nur den zugänglichſten Autor mit Ernſt ſtudiren zu wollen — dieſe beſuchen ſchaarenweiſe eine Vorleſung über „„Philoſophie der Litteratur““ oder ſaugen „„Sprachphiloſophie““ in ſich ein, die Vorleſungen aber eines J. Grimm würdigen ſie keines Blicks; dieſe haben keinen eiligeren Beruf als „„Staatsrecht““ zu hören, ohne auch nur mehr, als etwa „„die Idee““ von hiſtoriſchen Urkunden und Quellen zu haben, oder ſie ſuchen gleich durch „„Philoſophie der Geſchichte““ die Entwickelung des „„ſelbſtbewußten Geiſtes““ in ſich zum allumſchattenden Baum der Erkenntniß zu geſtalten.“

Wenn nun Herr Körner Herrn Dr. Allihn verklagt, daß er die Hegelſche Philoſophie revolutionär nennt, ſo wird er denſelben Ausſpruch mit nüchternen und dürren Worten anderen Orts auch finden, und wir finden ihn gerade jetzt z. B. in der Schnitzerſchen Pädagogiſchen Vierteljahrsſchrift VI, 356 in folgenden Worten des Prof. Kapff in Reutlingen: „... auch ich glaube, wie der Verf.“ (nämlich wie Herr Dr. Allihn, deſſen Brochüre Herr Prof. Kapff eben beſpricht) „daß die Hegelſche Philoſophie eine durch und durch revolutionäre iſt, trotzdem, daß in derſelben der preußiſche Staat als der ideale aufgefaßt wird, und trotzdem, daß ſie von unſern Liberalen ſtets als Stabilitätsſyſtem verläſtert und verſpottet wurde. Sie iſt revolutionär in zwei Richtungen, einmal, weil in ihr jede andere Autorität, als die des Geiſtes, negirt; und zweitens, weil die Weltgeſchichte als die in dialektiſchem Fluſſe begriffene Selbſtoffenbarung jenes Geiſtes begriffen wird. Deßwegen iſt aber die Revolution nicht ein Werk der Hegelſchen Philoſophie, ſondern umgekehrt die Hegelſche Philoſophie ein Werk der Revolution ꝛc.“

Wenn nun Herr Prof. Kapff auch weit entfernt iſt, der Hegelſchen Philoſophie mit dem Attribut, das er ihr beilegt, in der Meinung ſchaden zu wollen, ſo dürfen wir doch wohl Act nehmen von ſeinem Ausſpruch. Herr Allihn macht ihr das zum Vorwurf, um deſſentwillen Herr Prof. Kapff ſie rühmt, weil jener — und wir mit ihm, wie wir es eben auch früher ausgeſprochen haben — in der Revolution nur ein fait accompli ſieht, ohne vor ihr als der berechtigten Macht in der Entwickelung der Staaten niederzufallen und ſie anzubeten.

Wir haben Schleiermacher ſchmähen laſſen! Herr Allihn erzählt, um auch äußerlich wahrſcheinlich zu machen, daß Schleiermacher auf Herbart nichts gegeben habe, daß die Herbartſche Metaphyſik bei Sch. unaufgeſchnitten geweſen ſei. Dieß iſt nun freilich kein Beweis. Aber daß Sch. übel gethan habe, in der Spinoziſtiſchen Ethik zu bleiben, das iſt eine alte Anklage der Revue. Und ſie findet das Capitel in Herbarts Metaphyſik über Spinozas Ontologie und Kosmologie von ſo außerordentlicher Wichtigkeit, daß ſie meint, es dürfe keinem Philoſophen fremd bleiben. Folgende Sätze beſpricht die Pädagogiſche Revue u. A. XVIII, 72. „Per bonum id intelligam, quod certo scimus nobis esse utile.“ „Id bonum aut malum vocamus, quod nostro Esse conservando prodest vel obest. Totius naturæ et consequenter uniuscujusque individui naturale jus eo usque se extendit, quo ejus potentia et consequenter *quidquid unusquisque homo ex legibus suæ naturæ agit*, id summo naturæ jure agit. — Per virtutem et potentiam idem intelligo. — Quo magis unusquisque suum utile quærere, hoc est suum Esse conservare conatur et potest, eo magis virtute præditus est“ etc. etc.

Dieſe Ethik von Spinoza nennt nun die Pädagogiſche Revue a. a. O. in einem Athem mit der Hegels und Schleiermachers: „Obgleich Hegel, ganz wie Schleiermacher, auch in ſeiner Ethik den ſpinoziſtiſchen Aufzug mit einem platoniſchen Einſchlage zu verbeſſern geſucht hat, ſo hat doch das ethiſche Webermeiſterſtück weder der Hegelſchen noch der Schleiermacherſchen Dialektik ein Gewebe liefern können, worin die Menſchheit ſich kleiden könnte. Schleiermacher und Hegel wiſſen ſo wenig wie Spinoza, daß die Ethik keine theoretiſche, das was iſt und geſchieht darlegende Wiſſenſchaft, keine bloße Naturgeſchichte des Willens ſein darf, ſondern eine praktiſche, das was ſein und geſchehen ſoll aufſtellende Wiſſenſchaft ſein muß (nach Schleiermacher iſt die Ethik „der beſchauliche Ausdruck des endlichen Sein, ſofern es Vernunft iſt“; wie Hegel ſich überall über diejenigen moquirt, die dem was iſt, das was ſein ſoll, entgegenhalten, iſt bekannt); Schleiermacher und Hegel verwiſchen und

escamotiren den Unterſchied des Guten und Böſen, und alle dialektiſche Spiegelfechterei, ... alle dieſe ſchlechten Künſte können den Schaden nicht heilen. Schleiermacher und Hegel kennen nur den Willen, ihre Ethik iſt nur eine Naturgeſchichte des Willens, eine Conſtruction des Weltlaufs, aber durchaus keine Ethik, wozu ihr gerade das fehlt, was das Weſen der Ethik ausmacht."

Dieß, Herr Körner, ſind ganz andere Angriffe ſchon der vormärzlichen Revue, als die des Herrn Allihn. Oder kennen Sie die Pädagogiſche Revue erſt ſeit geſtern? Sie haben Sich und Ihre Partei zu vertheidigen gegen die langerhobenen Angriffe der P. R. Die P. R. hat, früher als die Monatsſchrift beſtand, härtere und ſchwerere Angriffe gebracht, als den Allihnſchen im vorigen Jahre. Wo ſind ſie abgewehrt? Wo widerlegt?

Es ſteht Ihnen nicht zu, uns „Wer da und Parole!" zuzurufen! Wir ſtehen feſt, wo wir geſtanden haben. Dieſe Herausforderung an uns um Herrn Allihns willen iſt ungehörig. Allerdings, wir ſind Feinde der Revolution. Hören Sie es wohl, Feinde! denn die Revolution — wenn ſie gelingt — bringt den Radikalismus in ſeiner ſcheußlichſten Geſtalt auf den Thron, und wenn ſie nicht gelingt, gebiert ſie die Fiction des Conſtitutionalismus, unter deſſen Hülle der Radikalismus wie ein Geſchwür weiter eitert, oder es hält ſich die Monarchie nur auf den Spitzen der Bajonette. Darum ſind wir Feinde der Revolution, und nicht bloß und nicht zuerſt darum, ſondern vor Allem darum, weil die Revolution unſittlich und gottlos iſt. Ihre Quellen aufſuchen, und die vermeintlichen und wahren radikalen Schäden darlegen laſſen, iſt unſere Pflicht. Wie die Revue über Hegel und namentlich ſeine Wirkung auf die Methoden des Unterrichts in allen Lehrgegenſtänden denkt, davon hat ſie oft genug für ihre Leſer Zeugniß abgegeben, und ihre Mitarbeiter haben ſich in ſelbſtändigen Werken ſtark genug dagegen ausgeſprochen, am herbſten Scheibert, ohne vielleicht den Namen Hegel oder Hegelſche Philoſophie je zu nennen. An einzelnen Ausdrücken unſerer Mitarbeiter mäkeln wir nicht. Eine pädagogiſche Revue iſt keine politiſche Zeitung, welche die Artikel ihrer Mitarbeiter umarbeiten muß nach einer genauen Schnur. Was Sie Herrn Allihn perſönlich vorgeworfen, das wird er vertheidigen. Dafür ſteht ſein Name da! Aber wir haben nicht umgeſchlagen, wie Sie zu meinen ſcheinen. Der Beweis dafür iſt geführt. Uns gefällt eben die Cultur, wie ſie von manchen „Epoche machenden Männern" ausgeht, nicht; wir haben allerdings keinen Reſpect vor ihr! Uns graut vor ihr! Und wenn es Epoche machende geweſen ſind, haben wir dann nöthig mit Zahlen zu beweiſen, daß ſie

einen Einfluß, einen mächtigen Einfluß auf Lehrer und Schulen ausgeübt? Wir nennen ſie mit Ihnen Epoche machend, aber damit, daß Sie ſie alſo nennen, überheben Sie uns des Beweiſes, daß die Schulen ihren Einfluß empfinden; — daß die Schulen — das iſt unſer Wort — an ihrem Einfluß kranken, das haben wir längſt behauptet und auf Stellen von vollgültiger Beweiskraft aus Hegel ꝛc. ſelber begründet. — Wer hat uns widerlegt? Sie? Der Lauf der Dinge etwa?

W. Langbein.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

No. 1. Januar 1851.

I. Abhandlungen.

Zuſtände des höheren Unterrichtes in Holland in ihrem Entwickelungsgange bis auf unſere Zeit.

Von Karl Arenz, ord. Lehrer am königl. Athenäum zu Maſtricht.

Die Reformbeſtrebungen, welche ſich in jüngſter Zeit auf dem Gebiete der Schule und des wiſſenſchaftlichen Lebens faſt in allen Ländern Europa's geltend gemacht haben, ſind auch hier im Lande nicht unberückſichtigt und wirkungslos geblieben; die Schule iſt es vielmehr, welche bereits ſeit einigen Jahren von der holländiſchen Regierung die lebhafteſte Berückſichtigung gefunden hat.

Ganz beſonders aber wurde im verfloſſenen Jahre die Aufmerkſamkeit der Regierung von der Unterrichtsfrage in Anſpruch genommen, und wir ſahen demzufolge durch den königlichen Beſchluß vom 15. Januar 1849 eine Commiſſion zuſammentreten, welcher die Aufgabe übertragen worden war, eine vollſtändige Ueberſicht des gegenwärtigen Zuſtandes des höheren Unterrichtes auszuarbeiten, zugleich auch die Mängel und Gebrechen desſelben zu erforſchen und darnach die Mittel und Wege zu bezeichnen, welche geeignet ſeien, um ein zweckmäßiges Geſetz für den höheren Unterricht aufzuſtellen, wodurch eine wahre akademiſche Bildung und Entwickelung den ſtudirenden Jünglingen geſichert werden könne. Die Commiſſion, welche in Haarlem zuſammentrat, hat das ihr übertragene Werk rüſtig in Angriff genommen und es verſucht, die höchſt ſchwierige Aufgabe zu löſen.

Ueber dieſes wichtige Werk und über die dasſelbe tragenden Principien und Anſichten ſoll in dieſen Blättern ausführlich und gründlich gehandelt werden; es hat uns aber ſehr zweckmäßig geſchienen, dieſer Beurtheilung eine Darſtellung über die Zuſtände und Verhältniſſe des höheren Unterrichtes vorherzuſchicken. Hierdurch wird nämlich jeder Schul-

mann leicht und bald in den Stand geſetzt, die gemachten Vorſchläge, die vorgezeichneten Geſetze über den Unterricht in ihrem eigentlichen Weſen aufzufaſſen und ganz zu begreifen. Es befindet ſich Manches in dem Geſetzentwurfe der Commiſſion, was dem, welcher mit der gegenwärtigen Lage und Organiſation des höheren Unterrichtes in Holland nicht vertraut iſt, wohl nicht gleich als paſſend und geeignet einleuchten möchte.

Was aber dieſe Darſtellung ſelbſt anbetrifft, ſo ſind nur die zuverläſſigſten Quellen, z. B. die bezüglichen königl. Beſchlüſſe, die Rapporte der Schulcommiſſionen, die öffentlichen Staatsorgane und der Bericht der oben erwähnten Haarlemer Commiſſion benutzt worden, um wo möglich in allen Puncten einen ſicheren Weg zu gehen.

In Holland iſt der geſammte öffentliche Unterricht abgeſchieden in zwei große Theile: in den höheren und in den niederen Unterricht (hooger onderwys und lager onderwys), ſo daß die Lehranſtalten, welche ſich in ihren Leiſtungen und in der Mannigfachheit der Lehrobjecte über die gewöhnlichen Schulen des bürgerlichen Lebens erheben, zum höhern Unterrichte gehören. Einen Uebergang von den niedern Schulen zu den Hochſchulen, den man in Deutſchland mittleren Unterricht nennt, und der in jüngſter Zeit in Belgien einen feſten Boden gefaßt hat, kannte man hier nicht und er beſteht hier auch bis heute noch nicht. Zu den höheren Lehranſtalten gehörten die Univerſitäten und Seminarien für Geiſtliche, die Athenäen und die lateiniſchen Schulen.

Der beſſeren und leichteren Ueberſicht wegen will ich die Stellung und den Umfang dieſer einzelnen höheren Schulen beſonders behandeln.

A. Lateiniſche Schulen, latynsche schoolen.

(Gymnaſien.)

Die lateiniſchen Schulen, auch wohl Collegien und in jüngſter Zeit an einzelnen Orten Gymnaſien genannt, ſind in großer Zahl hier im Lande verbreitet und befinden ſich nicht allein in größeren Städten, ſondern auch ſehr oft in kleinen Orten und ſelbſt in Dörfern. Es haben ſich dieſelben noch aus ſehr früher Zeit erhalten, und zwar nicht nur in ihrer Vielheit, ſondern auch in ihrer ganzen Einrichtung. Sie verdanken hier, wie auch in Deutſchland und in den anderen europäiſchen Ländern, welche ſich ſchon früh einer auf die Wiſſenſchaft wohlthätig wirkenden Civiliſation erfreuten, ihre Exiſtenz den Anſichten, welche man damals von der Einrichtung der höheren Schulen und von dem Zwecke der studia humaniora auf die Bildung junger Leute hatte. In Deutſchland hat man jedoch während der Zeit den Lehranſtalten, welche die

Vorſtufe zu dem höheren wiſſenſchaftlichen Unterrichte bilden ſollen, eine ganz andere Einrichtung und Geſtaltung gegeben, indem man dieſen Schulen mit der Umgeſtaltung und der Fortentwickelung der bürgerlichen Verhältniſſe ebenfalls die für die obwaltenden Zuſtände der Civiliſation und des Bürgerthums paſſenden und nöthigen Aenderungen und Reformen zu geben ſuchte. Dieß hat man aber bis auf die gegenwärtige Zeit hier in Holland noch nicht zur Ausführung gebracht, vielmehr hat man die Schulen noch immer als für ſich beſtehend, ohne Zuſammenhang und Anſchluß an das bürgerliche Leben, gelten laſſen. Mag man auch an andern Orten löbliche und gewiß ſehr bemerkenswerthe Ausnahmen finden, ſo zeigt es ſich doch täglich, daß der alte Spruch: „Non scholæ discimus, sed vitæ“ ſich hier noch nicht bewähren will, indem die lateiniſchen Schulen ohne Rückſicht auf die örtlichen Verhältniſſe, ohne Rückſicht auf die Anforderungen der Zeit ihre alte Geſtalt und Einrichtung nicht verlieren und aufgeben wollen. Die Schule hat aber den Beruf, für das Leben, für die Verhältniſſe des öffentlichen wie auch des häuslichen Lebens zu arbeiten und das durch die Anforderung der Zeit nöthig gemachte Bildungsmaterial in die Schichten der Geſellſchaft zu tragen, ohne gerade dienende Magd der Geſtaltung der Verhältniſſe der Zeit und des bürgerlichen Lebens zu ſein; ſie ſoll ferner nicht durch ſtarres Feſthalten an dem alten Ueberkommenen den Anſchein haben, als wolle ſie ſich Selbſtzweck ſein.

Gehen wir in das Innere der lateiniſchen Schulen ein, in das Weſen des Unterrichtes ſelbſt, ſo zeigt ſich uns, daß der Unterricht hauptſächlich in dem Studium der lateiniſchen Sprache beſtand und jetzt noch, einige nicht ſehr umfangreiche Lehrgegenſtände abgerechnet, mit demſelben ſein Bewenden hat. Die griechiſche Sprache wurde nur in den höheren Claſſen und ſelbſt da noch in ſehr mäßiger Ausdehnung docirt. Dieſe Sprachſtudien wurden aber noch dazu nicht ſo behandelt, wie es zu erwarten geweſen wäre; vielmehr iſt darüber von mancher Seite mehr Tadel als Zufriedenheit geäußert worden. Anſtatt nämlich den Geſchmack und die Sprachbildung durch Muſter claſſiſcher Schriftſteller zu läutern, gebrauchte man für den lateiniſchen Unterricht ſpätere Autoren, deren Latinität kaum die Grenzen der Mittelmäßigkeit überſchritt, und für das griechiſche Sprachſtudium dienten die Schriften des N. T. als Mittelpunct des Unterrichtes. Der aufſtrebende Jüngling wurde nicht mit dem Leben und den Verhältniſſen der Alten bekannt gemacht, nicht auf die Nothwendigkeit des Geſchichtsſtudiums, als eines Bildungsmittels, hingewieſen: der Unterricht blieb ein einſeitiger Sprachunterricht. Ein anderer Umſtand, der für die meiſten lateiniſchen Schulen von ungünſtiger Wirkung

war, beſtand darin, daß häufig der Rector allein, ohne die Unterſtützung eines Lehrers, alle Unterrichtsfächer lehren mußte. — So war der Zuſtand vor dem Jahre 1815. Von dieſem Jahre an bemühte ſich aber die Regierung auf alle Weiſe, die lateiniſchen Schulen und den ganzen höheren Unterricht überhaupt auf einen beſſeren Standpunct zu erheben. Der königl. Beſchluß vom 2. Auguſt 1815 geht von dem Grundſatze aus, daß die lateiniſchen Schulen als die erſte Stufe des höheren Unterrichtes zu betrachten wären und die Beſtimmung hätten, die Schüler, welche den Unterricht der niederen Schulen genoſſen, für das eine oder andere Fach des gelehrten Standes vorzubereiten. Damit aber die lateiniſchen Schulen dieſen Charakter annähmen, ſollte dem griechiſchen Sprachunterrichte eine weitere Ausdehnung gegeben und der Umfang der Lehrgegenſtände durch Geſchichte, Geographie, Mythologie und claſſiſche Alterthumskunde vermehrt werden; dann aber ſollte der Unterricht in der Mathematik als Mittel, den Verſtand zu ſchärfen und die Urtheilskraft zu entwickeln, mehr in den Vordergrund geſtellt werden.

Ferner ſprach der Beſchluß noch eine ſehr heilſame Verordnung aus, nämlich daß die Lehrer, welche an lateiniſchen Schulen unterrichten wollten, den Doctorgrad beſitzen müßten. Hierdurch wollte ſich die Regierung die Sicherheit verſchaffen, daß alle Lehrer für den Unterricht geſchickt und hinlänglich vorgebildet ſeien, um denſelben mit Frucht ertheilen zu können. Bis dahin waren die meiſten Lehrer angeſtellt und berufen worden, ohne daß ſie auf irgend eine Weiſe den Beweis ihrer Fähigkeit an den Tag gelegt hatten; die meiſten hatten die Univerſität beſucht (viele auch nicht) und waren, ohne ein Examen abgelegt zu haben, von dem Zuhörerſitze ſogleich auf den Lehrſtuhl geſtiegen. Man hatte weder Gewähr wegen ihrer wiſſenſchaftlichen Ausbildung noch wegen ihrer lehramtlichen Befähigung. Der Beſchluß geſtattete ferner aber auch den Grad eines Candidaten der Philoſophie (candidaat in de letteren) als hinreichend für die facultas docendi, da leicht wichtige Umſtände eintreten konnten, auf den Doctorgrad verzichten zu müſſen. Hierdurch war der erſte und ein ſehr bedeutender Schritt zur Anbahnung einer beſſern Zukunft für die Schule gemacht, wenn derſelbe auch ſogleich das günſtige Reſultat nicht darbot, das der Geſetzgeber davon erwartete.

Um aber den Lehrer ſelbſt mehr in die Gelegenheit und Möglichkeit zu verſetzen, ſeinen Unterricht fruchtbringend zu machen, wurde für die aufzunehmenden Schüler ein Zulaſſungsexamen beſtimmt, welches unter Beiſein der Curatoren ſtattfinden ſollte. Ebenſo ſollten auch die Schüler, welche die lateiniſche Schule abſolvirt und zu den akademiſchen Vorleſungen übergehen wollten, vor den Curatoren ein Examen beſtehen,

damit nur fähige Schüler in die Hörſäle der Hochſchulen verſetzt würden. Dieß war für die Lehrer wie für die Schüler ein Antrieb, ſich hervorzuthun, indem durch dieſe Verordnung die Schule in die Oeffentlichkeit trat und der allgemeinen Beurtheilung anheimgegeben wurde. Der königl. Beſchluß hat bei vielen lateiniſchen Schulen, welche unter guter Leitung ſtanden, das gewünſchte Reſultat gefunden, indem dieſelben nicht nur die Verordnungen erfüllten, ſondern weit über dieſelben hinausgiengen und noch andere wichtige Lehrgegenſtände in den Kreis des Unterrichts hineinzogen. Dagegen aber ſtellte ſich an manchen Orten kein beſſeres Reſultat heraus als ſonſt, wo nämlich ein Rector, der jahrelang ſein Penſum immer auf dieſelbe Weiſe und nach derſelben Methode abgehandelt hatte, ſich von der ererbten Lehrweiſe nicht loszumachen im Stande war. Dieß aber gilt ganz beſonders vom mathematiſchen Unterrichte.

Der ſeinem Inhalte und Zwecke nach ſo höchſt wichtige Paragraph, daß jeder Lehrer durch ein beſtandenes Examen den Nachweis über ſeine wiſſenſchaftliche Befähigung liefern müſſe, bot auch nicht den erwünſchten Erfolg, indem die in dem Paragraphen liegende Kraft durch die große Leichtigkeit, mit welcher man ſich den Doctorhut verſchaffen konnte, gebrochen und illuſoriſch gemacht wurde. Dadurch blieb der Beſchluß, ſo wichtig er auch in dieſem Puncte war, nur Stückwerk. Es konnte aber auch bei der Lage der Dinge nicht erwartet werden, daß dem Beſchluſſe ſogleich die erwünſchte Erfüllung gefolgt wäre. Die Regierung hatte jedoch ein großes Werk begonnen, und war es auch ſchwierig für die ſofortige Ausführung, ſo lag doch der rechte Keim darin, um aus demſelben eine Aenderung zum Beſſern hervorgehen zu laſſen.

Eine neue und ſehr folgenreiche Epoche des Schulweſens führte der am 23. Mai 1845 erlaſſene königl. Beſchluß herbei, der allein mehr gewirkt hat, als Alles, was ſeit 1815 verſucht worden iſt, obwohl er auch noch ein weites Feld für Umgeſtaltung und Verbeſſerung übrig ließ.

Da die lateiniſchen Schulen und Gymnaſien die Vorſtufe für die akademiſchen Studien ſein ſollten, und die Nothwendigkeit eines engen Anſchluſſes beider Lehrinſtitute zu deutlich hervortrat, ſuchte die Regierung dieſelben dadurch auf die erforderliche Höhe zu bringen, daß ſie ſogleich nach Erlaß des königl. Beſchluſſes allen Rectoren der lateiniſchen Schulen und Gymnaſien ein Circular zufertigen ließ, worin dieſelben auf die vielen Mängel und Gebrechen, welche ſich in dem Schooße der meiſten Anſtalten ſichtbar gemacht, mit der Bemerkung hingewieſen wurden, daß ſie, im Falle dieſer Tadel auf ihre Anſtalt Anwendung finde, alle Mittel ergreifen müßten, um jene Gebrechen gänzlich zu beſeitigen, damit die

lateiniſchen Schulen als wirkliche Vorbereitungsanſtalten für die akademiſchen Vorleſungen betrachtet werden dürften.

Die beſonders gerügten Schwächen beſtanden im Mangel an genauer Kenntniß der Grammatik, der lateiniſchen und griechiſchen Alterthumskunde und Litteraturgeſchichte, ferner in Ungeübtheit in der Rechenkunſt und Geometrie, in oberflächlichem Aufnehmen hiſtoriſcher Thatſachen und endlich in Ungeübtheit im Lateinſprechen. Dieſes war aber ſehr häufig die nothwendige Folge der mangelhaften Schuleinrichtung. Die Regierung erkannte dieſes und ſuchte den oben ſchon bezeichneten höchſt ungünſtigen Umſtand, daß oft ein Rector allein den Unterricht in allen Fächern ertheilen müſſe, dadurch zu beſeitigen, daß ſie die ſtädtiſchen Verwaltungen anwies, den Rectoren wenigſtens noch einen Lehrer beizugeben. Viele lateiniſche Schulen hoben ſich zu Gymnaſien empor und gaben dem Umfange der Lehrgegenſtände eine größere Ausdehnung, wie auch der Anzahl der Lehrer eine bedeutende Erweiterung. Einige machten Verſuche, wenn auch nur ſehr ſchwache, dem Unterrichte zugleich die Richtung zu geben, daß er zugleich als Vorbereitung für Handel, Induſtrie und Kriegsdienſt gelten könne.

Ferner wurde die Beſtimmung getroffen, daß der Zuſtand der Gymnaſien von einer Commiſſion unterſucht und darüber Bericht erſtattet werden ſollte, was auch ſchon in demſelben Jahre bei den Gymnaſien zu Gravenhage und Rotterdam geſchah und im folgenden Jahre bei den übrigen Gymnaſien eintrat.

Der Zuſtand des Gymnaſiums zu Gravenhage wurde von der Commiſſion für ganz befriedigend erkannt, und in Folge deſſen wurde verordnet, daß die Gymnaſien zu Leyden und Leeuwarden nach dem Vorbilde des Gravenhager Gymnaſiums mit Rückſicht auf die Bedürfniſſe unſerer Zeit eingerichtet werden ſollten. Im folgenden Jahre wurden die Gymnaſien zu Arnheim, Nymwegen und Zütphen beſucht und auch den neuen Verordnungen entſprechend befunden, dem Rotterdamer Gymnaſium wurde eine zweite (Induſtrie-) Abtheilung beigefügt und dafür ein Lehrſtuhl für die Handelswiſſenſchaften eingerichtet.

Die neueingerichteten Gymnaſien zeigten bald, daß der Unterricht in den alten Sprachen ſehr gut mit dem Unterrichte in der Mathematik und den Naturwiſſenſchaften vereinigt werden könne. Demzufolge ſuchte man an vielen Gymnaſien dem Unterrichte eine ſolche Richtung zu geben, daß er auch dazu dienen könne, den jungen Leuten, welche nicht die Hochſchule beſuchen, ſondern zu der Militärakademie zu Breda, zum Marineinſtitut zu Medemblik und zur Akademie für bürgerliche Ingenieure zu Delft übergehen wollten, die nöthige Vorbereitung zu geben.

Der Unterricht auf den lateiniſchen Schulen ſchien ſich nach dem Beſchluſſe ſehr günſtig umgeſtaltet zu haben, indem die Staatscommiſſion, welche die Examina der zu den Univerſitäten übergehenden Schüler abgehalten, erklärte, daß Gymnaſien, welche gegenwärtig gut eingerichtet und vollſtändig organiſirt wären, im Allgemeinen ſehr gute Reſultate geliefert hätten. Obwohl es nach dieſem Urtheil nicht zu bezweifeln iſt, daß die lateiniſchen Schulen ſich bedeutend gebeſſert hatten, ſo ſcheint mir das Urtheil der Commiſſion, allein auf Grund der Fähigkeit der examinirten Schüler, nur ſehr einſeitig zu ſein, und nicht den rechten Begriff von dem Standpuncte, auf dem die Schulen ſelbſt ſtehen, geben zu können, da beſondere geiſtige Anlagen der Schüler und ein ſyſtematiſches Vorbereiten der Schüler für das Examen, was leider zu oft der Fall iſt, keinen rechten Einblick in die Methode der Lehrer und die Einrichtung des Unterrichts darbieten kann.

Dieſe eben erwähnte Staatscommiſſion iſt ein Product des königl. Beſchluſſes vom 23. Mai 1845, und es dürfte hier am Orte ſein, darüber das Genauere mitzutheilen.

Die Staatscommiſſion*

beſteht aus 7 Mitgliedern, welchen ein königl. Commiſſar präſidirt, und welche aus ihrer Mitte einen Secretär ernennen; ſie werden meiſt aus

---

* Es dürfte hier außer unſerer ſkizzirten Darſtellung über dieſen Punct wohl nicht überflüſſig ſein, die Hauptſätze des königl. Beſchluſſes ſelbſt in wörtlicher Faſſung zu geben.

Art. 1. Um in das Album der Studenten auf einer der Hochſchulen oder auf dem Athenäum zu Amſterdam und Deventer eingeſchrieben zu werden, wird man fortan ein Zulaſſungszeugniß, abgegeben durch die nachbenannte Commiſſion, vorzeigen müſſen, wodurch bewieſen wird, daß der Vorzeiger bei dem durch dieſelbe abgenommenen Examen vollkommen dargethan hat, daß er die Kenntniſſe beſitzt, welche nach Art. 5 dieſes Beſchluſſes gefordert werden, um die Vorleſungen der Hochſchulen oder der genannten Athenäen zu beſuchen.

In dem vorbezeichneten Zulaſſungszeugniſſe muß die Lehranſtalt genannt ſein, auf welcher der Inhaber desſelben ſeine Studien gemacht hat.

Art. 2. Zur Abnahme des Examens wird jedes Jahr durch Uns, auf Vortrag des Miniſters des Innern, eine Commiſſion ernannt werden, welche, mit Einbegriff eines königl. Commiſſars als Vorſitzer, beſtehen wird aus 7 Mitgliedern, welche gemeinſchaftlich aus ihrer Mitte einen Secretär ernennen.

Art. 3. Dieſe Commiſſion ſoll ihre Zuſammenkünfte im Monat Auguſt halten.

Art. 4. Unſer Miniſter beſtimmt für jedes Jahr die Stadt, wo die Commiſſion zuſammenkommen wird. Er wird die Stadtverwaltung auffordern, dafür ein paſſendes Local anzuweiſen und den nöthigen Beiſtand zu leiſten. Die Eltern, Vormünder und andere Verwandte der Examinanden werden dabei, ſo viel es die Verhältniſſe des Locals geſtatten, auf ihr Anſuchen durch den Vorſitzer zugelaſſen werden können.

den Lehrern von Athenäen und Gymnaſien genommen. Dieſe Commiſſion wird jährlich vom Könige neu erwählt, um im Auguſt die jungen Leute, welche zu den Univerſitäten übergehen wollen, an einem durch königl. Verordnung beſtimmten Orte zu examiniren. Dieſe jungen Leute müſſen ſich aus dem ganzen Lande dahin begeben und werden daſelbſt in einem Locale, wozu den Eltern und Vormündern der Examinanden der Zutritt geſtattet iſt, examinirt und erhalten, wenn ſie den Anforderungen der Commiſſion entſprochen haben, das Zeugniß der Befähigung für den Beſuch der akademiſchen Vorleſungen (getuigschrift). Die Staatscommiſſion hielt ſchon im ſelben Jahre, wo der königl. Beſchluß erſchien, das erſte Examen, deſſen Reſultat das war, daß von 131 examinirten

---

Art. 5. Das Examen wird ſich erſtrecken auf die Lehrfächer, welche im Art. 9 und 10 des Beſchluſſes vom 2. Auguſt 1815 (und in anderen) näher beſtimmt ſind, folglich auf:

a. Die griechiſche und lateiniſche Sprache;
b. die griechiſche und römiſche Mythologie, Alterthumskunde und Litteraturgeſchichte;
c. die Mathematik;
d. die allgemeine, alte und neue Geſchichte, worunter insbeſondere die vaterländiſche, die alte und neue Geographie. Es wird auch beſtimmt auf die Kenntniß der Regeln der niederdeutſchen Sprache und auf die Fähigkeit zu ſchreiben geachtet werden.

Art. 6. Den Examinirten, welche ihre Fähigkeit in jedem dieſer Fächer auf befriedigende Weiſe dargelegt haben, wird die Commiſſion das Zulaſſungszeugniß einhändigen, welches nach der Vorſchrift des Miniſters ausgefertigt werden muß.

Der Beſchluß der Commiſſion wird als ein ungünſtiger zu betrachten und das Zulaſſungszeugniß zu verweigern ſein, wenn mehr als ein Mitglied ein ungünſtiges Urtheil abgegeben hat.

Art. 7. Nach Ablauf der jährlichen Sitzung wird die Commiſſion Unſerm Miniſter des Innern eine tabellariſche Ueberſicht (nach näherer Vorſchrift desſelben) über das Reſultat des Examens eines jeden Examinirten und über die Puncte, welche ihr wichtig zur Mittheilung ſcheinen, einreichen.

Art. 8. Zwei Monate vor der Zeit des Examens werden die Examinanden durch das Nederlandsche Staats-Courant aufgefordert werden, ſich in einer beſtimmten Zeit an den Vorſitzer der Commiſſion mit frankirten Briefen anzumelden, mit genauer Angabe ihres Namens und Wohnortes und mit Beifügung ihres Alters.

Art. 9. Einem jeden Mitgliede der Commiſſion, welches an dem Orte, wo dieſelbe ihre Sitzung hat, wohnhaft iſt, werden täglich für Diäten 3 Gulden und einem jeden Mitgliede, das außerhalb wohnt, für Diäten 6 Gulden und für Reiſekoſten für jede Stunde Abſtand von ſeinem Wohnplatze bis zum Examinationsorte hin und zurück 1 Gulden 25 Cent. bezahlt werden. Die Diäten und Reiſekoſten des königl. Commiſſars werden ſeiner Amtsſtellung gemäß beſonders beſtimmt.

Art. 10. Nachdem der gegenwärtige Beſchluß zur Kenntniß der Hochſchulen und der Athenäen gebracht ſein wird, wird Niemand mehr in das Verzeichniß der Studirenden eingeſchrieben werden als auf Vorzeigen des bezeichneten Zulaſſungszeugniſſes...

jungen Leuten 78 zu den akademiſchen Vorleſungen zugelaſſen und 53 abgewieſen wurden. Dieß war ein ſprechender Beweis von der Nothwendigkeit der durch königl. Beſchluß vorgeſchriebenen Examina. Mag auch immerhin das ſehr ungünſtige Ergebniß einen Grund darin haben, daß die Strenge der Examina ſchon gleich zwei Monate nach Erlaß des königl. Beſchluſſes in Ausführung kam, ſo konnte doch die Ausführung des Beſchluſſes nicht hinausgeſchoben werden, indem ſonſt mit dem Examen noch ein ganzes Jahr hätte gewartet werden müſſen, und während der Zeit die Hochſchulen noch mit einer großen Anzahl unfähiger Studenten überfüllt worden wären. Das zweite Jahr (1846) ſtellte ſich ſchon günſtiger heraus, indem von 220 Examinanden 145 das Zeugniß der Reife für den Beſuch der akademiſchen Vorleſungen erhielten, und 75 abgewieſen wurden. In demſelben Jahre gaben auch die Curatoren der Univerſität zu Utrecht ihr Gutachten dahin ab, daß die Einführung der Staatsexamina, wenn ſie auch eine Verminderung der ſtudirenden Jugend nach ſich zögen, von unberechenbarem Werthe ſeien, indem es als eine Wohlthat anerkannt werden müſſe, junge Leute von den akademiſchen Studien fern zu halten, welche keine Befähigung für dieſelben beſäßen. Die Wirkſamkeit der Commiſſion hat aber mit dem Schluſſe des Examens ihr Ende noch nicht erreicht, indem ſie nämlich dann noch einen Bericht über das Reſultat des Examens ausarbeiten und denſelben der Regierung zuſtellen muß, um derſelben eine Ueberſicht des gegenwärtigen Zuſtandes des geſammten Gymnaſialſchulweſens zu geben. Ob dadurch aber der Zweck erreicht werde, möchte ſehr problematiſch ſein, da, außer dem oben über das Gutachten der Commiſſion Bemerkten, der Bericht mit vollem Rechte nur als Protokoll über das ſtattgehabte Examen betrachtet werden dürfte.

Sehen wir aber auf dieſe von der Regierung hervorgerufene Einrichtung der Examina, ſo können wir dieſe Maßregel für die obſchwebenden Verhältniſſe nur als ſehr heilſam für die Hebung des höheren Unterrichts bezeichnen und dürfen uns berechtigt halten, dadurch in der nahen Zukunft die höheren Schulen und ihren ganzen Organismus auf einer höheren Stufe zu ſehen, als worauf er ſich im Allgemeinen jetzt noch befindet.

Ziehen wir dieſe Examinationscommiſſion im Gegenſatze zu derjenigen Einrichtung, welche in Preußen beſteht, in Betracht, ſo dürfte letztere in pecuniärer Rückſicht für die Schüler vorzuziehen ſein, da mancher wenig bemittelte Examinand eine weite, beſchwerliche und ſehr koſtſpielige Reiſe nach dem durch königl. Verfügung beſtimmten Examinationsorte zu machen hat. In dieſer Hinſicht möchte es nicht unzweck-

mäßig ſein, wenn von der Regierung das Reich in vier große Schulprovinzen abgetheilt und jährlich für jeden dieſer Landestheile eine eigene Commiſſion erwählt würde. Durch die Rapporte dieſer vier Commiſſionen, welche nach Abſchluß der Examina vereinigt würden, könnte die Regierung mit mehr Sicherheit über den Zuſtand der lateiniſchen Schulen in Kenntniß geſetzt werden. Dann auch wäre ein Umſtand, der bei der gegenwärtigen Einrichtung ſehr erſchwert oder gar nicht möglich iſt, leicht in Obacht zu ziehen, nämlich das perſönliche Urtheil der verſchiedenen Lehrer, unter deren Hand der Schüler in den Wiſſenſchaften groß geworden iſt. Hierauf muß nach meiner Meinung Werth gelegt werden, indem gerade in zweifelhaften Fällen und bei getheilten Anſichten der Docenten dadurch das rechte und ſichere Urtheil über den Examinanden möglich iſt.

Dieß iſt es, was ich über die lateiniſchen Schulen, über die Gymnaſien und die für ihre entlaſſenen Schüler eingerichteten Staatsexamen geglaubt habe bemerken zu müſſen; ich gehe nun zu einer folgenden Stufe des höheren Unterrichtes über.

B. Die Athenäen.

Für dieſe Claſſe von höheren Lehranſtalten kann man keine kurze, allgemein geltende Erklärung geben, indem die hierzu gehörenden Schulen nicht alle dieſelbe Einrichtung und dieſelbe Ausdehnung in ihren Lehrmitteln und Lehrfächern beſitzen. Wir glauben aber am beſten die Definition ſo zu geben, daß die Athenäen Lehrinſtitute ſind, welche einen viel weiteren Lehrumfang und höheren Standpunct beim Unterrichte nehmen, als die lateiniſchen Schulen und die Gymnaſien, und daß ſie in nächſter und engſter Beziehung mit den Hochſchulen ſtehen, welche auch unmittelbar auf ſie in ihrer Stellung folgen. Es gibt unter den Athenäen zwei, welche eine Einrichtung haben, wie die Hochſchulen und ebenſo berechtigt ſind, die Zuhörer für die Zweige des höheren wiſſenſchaftlichen Lebens vorzubilden und ſie für ein öffentliches oder bürgerliches Amt geſchickt zu machen. Es ſind dieß die Athenäen zu Amſterdam und Deventer. Dieſelben unterſcheiden ſich nur dadurch von den Hochſchulen, daß ſie nicht examiniren und keine Grade verleihen können.

Im Jahre 1815 am 2. Auguſt wurde durch königl. Beſchluß die Errichtung von Athenäen in jeder Provinz mit Ausnahme der Provinzen Utrecht, Groningen und Drenthe, genehmigt und bemerkt, „daß ſie dazu dienen ſollten, für die jungen Leute, welchen es ihrer Verhältniſſe wegen nicht geſtattet ſei, die Hochſchule zu beſuchen, die Hochſchulen und den akademiſchen Unterricht theilweiſe zu erſetzen“. Durch denſelben Beſchluß

wurde festgestellt, daß die städtischen Verwaltungen, welche ihre Athenäen auf eigene Kosten unterhielten, ihre Hochlehrer (Hoogleeraren) selbst wählen und die Unterrichtsgegenstände nach ihrem besten Dafürhalten einrichten könnten, nur unter der einzigen Bedingung, daß sie über die Einrichtungen und Veränderungen dem Minister des Innern jedesmal Mittheilung zu machen hätten. Diese Verfügung hat sich durch das Aufblühen des Athenäums zu Amsterdam als sehr treffend und zweckmäßig bewährt.

Einige von den Athenäen giengen dadurch einen glücklichen Weg, daß sie ihren Lehrplan ausbreiteten und ihr Lehrpersonal so sehr vergrößerten, daß sie den Bedürfnissen der Zeit, den Bedürfnissen der Ortsverhältnisse und den Anforderungen der Umgegend entsprechen konnten, wodurch dem holländischen Schulwesen ein neues bisher noch unbekanntes Element zugeführt wurde und eine Richtung gegeben wurde, die sich später doch einmal geltend machen muß: ich meine die realistische Richtung. Eins von den Athenäen, welches auf eine sehr erfreuliche Weise und mehr als irgend ein anderes im ganzen Staate das Real- und Industrieschulwesen in seinen Lehrkreis gezogen und demselben, wie in Deutschland, die verdiente Selbständigkeit in so hohem Grade zugestanden, daß demselben eigene Lehrsäle und besondere Lehrer überwiesen worden sind, ist das königl. Athenäum zu Mastricht. Diese Schuleinrichtung hat das Athenäum der städtischen Verwaltung zu verdanken, welche mit Rücksicht auf das Bedürfniß der Stadt und der Provinz der Regierung die Zweckmäßigkeit des realistischen Unterrichts vorstellte und die Genehmigung einer mit dem Athenäum zu verbindenden Industrieabtheilung nachsuchte. Auf diese Vorstellung der städtischen Verwaltung erfolgte am 2. November 1846 durch königl. Beschluß die Genehmigung zur Erweiterung und Ausbreitung der Lehranstalt, „damit die Jünglinge — so heißt es in dem königl. Beschlusse —, welche sich dem gewerblichen und industriellen Leben widmen wollen und für ihre spätere Stellung keine akademischen Studien durchzumachen brauchen, die nöthigen Mittel finden, sich vollständig für ihren künftigen Beruf auszubilden". Die Industrieabtheilung ist hierauf eingerichtet worden und steht jetzt vollständig organisirt da. Leider aber ist sie noch die einzige planmäßige und vollkommen eingerichtete Realschule in Holland, obwohl hie und da Versuche gemacht sind, den Realunterricht mit dem Gymnasialunterricht zu verbinden. Das Athenäum zu Mastricht hat den Reigen des Realunterrichts in Holland eröffnet, und wir sind versichert, daß die übrigen höheren Lehranstalten (wenn auch sobald noch nicht) sich einmal in diesen Reigentanz hineinziehen lassen werden.

C. Die Univerſitäten (Hoogeschoolen).

Wie Alles auf Erden dem ewigen Wechſel und der Macht der Veränderung unterworfen iſt, ſo iſt dieß auch mit den ſonſt ſo berühmten holländiſchen Univerſitäten der Fall geweſen; ſelbſt das hervorragende Lugdunum Batavorum, wo ſich die hellſten Sterne der Wiſſenſchaft befanden, verlor ſeinen Glanz und ſank mit den übrigen Schweſteruniverſitäten bis zur Stufe der Mittelmäßigkeit hinab. Dieſe Stellung iſt den holländiſchen Hochſchulen aber vorzüglich durch die napoleoniſche Herrſchaft, welche überhaupt auf alle innern Verhältniſſe Hollands mächtig wirkte, angewieſen worden.

Nachdem aber Holland ſeine nationale Unabhängigkeit wieder erhielt und zu ſeinem alten Königshauſe zurückkehrte, wurde von Seiten der Regierung ernſtlich darauf gedacht, den Univerſitätsunterricht wieder in die alte, ruhmreiche Sphäre zu bringen. Es wurde demzufolge durch königl. Beſchluß vom Jahre 1814 (18. Januar) eine Commiſſion ernannt, welcher das Werk übertragen wurde, die Entwürfe zur Organiſation des höheren Unterrichts, d. h. der Hochſchulen, auszuarbeiten und der Regierung zuzuſtellen. Die Commiſſion bemühte ſich, den Wünſchen der Regierung durch Einreichung des Entwurfes, ſobald als möglich, zu entſprechen. Die Regierung nahm dieſe Vorſchläge eifrig auf und ſchon im folgenden Jahre wurden durch königl. Beſchluß die von der Commiſſion vorgeſtellten Maßregeln in Ausführung gebracht. Die Univerſitäten zu Leyden und Groningen waren bald geordnet und die Univerſität zu Utrecht auch bald wieder hergeſtellt, und die Reichsathenäen zu Franeker und zu Harderwyk wurden auch in kurzer Zeit wieder eingerichtet.

Die Docenten der Hochſchulen wurden vermehrt durch Männer anerkannter wiſſenſchaftlicher Verdienſte, die theils von den aufgehobenen Athenäen hergenommen, theils aus fremden Ländern berufen worden waren. Dieſe That der Regierung war die allerdringendſte und nöthigſte, denn die Zahl der Docenten war ſo gering, daß die meiſten in dem Maße mit Vorleſungen überladen waren, daß ſie keinen einzigen Gegenſtand gründlich behandeln und keinem Zweige der Wiſſenſchaft ihre volle Kraft widmen konnten; ſondern wegen Zerſplitterung ihrer Kräfte alle ihre wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen fruchtlos und wirkungslos ſehen mußten. Ja manche Theile des wiſſenſchaftlichen Gebietes lagen ganz unbebaut da und obwohl ſie durchaus unentbehrlich für die ſtudirenden Jünglinge waren, ſo fehlte doch ſchon ſeit lange dafür der betreffende Docent. Es war dasſelbe Verhältniß und dieſelbe Lage bei den Hochſchulen, wie bei den lateiniſchen Schulen, über deren Mangelhaftigkeit bereits geſprochen iſt. Eben dieſer ſchlechte Zuſtand der lateiniſchen Schulen

war die Urſache, daß die Univerſitäten immer mehr von ihrer Höhe hinabſtiegen. Traurig war es zu ſehen, wie größtentheils ſehr ſchwach und dürftig vorbereitete Jünglinge Platz auf den Bänken der Lehrſäle nahmen, und da ſo wenig als vorher in den lateiniſchen Schulen die nöthige, gründliche Anleitung zu ihren Studien erhielten und den rechten Begriff von Wiſſenſchaft erwarben. Dazu wirkte auch noch die Studienfreiheit, wornach jeder Studirende hören und jeder Docent leſen konnte, was er wollte, ſehr ungünſtig auf einen geordneten Entwickelungsgang der Studirenden. Unfähig waren ſie von den lateiniſchen Schulen entlaſſen worden, unfähig blieben ſie bis zum Ende in den Reihen der akademiſchen Jugend und eben ſo unfähig traten ſie in die Praxis ein, welche ſie ſich als ihren Beruf erwählt hatten. Die Univerſität war da keine Akademie der Wiſſenſchaften, keine Schule zur Erweckung eines höheren wiſſenſchaftlichen Intereſſes und Strebens, es war nur das Mittel zum Zweck, das Mittel, um zu einer Stellung im ſtaatlichen oder bürgerlichen Leben zu gelangen: das Studium war nur Brodſtudium.

Glücklicher Weiſe wurde dieſer traurige Zuſtand der Univerſitäten von Seiten der Regierung, wie ſchon angedeutet, ſo ſehr es in kurzer Zeit möglich war, beſeitigt und gehoben. Die Vermehrung der Anzahl der Docenten kam zur rechten Zeit und bot das Mittel zur Hebung der Wiſſenſchaft und zur vollkommenen Einrichtung der Univerſitäten. Die Facultäten konnten nun geordnet und der Umfang und die Grenzen derſelben feſtgeſtellt werden. Beſonders aber wurden die drei Hauptzweige der Wiſſenſchaft, die claſſiſche Alterthumskunde, die Mathematik und die Naturwiſſenſchaften in den Vordergrund geſtellt, und zugleich die Bedingung damit verbunden, daß jeder Schüler, der das eine oder andere Fach ſtudiren wolle, gründliche Vorkenntniſſe mit zur Hochſchule bringen müſſe. Bis jetzt hatte es noch immer an einem beſtimmten Reglement über die Examina zur Zulaſſung zu den akademiſchen Vorleſungen gefehlt; nun aber ſehen wir ein ſolches ins Leben treten und bald in Ausführung gebracht. Außerdem wurde, was man früher nicht gekannt, der Beſuch der Collegien ernſtlich anbefohlen. Waren früher die Hülfsmittel und Unterhaltungsquellen des Univerſitätsunterrichts ſehr ſpärlich und meiſt aus freien Gaben und Schenkungen gefloſſen, weßhalb dieſelben nur beſchränkt ſein konnten, ſo ſollte durch den königl. Beſchluß dieſe ungünſtige Lage der Hochſchulen auch auf beſſern Fuß geſtellt werden. Es wurde nämlich durch denſelben die Beſtimmung getroffen, daß alle Cabinete und Sammlungen, die wiſſenſchaftlichen Zwecken dienten, in gehörigen Zuſtand gebracht werden ſollten, wofür dann zugleich die Zuſchüſſe aus öffentlichen Caſſen angewieſen wurden.

Das alles waren lobenswerthe Reformen mit Rückſicht auf da
große Ganze. Hiemit aber konnte die Regierung das ſchwierige Wer
welches ſie in die Hand genommen, nicht als vollſtändig ausgefüh
betrachten; es wurde vielmehr von ihr noch das Auge auf die Mitt
hingewendet, wodurch bei den ſtudirenden Jünglingen die Liebe zu de
Wiſſenſchaften angefacht und lebendig erhalten werden könne. Deßhal
wurden Preisfragen ausgeſchrieben, und auf dieſe Weiſe ein wiſſenſchaf
licher Wettſtreit eingerichtet. Die Arbeit, welche des Ehrenpreiſes würdi
befunden, wurde mit einer goldenen Medaille beſchenkt und dann no
durch den Druck veröffentlicht. Außerdem wurden für die Jüngling
denen die Mittel zur Abſolvirung ihrer Studien fehlten und die ſich dur
ihre Anlagen auszeichneten, 70 Stipendien ausgeſetzt. So waren gewi
manche ſehr wohlthätig wirkende Einrichtungen in Ausführung gebrac
worden: aber alles das, was Noth thut, um den Univerſitätsunterric
auf die Höhe zu bringen, worauf er ſtehen muß, und ihn in sein
Ganzheit hinzuſtellen, das ließen die Verhältniſſe des Staatshaushalt
noch nicht zu, ſondern es mußte einer ſpätern Zeit, wo ſich dieſelbe
günſtiger geſtaltet haben können, anheimgegeben werden.

Hier kann ich nicht weiter gehen, ohne eines Umſtandes Erwähnun
zu thun, der für die Exiſtenz einer oder zweier Univerſitäten von groß
Bedeutung werden konnte. Es ließen ſich nämlich viele Stimmen ve
nehmen, welche die Aufhebung einiger Landesuniverſitäten in Ausführun
gebracht wiſſen wollten; wogegen jedoch der Miniſter für öffentliche
Unterricht, Handel und Colonieen im Jahre 1819 ſich freimüthig fü
die Erhaltung und den Schutz der drei beſtehenden Univerſitäten aus
ſprach. Dieſer Umſtand trat im vorigen Jahre auch wieder in den Vo
dergrund, als man durch die Zuſtimmung zur Berufung Thorbecke's al
Miniſter des Innern die Anwendung der Erſparungstheorie bei den Au
gaben für die inneren Einrichtungen des Staates anerkannte. Auf di
ſelbe Weiſe aber, wie im Jahre 1819, iſt dieſe Univerſitätsfrage nic
nach dem Wunſche Vieler beantwortet worden, jedoch dießmal mehr au
dem Grunde, weil man die ungeheuern Mißhelligkeiten und Uebelſtän
berückſichtigte, welche den Städten, wo ſich die beiden aufzuhebende
Univerſitäten befinden (Groningen und Utrecht), daraus erwachſen könnte
Wollen wir uns aber darüber frei und ohne Nebenrückſichten ausſprech
und nur auf das große Ziel hinſehen, welches den Hochſchulen eine
Landes angewieſen iſt, ſo dürften wir wohl nicht anders ſagen, als da
es im Intereſſe der Wiſſenſchaft ſehr zu wünſchen wäre, wenn die Mitt
und Kräfte, welche ſich unter den drei Univerſitäten zerſtreut befinde
concentrirt und auf eine Hochſchule vereinigt würden. Daß hierdur

die Blüthe dieſer Begünſtigten entfaltet und die Kraft derſelben ſo gefeſtigt würde, daß ſie wieder zu dem Glanze, den das alte Lugdunum Batavorum gehabt, kommen würde, dürfte mit Sicherheit erwartet werden. Man hat aber geſagt, daß durch das Beſtehen der drei Univerſitäten ein gegenſeitiger Impuls, ſich eine vor der anderen auszuzeichnen, unter denſelben bliebe, was im Intereſſe der Wiſſenſchaft als ſehr förderlich zu betrachten wäre. Darüber wollen wir aber nicht weiter ſprechen, da die drei Univerſitäten beſtehen und Gelegenheit genug hatten, mit einander zu rivaliſiren und lange ſchon gezeigt haben, was und ob etwas davon erwartet werden könne.

Gehen wir nun wieder auf unſere begonnene Darſtellung über den Entwickelungsgang der Hochſchulen zurück, ſo tritt uns bald wieder ein unerfreuliches Bild derſelben vor die Seele. Die königl. Verordnungen wurden nämlich ohne Kraft aufgenommen und nicht in Ausführung gebracht: weder die Diſciplinarverordnungen, noch diejenigen, welche den Unterricht betrafen, wurden gehandhabt. Die Regierung ſah ſich deßhalb im Jahre 1828 genöthigt, eine Specialcommiſſion zu berufen, welche den höheren Unterricht einer Prüfung unterwerfen und ihn nach Befund der Sache regeln ſollte. Die Commiſſion legte ihre Anſichten und Bedenken in einem Rapporte nieder, den ſie der Regierung vorlegte; jedoch hat weder die Arbeit dieſer Commiſſion noch das Gutachten der Curatoren der drei Univerſitäten eine Aenderung in den Zuſtand derſelben gebracht, welche eine günſtige Wirkung herbeigeführt hätte, da die Maßregeln nicht beachtet und ausgeführt wurden. Mitten in dieſer unerfreulichen Lage der Hochſchulen trat die denkwürdige Kataſtrophe ein, wodurch Holland von Belgien losgeriſſen, und das Auge der Regierung nun die Nothwendigkeit ſah, in allen Zweigen der Staatseinrichtung das Erſparungsſyſtem anzuwenden. Hievon wurde, wie zu erwarten ſtand, auch der öffentliche Unterricht nicht verſchont, denn wir ſehen durch königl. Beſchluß vom 15. Juli 1836 eine Commiſſion zuſammen gerufen, welche eine vorher erwähnte Frage in Betracht ziehen ſollte: nämlich ob die Aufhebung einer der Hochſchulen eine nennenswerthe Erſparniß herbeiführen könne ohne Benachtheiligung der wiſſenſchaftlichen Intereſſen. Die Commiſſion ſprach ſich bald für Beibehaltung der Hochſchulen aus, wollte aber, daß die Erſparung da angewendet werden ſollte, wo es thunlich ſei. Es wurde demnach am 13. October 1836 durch königl. Beſchluß die Anzahl der jährlich auszuſchreibenden Preisfragen vermindert, der Umfang der akademiſchen Jahrbücher ſehr beſchränkt, die Stipendien geſchmälert und die Befreiung der Theologen von der Bezahlung der Honorarien aufgehoben. Ferner wurde noch eine jährliche Retribution

feſtgeſtellt, welche die Studirenden zur Inſtandhaltung und Anſchaffung der akademiſchen Hülfsmittel leiſten mußten. Ueber dieſe Maßregeln iſt ſo viel pro als contra geſagt und geſchrieben worden, und beſonders ſind es die Schmälerung der Stipendien und die Beſchränkung der Jahrbücher, welche dieß erfahren haben. Es konnten dieſe Verordnungen aber nicht ohne ungünſtige Wirkung bleiben; denn daß ſie Hebungs- und Belebungsmittel ſind für die Entwickelung der geiſtigen Anlagen, iſt eine Sache, welche die Erfahrung ſtets bewährt hat und welche der Senat und die Facultäten bald erkannten. Dieſe ſuchten, um den akademiſchen Wettſtreit wieder ſo einzurichten, wie er war, Ehrenpreiſe (eermetal) aus eigenen Mitteln zu beſchaffen und erhielten dafür ſpäter von Seiten der Regierung vieles Lob. Die entzogenen Stipendien konnten aber auf ähnliche Weiſe nicht erſetzt werden, was ſehr zu beklagen war. Mag man auch ſagen, daß man keine Studirenden für die Hochſchule durch Geld gewinnen dürfe, ſo ſind die Stipendien doch immer ein unentbehrliches Hülfsmittel für die Wiſſenſchaft, indem die Geſchichte derſelben es allzu oft bewahrheitet, daß durch dieſelben manche Geiſteskraft und manches nützliche Talent den höheren wiſſenſchaftlichen Intereſſen zugeführt und geſichert worden iſt; von der Humanität, welche Jedem die Anſprüche auf geiſtige Bildung zuerkennt und beſonders dem, welcher durch eigene Mittel ſich nicht in den Beſitz derſelben ſetzen kann, wollen wir hier nicht einmal ſprechen.

Was die akademiſchen Jahrbücher betrifft, ſo hat man es allzu ſehr erkannt, daß dieſelben ein unentbehrliches Mittel ſind, um den gegenwärtigen Zuſtand des höheren Unterrichts an den Tag zu legen und der ſpätern Zeit reiche und echte Quellen zu erſchließen, um eine Geſchichte des wiſſenſchaftlichen Zuſtandes der Niederlande in lauteren Zügen zu haben.

Es iſt, wie wir geſehen, manche Maßregel, welche ſegensreich auf den trüben Zuſtand der Univerſitätsverhältniſſe gewirkt hat, von der Regierung angewendet worden, aber auch manche eben ſo nachtheilige, die durch die ſtaatlichen Verhältniſſe nöthig gemacht wurde.

So wurden, da die Anzahl der Hochlehrer zu klein war, um die immer mehr hervortretenden Bedürfniſſe zu befriedigen, neue Docenten berufen, aber ſtatt ſie zu ordentlichen Profeſſoren zu ernennen, wurden ſie mit dem Titel und den Einkünften eines außerordentlichen Profeſſors berufen, und dieß auch in Folge des Erſparungsſyſtems.

Ein anderer Grund, welcher noch beſonders als ungünſtig wirkend für den akademiſchen Unterricht angeſehen worden, iſt der Studienzwang. Durch den königl. Beſchluß von 1815 wurde nämlich beſtimmt,

daß Niemand zu einem definitiven Examen, wodurch er Ansprüche auf eine Stellung im bürgerlichen Leben erhalte, zugelassen werden sollte, wenn er nicht beweise, daß er nach Erlangung des vorbereitenden Grades seit einigen Jahren in den Hauptfächern Vorlesungen gehört, und daß er außer diesen Hauptfächern auch in einigen anderen wissenschaftlichen Zweigen, die bei jedem der vorgeschriebenen Grade angegeben seien, Vorlesungen beigewohnt habe. Die Folge davon war, daß sich bald die sog. Hauptcollegien von den Testimoniumcollegien abgrenzten, und eine gewisse Geringschätzung mancher Vorlesungen nicht unerwartet kommen konnte. Mit Rücksicht auf diese Ergänzungscollegien sagte die königl. Verordnung, daß das Testimonium nicht hinreiche, welches nur die verpflichtete Beiwohnung bezeuge, sondern erst dasjenige, welches darthue, daß der Besuch derselben mit Frucht verbunden gewesen. Wie unzweckmäßig aber diese ganze Verordnung war, geht daraus hervor, daß z. B. ein Candidat der Theologie nachweisen mußte, daß er in der Experimentalphysik und Astronomie die Vorlesungen mit Frucht besucht habe. Außerdem daß dieses selbst ganz zwecklos war, kamen die Docenten dadurch noch in eine schwierige Stellung. Auf der einen Seite nämlich liefen sie Gefahr, sich durch strenge Ausstellung der Testate die Zuhörer zu entfremden, auf deren Zuneigung und Achtung sie doch Werth setzen müssen; auf der andern Seite mußten sie erwarten, wenn sie im Ausstellen der Zeugnisse sehr leicht waren, daß sie sich der Mißachtung aussetzten. — Dieser Umstand ist aber an deutschen Hochschulen nicht weniger als an den niederländischen zu Tage getreten und hat bereits so vielfache Besprechung erfahren, daß es hier bei dieser Andeutung allein verbleiben möge.

Was nun den Charakter und das Wesen der Vorlesungen anbelangt, so waren sie in ihrem Zielpuncte verfehlt, da ihnen aller Anschluß an das wirkliche Leben fehlte und die Studirenden keine oder nur sehr wenige Anleitung auf ihren Beruf erhielten.

Wendet man auch ein, daß die Universität nicht der Ort sei, wo man kunstmäßig für den künftigen Beruf vorbereitet werde, so dürfte doch die Rücksicht wohl in Obacht gehalten werden, daß der Zeitpunct, wo der Studirende die Hochschule verläßt, auch der Zeitpunct seines Eintrittes ins wirkliche Leben ist. Wie wenig aber die Vorlesungen mit dem künftigen Berufe in Verbindung standen, sehen wir daraus, daß der Jurist keine Vorlesungen über bürgerliches Recht, über Strafrecht und über Handelsrecht hörte.

Wir gehen nun zu dem letzten Stadium über, in welches die niederländischen Hochschulen eingetreten sind. Es beginnt dieß mit dem

Jahre 1845, wo durch königl. Beſchluß, wie wir dieß auch bei den Gymnaſien geſehen haben, eine günſtige Wendung in das höhere Unterrichtsweſen gebracht worden iſt. Die Verordnungen, welche durch den königl. Beſchluß für die Gymnaſien erlaſſen wurden, mußten wohlthätig auf den Zuſtand der Univerſitäten wirken, da dieſelben gerade darauf hingiengen, die Schüler der lateiniſchen Schulen und Gymnaſien ſo vorzubilden, daß ſie von der Staatscommiſſion fähig befunden würden, um zu den akademiſchen Vorleſungen zugelaſſen zu werden. Die guten Folgen ſtellten ſich auch wirklich bald ſo heraus, daß die Curatoren der Univerſität Leyden und Utrecht ſich ſehr zufrieden über den geänderten Zuſtand ausſprachen und beſonders des Fleißes der Studirenden Erwähnung thaten, der ſich im Allgemeinen kundgegeben und ſich aufs erfreulichſte durch die vielen Diſſertationen an den Tag gelegt habe. Viele wiſſenſchaftliche Fächer, welche faſt ganz in Vergeſſenheit gerathen waren, wurden wieder aufgegriffen, und ſo gab es bald viele Studirende, welche ſich zu Leyden mit der Chemie beſchäftigten, und ebenſo waren in Utrecht viele junge Leute, welche die Landwirthſchaft zum Gegenſtande ihres Studiums machten. Das zu Utrecht beſtehende landwirthſchaftliche Inſtitut (landhuishoudkundige school) iſt eine für ſich beſtehende, von der Univerſität abgeſonderte Lehranſtalt, welche aber dadurch mit ihr in enger Verbindung ſteht, daß ſie von den betreffenden Profeſſoren der Univerſität verwaltet wird. Mit dieſem Inſtitut iſt ein Acker (boerdery) verbunden, auf dem die praktiſchen Uebungen angeſtellt werden. Es iſt faſt ſo eingerichtet, wie das mit der Univerſität zu Bonn in Verbindung ſtehende landwirthſchaftliche Inſtitut. Im Jahre 1846 waren daſelbſt 44 Schüler, von denen 19 angehende Landleute waren. Außer dieſem Inſtitut wurde am 22. September 1845 das chemiſche Laboratorium eingerichtet und zugleich das anatomiſche und naturhiſtoriſche Muſeum mit 2000 mikroſkopiſchen und anatomiſchen Inſtrumenten bereichert. Die Bibliothek und die Klinik wurden durch Beiträge der Stadt und durch einen beſtimmten Ausfall der Examinationsgebühren auf einen guten Fuß gebracht.

Im Jahre 1846 wurden die Hülfsmittel für den aſtronomiſchen Unterricht zu Leyden bedeutend vermehrt, und es war die Schülerzahl, welche ſich dieſem Unterrichte zuwendete, bald anſehnlich, und viele davon legten durch Beiträge für die Zeitſchrift „Astronomische Nachrichte“ Beweiſe ihrer Tüchtigkeit an den Tag. Für die Philologen wurden öffentliche Disputationen eingerichtet, die immer um die andere Woche gehalten wurden, und das Streben der Philologie Studirenden, ihre akademiſche Laufbahn durch eine Diſſertation abzumarken, förderte erfreuliche Reſultate zu Tage.

Neben dieſen Disputationen wurde den jungen Philologen, welche ſich dem Gymnaſialunterrichte widmen wollten, Gelegenheit geboten, ſich in dem neu errichteten pädagogiſchen Collegium auszubilden. In Groningen hat man auch alles Mögliche verſucht, und die Provinzialſtände haben zur Ausbreitung und Verbeſſerung der akademiſchen Hülfsmittel eine anſehnliche Summe ausgeſetzt.

Auf dieſe Weiſe ſind die Muſeen der verſchiedenen Zweige der Wiſſenſchaft in einen guten Zuſtand gebracht worden und bieten dem Studirenden die nöthigen Mittel zu ſeiner Fortbildung. Nur ein höchſt wichtiges Inſtitut fehlt noch, nämlich eine Sternwarte, die für vollſtändig eingerichtete Hochſchulen unentbehrlich iſt. Ueber dieſen Gegenſtand iſt aber bereits mannigfach geſprochen worden und es dürfte wohl die Wahrſcheinlichkeit, daß dieſem Bedürfniſſe ein Ziel geſetzt werde, in einiger Zeit zur Wirklichkeit werden.

So haben wir nun in kurzen Zügen ein Bild von dem höheren Unterrichte in Holland zu entwerfen verſucht, welches hoffentlich ausreichend ſein wird, um einen Blick in die Verhältniſſe des höheren Unterrichtes zu erlangen, der nöthig iſt, um mit richtigem Urtheile den Reformen, welche im Entwurfe ſchon vorliegen, folgen zu können. Ueberdieß ſoll in dieſen Blättern, wo es nöthig und paſſend iſt, über dieſe kurz angedeuteten Verhältniſſe das Genauere zur Zeit mitgetheilt werden.

Aus dem Mitgetheilten wird aber hinlänglich klar ſein, daß die Regierung nach wiederholten Verbeſſerungsvorſchlägen, von welchen wenige ihr Ziel erreichten, ſich endlich genöthigt ſehen mußte, kräftige Mittel zu ergreifen und einen entſchiedenen Weg zu gehen. Es konnten aber keine geeigneteren Mittel für den gegenwärtigen zuſammenhangsloſen Zuſtand des höheren Unterrichts angewendet werden, als die Feſtſtellung eines Unterrichtsgeſetzes, wodurch die heterogenen Elemente, auf deren nothwendige Vereinigung wir ſchon früher hingewieſen, zu einer Einheit gebracht und denſelben ein gemeinſchaftlicher Stützpunct geboten werden kann, damit das „In variis unitas“, das Haupterforderniß bei der Neugeſtaltung des höheren Unterrichtes, Wahrheit werde. Die Regierung hat den Grundſtein dazu gelegt; möchten nun auch die Männer, denen der König das Werk übertragen, den höheren Unterricht zu ordnen und die darauf bezüglichen Geſetze in Berathung zu nehmen, den Schlußſtein dazu legen!

Eben im Begriffe, vorſtehenden Artikel an die Redaction der Pädagogiſchen Revue zu ſchicken, kömmt mir der neueſte Bericht über den Zuſtand der Univerſitäten, der mittleren und der niederen Schulen in

den Niederlanden über das Schuljahr 1848—1849 noch zu rechter Zeit in die Hände, um ihn hier nachzutragen, und dadurch die Ueberſicht über den gegenwärtigen Zuſtand des Schulweſens möglichſt bis auf die zunächſt hinter uns liegende Zeit geben zu können. Ich theile daraus die Hauptſache mit.

„Am 31. December 1848 waren bei den Hochſchulen in der theologiſchen Facultät 231 Studenten; in der juriſtiſchen 473; in der mediciniſchen 175; in der mathematiſchen und naturwiſſenſchaftlichen 36; in der philoſophiſchen und litterariſchen 125: im Ganzen 1040 Studirende.

„Am 31. December 1847 betrug die Geſammtzahl 1025.

„Die beim Athenäum zu Amſterdam eingeſchriebenen Studenten machten im October 1848 eine Anzahl von 91 aus. Zu Deventer zählte das Athenäum am Ende des Schuljahres 1848 nur 11 Studenten.

„Im Allgemeinen wurde der Eifer und die gute Führung der Studenten in der Zeit von 1848 bis 1849 ſehr gerühmt.

„Zu Leyden ſind in der theologiſchen Facultät, obwohl ſich die Docenten dazu bereit zeigten, keine öffentlichen Disputationen oder praktiſchen Uebungen gehalten worden. In der litterariſchen Facultät dagegen hielt man öffentliche Disputationen, worin von den litterarum candidati über philoſophiſche Theſes geſprochen wurde, und andere, worin Studirende aus allen Facultäten ihre litterariſchen Theſes vertheidigten. Die angekündigten Vorleſungen über Aſtronomie und Mineralogie kamen wegen Mangel an Zuhörern nicht zu Stande. Am landwirthſchaftlichen Unterrichte nahmen 146 Perſonen Theil.

„Von den an den Hochſchulen und Athenäen unterrichtenden Profeſſoren haben 32 ihre Ausbildung zu Utrecht genoſſen. In der theologiſchen Facultät dieſer Univerſität wurde dem wiſſenſchaftlichen Unterrichte ſo viel möglich eine praktiſche Richtung gegeben.

Zur Unterſtützung der Studien der jungen Theologen beſitzt die Hochſchule verſchiedene Stiftungen. Die bedeutendſte iſt die von Dan. Bernard Guiliamsz, welche ein jährliches Einkommen von 9000 Pfund engliſche Bankactien der theologiſchen Facultät zuführt, um dadurch jungen Leuten aus Ungarien und der alten Pfalz Gelegenheit zu geben, Theologie zu ſtudiren. Fernere Stiftungen ſind die von Johann Luc. van Frankedale und Joh. Pels, d. d. 8. Juni 1341 von 40,000 Gulden; von Petrus van Maaſtricht von 24,000 Gulden; von Jan Dan. van den Ende von 33,000 Gulden für Freitiſche einiger Theologie Studirenden; dann iſt noch zu erwähnen die Stiftung von Joh. Breyer.

Die theologiſche Facultät zählt noch fortwährend eine Anzahl deutſcher Studenten aus der alten Pfalz, aus Rheinbayern, Baden, Heſſen

und Preußen, welche ſo zahlreich ſind, daß ſehr viele evangeliſche und proteſtantiſche Lehrer in der Rheinprovinz und Rheinbayern ihre Studien ganz oder zum Theile in Utrecht gemacht haben. Dieß liegt darin, daß die theologiſche Facultät der Utrechter Univerſität als ausgezeichnet bekannt iſt und deßhalb auf die von derſelben ausgeſtellten Zeugniſſe viel Werth gelegt wird. Auch die Anzahl der Studenten vom Cap der guten Hoffnung an der Univerſität zu Utrecht zeugt zu deutlich von dem Anſehen, worin dieſelbe bei den Kirchen des Caplandes ſtehe, welche das Vertrauen haben, daß durch junge Leute, welche in Utrecht ihre Studien gemacht, ihnen eine Gewähr für die gute Anleitung und Ausbildung der Diener des Evangeliums geboten werde.

Ein beſonderer Beweis von dem Anſehen, worin die Utrechter Hochſchule im Caplande ſteht, wurde vor kurzem durch die Synode der niederländiſchen reformirten Kirche des Caps gegeben, als ſie, im Einverſtändniß mit der engliſchen Verwaltung dieſer Colonie, zwei Profeſſoren zu Utrecht Vollmacht ertheilte, zwei holländiſche Prediger für die neu geſtifteten Gemeinden am Oranjefluſſe zu berufen, und ihnen die Wahl und die Einſchreibung der Namen in die Berufung ohne alles Weitere zugeſtand. Prof. Holtius hielt ein beſonderes Collegium über das Recht bei Unvermögen der Kaufleute, welches ſtark beſucht wurde, und Prof. Ackersdyk hielt öffentliche Vorleſungen über Staatswiſſenſchaft mit beſonderer Rückſicht auf Holland. Die Vorleſungen über Landwirthſchaft wurden durch 40 Zuhörer beſucht, worunter einige Landeigenthümer, welche für ihre Rechnung bauen laſſen und bereits einige verbeſſerte Inſtrumente gebrauchen. Die öffentlichen Disputationen haben auch an dieſer Hochſchule unter den Studirenden ihr Anſehen verloren. Das Staatsexamen hat ſich nicht ſehr günſtig gezeigt, beſonders bei den Studenten der juriſtiſchen Facultät.

„Es ſcheint, daß der Zwang und die Einſpannung für das Examen den Eifer und den Fleiß der Studirenden in den erſten Jahren des akademiſchen Lebens bedeutend ſchwächt.

„An der Univerſität zu Groningen erachtet man es für ſehr befremdend, daß in der theologiſchen Facultät, welche viele und tüchtige Studirende lieferte, keine Diſſertationen geſchrieben worden ſind. Die Vorleſungen über Landwirthſchaft wurden von 33 Zuhörern beſucht, worunter 8 angehende Lehrer.

„Nach dem Urtheile des akademiſchen Senates wirkt auch hier das Staatsexamen nachtheilig auf den wiſſenſchaftlichen Eifer der Studirenden. Da nämlich auf das Examen zu viel Werth gelegt wird, ſo folgt daraus bei den Studirenden eine Verwahrloſung der Studien in den erſten

akademiſchen Jahren, und ein wiſſenſchaftlicher Dünkel und Ueberſchätzung ihrer Kenntniſſe, daß ſie der Hülfe und Anleitung der Hochlehrer nicht zu bedürfen glauben."

Die Anzahl der lateiniſchen Schulen und Gymnaſien belief ſich von 1848—1849 auf 69, welche zuſammen von 1807 Schülern beſucht wurden. Von dieſen Lehranſtalten wurden mit Rückſicht auf den Unterricht 10 als ſehr gut, 32 als gut, 13 als mittelmäßig und 1 als ſchlecht bezeichnet. Von den 10 übrigen iſt keine Meldung geſchehen.

Hinſichtlich der ſtädtiſchen Gymnaſien und lateiniſchen Schulen gibt der Bericht unter Anderem Folgendes:

„Das Gymnaſium zu Harderwyk nimmt ab; dieß iſt dem ungünſtigen Zuſtande der Stadt zuzuſchreiben. Der Rector und der Conrector ſind tüchtige Leute. Das zu Leeuwarden blüht und ſteht in Frießland in hohem Anſehen.

„Zu Winſchoten erfüllt das Gymnaſium ſeine Aufgabe und iſt deßhalb den definitiven Gymnaſien zugefügt worden.

„Die Umgeſtaltung der lateiniſchen Schule zu Groningen verſpricht vieles Gute.

„Zu Maſtricht beſtand früher ein Lyceum, welches ſpäter in ein Athenäum umgeſtaltet wurde. Dieß hatte immer die ausdrückliche Beſtimmung der Anleitung zum akademiſchen Unterrichte.

„Die Gymnaſien zu Arnheim, Nimwegen und Zütphen behaupteten den Ruhm in ihrem Unterrichte, ſo auch die von Delft, Gravenhage, Leyden und Rotterdam.

„Von den guten gewöhnlichen lateiniſchen Schulen verdienen genannt zu werden die zu Breda, zu Bergen op Zoom, zu Heusden, zu Hoorn, zu Utrecht, zu Amersfort, zu Zwolle und zu Aſſen."

Was über die niederen Schulen mitgetheilt worden, ſind nur ſtatiſtiſche Angaben (in Zahlen ausgedrückte), welche da, wo wir über das niedere Schulweſen ſprechen werden, nachgetragen werden ſollen.

Nachſchrift.

Die Redaction der Pädagogiſchen Revue hat der voranſtehenden Darſtellung folgenden Brief des geehrten Herrn Verfaſſers von jüngerem Datum hinzuzufügen:

Ganz unerwartet erſchien im „Staatsblad" Nr. 36 ein königlicher Beſchluß, der in das höhere Unterrichtsweſen eine Beſtimmung hineinbrachte, welche, wenn ſie auch nur einen einzelnen Gegenſtand betrifft,

jedenfalls für das Ganze von bedeutendem Einfluſſe werden muß. Es iſt eine Verordnung, wodurch das Staatsexamen der jungen Leute, welche zu einer der Univerſitäten übergehen wollen, factiſch aufgehoben worden und nur noch der Form nach beſtehen geblieben iſt. Das Staatsexamen (unſer Abiturientenexamen) ſoll nun nicht mehr dazu dienen, die Fähigkeit der jungen Leute zu prüfen, um ſie darnach reif oder unreif für die akademiſchen Vorleſungen zu erklären, wovon bisher die Zulaſſung oder Ausſchließung von den akademiſchen Vorleſungen abhängig war; es ſoll vielmehr nichts Anderes mehr ſein, als ein Mittel, wodurch die Regierung fortan mit der Höhe des Unterrichts der höheren Lehranſtalten bekannt bleiben könne. Wie es heißt, iſt Miniſter Thorbecke für die gänzliche Abſchaffung des Staatsexamens geweſen, da er das Heil des höheren Unterrichts nur in der Freiheit des Unterrichts in ihrer ganzen Ausdehnung zu finden glaubt. Die Staaten-Generaal und die anderen zuſtändigen Behörden, welche ſich jedoch hiermit nicht befreunden konnten, haben das Staatsexamen, wie es heißt, nicht ganz opfern wollen und deßhalb ihre Anſichten mit der Thorbecke'ſchen dahin geeinigt, daß das Examen in der vorher angedeuteten Weiſe fortbeſtehen bleiben ſolle. Was iſt aber jetzt das Staatsexamen nunmehr anders als ein actus præsentationis, dem aller innerer Gehalt fehlt? Was iſt dieſe durch die Staaten-Generaal bewerkſtelligte Transaction anders als die Verwirklichung der Thorbecke'ſchen Anſichten, als der Sieg der Thorbecke'ſchen Idee? Der noch beſtehende formelle Act iſt bedeutungslos und wird auch nach einigen Jahren ſchwinden.

Die Anſicht, welche dieſer Verordnung zu Grunde liegt, iſt auf Freiheit des Unterrichts, auf vollkommene Freiheit der Eltern begründet, ihre Söhne bilden und zu den akademiſchen Vorleſungen vorbereiten zu laſſen, wo ſie wollen. Daher auch die ausdrückliche Beſtimmung des Beſchluſſes, daß das Staatsexamen beibehalten werde, um auch einen Maßſtab für die Beaufſichtigung des Privatunterrichtes zu haben. Was ſoll aber nun noch das formell beſtehende Staatsexamen? Es ſoll die Regierung in die Gewißheit ſetzen, daß die jungen Leute, welche zu einer der Univerſitäten übergehen wollen, ſich vorher die nöthigen Wiſſenſchaften und Sprachkenntniſſe, welche früher buchſtäblich vorgeſchrieben waren, zu erwerben geſucht haben, wobei jedoch das Maß der erworbenen Kenntniſſe bei der Beurtheilung der Reife des Examinanden ganz außer Betracht bleibt. Hier mag der Gedanke zu Grunde liegen, daß es nicht nöthig ſei, daß die Studirenden in allen Theilen die nöthige wiſſenſchaftliche Reife beſitzen, daß es vielmehr hinreiche, wenn ſie mit einer allgemeinen wiſſenſchaftlichen Ausbildung zu den Hochſchulen über-

giengen, indem ſie dort ihre geiſtigen Kräfte einem einzigen beſtimmten Zweige der Wiſſenſchaft zu widmen hätten, der die Vorſtufe ihres künftigen Wirkungskreiſes ſei; die Fähigkeiten und die für ihren Beruf eingeſammelten Kenntniſſe vor dem Eintritt ins öffentliche Leben zu prüfen, ſei und bleibe jedoch Pflicht und Befugniß der Behörde, um ſich von der Tüchtigkeit derer zu überzeugen, welche ein öffentliches Amt ausüben wollen, und hierfür dienen die einzelnen durch das Geſetz beſtimmten Schlußexamina der verſchiedenen Facultäten; wie und wodurch aber die Kenntniſſe zu erwerben ſeien, ſei nicht Sache des Staates, ſondern in der Freiheit des Einzelnen begründet. Wir laſſen den königlichen Beſchluß ſelbſt folgen:

Wir Wilhelm III. durch Gottes Gnaden König der Niederlande, Prinz von Oranien-Naſſau, Großherzog von Luxemburg u. ſ. w.

Erwägend, daß der königl. Beſchluß vom 23. Mai 1845, enthaltend die Abänderung der Verordnungen wegen der Zulaſſung der Studirenden zu den Hochſchulen und Athenäen, in allen Theilen ſeinem Zwecke nicht entſprochen hat;

daß es billig iſt, die Lehranſtalten des höheren Unterrichts ohne alle Einſchränkung einem Jeden offen zu ſtellen;

daß inſofern das durch den gemeldeten Beſchluß vorgeſchriebene Examen wird abgeſchafft werden können;

daß das Examen günſtig auf die Verbeſſerung verſchiedener Lehranſtalten, welche zu den akademiſchen Vorleſungen vorbereiten ſollen, gewirkt hat;

daß deßhalb das Beibehalten des Examens aus dieſem Geſichtspuncte rathſam zu achten iſt;

daß es außerdem nützlich iſt, daß die Regierung fortwährend von nahebei (bekannt bleibe) mit der Höhe, auf welcher der Unterricht obenbezeichneter Lehranſtalten ſteht, und wozu ein ſolches Examen viel beitragen kann;

wollen wir deßhalb die Zulaſſung zu den Univerſitäten freigeben; jedoch das mehrbezeichnete Examen als Maßregel der Beaufſichtigung über die Gymnaſien, lateiniſchen Schulen u. dgl. Anſtalten, ſo wie auch über den Privatunterricht, beibehalten.

Auf Vortrag unſers Miniſters des Innern vom 27. Mai 1850;

nach Reviſion der Beſtimmungen der Art. 2, 149 und 150 des königl. Beſchluſſes vom 2. Auguſt 1815, zugleich auch desjenigen vom 9. September 1826;

nach Anhörung des Staatsrathes (Advis vom 14. Juni 1850);

nach gewonnener Einſicht der näheren Rapporte unſers vorgenannten Miniſters vom 25. Juni 1850 und vom 29. deſſ. M.;

haben wir gutgefunden und verſtanden zu verordnen, wie folgt:

Art. I. Art. 1 des königl. Beſchluſſes vom 23. Mai 1845 wird abgeändert, wie folgt:

Um zur Einſchreibung auf die Rolle der Studenten einer Univerſität oder des Athenäums zu Amſterdam und zu Deventer zugelaſſen zu werden, muß man ein Zulaſſungszeugniß vorzeigen, ausgeſtellt von der hiernach zu ernennenden Commiſſion.

Dieſes Zulaſſungszeugniß, deſſen Form von unſerem Miniſter des Innern feſtgeſtellt werden ſoll, muß angeben:

a. daß der Inhaber desſelben bei dieſer Commiſſion ein Examen abgelegt hat;
b. das Maß der Kenntniſſe, die er bei dem Examen an den Tag gelegt hat.

Art. II. Art. 6 und 10 dieſes Beſchluſſes fallen weg.

Art. III. Art. 9 des gemeldeten Beſchluſſes wird abgeändert, wie folgt:

Dem Vorſitzer und jedem Mitgliede der Commiſſion wird, wenn ſie an dem Orte, wo das Examen abgenommen wird, wohnen, täglich eine Vacation von 3 Gulden zugelegt.

Außerhalb Wohnende erhalten die Reiſekoſten und Diäten vergütet nach Maßgabe der zweiten Claſſe, feſtgeſetzt durch Art. 1 des königl. Beſchluſſes vom 15. December 1849, es ſei denn, daß ſie ernannt worden ſind in einer Stellung, für welche durch dieſen Beſchluß oder durch das Geſetz eine höhere Vergütung beſtimmt iſt.

Unſer Miniſter des Innern iſt mit der Ausführung dieſes Beſchluſſes, wovon Abſchrift an den Staatsrath und an die allgemeine Rechnungskammer geſchickt und welcher in das Staatsblatt ſoll aufgenommen werden, beauftragt.

Gravenhage, 1. Juli 1850.

Der Miniſter des Innern:
(gez.) Thorbecke.

(gez.) Wilhelm.

Die Stellung der Mathematik im Gymnaſium.

Von Dr. Hermann Kern, Profeſſor am herzogl. Gymnaſium zu Coburg.

Die Mathematik hat in den Lectionsplänen der Gymnaſien offenbar eine bei weitem größere Bedeutung gewonnen, als ſie noch vor wenigen Jahrzehnten hatte. „Die Gymnaſien haben ſich", ſo hört man oft ſagen, den immer dringenderen Forderungen der Jetztzeit fügen müſſen. Ihr ſtarres Feſthalten an dem alleinigen Werthe altclaſſiſcher Studien hat der mehr und mehr überhandnehmenden Ueberzeugung von dem geringen Werthe eines todten, der Gegenwart fremden Wiſſens nachgeben und Anſtalt machen müſſen, neben Lateiniſch und Griechiſch auch die Wiſſenſchaften, auf denen ſo mancher Fortſchritt im heutigen Leben beruht, wenigſtens als gleichberechtigt anzuerkennen". — So wenig wir unſerntheils nun auch geneigt ſind, in dem Durchdringen von ſogenannten zeitgemäßen Ideen immer einen Fortſchritt zu erkennen, und ſo wenig wir in jenen Ruf ſeinem ganzen Umfange nach einſtimmen möchten, ſo wird er doch zu oft gehört, als daß man die Frage nach dem Grunde der Freude über dieſe größere dem mathematiſchen Unterrichte im Gymnaſium zuerkannte Bedeutung unterdrücken könnte.

Wir wollen mit der nicht am ſeltenſten zu hörenden Antwort beginnen: „Wozu braucht man Lateiniſch und Griechiſch, und welchen Nutzen bringt es, die Jugend mit todten Sprachen und längſt untergegangenen Völkern zu quälen? Wie viel größer iſt der Nutzen, den mathematiſche und naturwiſſenſchaftliche Kenntniſſe gewähren!" Damit iſt denn nun nicht immer ein höherer, rein geiſtiger Nutzen gemeint. Sagen wir es nur rein heraus! Die ſo ſprechen, denken oft an eine Verwerthung im Leben; ihnen iſt die auf Schulen erworbene Bildung oft nur ein Capital, das einſt Zinſen tragen ſoll.

Andere haben einen etwas ideellern Nutzen im Sinne. „Zweck alles Unterrichts und aller Erziehung ſoll doch Vorbereitung zur treuen Erfüllung des Berufes ſein. Die Zöglinge der Gymnaſien wollen Theologen oder Juriſten oder Mediciner werden. Wozu ſoll aber ein Arzt oder ein Juriſt Griechiſch lernen, und könnte nicht auch, mit Rückſicht auf die ſeltenen Fälle und die engen Grenzen der Anwendung, für Theologen das Griechiſche beſchränkt werden? Dagegen läßt ſich doch keineswegs verkennen, daß ſie Alle von mathematiſchen Kenntniſſen den beſten Gebrauch machen können und oft die Vernachläſſigung ihrer Bildung nach dieſer Seite hin bitter bereuen müſſen". — Was den erſten Theil dieſer

Antwort anbelangt, ſo gehört ſeine Zurückweiſung nicht hierher. Der zweite, auf den Nutzen mathematiſcher Kenntniſſe für Theologen, Juriſten und Mediciner bezügliche Theil der Antwort bietet aber ſchon einen Anknüpfungspunct dar.

Die meiſten Theologen werden Lehrer, ſei es an öffentlichen Schulen oder in Privathäuſern. Als ſolche haben ſie auch mathematiſchen Unterricht, wenn auch nur den elementarſten, zu ertheilen. In dieſem mag ſo manches Mal die Urſache zu ſuchen ſein, wenn ihre ehemaligen Schüler in den Gymnaſien, ſelbſt wenn ſie in allen andern Fächern Gutes leiſten, in der Mathematik als hemmender Ballaſt durch die Claſſen mit fortgeſchleppt werden, nicht in der Fabel von dem nicht angeborenen mathematiſchen Talente *. — Wenn auch der Juriſt nicht leicht in den

---

* Ueber dieſe beſondern Anlagen, welche die Mathematik nach Manchen fordern ſoll, ſpricht ſich Drobiſch (Philologie und Mathematik als Gegenſtände des Gymnaſialunterrichts betrachtet. Leipzig, 1832. S. 47) folgendermaßen aus: „Freilich haben ſich bei dem gereiften Manne Vorſtellungsmaſſen gebildet, die neu hinzukommenden es ſchwer machen, ſich zur Klarheit des vollen Bewußtſeins emporzuarbeiten; freilich mag das Organ der Seele für beſtimmte Eindrücke und Auffaſſungen mit den Jahren geeigneter werden, als für andere; allein Talent für Mathematik für etwas ſo Seltenes, als etwa Geſchick zu Taſchenſpielerkünſten, auszugeben, beruht entweder auf grober Täuſchung oder auf böſem Willen. Daß häufig die Schüler in der Mathematik nicht allgemeinere Fortſchritte machen, liegt theils an dem geringen Gewicht, das Lehrer, Eltern, Vormünder und Behörden hierauf zu legen pflegen, theils daran, daß man zu wenig Zeit auf dieß Studium wendet, theils an ungründlichen oder für den Vortrag nicht geeigneten Lehrern, theils endlich an dem Umſtande, daß es vielen Schülern nicht an beſonderm Talent zur Mathematik, ſondern an Talent überhaupt fehlt. Mathematik iſt keine auf genialer Individualität beruhende Kunſt, wie Poeſie, Beredſamkeit, Kritik, ſondern gerade die objectivſte Wiſſenſchaft, die man ſich denken kann. Entdeckungen in ihr machen beruht, wie überall, auf Genie; erlernen läßt ſie ſich aber ſo ſicher und gewiß, wie irgend eine Erfahrungswiſſenſchaft.“ Und Herbart (in der Rec. des Buches von Drobiſch, Allg. Hall. Litteraturz. 1832, 2. Band, S. 559) ſagt in Beziehung auf dieſe beſondern Anlagen, welche die Mathematik erfordern ſoll, folgendes hinzu: „Bei Weitem das Meiſte in dieſem Puncte iſt Täuſchung; aber Einiges bedarf einer genauern Auseinanderſetzung. Zuvörderſt gibt es unſtreitig bedeutende Verſchiedenheiten in der Art, wie im frühen Kindesalter die Vorſtellungen des Räumlichen, Zeitlichen, Zählbaren ſich bilden. Dieſer Ungleichheit kann jedoch um die Zeit des beginnenden Unterrichts noch großentheils abgeholfen werden; theils durch guten Unterricht im Kopfrechnen, theils durch combinatoriſche Uebungen, theils beſonders durch das ſogenannte ABC der Anſchauung, deſſen Idee von Peſtalozzi ausgieng, und das unter dem Namen der Formenlehre in den Schulen verſchiedene Geſtalten angenommen hat. Dem Unterzeichneten fehlte es nicht an Gelegenheit, ſich durch die von ihm ſelbſt abgeänderten Anſchauungsübungen jüngere Knaben zum mathematiſchen Unterrichte vorbilden zu laſſen, dieſen alsdann ſelbſt zu ertheilen und

Fall kommt, in ſeinem Amte großer mathematiſcher Kenntniſſe zu bedürfen, ſo fehlt ihm dieß Bedürfniß doch nicht ganz. Es iſt eben doch ein Mißſtand, wenn, wie dieß wenigſtens im Königreich Sachſen vorgekommen iſt *, die Nothwendigkeit einer leichten Zinsrechnung den Sachwalter in die peinlichſte Verlegenheit bringen kann, aus der ihn nur die Hülfe eines mathematiſchen Freundes zu retten vermag. — Ueber den Mediciner iſt es wohl kaum nöthig, ein Wort zu ſagen, da gewiß allgemein zugegeben wird, daß naturwiſſenſchaftliche Studien ohne mathematiſche Kenntniſſe kaum zu denken ſind, auch dann, wenn ſogenannte populäre Vorträge oder Schriften den Stoff mundgerechter machen. Selbſt die populärſte naturwiſſenſchaftliche Schrift muß dem unverſtanden bleiben, dem die Bekanntſchaft mit den Elementen der Mathematik fehlt. ** Die Geſetzmäßigkeit der Natur ohne mathematiſche Begriffe zu erfaſſen, iſt eben ſo unmöglich, wie Töne ohne Gehör zu vernehmen.

Nimmt man nun noch dazu, wie durch die höhern Bürgerſchulen mathematiſche und naturwiſſenſchaftliche Kenntniſſe mehr als ſonſt zu einem Gemeingute des gebildeten Gewerbeſtandes geworden ſind und noch mehr werden müſſen, wie der Begriff der Bildung darum immer mehr Kenntniſſe auch nach dieſer Richtung hin in ſich ſchließt; liegt nicht darin auch für den Gelehrten die unabweisbare Forderung, nicht zurückzubleiben und ſchon bei Zeiten Sorge zu tragen, daß er ſich nicht einſt ſeines Staunens bei Anhörung einer mathematiſchen Formel oder bei Auflöſung einer einfachen Gleichung ſchämen müſſe? Daß heutzutage wenigſtens dieſes Staunen nicht ſo ſelten iſt, davon kann man ſich bei jedem Examen einer Realſchule oder eines Gymnaſiums überzeugen, in dem auch über Mathematik geprüft wird. Verbände ſich damit öfter die Beſchämung, ſo ſchadete es wenigſtens den Beſtrebungen der Schule nichts, während jetzt gewiß ein nicht unbedeutender Hemmſchuh für den Lehrer der Mathemathik in der liebenswürdigen Offenheit, mit der die

---

ſich von der hinlänglich vorgeübten Faſſungskraft zu überzeugen. Es kommt hierbei bloß darauf an, vor aller irgend ſchwierigen Demonſtration die mathematiſchen Elementarvorſtellungen auf empiriſchem Wege zur nöthigen Energie und Beſtimmtheit zu erheben und zugleich an einige mathematiſche Kunſtworte und Bezeichnungen zu gewöhnen. Geſchieht dieß, ſo wird man zum Mindeſten eben ſo viele Köpfe für Mathematik tauglich finden, als für Philologie; unterbleibt aber dieſe nöthige Vorbereitung, ſo geht die Demonſtration verloren, weil der Schüler den Gegenſtand derſelben nicht feſthält; und dann erſcheinen die tüchtigen Köpfe als Ausnahmen, durch Schuld des unzweckmäßigen Unterrichts."

* Vergl. Drobiſch, a. a. O. S. 69.

** Vergl. Drobiſch, a. a. O. S. 44 f.

Alten ihre Unwiſſenheit in mathematicis offen zu Markte tragen, und in der lächerlichen Prahlerei liegt, mit der ſie es noch oft genug als ein Zeichen ihres genialen, phantaſiereichen Geiſtes preiſen, daß ſie an ſo trockenen Sachen keinen Geſchmack fänden. Kein Wunder, wenn die Jungen auch ohne mathematiſche Kenntniſſe etwas Tüchtiges werden zu können meinen.

Obgleich ſich in dieſer Hinſicht ein nicht zu verwerfender Nutzen gar nicht in Abrede ſtellen läßt, den es haben muß, wenn in unſern Gymnaſien ein größeres Gewicht auf den mathematiſchen Unterricht gelegt wird, ſo iſt doch ein ſolcher Grund ohne alle Beziehung zur Wiſſenſchaft der Mathematik ſowohl als zur Idee des Gymnaſialunterrichts. Ihm wird von ſelbſt mit Genüge geſchehen, wenn der mathematiſche Unterricht unter einem höhern in der Sache ſelbſt liegenden Geſichtspuncte betrieben wird.

Näher geht an die Idee des Unterrichts, ſo wie an das Weſen der Wiſſenſchaft die Anſicht derer heran, welche die Mathematik ihrer formal bildenden Kraft wegen als ein Hauptfach des Gymnaſialunterrichts anerkannt wiſſen wollen, denen das Studium der Mathematik nur darum wichtig iſt, weil ſie dasſelbe für das beſte Mittel halten, Verſtand und Urtheilskraft zu ſchärfen. Der Stoff des Unterrichts iſt ihnen für ihren Zweck gleichgültig. Die Methode allein iſt es, derentwegen ſie der Mathematik eine nicht unbedeutende Stelle im Ganzen des Gymnaſialunterrichts einräumen. Die Schärfe, mit der der Mathematiker ſeine Begriffe beſtimmt, der ſtrenge geſchloſſene Gang ſeiner Beweiſe, die Evidenz mathematiſcher Wahrheiten, der innere Zuſammenhang des Ganzen, in dem jeder einzelne Satz ein Stein iſt, ohne den der Bau zuſammenfallen würde, dieß gibt in den Augen dieſer Männer dem mathematiſchen Unterrichte allein ſeine Berechtigung und ſeinen Werth.

Die im menſchlichen Geiſte ſchlummernden Kräfte zu wecken und zu bethätigen, dieß pflegen ſie als den Zweck des Unterrichts zu bezeichnen, und ihn wollen ſie dadurch erreichen, daß ſie Unterrichtsfächer neben einander ſtellen, von denen die einen vorzüglich den äſthetiſchen Geſchmack, andere das moraliſche Gefühl, andere das Gedächtniß, andere Verſtand und Urtheilskraft bilden. Die Löſung der letzten Aufgabe liegt ihrer Meinung nach vor Allem der Mathematik ob, und in der That muß diejenige Geiſtesthätigkeit, welche durch mathematiſche Studien angeregt wird, vor Allem als Thätigkeit des Verſtandes und der Urtheilskraft im gewöhnlichen Sinne dieſer Worte bezeichnet werden. Indeſſen dennoch liegt dieſer Auffaſſungsweiſe ein bedeutender pſychologiſcher Fehler zu Grunde. Machen wir Lehrer nicht oft genug die Er-

fahrung, daß derſelbe Schüler eine große Fähigkeit zeigt, botaniſche Namen ſeinem Gedächtniſſe einzuprägen und dabei die einfachſten ſtets von ihm anzuwendenden mathematiſchen Formeln vergißt? Begegnen uns im Leben nicht häufig genug Männer, die ſich mit merkwürdiger Treue alles von ihnen Erlebten bis in die kleinſten Kleinigkeiten noch im Alter erinnern, denen aber bei ihren Erzählungen die Namen darin agirender Perſonen immer nur auf der Zunge ſchweben, oder die zwar wiſſen, was ſie erlebt, aber den Unterſchied des Früher oder Später verloren haben? Sind etwa Leute ſo ſelten, die in ihren amtlichen Geſchäften Alles umſichtig einrichten, alle dabei obwaltenden Nebenumſtände treffend beurtheilen und berückſichtigen, die aber, wenn ſie über allgemeine Lebensverhältniſſe ſprechen, ſie ſchief und unrichtig auffaſſen und im geſelligen Verkehre eine mehr als äußere Ungeſchicklichkeit und Unfähigkeit zeigen? Finden wir nicht gerade heutzutage ſo Manchen, der ſich aus Zeitungsnachrichten ein treffendes Urtheil über die Verhältniſſe der Gegenwart zu bilden und jedes neue Ereigniß in der Bedeutung, die es möglicherweiſe haben kann, zu verſtehen vermag; aber bei einem kaum ans Wiſſenſchaftliche ſtreifenden Gegenſtande ſtaunenswerthe Urtheilsloſigkeit und Naivetät an den Tag legt? Muß es nun ſolchen Erfahrungen gegenüber, anderer Gründe gar nicht zu gedenken, nicht als eine kaum zu begreifende Unrichtigkeit erſcheinen, wenn man von allgemeinen geiſtigen Kräften ſpricht, die, wenn ſie einmal vorhanden ſind, in jeder Sphäre gleichmäßig thätig ſein, die, an einem beliebigen Stoffe gebildet, bei jedem andern noch ſo heterogenen Stoffe gleichmäßig hervortreten müßten? Jede Selbſtbeobachtung, jede Beobachtung Anderer muß ja die Annahme ſolcher allgemeinen Geiſteskräfte als eine aller Erfahrung Hohn ſprechende pſychologiſche Erſchleichung erkennen laſſen, von der nichts mehr Wunder nimmt, als daß ſie ſo tief eindringen konnte ſelbſt in die Theorie einer Kunſt, die, wie die Erziehungskunſt, vor Allem auf einer richtigen pſychologiſchen Erfahrung beruht. Dieſe Anſicht iſt es aber auch, von der die ausgehen, welche die Mathematik nur als formales Bildungsmittel in dem oben näher bezeichneten Sinne hochſchätzen, die ihr im Ganzen des Unterrichts die Aufgabe zuertheilen, den Verſtand und die Urtheilskraft zu ſchärfen. Warum aber nehmen ſie denn, um dieſen Zweck zu erreichen, zur Mathematik, die mit den übrigen Unterrichtsfächern verhältnißmäßig wenig gemeinſchaftliche Anknüpfungspuncte darbietet, ihre Zuflucht? Es gibt doch auch andere Wiſſenſchaften, die vorzüglich Verſtand und Urtheilskraft bethätigen. Läge es nicht z. B. auf den Gymnaſien, in denen das Studium der alten Sprachen den größten Theil der Zeit für ſich in Anſpruch nimmt, viel

näher, der Grammatik jenes Geſchäft zu überlaſſen? * Wenn es nur darauf ankommt, den Verſtand durch ſeine Bethätigung zu bilden, gleichviel welcher Stoff ihm dargeboten wird, warum die Mühe, einen neuen Stoff ſich anzueignen, falls der anderwärts gewonnene ebenfalls eine vorherrſchend verſtandesmäßige Behandlung zuläßt? Wozu treibt man neben Grammatik noch in gleicher Abſicht Mathematik? Doch wohl, weil man trotz aller Theorie die Verſchiedenheit eines grammatiſchen und mathematiſchen Verſtandes nicht leugnen kann, weil der ſcharfſinnigſte Mathematiker gar keine Fähigkeit für Beantwortung der leichteſten grammatiſchen Fragen zu haben braucht, und ſich umgekehrt mit den eminenteſten grammatiſchen Kenntniſſen grenzenloſes Ungeſchick in Auffaſſung der einfachſten mathematiſchen Verhältniſſe verträgt. Dieß ſind Thatſachen der Erfahrung, die ſich nicht abſtreiten laſſen, die aber auch mit einer beſonnenen Pſychologie, welche nicht vergißt, daß ſie die innere Erfahrung zu erklären und darum von ihr auszugehen hat, in durchaus keinem Widerſpruche ſtehen. Eine ſolche Pſychologie weiß von keinem allgemeinen Verſtande. Sie kennt nur in den Vorſtellungen Verſtand, die verſtändig, wie die Natur der ihnen entſprechenden Wirklichkeit verlangt, verbunden ſind. Für ſie folgt aus der richtigen Betreibung der Mathematik mit Nothwendigkeit nichts weiter, als daß ſich Verſtand, Scharfſinn und Urtheilskraft in mathematiſchen Dingen, da, wo es ſich um mathematiſche Verhältniſſe handelt, zeige. Ihr iſt es ganz und gar nicht unerwartet, wenn der Mathematiker, der eben nichts als Mathematiker iſt, in andern Sphären eckig und verſchroben erſcheint, oder wenn ein tüchtiger, aber einſeitiger Juriſt Verhältniſſe, die ſich nicht mit der Idee des Rechts meſſen laſſen, verkehrt beurtheilt. Es iſt recht wohl zu denken, daß ſich durch Beſchäftigung mit der Mathematik der Geiſt daran gewöhnt, nicht als wahr anzuerkennen, was nicht ſtreng bewieſen worden iſt, ſich bei aller Beurtheilung von wiſſenſchaftlichen oder auch andern Verhältniſſen nur an die Sache zu halten, die Begriffe beſtimmt und klar zu denken; aber abgeſehen davon, daß die Uebertragung mathematiſcher Denkweiſe auf nicht mathematiſche Dinge oft ſehr fehlerhaft ſein kann, iſt es auch eben ſo denkbar, daß die Genauigkeit und Pünctlichkeit, die wiſſenſchaftliche Strenge und der rückſichtsloſe Sinn für die Wahrheit den Mathematiker verläßt, wenn er ſich auf ein anderes, nicht mathematiſches Gebiet begibt. Es wird immer das Sicherſte bleiben, ſich alle dieſe Tugenden in den Gebieten, in denen ſie ausgeübt werden

* Vergl. Herbart, Encyklopädie der Philoſophie. 2. Aufl. S. 166 f.

ſollen, ſelbſt anzueignen. Und dieß führt uns zu der formalen Bildung in der engern Sphäre der auf ein beſtimmtes Unterrichtsfach bezüglichen Vorſtellungen.

Alle geiſtige Thätigkeit iſt abhängig von dem Stoffe, auf den ſie ſich bezieht. Daher kann durch einen beſtimmten Unterrichtsgegenſtand formale Bildung zunächſt nur inſoweit erreicht werden, als ſich Verwandtſchaft des Stoffes findet. Jeder Unterricht wird, in beſtimmter Weiſe ertheilt, dieſe formale Bildung von ſelbſt mitgeben. Und daß der Gymnaſialunterricht in ſolcher Weiſe ertheilt werden muß, folgt aus ſeinem Zwecke.

Die Gymnaſien, höhern Bürgerſchulen und Volksſchulen pflegen den ſogenannten Hochſchulen gegenübergeſtellt zu werden. Während dieſe ihren Zöglingen gewiſſe Kenntniſſe und Fertigkeiten, nur weil ſie das künftige Fach derſelben vorausſetzt, beibringen, ſehen jene den Unterricht als ein Mittel der Erziehung an. * Für ſie hat darum jeder Unterricht nur inſoweit Werth, als er erzieht, als durch ihn der Schüler ein anderer, beſſerer wird, während jeder Unterricht, der nur Kenntniſſe, nur todtes Wiſſen gibt, für ſie ohne allen Werth iſt. Selbſtthätigkeit muß der Erfolg alles erziehenden Unterrichts ſein. Und welches iſt das Ziel, das der Zögling ſelbſtthätig erſtreben ſoll? Es iſt das Ideal der Humanität, der vollen, nicht einſeitigen Humanität, die den Menſchen in der Allheit ſeiner Beziehungen erfaßt, die ihn als Glied der Natur wie der Menſchheit und als beides zugleich in ſeinem Verhältniſſe zur Gottheit anſieht. Zu dieſem Ziele alles erziehenden Unterrichts tritt nun das ſpecielle Ziel der beſtimmten Schule hinzu, aber nicht jenes umändernd, ſondern ihm ſich unterordnend, durch jenes gehoben und idealiſirt. Das Gymnaſium hat den andern Schulen gegenüber die Aufgabe, vorzubereiten zu einem wiſſenſchaftlichen Studium auf der Univerſität. Es nimmt nicht Rückſicht auf den beſtimmten Beruf, für den das wiſſenſchaftliche Studium befähigen ſoll. Hierin findet es erſt ſeine Ergänzung in der Univerſität; dieſe erſt muß hinüberleiten von dem rein wiſſenſchaftlichen Studium zu ſeiner Bedeutung für den künftigen Beruf.

Fragen wir nun nach dem Einfluſſe, den der ſpecielle Zweck des Gymnaſialunterrichts auf die Verwirklichung der Idee ausübt, welche der erziehende Unterricht überhaupt hat, ſo muß jedenfalls die Idee des

---

* Hiermit ſteht in keinem Widerſpruche die Nothwendigkeit des erziehenden Unterrichts für Schullehrerſeminarien, die doch auch Fachſchulen ſind. Der Beweis gehört nicht hieher.

Gymnaſiums als faſt zuſammenfallend mit der Idee des erziehenden Unterrichts überhaupt angeſehen werden. Das rein geiſtige Ziel, welches dem Gymnaſium als ſolchem vorſchwebt, erſcheint als eine concrete Geſtaltung der unveränderten Idee, die der Unterricht als Mittel der Erziehung überhaupt hat. Eben dieſes Feſthalten an der reinen Idee alles erziehenden Unterrichts gibt der Gymnaſialbildung ihre Gründlichkeit und ihre wiſſenſchaftliche Richtung. Alles liegt in dem Worte Erziehung. Der Gymnaſialunterricht will ein erziehender Unterricht ſein. Dem Gymnaſium iſt es mehr als jeder andern Unterrichtsanſtalt gegönnt, dieſen Zweck rein aufzufaſſen und mit der gehörigen Muße im Auge zu behalten. Seine ſpecielle Aufgabe tritt ihm hier nie hemmend in den Weg; ſie unterſtützt ihn nur darin.

In dieſer Abſicht, unterrichtend zu erziehen, liegt die ſchon oben erwähnte Pflicht des Gymnaſiums, ſeinen Unterricht in formal bildender Weiſe zu ertheilen, ſo unzweifelhaft, daß wir hierüber, wie über eine ſich von ſelbſt verſtehende Thatſache, hinweggehen können. Aber in formal bildender Weiſe kann eben jeder Unterricht ertheilt werden. Ganz unabhängig hiervon iſt daher die Beantwortung der uns hier intereſſirenden Frage: Welche Unterrichtsgegenſtände ergeben ſich aus der Idee des Gymnaſiums, oder, um ſie für unſern Zweck ſogleich beſtimmter zu faſſen: Inwiefern iſt der Idee des Gymnaſiums gemäß die Mathematik ein nothwendiger Unterrichtsgegenſtand desſelben?

Gehen wir von dem Zwecke, den der Gymnaſialunterricht mit allem erziehenden Unterrichte gemein hat, aus, d. h. faſſen wir ihn zunächſt allgemein als erziehenden Unterricht auf, ſo ſoll er, wie geſagt, den Menſchen in der Totalität ſeiner Beziehungen zur Menſchheit, zur Natur und zur Gottheit auffaſſen. Abgeſehen von der religiöſen Bildung — ohne welche die Gymnaſialbildung, wie jede andere Bildung, zu einer fragmentariſchen, der Harmonie, der höchſten Vollendung entbehrenden herabſinken würde — muß ſich daher der Unterricht im Gymnaſium, wie in der höhern Bürger- und Volksſchule, nach zwei Seiten hin ausdehnen, nach der hiſtoriſchen und der naturwiſſenſchaftlichen.

Etwa zwei Gattungen von Schulen zu ſchaffen, von denen die eine die hiſtoriſche, die andere die naturwiſſenſchaftliche Bildung als ihren Hauptzweck betrachtete, dem aller andere Unterricht als nebenſächlich untergeordnet wäre, das würde nur dann gerechtfertigt ſein, wenn man ein äußeres Ziel vor Augen hätte, wenn man alſo die Idee des erziehenden Unterrichts aufgäbe. Solch' eine Trennung wäre eine

Verirrung, die durch ein Weitergehen nach der einen Richtung keineswegs gut gemacht, ſondern, weil ſie dann zu einer um ſo größern Einſeitigkeit führte, vom Standpuncte der Erziehung noch größer würde. Leider iſt es gerade eine in der letzten Zeit oft ausgeſprochene Anſicht, man müſſe das Gymnaſium in zwei coordinirte Gymnaſien zerſpalten, ſo daß die künftigen Theologen, Juriſten, Hiſtoriker, Philologen dem hiſtoriſchen oder philologiſchen, die künftigen Mediciner, Mathematiker, Naturforſcher dem naturwiſſenſchaftlichen Gymnaſium zugewieſen würden. Zum Glück iſt dieſe Idee, mit ganz vereinzelten Ausnahmen, noch nicht zur Wirklichkeit geworden. Würden ja doch durch ſie die Gymnaſien zu Hochſchulen erniedrigt, welche der Jugend nicht einmal gönnten, die idealſten Jahre des Lebens ohne Sorge für das künftige Fach auf die Erwerbung einer allgemeinen Geiſtesbildung, auf den unbefangenen Genuß alles deſſen zu verwenden, was den Menſchen im Gebiete des Geiſtes, wie in dem der Natur zu erheben vermag, ganz abgeſehen davon, daß man die Schulen, welche der höhere Bürgerſtand ſich für ſeine Söhne ins Leben rief, dazu erkoren hat, ihrem urſprünglichen Berufe untreu, die Aufgabe des Geſammtgymnaſiums * zu einer Hälfte zu löſen.

Bisher haben wir zwar geſehen, daß der Gymnaſialunterricht, wie er auf den Namen eines erziehenden Anſpruch machen, den Naturwiſſenſchaften eine eben ſo große Bedeutung zuſchreiben müſſe, wie den hiſtoriſchen Wiſſenſchaften. Der Mathematik haben wir noch gar nicht Erwähnung gethan. Aber es ergibt ſich gewiß von ſelbſt mit der Nothwendigkeit des naturwiſſenſchaftlichen Unterrichtes auch die des mathematiſchen. Wir würden eine von Niemand bezweifelte Wahrheit erſt beweiſen, wenn wir darthun wollten, wie alles im Raume Erſcheinende nicht ohne räumliche und darum überhaupt nicht ohne Größenbegriff erfaßt werden kann, wie keine Naturwiſſenſchaft ohne Mathematik möglich iſt. Wir brauchen nicht erſt darauf hinzuweiſen, daß nicht bloß die Erklärung der Naturerſcheinungen, ihre Zurückführung auf die letzten erken-

* Wir verſtehen hier unter Geſammtgymnaſium nicht, was jetzt oft darunter verſtanden wird: Ein Gymnaſium, das zugleich höhere Bürgerſchule iſt. Unſerer Anſicht nach ſind das Gymnaſium und die höhere Bürgerſchule vielmehr ſtreng von einander zu halten, ſo daß Alle, welche ſich einem wiſſenſchaftlichen Studium auf der Universität widmen wollen, ſei es ein auf hiſtoriſcher oder auf naturwiſſenſchaftlicher Basis beruhendes, in das Gymnaſium (das wir oben eben deßhalb Geſammtgymnaſium nannten), Alle aber, die ſich einem Fache widmen, das zwar keine gelehrte, aber doch eine dem Standpuncte der Gegenwart entſprechende höhere Bildung erfordert, in die höhere Bürgerſchule gehören.

baren Urſachen nur mit Hülfe der Mathematik möglich iſt, ſondern daß ſelbſt die einfache Beobachtung, die Erkenntniß des in den Erſcheinungen waltenden Geſetzes mathematiſcher Begriffe nicht zu entbehren vermag. Darf doch keine Erfahrung das in beſtimmten Erſcheinungen ſich wiederholende Geſetz erkannt zu haben wähnen, ſo lange ſie es nicht in mathematiſcher Form auszuſprechen im Stande iſt; kann doch nur erſt dann, nachdem dieß gelungen, an eine Nachweiſung der Gründe, aus denen Alles ſo geſchehen *muß*, gedacht werden.

So groß nun aber auch die Bedeutung iſt, welche der mathematiſche Unterricht durch dieſes Verhältniß der Mathematik zu den Naturwiſſenſchaften für das Gymnaſium erlangte, ſo würde dieſe Bedeutung doch immer nur eine ſecundäre ſein. Das eigentliche Ziel läge in der mathematiſchen Behandlung der Phyſik. Dieſe würde nur ſo weit möglich ſein, als die mathematiſchen Kenntniſſe der Schüler reichten, und hinwiederum würde kein Grund vorliegen, mehr von der Mathematik zu lehren, als für den phyſikaliſchen Unterricht des Gymnaſiums nöthig wäre. Dieß letztere würde nun freilich ſehr viel ſein, wenn es die Aufgabe des Gymnaſiums ſein könnte, eine wirklich umfaſſende, ſo weit es der Standpunct der Naturwiſſenſchaften erlaubte, erſchöpfende Kenntniß der Natur zu vermitteln. Eine ſolche Forderung auch auf die andern Fächer übertragen, verlangte eigentlich nichts Anderes, als ungefähr *Alles* zu lehren, was überhaupt gewußt wird. Von dieſem Vorhaben abzuſtehen, dazu nöthigt glücklicherweiſe nicht allein die Unmöglichkeit, es durchzuführen, ſondern der Widerſpruch, in dem es zum Ziele des erziehenden Unterrichtes ſtände.

Nicht ein feſtes, abgeſchloſſenes Wiſſen will der Unterricht dem Schüler beibringen. Er will ihn vielmehr zu einer möglichſt vielſeitigen, gleichmäßig ſich auf Alles, was den Menſchen als Menſchen intereſſirt, erſtreckenden Selbſtthätigkeit anregen. Er will dem Schüler allerdings ein beſtimmtes Wiſſen geben, das er nicht wieder verliert, ſobald er den Staub der Schule von ſeinen Füßen geſchüttelt hat; er weiß aber auch, daß nur *das* Wiſſen dauernd iſt, das ſelbſtthätig erworben, mit dem übrigen Vorſtellungskreiſe eng verbunden und ſelbſt zu einem Ganzen verwebt iſt, daß nur ein *ſolches* Wiſſen feſtgehalten und erweitert wird. Und gerade hierauf kommt es ihm ja an, dem Geiſte des Schülers einen Inhalt zu geben, der in ihm und mit ihm lebt und wächst.

Wenden wir dieß auf die naturwiſſenſchaftliche Seite des Unterrichtes an. Es gibt im Weſentlichen drei Stufen der Naturerkenntniß. Auf der erſten, rein empiriſchen, werden die Erſcheinungen beobachtet. Es kommt nur darauf an, die Sinne zu gebrauchen, Alles in der Er-

ſcheinung aufzufaſſen, was eine rein ſinnliche Beobachtung von ihr zeigt. Das Gymnaſium ſtellt ſeine Schüler auf dieſe erſte Stufe der Naturerkenntniß in ſeinen untern Claſſen vorzüglich durch den naturgeſchichtlichen Unterricht. Auf der zweiten Stufe wird das Geſetz der Erſcheinung, die gegenſeitige Abhängigkeit der ſie bedingenden Verhältniſſe geſucht, auf der dritten nach ihren Urſachen gefragt. Dieſe beiden letztern Stufen treten beſonders in dem phyſikaliſchen Unterrichte der obern Claſſen hervor. Die Geſetze der Erſcheinungen beruhen auf Verhältniſſen, die mathematiſcher Natur ſind; es ſind räumliche und numeriſche Verhältniſſe, Verhältniſſe von Kräften, die ſich je nach dem Grade ihrer Einerleiheit oder ihres Gegenſatzes, je nach der Gleichheit oder Verſchiedenheit ihrer Größe unterſtützen oder hemmen. Die Begriffe, um die es ſich hier handelt, mit denen hier die Erſcheinungen begriffen werden, ſind darum mathematiſche. Der Schüler muß, bevor er dieſe Stufe betreten kann, ſchon mit den einfachſten mathematiſchen Begriffen vertraut ſein. Das Gymnaſium beginnt ſeinen mathematiſchen Unterricht noch bevor es zeigt, wie ſich die mathematiſchen Geſetze auf concrete Erſcheinungen übertragen. Aber weil es erziehend unterrichten, die Selbſtthätigkeit anregen will, ſo beabſichtigt es auch dann nicht, ihm etwas Erſchöpfendes zu geben. Es will ihn nur befähigen, die ihn umgebende Natur mit ihren Erſcheinungen in einer ſeiner übrigen Bildung entſprechenden Weiſe zu verſtehen. Es will ihm die Mittel in die Hände geben, das Begonnene ſelbſtthätig zu erweitern. Darum macht es ihn mit den Begriffen vertraut, ohne die ſich die Natur unſerm Denken entzöge. Es lehrt ihn, ſie mit einander zu verknüpfen, in ihnen zu denken; es bildet ſeinen Geiſt in der Sphäre dieſer Begriffe nach den verſchiedenen Richtungen ſeiner Thätigkeit ebenſo, wie in dem Kreiſe der auf das Gebiet des Geiſtes ſich beziehenden Vorſtellungen.

So folgt aus dem Principe des erziehenden Unterrichtes für den mathematiſchen Unterricht im Gymnaſium eine Stellung, die ihn nicht unter den naturwiſſenſchaftlichen im engern Sinne des Wortes ſtellt. Es wird vielmehr die Mathematik der Hauptrepräſentant der einen Seite der Wiſſenſchaften gerade ſo, wie die Philologie, weil in ihr die hiſtoriſchen Wiſſenſchaften ihre Grundlage finden, auf der andern in den Vordergrund tritt.

Dieß leitet uns von ſelbſt zu dem ſpeciellen Zwecke, den das Gymnaſium unter den ihm verwandten Unterrichtsanſtalten verfolgt, dem gemäß es ihm obliegt, zu einem wiſſenſchaftlichen Studium auf der Univerſität vorzubereiten. Was ſchon aus der Idee des erziehenden Unterrichtes folgte, das ergibt ſich aus ihm mit eben ſo unbeſtreitbarer Nothwendigkeit.

Nicht das Studium der Theologie, oder der Jurisprudenz, oder der Medicin, oder ſonſt einer einzelnen Wiſſenſchaft iſt es, für welches das Gymnaſium befähigen will; es will, wir müſſen es noch einmal ſagen, nicht Hochſchule ſein. Es ſteht in ſeinem Zöglinge nicht den künftigen Geiſtlichen, oder Juriſten, oder Arzt, ſondern einen Jüngling, der ſich dem Studium der Wiſſenſchaft widmen will, deſſen nächſter Lebenszweck geiſtige Ausbildung iſt, der aber freilich auch mit dieſer geiſtigen Ausbildung ſeine Stelle in der menſchlichen Geſellſchaft und im Staate einſt um ſo würdiger auszufüllen beſtrebt ſein ſoll.

Das große Gebiet der Wiſſenſchaften theilt ſich nach zwei Richtungen. Die hiſtoriſchen und die naturwiſſenſchaftlichen Fächer ſind es, nach denen die Gelehrten ſich ſondern. Das Gymnaſium, auf das Studium der Wiſſenſchaft überhaupt vorbereitend, muß ſich deßhalb vor Allem derjenigen Wiſſenſchaften als Unterrichtsmittel bedienen, die als Grundpfeiler der beiden Seiten des Wiſſens zu betrachten ſind *. Die Philologie und Mathematik müſſen in ihm gleichberechtigt neben einander ſtehen, beide müſſen Mittelpuncte für den Unterricht des Gymnaſiums ſein. Eben ſo unmittelbar und entſchieden, wie ſich die Bedeutung des philologiſchen Unterrichtes aus der Idee des Gymnaſiums ergibt, folgt aus ihm auch die des mathematiſchen. Das Streben nach der Einheit des Mittelpunctes würde, wollte es hiergegen ſich geltend machen, mit der nicht zu läugnenden Doppelheit in der Stellung des Menſchen und der darauf beruhenden Doppelheit der Wiſſenſchaften in Widerſpruch gerathen. Zwar iſt es ein in der Neuzeit oft mit Recht nicht nur ausgeſprochener, ſondern auch bethätigter Gedanke, die erziehende Wirkung des Unterrichtes hänge zum großen Theile von dem Zuſammenwirken und dem Ineinandergreifen aller Unterrichtsfächer ab; dennoch wäre es ein Mißgriff, wollte man ihm zuliebe einer Gleichberechtigung hiſtoriſcher und mathematiſch-naturwiſſenſchaftlicher Fächer entgegenarbeiten. Das beide Verbindende liegt nicht in ihrem Objecte, ſondern in der Einheit des Geiſtes, der ſich in beiden ſeiner doppelten Stellung zur Menſchheit und zur Natur bewußt wird, der ſich erſt in dieſer Doppelheit zur wahren Humanität erhebt. Daher wird jede Gefahr der Zerſplitterung ſchwinden, wenn der Schüler von den Lehrern der verſchiedenen Fächer nicht als ein

---

* Vergl. Drobiſch, a. a. O. S. 42: „Wenn es unmöglich oder nicht rathſam iſt, allen Zweigen der Wiſſenſchaften, die zur allgemeinen Gelehrtenbildung zuſammenwirken, eine Stelle auf dem Gymnaſium einzuräumen, ſo muß man diejenigen auswählen, welche die Grundlagen vieler andern ſind, und daher, treu erlernt, in den Stand ſetzen, vieles Andere uns mit Leichtigkeit anzueignen."

anderer, ſondern immer als derſelbe angeſehen wird, wenn ihm die Ge ſammtheit der Lehrer wie ein Lehrer gegenübertritt. Nur wenn in den Lehrercollegium ein Geiſt herrſcht, wenn in ihm die wahre, in der Bewußtſein des gemeinſamen Werkes beruhende Collegialität waltet, i ja überhaupt an erziehenden Unterricht zu denken.

Daß wir, wenn wir eine Gleichberechtigung der beiden Haupt gruppen unter den Unterrichtsfächern im Gymnaſium fordern, an kein ſo äußere Gleichſtellung denken, wie ſie ſich z. B. in einer gleichen Ver theilung der Unterrichtsſtunden ausſpricht, braucht wohl kaum hinzugefüg zu werden *. Die Anzahl der Stunden, welche auf ein Fach gewende werden, gibt ja keinen Maßſtab für den ihm beigelegten Werth ab, eben ſo wenig wie überhaupt bloß durch die pünctliche Einhaltung eines noch ſo guten Lections- und Stundenplanes eine Unterrichtsanſtalt ſich als Muſteranſtalt bewährt. Solch ein Standpunct wäre der Idee des er ziehenden Unterrichtes gegenüber viel zu niedrig und handwerksmäßig. — Es gibt der Fäden viel mannigfaltigere, welche den Menſchen an Men ſchen, als ſolcher, die ihn an die Natur knüpfen. Schon darum gebühr den hiſtoriſchen Fächern der größere Theil der Zeit. Aber ſollte eben hieraus gefolgert werden, daß trotz aller Bedeutung, die der Mathemati zugeſtanden werden müßte, dem philologiſchen Unterrichte eine noch größer zukomme, ſo bietet der ſpecielle Zweck des Gymnaſiums noch einen zweiten Einwurf gegen dieſe Behauptung dar.

Auch diejenigen, welche aus Unkenntniß die Mathematik gering ſchätzen, können nicht in Abrede ſtellen, daß ſie in methodiſcher Be ziehung als Muſter für jede Wiſſenſchaft daſtehe. Die ſcharfe Begriffs beſtimmung, die Erzeugung von ſo vielen neuen Begriffen aus den wenigen unmittelbar gegebenen, der innige Zuſammenhang des ganzen Gebäudes, die Strenge der Beweiſe, die nur auf die Sache gerichtete Behandlung des Stoffes, dieß Alles ſind Vorzüge der Mathematik, welche ihr für den Zweck der auf das Studium einer Wiſſenſchaft vorbereitenden Gymnaſien einen unendlichen Werth geben. Ihre Gebundenheit an die

---

* Eine Praxis, welche Schüler, die in der Mathematik nach Tertia gehören, wegen ihrer Leiſtungen im Lateiniſchen und Griechiſchen ruhig nach Prima aufrücken läßt, verträgt ſich mit dieſer Gleichberechtigung nicht. Sie iſt jedenfalls aber ſchon deßhalb zu verwerfen, weil das Claſſenſyſtem den von den ſächſiſchen Gymnaſiallehrern in Meißen aufgeſtellten Satz als Regel bedingen dürfte: „In eine höhere Claſſe ſoll kein Schüler aufrücken oder als neuer aufgenommen werden, welcher das der vorhergehenden Claſſe beſtimmte Ziel in irgend einem wiſſenſchaftlichen Unterrichtsfache nicht erreicht hat.“ (Vergl. Berliner Zeitſchr. für das Gymnaſialweſen, 3. Jahrgang, S. 864.)

ſtreng wiſſenſchaftliche Behandlung und an die ſtreng ſyſtematiſche Form machen ſie zu der einzigen Wiſſenſchaft, die dem Zöglinge des Gymnaſiums im vollen Sinne des Wortes als ſolche gegenübertritt. An ihr ſoll er darum das Weſen einer Wiſſenſchaft kennen lernen; in ihr ein Muſterbild erhalten, das ihm bei ſeinen ſpätern Studien leitend vor Augen ſteht.

Faſſen wir noch einmal das Reſultat unſerer Ueberlegungen über die Stellung der Mathematik im Gymnaſium kurz zuſammen, ſo iſt es dieß: Aus der Idee des Gymnaſiums ergibt ſich die Nothwendigkeit und die Bedeutung des mathematiſchen Unterrichtes eben ſo beſtimmt und unmittelbar, wie die des philologiſchen, und zwar ſowohl aus dem Princip des erziehenden Unterrichtes, welches das Gymnaſium mit andern Unterrichtsanſtalten gemein hat, als auch aus der ſpeciellen Aufgabe, die das Gymnaſium als ſolches zu löſen hat. Eben dieſe Uebereinſtimmung, in der ſich dasjenige, was aus dieſer ſpeciellen Aufgabe folgt, mit dem befindet, was ſich aus dem Zwecke des erziehenden Unterrichtes überhaupt ergibt, kann uns als Beweis dafür gelten, daß wir jene nicht zu weit gefaßt haben.

Wohl mag es wahr ſein, daß das Gymnaſium, je umfaſſender ihm ſeine Aufgabe geſtellt iſt und je mehr es ſich von der Einſeitigkeit früherer Zeiten befreit, auf die volle Kraft ſeiner Zöglinge rechnen muß. Aber das Studium einer Wiſſenſchaft und der auf einer wiſſenſchaftlichen Bildung beruhende Beruf im Staate iſt auch ein Ziel, das viel zu hoch und heilig ſein muß, als daß es der talentloſe oder gar träge Jüngling erſtreben dürfte. Je größer die Aufgabe des Gelehrten iſt, deſto mehr wird es Pflicht des Gymnaſiums, nur den von wahrem, recht wiſſenſchaftlichem Streben beſeelten Jüngling zu dulden, und den Zudrang derer, die nur den Broderwerb im Auge haben oder nur an dem Intereſſanten und Geiſtreichen Freude finden und gleichſam nur den Honig koſten möchten, von ſich abzuhalten.

Probe einer Ueberſetzung der Ilias nach neuern metriſchen Grundſätzen.

Von Dr. Eduard Eyth, Profeſſor in Schönthal.

Vorbemerkung.

Jede neue Verdeutſchung des alten Homer muß irgend etwas Neues mitbringen, um ein Recht auf ihre Exiſtenz zu haben. Der Verfaſſer der unternommenen gegenwärtigen Bearbeitung der Ilias ſucht dieſes Neue in der grundſatzmäßigen Strenge bei der Behandlung des Hexameters in unſerer Mutterſprache und gedenkt dieſem Struwelpeter das Haar ein Bischen auszukämmen. Er erlaubt ſich, in dieſem Betrachte einige flüchtige Notizen voranzuſchicken.

Bekanntlich hatte die deutſche Sprache urſprünglich keinen Hexameter, ſondern derſelbe wurde ihr erſt im ſechszehnten Jahrhundert als fremdes Reis eingepfropft. Freilich war die anfängliche Kunſt, in dieſem Versmaß ſich zu bewegen, eine ſehr geringe, ſo viel man ſich darauf zugute that. Wir wollen in einfachſter Weiſe die verſchiedenen Stufen unterſcheiden.

Erſte Stufe. **Weder** Rückſicht auf Quantität im antiken Sinne, **noch** auf die deutſche Tonſilbe.

Z. B. Nun tapfere Teutſchen, adelich von Gmüt und Geplüte!
Fiſcharts Gargantua.

Zweite Stufe. Rückſicht auf antike Quantität, **aber nicht** auf die deutſche Tonſilbe.

1) ohne Reim ganz nach altem Muſter:

Es macht alleinig der Glaub' die Glaubige ſälig
Und darzuo fruchtbar zur Lieb' und güetige Herzen
Allweg in Menſchen ſchafft er. —
Gesner, 1550.

2) mit Reim zur Verdeckung des gefühlten Mangels.

Ein Vogel hoch ſchwebet, der nicht als andere lebet,
Nach kein Thier ſtrebet, ſich in allen Winden erhebet.
Klay d. ält., 1570.

Dritte Stufe. Rückſicht auf die deutſche Tonſilbe, **aber nicht** auf die antike Quantität.

1. Klopſtock ꝛc.

Hebe dich, mein Geſang, auf Schwingen ſeliger Freuden. —
Wo kein Todter begraben wird, wo kein Auferſtehn ſein wird. —
Göttlicher Schutzgeiſt der Mutter ſo vieler unſterblicher Kinder. —
Eine ſanftleuchtende Sonne; von ihr fließt Leben und Wärme.

Wie hiebei Trochäen ſtatt Spondeen, d. h. kurze Silben für lange, und umgekehrt lange für kurze gebraucht werden, zum Nachtheil und Untergang jedes Wohlklanges, fällt in die — Ohren! Entſchiedenen Fortſchritt zur größeren Weichheit machte

2. Voß; doch blieb er im Weſentlichen auf den gleichen Grundſätzen, und es finden ſich auch bei ihm manche Verſe, wie z. B. Ilias III, 72 und 252:

Ihr dann, nachdem Freundſchaft und heiligen Bund ihr beſchworen, —
Dort hinab ins Gefild, um heiligen Bund zu beſchwören.

Gegen die Trochäen und andere Unebenheiten kämpften nachher — nicht Schiller oder Goethe, ſondern

3. A. W. Schlegel, Platen und Andere. Aber ihre Worte wirkten wenig, weil ihr Beiſpiel nicht tadellos genug war. Im Ganzen ſtehen wir noch auf dieſer dritten Stufe, oft mit Hinneigung zur erſten. Auch Mörike in ſeiner lieblichen Idylle vom Bodenſee hat der äußeren Form zu wenig Aufmerkſamkeit geſchenkt, wie früher Goethe in „Hermann und Dorothea", das im Uebrigen Muſter einer Idylle iſt und bleibt. Einen nicht unbedeutenden Fortſchritt zur größeren Weichheit findet man in Voß's Ueberſetzung Homers, wie dieß auch mit Recht anerkannt wird. Indeſſen iſt immer noch ein weiterer Schritt möglich, nämlich der freilich kecke und etwas ſchwierige Schritt auf die

Vierte Stufe. Rückſicht auf die deutſche Tonſilbe und die antike Quantität.

Solcher Verſe finden ſich nur ganz wenige, zufällig und unbewußt entſtandene, da und dort zerſtreut, vielleicht unter zehntauſend einer. Man muß aber den Zufall zum Grundſatz erheben und den Verſuch wagen. Vielleicht gelingt es, der deutſchen Mutterſprache einen neuen Reiz zu erkämpfen. Und ſchelte das Niemand Pedanterie, wenn der Bildhauer ſeinen feinſten Meiſel anlegt! Das nachfolgende erſte Buch der Ilias möge eine vorläufige Probe geben, an der jedoch der Verfaſſer ſich vorbehält, noch weiter meiſeln zu dürfen. Weitere Worte helfen nichts; die Sache muß für ſich ſelber zeugen.

Homers Ilias, Rhapſodie I.

Göttin, o ſinge du mir des Peleiaden Achilleus
Unheilszorn, der unendliche Trübſal ſchuf den Achajern
Und viel muthige Seelen in Ais' Dunkel hinabſtieß, —
Heldenſeelen hinab! — und ſie zum Fraße der Hunde
Machte, des Adlers Beute, — (der ewige Wille gebot es!)
Seit im Streite ſich einſt zwei mächtige Fürſten erhoben,
Erſt der Atride, ſodann der erhabene Renner Achilleus.

Wer im Olymp, wer jagte ſie doch zum grimmigen Hader?
Zeus' und Leto's Sohn. Dem Könige zürnet Apollo,
Schickte die Peſt ins Volk; viel tauſend ſiechten hinunter,
Weil den Prieſter im Heer Agamemnon ſchnöde verhöhnt hat.
Chryſes nahete ſich, wo hurtige Boote gelagert,
Löſete gern ſein Kind; drum bracht' er unendliche Gaben,
Trug das friedliche Band, dem Treffer Apollo geweihet,
Hoch am Stab von Golde daher, und Sämmtliche bat er,
Atreus' Söhne zumeiſt, die gewaltigen Ordner im Heerzug:
Atreus' Söhn' und alle gewappneten Heldenachajer,
Wollten es unſere Götter im heiligen hohen Olympos,
Daß ihr Troja gewinnt und heimkehrt ohne Gefährde!
Aber — o laßt mein Kind mir frei! Hier — reichliche Löſung, —
Nehmt ſie dahin und ehret Apoll, den Rächer im Himmel!
Sämmtliches Heer rief jetzt lautauf beifällige Stimmen,
Daß man ſcheue den Opferer und — annehme die Löſung,
Nur Agamemnon nicht, nur Atreus' Sohne gefiel's nicht, —
Jagte den Alten hinaus mit erhobenem Herrngebote:
Treff' ich, o Greis, dich wiederum an, wo die Kiele gelagert,
Ob du jetzo geweilt, ob nochmals künftig herankommſt,
Nein, dann hilft nicht Binde des Heils, noch Scepter Apollos!
Nie darf dieſe von hier! Erſt muß ſie das Alter im Hauſe
Treffen, in unſerem Hauſe von Argos, ferne der Heimat,
Wenn ſie Gewand mir webt und mir mein Bette bereitet!
Fort jetzt! Still! Denn ſonſt — nicht kommſt du vom Orte lebendig!
Rieſs; drum bebet in Angſt und folgt dem Worte der Alte,
Ging dann ſtille dahin am Sand unwirthlicher Ufer,
Fleht' auch viel beim Gehen hinauf zum König Apollo,
Den einſt Leto gebar, die gewaltige lockige Göttin:
Hör' mich, Apollo, du Gott der Silberpfeile, Behüter
Chryſas', Hort von Kylla, du Tenedos' heiliger Obherr!
Smintheus! hab' ich je dir freundliche Tempel eröffnet,
Hab' ich je von Zieg' und Stier fetttriefige Hüften
Dir zum Ruhme geweiht, ſo gewähre das einzige Flehn mir:
„Büße das Heer mein Weinen, o Gott, durch deine Geſchoſſe!“
Rief es hinauf im Rachegebet und Phöbos erhört ihn,
Steigt von Olympos' Gipfel herab, Zorngrollen im Herzen,
Pfeil und Bogen am Arm und ringsumſchloſſene Köcher.
Graunvoll klirrte die Waff' hoch auf des Zornigen Armen,
Als er kam! Er nahte wie finſtere Nacht; dann ſaß er
Ferne dem Ufer; er eilt, entſchickt der Pfeile den erſten;
Furchtbar war's ein Klang vom Silberſtrange; zu Boden
Strecket er hin Maulthiere zuerſt ſammt flüchtigen Hunden,
Und dann leget er auch auf ſie todbittere Pfeil' an, —
Schoß — und allzeit brannten im Heer unzählige Leichen.
Als neun Tag' im Lager Apolls Mordpfeile geflogen,
Rief am zehnten Achill flugs in die Gemeine das Heervolk,

Weil ihm dieß ins Herze die Königin Hera gelegt hat,
Denn das macht' ihr Sorge, zu ſehn, wie Jeglicher hinſtarb.
Jetzt ſind alle bereit und lautlos ſitzt die Gemeine,
Als zum Wort ſich erhob der göttliche Renner Achilleus:
„Atreus' Sohn, ich halte dafür: Denſelbigen Irrweg
Muß man wiederum heim, wenn dieß vom Tode noch aushilft.
Hier wird ſämmtliches Heer von Krieg und Seuche gemordet!
Auf doch, fragt uns Prieſter, o fragt uns heilige Seher,
Traumbildſchauer, — o fragt! (oft ſind auch Träume von Oben!)
Daß man wiſſe, warum uns Phöbos Apollo ſo furchtbar
Grollt? ob's Bitte, warum er zürnt, ob Feſthekatomben,
Oder ob Opfer Apoll, und Lämmlein, völlige Ziegen
Jetzt zur Gabe begehret, um uns vom Tode zu retten?"
Sprachs und ſetzte ſich hin. Und jetzt zum Reden erhob ſich
Kalchas, Theſtors Sohn, der klügſte der heiligen Augurn,
Der ſtets wußte, was iſt und kommt und frühe geweſen,
Und der Achajer Schiffe geführt gen Ilios hinwärts
Durch ſein Schaun im Geiſte vom Herrſcher Apollo geliehen;
Dieſer im Heere begann und ſprach mit freundlichem Herzen:
„Liebling Gottes, Achill, du gebeutſt mir Rede zu geben
Jetzt vom Zürnen Apolls, des pfeilegewaltigen Herrſchers;
Nun ich's künde, ſo hör' und ſchwöre mit heiligem Eidſchwur,
Mir durch Worte ſowohl als That ſtets gerne zu helfen,
Weil ja der Eine gewiß mir gram wird, der die Geſammtmacht
Hier beim Volke beſitzt und dem wir Alle gehorchen.
Zürnt ein Fürſt dem Schwächeren, ach, dann kommt die Gewaltthat!
Birget er etwa den Haß auch ſelbige Stunde, — gewißlich
Spart er's nur für künftige Zeit, bis Rache geübt iſt,
Innen im Herzen. Achill, ſprich, willſt du mir Hilfe gewähren?"
Ihm entgegnete drauf der erhabene Renner Achilleus:
„Keck und muthig heraus! Du kennſt ja die Worte von Oben!
Denn bei Zeus' Liebling, bei Apoll, dem deine Gebete
Gelten, wenn du vor uns den Spruch der Olympier aufthuſt, —
Keiner im Heere, ſo lang ich leb' und ſchaue mit Augen,
Taſte dich an mit feindlicher Hand, wo die Boote gelagert,
Kalchas! — Keiner im Heer! Und nennſt du ſelbſt — Agamemnon,
Der jetzt weit der Größte ſich hier im Volke berühmet!"
Jetzo gewann er Muth und ſprach der treffliche Seher:
„Nicht iſt's Bitte, warum er grollt, nicht ſind's Hekatomben;
Hört, — ein Opferer iſt's, den ſchnöd' der Atride verhöhnt hat,
Auch ſein Kind nicht freite, noch annahm Löſegebote;
Deßhalb ſchickte dem Heer und ſchickt noch Schmerzen Apollo,
Thut auch nie von Seuche gewiß die gewaltigen Händ' ab,
Bis ihr erſt das freundliche Kind dem Vater anheimgebt
Frei, umſonſt, — und bis die gebührliche Sühnhekatombe
Wird nach Chryſa geführt; dann glaubet an Hilfe des Himmels!"
Sprach's und ſetzte ſich hin und jetzt zum Reden erhob ſich
Atreus' Sohn, der große, gewaltige Fürſt Agamemnon,

Seufzete laut, dann ward vom Zorne die finſtere Seel' ihm
Hochauf voll; ihm glühte, wie feurige Flamme, das Auge, —
Sah erſt Kalchas grimmiglich an; drauf alſo begann er:
Schweig, du Prophete der Uebel! O niemals ſprachſt du die Wahrheit!
Du willſt Eines im Heer allzeit nur kündigen — Unheil!
Beſſeres iſt dir fremd im Wort, noch fremder in Uebung, —
Sagſt auch heute zu uns: dir ſeie von Oben eröffnet,
Deßhalb ſchaffe der heilige Gott nur klägliches Elend,
Weil für Chryſes' Kind ein Löſegebot annehmen
Ich nicht mochte. Warum? Ich habe ſie lieber im Hauſe
Bei mir, achte ſie traun der erhabenen Ehegemahlin
Klytämneſtra voran, weil Nichts ja ſchlechter an ihr iſt
Weder an Höh' und Wuchs, auch nicht an Geiſte noch Arbeit.
Doch — ich gebe ſie willig heraus, wenn's nützlicher iſt; — ich
Möchte geſund mein Volk und nicht dem Tode geweiht ſehn.
Gebt nur 'was zur Ehre dafür! Wie? Sollte nur Einer
Ohne den Heerpreis ſein? Und dieß, dieß wäre gebührlich?
Denn ihr ſehet es Alle, wie mir das Beſte dahingeht!"
Ihm entgegnete drauf der erhabene Renner Achilleus:
„Atreus' Sohn, voll Ehre zugleich und niedriger Habſucht,
Rede, wie ſoll dieß muthige Volk dir einigen Heerpreis
Geben? Es iſt kein Schatz, daß man's hier wüßte, vorhanden,
Und die gewonnene Beute — ſie ward nach Rechte getheilet.
Soll man's wiederum hier einſammeln? Wäre gebührlich
So 'was? Laſſe du ſie dem Apoll! Wir andere geben's
Dreifach, vierfach anheim, wann einſt durch Gnade von Oben
Wir die bethürmete Stadt, das feindliche Troja geplündert!"
Ihm verſetzte darauf der mächtige Fürſt Agamemnon:
„Biſt ein trefflicher Held, mein göttergleicher Achilleus!
Allzu pfiffig! O meinſt: ich laſſe mich alſo berücken?
Eigenen Heerpreis nur — das willſt du erübrigen! Ich ſoll
Leer hinſitzen; ich hab' dann nichts — und ſoll ſie herausthun?
Ja, wenn Achaja ſodann mir andere Gaben der Ehren
Böte, ſo wie's mein Wunſch, — wie's meine genommene werth iſt!
Weigern ſie's, dann komm' ich heran und hole mir eine, —
Deine, Pelide, — die Gabe des Ajas oder Odyſſeus
Hol' ich; o Wuth, o bittere Wuth, wer alſo beſucht wird!
Doch wir reden — ich hoffe — noch andere Tage darüber!
Jetzo die Barke gezogen hinunter in heilige Meerfluth!
Schiffer hinein, wie viele Bedarf iſt! Feſthekatomben
Hurtig hinein, dann ſelber hinein die gefällige Jungfrau,
Chryſes' Kind! Ein Mann vom Rathe beſorge die Obhut,
Sei's Idomenes, Ajas, Odyß, der göttliche König,
Oder, Achill, auch du, trotzvollſter Kämpe der Erde,
Daß du Apollo mit uns ausſöhnſt durch reichliches Opfer!"
Wild jetzt ſchaute von Unten hinauf und ſchmähet Achilleus:
„Wehe, du ſchamlos ſchandebedeckt habgieriger Herrſcher,
Wie kann deine Gebote noch Einer gerne befolgen,

Irgend Wege zu gehn und keck zu ſtreiten im Heerkampf?
Kam ich im Haſſe der Ilier her, der lange bewehrten
Nur zum Kämpfen? O nein, nein, nein! Was ſchuldete Troja
Mir? Kam Einer heran, ſtahl Rind und köſtliche Roſſe?
Hat mir je ein Troer in herrlicher Aue der Heimat
Ernten in Aſche gelegt? Inmitten liegt ja ſo manche
Schattige Waldberghöh' und laute gewaltige Meerfluth!
Nein, wir zogen, o Schurke, mit euch! Nur dir zu Gefallen,
Für Menelaos' Ruhm, für deinen, o Hundegeſicht du!
Stürm' ich Troja. Was iſt's nunmehr? Was gehet es euch an?
Heute des Heerdanks ſelbſt — deß willſt du mich heute berauben,
Den viel Mühe gewann, den mir die Gemeine verehrt hat!
Nie wird mir das Gleiche zu Theil an Beute, ſo oft wir
Rege bewohnete Städt' im Land von Troja geplündert;
Nur im Feindegemeng' darf ich das größere Werk thun,
Ich, ich gebe die Hände dafür! Dann theilt man am Ende
Und du bekommſt viel mehr! Mir muß das Kleinſte genug ſein,
Darf zum Schiffe zurück und hab' mich müde gefochten!
Nun — ich wandere heim, ich fahr' nach Phthia, nach Haus jetzt!
Wahrlich, es iſt nicht alſo gemeint, hier — ſelber in Unehr' —
Geld und Schätze für euch aus finſteren Höhlen heraufziehn!"
Ihm entgegnete drauf der König im Heer Agamemnon:
„Flieh' nur immer, Achill, wenn's dir ſo wilde zu Muth iſt; —
Bitt' auch nicht: „„Freund, bleibet um unſertwillen!"" Es hat noch
Andre genug, mir Ehre zu thun, — Zeus droben im Himmels-
Saale voran! — Im Kreis der Könige biſt du gewißlich
Weit der ſchlimmſte; du willſt nur Kampf und zornigen Hader!
Du biſt Held, — nun freilich! Es iſt dieß Gabe des Himmels!
Schiffe zurück, ja ſchiffe nach Haus, nimm deine Geſellen;
Myrmidonen, o Memme, befiehl, was gehſt du mich hier an?
Zürne du nur! Gleichviel! Doch ſoll dir alſo gedroht ſein:
Mir wird Chryſes' Kind von Phöbos Apollo genommen;
Nun — ich ſchicke ſie heim mit Schiffe, mit eigenem Heervolk;
Doch — wart' nur! ich komm' und hole die liebliche Tochter
Briſes' ſelbſt bei dir, dein Ehregeſchenke, damit du
Weißt: „ich ſei viel trefflicher, ich!" — und Keiner im Heer ſonſt
Je dem Könige, mir ſich gleich zu bedünken herausnimmt!"
Sprach's und Peleus' Sohne — wie füllt' ihm Kummer im Innern
Seine ſo tapfere Bruſt! Da gedacht' er herüber, hinüber:
Sollt' er jetzt das wuchtige Schwert zur Linken herausziehn,
Treiben hinaus die Gemein' und tödten im Haß Agamemnon,
Oder im Ingrimm ruhn, die gewaltige Seele beſänft'gen?
Wie er dieß im Sinne bedenkt und grimmigen Herzen,
Blitzſchnell reißt er heraus ſein Machtſchwert; aber Athene
Eilte vom Himmel herab; ſie ſchickte die lilienarmige
Hera, beider im Herzen in Einer Liebe gedenkend,
Hinten ſtand ſie, erhaſcht am gelblichen Haar den Achilleus,
Ihm nur ſichtbar alleine; der Andern ſchaute ſie Niemand.

Staunen faſſet Achill; er wandte ſich haſtig; Athenen
Kennt der Erhabene gleich; doch furchtbar glühte das Aug' ihm,
Sahe ſie an und redete nun flugeilige Worte:
„Rede: warum, Zeus' Kind, des Urewigen, haſt du genaht dich?
Willſt du den Hochmuth ſehen an Atreus' Sohn, Agamemnon?
Ja, frei ſag' ich heraus: (bald iſt's erfüllet; ich hoff' es;)
Bald wird dieß ſein trotziges Herz im Tode verenden!"
Ihm verſetzte die klarblauäugige Göttin Athene:
„Ich? — ich kam, um dich zu beſänftigen, ob du gehorcheſt,
Himmelherab; mich ſandte die lilienarmige Hera,
Beider im Innern gleich mit Sorg' und Liebe gedenkend.
Höre doch auf vom Streit und ziehe das herrliche Schwert nicht;
Aber, Achill, durch's Wort — da ſchmähe nach Herzegelüſten;
Denn frei ſag' ich heraus: — (bald iſt's erfüllet, ich hoff' es;)
Dreimal wirſt du ſo große, ſo köſtliche Gaben erhalten
Um ſein ſtolzes Erheben; o halte dich inne; gehorche!"
Ihr entgegnete drauf der erhabene Renner Achilleus:
„Göttliche, ja, der Sterbliche ſoll thun eure Befehle,
Iſt er noch ſo gereizet; es iſt viel nützlicher alſo!
Höre die Stimme des Herrn! Er wird dich wieder erhören!"
Sprach's und hielt am Griffe von Erz die gewaltige Fauſt an;
Wieder hinein zur Scheide das Eiſen wirft er; er iſt nicht
Unfolgſam der Athene, die nunmehr nach dem Olympos
In Zeus' Wonnepalaſt zu den anderen Ewigen heimgieng.
Aber Achill ſchmäht nun zum zweiten Male mit Ingrimm
Schnöde des Atreus' Sohn und tobt im Zorne noch immer:
„O du Beſoffener! Aermliches Hirſchherz! Hundegeſicht du!
Schild und Schwert zum Streite ſich anthun mit den Achajern,
Oder im Hinterhalte mit andern Helden herangehn
Haſt du gewagt niemals! Dein Tod wär's, Schurke! — ſo meinſt du!
Freilich, es iſt viel beſſer im herrlichen Heere von Argos
Ehregeſchenk wegſtehlen um einiges offene Wörtlein!
Menſchenfreſſer! O Herr nichtswürdiger Unterthanen!
Glaube du mir: ſonſt wär's zum letzten Male gefrevelt!
Aber, Atrid', ich ſag' und ſchwöre den heiligen Eid drauf:
Ja, ſo gewiß hier nie mehr Zweige noch Aeſte gewachſen,
Seit dieß Scepter im Höhegebirg vom Stamme gehaun iſt, —
's wird auch nie mehr blühen; es iſt vom Beile das Aſtwerk
Und das Grüne geſchält; nun tragen es Heldenachajer,
Wenn man ſitzt zu Gerichte, des Himmels göttliche Satzung
Feſte zu halten: — — o dieß ſei dir ein mächtiger Eid! — Bald
Kommt um Achill ſehnſüchtige Liebe die Kinder Achaja's
Allſammt an! Dann wimmere nur; du haſt die Gewalt nicht,
Hilfe zu leihn, wenn Viele von Hektors blutigen Händen
Sterbend fallen! O dann zerreiße die Seele mit Angſt und —
Zürne, derweil du den Helden im Heer ſo ſchnöde verachtet!"
Alſo tobt er im Haß und wirft zu der Erde den Heerſtab,
(Goldene Buckeln zierten ihn;) dann ſetzt ſich Achilleus.

Auch Agamemnon grollete fort. — Doch Neſtor erhob ſich
Raſch, der freundliche Mann, der ſtimmebegabte von Elis,
Dem vom Munde die Rede ſo ſüß, gleich Honig, herabfloß, —
Hatte bereits von menſchlichen Altern zweie geſehen
Sterben, welche mit ihm einſt waren im herrlichen Elis
Aufgewachſen; er herrſchete jetzt im Stamme der Enkel;
Dieſer im Heere begann und ſprach mit freundlichem Herzen:
„Weh, ein mächtiges Uebel ereilt die Gefilde von Argos!
Traun, jetzt freut ſich Priamos hoch und Priamos' Haus dort!
Auch ſo die Anderen Alle, ſie freun ſich in Ilios höchlich,
Hört man das: ihr ſtreitet in arg entſetzlichem Hader,
Ihr, im Rathe die Erſten, — ach, Ihr, im Kampfe die Beſten!
O ſo gehorcht mir doch! Ihr ſeid viel jüngere Leute;
Ich verkehrte dereinſt mit Männern, welche noch edler
Waren, Achill, als ihr; nie ward ich ſchnöde beachtet!
Niemals ſah, noch werde ſo treffliche Männer ich anſchaun,
Wie Peirithoos einſt und Dryas, fürſtlich erhaben,
Kaineus und Exadios auch und Held Polyphemos,
Aegeus' Sohn Theſeus, dem größten Olympier ähnlich;
Herrliche Helden, o ja! ſind das im Lande geweſen;
Jeglicher — Held! Auch kämpfeten Alle mit anderen Helden
Und Wildthieren im Höhegebirg und ſiegeten immer.
Ihr Kamerade war ich, als ich von Pylos herankam,
Fernentlegenem Ort; ich wurde mit Ehre berufen,
Und ich kämpfte mit ihnen allein; jetzt wagete Niemand
Sich zum Kampfe mit ihnen im heutigen erdegebornen
Volke! Sie höreten auch auf mich und Alle gehorchten!
Du biſt ſtark, doch nehme du dem ſein Mädchen, o Freund, nicht!
Laſſe davon! Ihm wurde ſie ja vom Volke verehret.
Aber, Achill, auch du ſollſt nicht dem Könige trotzen
Scharf und zornig; es iſt nicht gleiche Gewalt! Agamemnon
Trägt ein Scepter in Händen; er hat hier göttliches Anſehn.
Du biſt Held; nun wohl! Du haſt ja die ewige Mutter;
Aber er iſt doch mehr, als Herr von größerem Heervolk! —
Mach' ein Ende dem Haß, Agamemnon! bitte dich herzlich, —
Groll' dem Achilleus nimmer! Er iſt uns mächtige Bruſtwehr,
Allen Achajern iſt er es hier im traurigen Heerkampf!"
Ihm entgegnete drauf der mächtige Fürſt Agamemnon:
„Nun, ja freilich, es iſt ganz recht, Greis, was du geſagt haſt,
Aber es hält der Menſch da gewiß ſich ob Allen erhaben, —
Will nur Alle befehligen hier und einziger Herr ſein,
Winkt uns nur und meinet: „„ich auch, — ich werde gehorchen!""
Machte die Gnade der Ewigen ihn zum tüchtigen Helden,
Iſt's ihr Wille wohl auch, daß er nur Schändliches ausſpricht?"
Raſch einfiel und rief der erhabene Renner Achilleus:
„Rein, wahrhaft, man nenne mich elend, nenne mich ehrlos,
Sollt' ich ſtets dir weichen in Allem, was du geſagt haſt!
So was biete den Anderen! Ich — nicht alſo befehlen

Laß' ich mir! Nein, glaube du nicht: ich werde gehorchen!
Und jetzt höre noch Eins und dieß, dieß nehme zu Herzen!
Zwar ich zanke mich heut' nicht weiter um unſere Jungfrau,
Nicht mit dir, noch ſonſt! Ihr gabt ſie mir, — habt ſie genommen!
Doch vom Weiteren allem, im hurtigen Schiffe geborgen,
Holſt du gewiß mir Nichts, Agamemnon, ehe denn ich will!
Magſt du, — wohlan! dann mache die Probe, damit man es auch ſieht
Warte, wie bald es am Eiſen, Atride, ſo blutig herabläuft!"
Alſo zanketen aus ſich Beid' im Worte des Haders,
Stehn dann auf; auch darf die Gemeine vom Orte davongehn;
Zornig erhebt ſich Achill gleichfalls zum Zelte des Ufers;
Schnelle die Seinigen auch gehn fort ſammt Freunde Patroklos.
Doch Agamemnon läßt zum Meere das hurtige Schiff ziehn,
Zwanzig tüchtige Fergen hinein, dann Feſthekatomben
Phöbos Apolls; drauf ſteigt auch Chryſes' liebliche Tochter
Rüſtig hinein, als Leiter Odyß, der ſchlaue, zuletzt noch.
Wie ſie darauf im Schiffe die flüſſige Straße dahinziehn,
Jetzo dem Heere befahl Agamemnon: „reiniget Alles!"
Und ſie thun's und ſchütten hinab zum Meere die Becken,
Opfern auch dem Apollo die völlige Feſthekatombe,
Zieg' und Stiere zumalen am öd unwirthlichen Ufer,
Hoch zu dem Himmel erhob im Rauche der heilige Dampf ſich.
Alſo beſorgt man dieſes im Heer; doch läßt Agamemnon
Nicht vom Streite, womit er Achilleus ehe bedroht hat;
Denn Talthybios und Eurybates alſo befiehlt er:
(Beide bedieneten ihn als Rufherolde mit Eifer)
„Geht ihr hin zum Lager Achills, des Peleiaden,
Führet an Händen heran des Briſes' freundliche Tochter!
Weigeret er ſich deß, dann komm' ich ſelber; ich hole
Sie mit Mehreren ab; 's wird ihn noch ſchmerzlicher ärgern."
Sprach's und ſchickt ſie von hinnen, im Hochmuth alſo befehlend.
Ungern ziehn ſie hinunter am öd unwirthlichen Ufer
Bis zum Lager Achills, wo räumige Boote gereiht ſind.
Ihn nun ſchaun ſie daſelbſt bei Zelt und Schiffe; da ſaß er!
Wie er beide gewahrt, — gar wenig freute der Held ſich.
Beide darauf voll Angſt und Scheu vor Königes Antlitz
Stehn, — und redeten hier gar Nichts, noch frageten Etwas;
Aber Achill durchſchaute ſie wohl und alſo begann er:
„Freude mit Euch, Herolde des Herrn, wie menſchliche Boten!
Kommet heran, unſchuldige Männer; es iſt Agamemnon,
Der euch heute geſandt um Briſes' liebliche Tochter.
Auf denn, göttlicher Held Patroklos, bringe die Jungfrau,
Gieb ſie dahin, ja gieb ſie, damit mir beide bezeugen
Droben bei der Olympier Haus, den Sterblichen unten,
Ja, dem Könige ſelbſt, dem Grauſamen! O der braucht mich
Wieder, um einſt ein ſchmähliches Ende dem Heere zu wehren, —
Sämmtlichem Heer! der iſt nun blinde zum eigenen Unheil,

Weiß nicht hintenhinum und weiß nicht vorne zu denken,
Wie ſein Volk im Kampfe geſund mag bleiben am Ufer?“
Redete ſo; da gehorchte dem edlen Freunde Patroklos,
Führet heraus vom Zelt des Briſes freundliche Tochter, —
Gab ſie dahin; — drauf gehn ſie zurück zur Flotte von Argos.
Ach, wie zog ungerne die Schöne mit ihnen! Achilleus
Weinte zuerſt und ſaß vom Kreis der Freunde geſondert
Dort am Ufer im Harm und ſah aufs dunkele Meer hin,
Betete laut und hatte die Hand zur Mutter erhoben:
„Mutter, o ja, du gebarſt mich nur zu flüchtigem Alter;
Darum ſollte mir, ach, der Olympier Ehre gewähren,
Zeus, der ſchreckliche Gott; nun hab' ich ſpärliches Anſehn!
Hat mich doch der Atrid' Agamemnon ſchnöde verunehrt,
Raubte den Heerpreis mir, — raubt' ihn und, ſiehe, behält ihn!“
Sprach's und weinte dabei. Den hörte die göttliche Mutter,
Welche da ſaß im Meere ſo tief beim bärtigen Alten, —
Tauchte, wie Nebel, herauf blitzſchnell vom gräulichen Abgrund,
Setzte ſich hin zur Seite, dieweil er weinet im Elend,
Streicht ihm milde die Wangen herab; drauf alſo begann ſie:
„Kind, was weinſt du? Was hat ſo ſchwer dein Herze betroffen?
Sag' mir's! Hehlſt du mir Etwas? O rede, damit ich es auch weiß?“
Drauf mit ſchmerzlichem Ach entgegnete Renner Achilleus:
„Hörst du weißt's ja! Warum dir wiederum Alles erörtern?
Einſt zog man nach Theben (Eetion herrſchte darinnen);
Raubte die mächtige Burg dort aus und brachte die Beute
Hieher; dann vertheilte man Alles in unſerem Heere
Und Agamemnon ward des Chryſes freundliche Tochter.
Chryſes drauf, ein Prieſter Apolls, des pfeilegewalt'gen,
Nahete ſich der Flotte der erzumſchienten Achajer,
Löſete gern ſein Kind; drum bringt er unendliche Gaben,
Trägt das friedliche Band, dem Treffer Apollo geweihet,
Hoch am Stab von Golde daher; dann bittet er Alle,
Atreus' Söhne zumeiſt, die gewaltigen Ordner im Heerzug.
Sämmtliches Heer rief jetzt lautauf beifällige Stimmen,
Daß man ſcheue den Opferer und — annehme die Löſung,
Nur Agamemnon nicht, nur Atreus' Sohne gefiel's nicht,
Jagte den Alten hinaus mit erhobenem Herrngebote;
Zürnend wandte der Alte ſich um; doch Phöbos Apollo
Hörte nun ſein Flehn, ihm ſtand ſein Beter in Hulden;
Und er ſandte das herbe Geſchoß; da ſtarben Achajer
Reihenweiſe dahin; da flogen im Heere die Pfeile
Ueberall um von Zelt zu Gezelt; der kundige Seher
Meldete nachher uns des Apollo göttlichen Ausſpruch.
Ich verlangte zuerſt, daß man verſöhne den Himmel,
Doch Agamemnon ward, der Atrid', ingrimmig, erhebt ſich
Raſch und drohete mir, was nun — das ſiehſt du! — verübt iſt.
Denn jetzt ſchickt im Boote das Heer der kühnen Achajer

Eine zurück nach Chryſa mit anderen heiligen Opfern,
Jene, die Zweit', entführte gerad' vom Zelte der Herold,
Briſes' Kind, die mir zum Lohn die Gemeine verehrt hat.
Aber, o kannſt du, ſo ſchirm den Sohn, und ſchirme den Helden!
Geh' zum Olymp und flehe den Herrn an, wenn du die Seele
Jemals ihm durch That, jemals durch Rede gefreut haſt!
Hörte dich oftmals dort hoch rühmen im Hauſe des alten
Vaters, wie du geſagt: „Dem Wolkengotte Kronion
Wehrteſt du ja von Allen allein ein ſchmähliches Ende,
Als im Olympe die Anderen ihm einſt Bande bereitet,
Hera voran, der greiſe Poſeidon, Pallas Athene.
Doch da gingſt du mit Eil' und er blieb ohne die Feſſel;
Schnelle beriefſt du den Hundertarm zum weiten Olympos,
Der bei Göttern Briaros heißt, bei Sterblichen heißt er
Aegäon, — ein Rieſe, gewaltiger als ſein Vater!
Und der ſetzte ſich hin zum Zeus in trotzigem Hochmuth
Und ihn fürchteten All' und Niemand wurde gebunden!
Sag' ihm das und ſetze dich hin, umſchlinge die Füß' ihm,
Ob Zeus wolle dem Heere von Ilios Hülfe gewähren
Und die Achajer jagen hinan am Sande des Ufers
Tief im Blut, daß Alle die Frucht des Königes eſſen,
Und der Atrid' auch merke die eigene Schuld, Agamemnon,
Weilen er alſo dem Helden im Heer nicht Ehre gethan hat!"
Thetis drauf entgegnete gleich und weinete leiſe:
„Kind, was zog ich im Hauſe dich auf? Zum Leide geboren
Biſt du; du ſollteſt hier ganz ohne die Thräne des Unglücks
Ruhn. Dein Daſein iſt ja ſo kurz, — o ſo gar nicht lange!
Doch nun haſt du die Noth und haſt dieß flüchtige Leben,
Wie kein Menſch. O ich habe zu Leid dich im Hauſe geboren!
Doch — ich kündige dieß dem König im Himmel, — ich eile
Auf des Olympos Firne; gewiß — der Donnerer hört uns!
Bleibe du ſtill hier ſitzen, Achill, beim Schiffe der Heimat,
Grolle dem Heer und laſſe doch ab vom Kriege für immer!
Weit durchs Meer enteilte zu herrlichen Aethiopäern
Geſtern Zeus zum Mahle; da folgeten alle die Andern;
Wenn zwölf Tage dahin, dann kehret er auf den Olympos,
Und dann geh' ich hinauf zu dem Hauſ' mit goldenem Eſtrich,
Faſſe die Kniee des Herrn und hoff', er werde mich hören!"
Alſo redete ſie und ſchied; doch bleibet Achilleus
Zorniglich um die geliebte, die ſchöne, gegürtete Jungfrau,
Welche Gewalt ihm ſchnöde geraubt hat. — Aber Odyſſeus
Kam nach Chryſa, mit ihm zur Sühne die Feſthekatombe.
Wie ſie jetzo gelangten hinein zum buchtigen Hafen,
Zieht man Segel herab und legt im Schiffe ſie nieder,
Ließ zu dem Hohlraum auch den Maſt an Tauen herunter
Schnelle; — voran jetzt wird zu dem Ankerplatze gerudert,
Dann die Gewichte geſenkt, das Schiff am Lande gebunden,
Und jetzt ſteigt man ſelber heraus am brandigen Ufer,

Setzte die Opfer heraus dem Fernhintreffer Apollo,
Drauf vom Schiffe zuletzt auch Chryſes' Tochter herausſtieg.
Diese zum Altar führete nun der ſchlaue Odyſſeus,
Gab ſie darauf dem Vater anheim und alſo begann er:
„Chryſes, mich entſandte der Heerbannfürſt Agamemnon,
Dir dein Kind zu bringen, Apoll ein heiliges Opfer
Auch für Achajas Stamme zu weihn zur Sühne des Herrſchers,
Der jetzt unſerem Heer nur Schmerz und Leiden herabſchickt!"
Sprach's und gab ſie dahin; der nahm mit Freude die Tochter.
Doch nun ward dem Gotte die herrliche Feſthekatombe
Rings in Reihe geſetzt am wohlerbaueten Altar
Und dann wuſch ſich Jeglicher ab, nahm Gerſte des Opfers
Und mit erhobener Hand laut flehte der heilige Prieſter:
„Hör' mich, Apollo, du Gott der Silberpfeile, Behüter
Chryſas, Hort von Killa, du Tenedos' heiliger Obherr,
Ja, du haſt auch früher, o Gott, mein Flehen erhöret;
Mir ward Rache zu Theil, den Achajern ſchreckliche Buße;
O ſo gewähr' mir heute noch Eins, erfülle die Bitte:
Wehre doch ab dem Danaerheer ſein ſchmähliches Ende!"
Alſo fleht er hinauf; ihn hörete Phöbos Apollo;
Jetzt nachdem ſie gefleht und heilige Gerſte geworfen,
Bog man raſch dem Thiere den Hals, — ſtach, — ſtreifte die Haut ab, —
Schnitt dann Stücke der Hüften heraus und deckete Fett drauf;
Doppelt machte man es und legete Mageres oben;
Nun verbrannte der Alte das Opfer, ſpendete Weinguß;
Junge dabei, — die hielten in Händen zinkige Gabeln.
Hellauf brannte die Hüfte, man ißt das Beſte vom Innern,
Theilte das Andere klein; dieß ward an Spieße gebohret
Und man briet es in Acht und nahm's dann wieder herunter.
Jetzt wie die Arbeit alle zu End' und Speiſe bereit iſt,
Schmauſt man; Jeglicher hat beim Mahle nach Herzegelüſten.
Drauf nachdem ſie genug mit Trank und Speiſe gelabt ſind,
Füllte die Krüge bis oben hinauf manch rüſtiger Einſchenk,
Spendeten Opferguß und theilten in alle Pokale.
Und ſie ſühnten Apollo mit heiliger Hymne bis Abend,
Stimmeten an Feſtlied und Sang, die gewaltigen Helden,
Prieſeten ihn; deß freut ſich Apollon, als er es anhört.
Wie ſich jetzo die Sonne geneigt hat, finſtere Nacht kam,
Legeten Alle ſich hin beim Schiff am Taue der Anker.
Als Frühröthe ſodann mit roſigen Armen heraufſtieg,
Morgens, ſchiffte man heim zum räumigen Heer der Achajer;
Günſtigen Hauch und Wind entſendete Phöbos Apollo.
Hochauf ragt der erhobene Maſt, dran weißliche Tücher
Wehn. Wie der Oſt ins Segel hineinbrennt! Farbige Wogen
Schlugen hinauf am Steu'r, wie's nun im Fluge dahingeht;
Schnelle die flüſſige Bahn enteilte das hurtige Meerſchiff.
Endlich, wie ſie gelangt zum räumigen Heer der Achajer,
Zog man flink das ſchwärzliche Schiff ans trockene Feſtland —

Hoch am Ufer hinauf und legte die Balken hinunter;
Drauf nach Boot und Zelt zerſtreute ſich alle die Mannſchaft.
Er ſaß noch beim Schiffe daheim und grollte noch immer,
Peleus' Sohn, der große, gewaltige Renner Achilleus,
Ging nicht in die Gemeine, wo Ehre den Helden erhebet,
Ging auch nimmer hinaus zur Schlacht; nein, härmte das Herz ab, —
Blieb, — und ſehnete ſich doch ſtets nach blutigem Heerkampf.
Wie der zwölfte ſodann der Morgen im Oſten heraufkam,
Jetzo gehn wohl alle die Seligen in den Olympos
Schnelle zurück, Zeus führte. Da hatte die kindliche Bitte
Thetis wohl noch im Herzen, erhebt aus flüſſigem Abgrund
Sich gar frühe zum Himmel hinauf, zum ſteilen Olympos,
Und da fand ſie den Herrn, den Weithindonnerer; einſam
Saß er dort am Rande des höhegezackten Olympos,
Und ſie ſetzte ſich auch zu der Erd' und faßte die Knie' ihm
Links; ſein Kinn, das faßte die andere, göttliche Rechte;
Flehend ſprach ſie darauf zum mächtigen Erdegebieter:
„Vater, o hab' ich dir im Kreiſe der Ewigen einmal
Freude gemacht durch Worte und That, ſo gewähre mir Eines:
Ehre du mir mein Kind, deß Lebensſtunde ſo kurz iſt,
Und doch hat ihn jetzt Agamemnon ſchnöde verunehrt,
Raubte die Gabe des Heers ihm weg und ſiehe, — behält's auch!
Ehre du mir mein Kind, allweiſer Olympier! ehr' ihn!
Schenke ſo lang die Gewalt den Trojern, bis die Achajer
Wiederum ihn mir ehren, — o ja, mit Ruhme bedecken!"
Sprach's; da redete Zeus auch nicht das winzige Wörtlein,
Saß nur ſtille dahin; ſie, — wie ſie die Kniee gefaßt hat,
Blieb ſie gewaltſam feſt und fragte zum Anderen alſo:
„Vater, o ſag' mir: Ja! ein ſicheres, offenes! — oder
Nein! — Was kannſt du beſorgen? — Ich habe ſodann die Gewißheit,
Daß im Kreis der Olympier ich, die Verachtete ich bin!"
Jetzo mit Ach und Weh verſetzte der ewige Weltgott:
„Wahrlich, es iſt doch ſchnöde, mich alſo mit Hera verhetzen,
Daß ſie mit Haß und Hader im Haus mich wiederum ärgert!
Denn ſie zankt ja mich auch ſchon ſo im Kreiſe der ew'gen
Seligen ab; ſie behauptet: „„ich helf' im Kampfe den Andern!""
Doch — nun gehe du wiederum heim, daß Hera von Allem
Gar nichts merkt! Ich ſorge dafür; 's wird alſo geſchehen!
Willſt du, ſo wink' ich dir's nun zu; verlaſſe dich auf mich!
Denn dieß iſt ja von Uns im Götterkreiſe das höchſte
Pfand; ich nehme zurück nie mehr, noch trüget es irgend,
Wo die Gewährung ich mit göttlichem Haupte gewunken!"
Sprach's und winkt mit dunkelem Auge, der ewige Weltgott,
Duftiges Haar entrollte dem heiligen Erdegebieter
Nieder am ewigen Haupt und ringsum bebt der Olympos.
Alſo ſprach ſie mit ihm, dann ſchied ſie, die göttliche Thetis,
Eilte dem Abgrund zu vom ſtrahlenerhellten Olympos,
Zeus zum Wonnepalaſte. Auf ſtehn jetzt ſämmtliche Götter,

Alle zugleich vom Sitze, dem Herrn entgegen; es harret
Niemand, bis er heran; ein Jeglicher eilte zu grüßen.
Also ſetzte der Ewige ſich zum Throne; doch Hera
Hatte gemerkt was, hatte geſehn, wie ſtille beriethen
Er und jene, das heilige Kind des Greiſen im Abgrund;
Alsbald redete ſie mit Schimpf den urewigen Herrn an:
„Wer ſprach wiederum heute zu dir, Treuloſer, im Himmel?
Das iſt dir das Liebſte, von Haus und Weibe davon ſein!
Leider, ach! Alles denkſt und thuſt du mit heimlicher Art, Mann!
Haſt auch niemals gerne geſagt mir, was du gedacht haſt!“
Ihr entgegnete drauf Allvater im hohen Olympos:
„Hera, meine du doch ja nicht, — all' meine Gedanken
Sei'n für dich! das wäre zuviel — auch für die Gemahlin!
Was du zu wiſſen brauchſt, nun wahrlich, Keiner im Himmel
Hört es eh' als du, — auch nicht der Sterblichen Einer;
Aber ich hab' oft Etwas allein im Geiſt zu bedenken,
Und da — frage du nicht! Sei nicht ſo begierig in Allem!“
Ihm entgegnete Hera, die Göttin prächtigen Auges:
„Ach, entſetzlicher Herre, was haſt du, was haſt du geſagt, Zeus!
Bin längſt nicht ſo begierig, um alle die Dinge zu wiſſen, —
Nein, ganz gerne, gewiß! erzählſt du, was da beliebet!?
Doch — ich fürchte, du biſt von Thetis' Munde beredet,
Ihr, dem Kinde des Alten im hellkryſtallenen Abgrund;
Denn die ſetzte ſich heute zu dir, umfaßte die Knie' dir, —
Und ich meine, da haſt du gewinkt: „„wollſt ehren Achilleus,
Und dann Viele ſofort verderben im Heer von Achaja!““
Ihr entgegnete drauf der erhabene Donnerer alſo:
„O du beſeſſenes Argwohnsweib! So ſpähe doch immer!
Machen kannſt du jedoch mir nie 'was! Aber im Herzen
Wirſt du dadurch mir fremd; ich mein': es komme noch ärger!
Wenn ſich's alſo verhält, — nun denn, ich habe gewollt ſo!
Schweig jetzt! Setze dich hin und folg'; ich rathe mit Ernſt dir's!
Denn was nützen im hohen Olymp dir alle die Götter,
Wenn ich komm' und laß auf dich die gewaltigen Hände!“
Sprach's; da wurde ſie ſtille, die Göttin prächtigen Auges,
Setzte ſich hin voll Furcht und beugt' ihr theueres Herzlein,
Und nun ſeufzten im Hauſe die Seligen alle zuſammen,
Aber Hephäſt, der Künſtler, erhob nun alſo die Rede,
Weil er im Herzen liebte die lilienarmige Mutter:
„Wahrlich, o das, das wäre doch arg, — nie könnt' ich es anſehn,
Wenn ihr euch um winzige Menſchlein ſchnöde verhadert
Und ein Zeter erhebt und ſchreit! Dann ſchmecket am Eſſen
Niemand mehr ein Biſſen; es hat das Schlimme gewonnen!
Mutter, o höre mich an (du wirſt auch ſelber es einſehn!),
Söhne doch aus den Vater! O ſei jetzt freundlicher! Er zankt
Uns ſonſt wiederum aus; wer iſt dann fröhlich am Eſſen?
Denn, will Er, der Donnerer, uns vom Olympos hinunter
Jagen, — — o nimm dich in Acht! Er iſt am ſtärkſten im Himmel!

Liebe, du mußt jetzt freundlicher ihm im Worte dich annahn,
Dann wird auch der Olympier uns bald wiederum hold ſein!“
Sprach's und raffte ſich auf und reichte der herzgeliebten
Mutter inhand den Freudepokal; drauf alſo begann er:
„Sei nur ruhig! Es iſt zwar ſchwer, doch — traget es eben!
Möchte mit eigenem Auge gewiß nicht, Mutter, es anſehn,
Wenn du Schläge bekommſt! Kann dann nicht helfen! Es iſt mir
Leid! Wer könnte wohl auch Etwas dem Olympier abthun?
Wollt' ihm frühere Zeit auch wehren; o wehe, da packt er
Mich beim Fuß und wirft mich hinaus zur Schwelle des Himmels;
Taglang flog ich herum und erſt am ſelbigen Abend
Fiel ich ſpät in Lemnos herab und athmete kaum noch,
Lag nun da, — drauf kamen heran barmherzige Menſchen!“
Sprach's und Hera, die große, die lilienarmige, lächelt,
Nahm vom Sohne darauf den Kelch, nachdem ſie gelächelt,
Und der ſchenkt zur Rechten herum den Seligen allen —
Nectar, welchen er heut' im Miſchkrug fleißig herausholt;
Hellauf tönet im Haus das unendliche, frohe Gelächter,
Wie jetzt Meiſter Hephäſt im Saal gar mühlich umherſchnauft.
Alſo ſchmauſeten Alle von Eos' Glanze bis Abend
Luſtvoll; Jeglicher hat beim Mahle nach Herzgelüſten;
Nicht helltönige Lyra gebricht, von Apollo gerühret,
Noch der Muſe Geſang im Wechſelchore der Anmuth.
Doch wie nun das freundliche Licht der Sonne geſunken,
Eilte man heim zum Schlaf, ein Jeglicher in die Behauſung,
Wo ihm Meiſter Hephäſt die behagliche Stätte gebaut hat —
Und ſie gemacht gar ſchön mit kunſtverſtändigem Herzen.
Zeus auch eilte nach Haus, der Donnerer hoch im Olympos;
Wo er inallzeit liegt, wenn freundliche Ruhe genaht iſt,
Stieg er hinauf und ſchlief, zur Seite die Königin Hera.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die Anſchauung als Grundlage alles Unterrichtes, mit beſonderer Anwendung auf die Erlernung der lateiniſchen Sprache. Programm des Gymnaſiums zu Wittenberg. Oſtern 1850. Von Director H. Schmidt.

Ein Programm, wie das vorliegende, ſollte von keinem Schulmanne ungeleſen bleiben, und ſei es auch nur, um daraus zu lernen, wie Männer des Faches nur dann zu eigenthümlichen Gedanken gelangen, wenn ſie vorher mit andern und ihnen nach gedacht haben, oder um dadurch einmal auch daran erinnert zu werden, daß die neuere wie ältere pädagogiſche Litteratur an einem Gedanken gearbeitet und auf ihn hingewieſen hat, der in ſeinem Principe wahr, in ſeiner Anwendung ſo fruchtbar und doch darum nicht zu allgemeiner Anerkennung und Verwendung für die einzelnen Lehrfächer gekommen iſt, weil nicht Schulmänner genug an der pädagogiſchen Litteratur ſich betheiligen. Herr Director Schmidt beginnt mit Peſtalozzi und nimmt deſſen Begriff von Anſchauung auf. „Der Schulunterricht oder der Unterricht im eigentlichen „Sinne hat im Allgemeinen den Zweck, den Geiſt methodiſch zu bilden. „Dieſe Bildung erſtrebt aber dreierlei: dem Geiſte die rechte Form, den „rechten Inhalt und das rechte Ziel zu geben: die rechte Form durch „Weckung und Uebung ſeiner Kräfte, den rechten Inhalt durch ſeine Aus„ſtattung mit einer Fülle werthvoller und nothwendiger Kenntniſſe, das „rechte Ziel durch ſeine Hinleitung zu Gott und einem Gott wohlgefäl„ligen Leben. Wiewohl nun im Allgemeinen dieſer dreifache Zweck faſt „durch jeden verſtändig gewählten und in der rechten Weiſe mitgetheilten „Unterrichtsgegenſtand erreicht wird, ſo laſſen ſich doch dieſelben nach der „vorzugsweiſe und unmittelbar bei ihnen hervortretenden Tendenz und „Wirkung in die drei Claſſen der formalen, realen und idealen „Unterrichtsgegenſtände eintheilen.“ „Durch die formalen Unterrichtsgegenſtände wird das Denken als ſolches an und für ſich geübt“, und dieſe hat vornehmlich Peſtalozzi in ihrer ganzen Wichtigkeit erkannt und in den Vordergrund alles Unterrichtes geſtellt, und zwar in Form, Zahl, Sprache. — Die realen Unterrichtsgegenſtände ſollen den Geiſt mit einer ihm angemeſſenen Subſtanz erfüllen,

deren Gebiet wieder Natur und Geiſt und ſo Naturgeſchichte und Menſchengeſchichte, Naturlehre und Litteratur mit Geographie iſt. — Zum Denken und Sprechen tritt nun aber als der die menſchliche Thätigkeit abſchließende Act das Handeln hinzu, und das führt zum Religionsunterrichte als dem ideellen.

Die Anſchauungsmethode bildet zwar nur Ein, aber doch ein ſehr wichtiges Moment in der Gymnaſialmethode. Nun hat die Schule zu lehren, und daher muß in das Wort ſelbſt, in die Darſtellung, in den ganzen Lehrgang die Anſchaulichkeit hinein gelegt werden. Statt der äußern Gegenſtände werden die Bilder benutzt, die das Kind bereits von ihnen in ſich trägt, andere werden vor ſeinem geiſtigen Auge aufgerollt, und wo nur immer ein Unterrichtsgegenſtand einen ſinnlichen und dem Kinde dadurch nahe liegenden Stoff darbietet, mit dem wird angefangen, um dann auf ihm als einem der Natur der menſchlichen Entwickelung angemeſſenen und deßhalb ſicher gelegten Grunde weiter zu bauen. Dieß iſt der oft vergeſſene Anfang des Unterrichtes, und Schematiſiren und Dogmatiſiren iſt öfters an deſſen Stelle getreten. Die formalen Gegenſtände geben hier willig dem Geiſte des Menſchen nach, nicht ſo die Realien, welche nach einem andern, durch den von ihren Diſciplinen behandelten Inhalt bedingten Principe fortſchreiten und der Seele des Knaben eine bunte Reihe von Anſchauungen der verſchiedenſten Art vorführen. Gefahr bringt hier das Vielerlei, daher gilt es auch hier, zur Einfachheit Peſtalozzi's zurückkehren. Nur abwechſelnd muß, um mehr ſubſtantielle Säfte in den Geiſt hineinzubringen und ſeiner Triebkraft einen neuen Reiz zu geben, ein realer Gegenſtand als Unterrichtsmittel an ihn herangebracht werden. Allerdings hat man von dem auszugehen, was dem Kinde nahe liegt; aber man muß auch ſich hier ja nicht täuſchen, wie man ſich in Geſchichte und Geographie und auch ſonſt wohl noch täuſcht in der Vorausſetzung, als ob das elterliche Haus, die Heimat, das engere Vaterland dem Kinde näher liegt als die ganze Erde und die Thaten irgend eines großen Mannes im Alterthum. Eben ſo irrig iſt es, ſtatt der Naturbeſchreibung auf Claſſificirung und Nomenclatur auszugehen, und in der Litteratur ſchon zu früh die Jugend in das innerſte Heiligthum derſelben einzuführen, und ſtatt der dem Alter angemeſſenen Koſt ihr hochtrabende und von ihr noch nicht verſtandene Gedanken zur Speiſe zu geben. Die Bedeutung der Bibel wird in ihrer ganzen Schwere hiebei hervorgehoben.

Eine höhere und namentlich eine gelehrte Bildung erfordert fremde Sprachen, und man beginnt bisher noch mit der lateiniſchen. Da es (in Preußen wenigſtens) Geſetz iſt, mit dieſer anzufangen, ſo entſteht

zunächſt die Frage über das wann? Herr Schmidt antwortet mit andern Schulmännern: nicht vor dem vollendeten zehnten Jahre *.

Die Frage nach der Methode in den Anfangsgründen der lateiniſchen Sprache leitet Herr S. mit den Worten ein: „daß die Gymnaſien lange „Zeit wenig oder gar nicht Notiz von dem genommen haben, was ſeit „dem Anfange dieſes und zum Theil ſchon im letzten Viertel des vorigen „Jahrhunderts für die Methodik geſchehen, iſt eben ſo bekannt, als daß „dieſe faſt gänzliche Vernachläſſigung derſelben ſich ſichtbar genug an „ihnen gerächt hat." Erſt Lorinſer hat erweckt mit ſeinem Angriffe und manche wunde Stelle bloß gelegt. Die Miniſterialverfügung vom 24. Oct. 1837 ermahnte ernſtlich zu einer methodiſchen Handhabung des Unterrichtes. Auch hier iſt es wieder die Anſchauungsmethode, wodurch allein der Forderung der Gründlichkeit und daneben Leichtigkeit des Unterrichtes genügt werden kann. Bevor nun angegeben wird, worin dieſelbe denn eigentlich beſtehe, wird erſt beſprochen, daß die rein ſynthetiſche Methode, welche mit der ganzen Formlehre abſchließt, bevor ſie an die Einführung in die Sprache geht, meiſt ſchon verlaſſen ſei; dafür aber deſto häufiger und ziemlich allgemein die angewendet werde, nach welcher zwar auch mit der Grammatik angefangen, aber jede gelernte Regel und jedes Paradigma ſogleich an Ueberſetzungsbeiſpielen eingeübt wird. Der Erfolg und das Ergebniß habe dieſe Methode bereits verurtheilt. Mit leichter Mühe wird dargethan, warum ſich des Trotzendorf und Sturm und Lubinus und Comenius Gedanke nicht verwirklichen laſſe, welch wahrer Gedanke in ihnen auch liege. Die Schüler mitten in die Lectüre einzuführen, wie es Hamilton und Jacotot vorſchreiben und wirklich gethan, wird einer ernſten und vielſeitigen und gerechten Prüfung unterworfen und dieſe Methode im Ganzen verworfen, da der zu Grunde liegende Gedanke, mit der Anſchauung zu beginnen, ſich in ſeinem Mittel entſchieden vergriffen habe. Nebenbei wird auch die

---

* Die Eltern warten nicht ſo lange, ſo klagt auch Herr S. und wir mit ihm. Warum warten die Schulen nicht ſo lange? Weil ſie nicht die ganze Vollmacht der Zurückweiſung haben, und weil ſie keinen gehörig durchgearbeiteten Unterrichtsſtoff für die Kinder außer Leſen, Schreiben, Rechnen haben, und den ſie haben könnten (als Kenntniß der bibliſchen Geſchichten, der topographiſchen Erdbeſchreibung, der geometriſchen Formen und deren Erzeugung, Fertigkeit im Leſen, Verſtehen, Wiedergeben des Geleſenen ꝛc.), nicht gehörig würdigen; dann, weil hernach im Fortſchritt des Gymnaſiums und der höhern Schulen überhaupt alle Lehrgegenſtände mehr oder minder nur den Unterricht in den fremden Sprachen begleiten; endlich weil die Privatſchulen, die conceſſionirten oft thun dürfen, was der öffentlichen Schule unterſagt iſt, da ja eine einheitliche Schulaufſicht nicht ſtatthat.

Methode von Seidenſtücker eines Blickes gewürdigt, die gleichfalls in ihrem Weſen auf dieſem Principe der Anſchauung ruht. Meierotto und Mager werden dann wieder des Weitern beſprochen, und ihre Methode und namentlich die genetiſche des letztern in einem ſpeciellen Beiſpiele dargelegt und an ihr gefunden, daß wie Hamilton vom empiriſchen, ſo Mager vom ſchulmäßig-methodiſchen Standpuncte aus den Grundſatz der Anſchauung auf die Spitze getrieben *. Syntax und Formlehre, Bedeutung, Ableitung, Zuſammenſetzung, Etymologie und Synonymik der Wörter, alles ſoll neben einander und nach einander für die einzelnen Sätze, Formen und Wörter an beſondern Sätzen repräſentirt und aus ihnen durch Abſtraction gewonnen werden. Wo bleibt, ſagt Herr S., bei ſolchen Anforderungen an die Reflexion, bei dieſem fortwährend wach zu erhaltenden Bewußtſein des ſyntaktiſchen Fachwerkes, wo, fragen wir, bleibt da noch die Friſche und Unmittelbarkeit der Anſchauung? wo die Möglichkeit, daß ſich das Sprachgefühl aus der Sprache ſelbſt in lebendiger Weiſe herausbilde? Aber er ſetzt anerkennend hinzu: „Wohl iſt es ein ſchöner Gedanke, die Sprache von dem erſten Puls„ſchlage ihres Lebens an bis zur Vollendung ihres tauſendgliedrigen „Organismus zu verfolgen, und dieſen Gang den Lernenden nachgehen „zu laſſen; aber dieſe Geneſis der Sprache ſelbſt iſt ein tief verſchleiertes „Geheimniß. Wo wir die Sprache treffen, da iſt ſie ganz, Alles entſteht „in ihr auf Einen Schlag, und was ſpäter hinzu kommt, das betrifft „mehr die oratoriſche und äſthetiſche als die logiſche Seite derſelben. Dem „Knaben nun eine fremde Sprache gleich in dieſer Ganzheit und Fülle „zu bieten, das haben wir freilich als unpädagogiſch und das divide „auch hier als nothwendige Bedingung zu dem impera erkannt."

Wir kommen nun mit unſerm Verfaſſer zur Darſtellung ſeiner Methode. Man mache zunächſt den Anfang mit den bloßen Namen der Dinge. Wortlehre oder die Onomatik bleibt nur als Anfang übrig, nachdem man die Grammatik, möge ſie mit Form- oder Satzlehre beginnen, als unzweckmäßig für den Anfang erfunden hat. Die Onomatik muß alſo den Eintheilungsgrund geben. Ob nun der vom Inhalte oder von der Form, und im letztern Falle ob von der grammatiſchen

* Hierin ſtimmen wir nicht ganz ein, vielmehr will es uns ſo vorkommen, als ob der Fortſchritt im Unterrichte zu raſch gienge, und daß darin auch der etwaige Vorwurf unſers Verfaſſers eine Berechtigung haben dürfte. Unſer Bedenken iſt, daß man ſich bei allen dieſen Ableitungen und Schlüſſen vor dem Fehler zu hüten habe, die Schüler daran zu gewöhnen, aus einem Beiſpiele eine Regel zu machen, deſſen tief greifende Schädlichkeit wir ſchon einmal an einem andern Orte warnend beſprochen haben.

oder von der im engern Sinne onomatiſchen, d. h. etymologiſchen Form entlehnt werden müſſe, das wird unterſucht. Der letzte, ſtreng onomatiſche, iſt der eigentlich wiſſenſchaftliche abſtracte, und deßhalb für den Anfänger ungeeignete, dagegen der erſte, der empiriſche, anſchauliche und dem Kinde zugänglichſte. Das Wort als ſolches, nach ſeiner rein phyſiſchen Seite gefaßt und nach der Geſammtheit ſeiner Töne mit dem entſprechenden Worte ſeiner Mutterſprache verglichen, iſt es, was zunächſt das Intereſſe des Knaben erregt, einen vollen ſinnlichen Eindruck auf ihn macht und eine kräftige Anſchauung hervorruft. Die Mitte zwiſchen beiden hält der zum Theil mit dem erſten leicht zu vereinigende zweite Eintheilungsgrund. Vom Vocabellernen wird auszugehen und dieß in der Art fortzuführen ſein, daß zuerſt der Inhalt vorherrſcht, dann die grammatiſche und zuletzt die eigentlich onomatiſche oder etymologiſche Form. — Hauptſächlich vertheidigt Herr S. nun dieſen Vorſchlag gegen Mager (Revue 1842, S. 37. Humanitätsſtudien S. 53—60). Ob es ganz ſiegreich geſchehen ſein dürfte, das mögen die Leſer des Programms ſelber bemeſſen. — Zunächſt werden Hauptwörter gelernt, weil jedes einzelne ein abgeſchloſſenes und darum befriedigendes Bild von einer Sache gibt, dieſe werden nach einem materiellen Eintheilungsgrunde geordnet; z. B. unter der Rubrik Waſſer werden zuſammengeſtellt: aqua, unda, fluctus, Oceanus, mare, lacus, fretum, sinus, flumen, fluvius, torrens, rivus, fons, alveus, os, littus, ora, ripa, Tiberis, Padus, Rhenus, Albis, Visurgis, Danubius, Pontus Euxinus. Sie werden deutlich und laut vor- und nach geſprochen, auch im Chore geſchieht das.

Nach dem Abſchluſſe einer Rubrik oder Reihenfolge läßt man die Knaben Sätze mit den Hauptzeiten des Hülfsverbums bilden, in denen Subject und Prädicat aus den gelernten Hauptwörtern beſtehen, z. B. Rhenus est fluvius, Romulus fuit rex; läßt dann nach Beendigung des ganzen Abſchnittes die Wörter nach der Gleichartigkeit der Endungen ordnen, knüpft daran die allgemeinſten Regeln über das Genus und über die Bildung des gen. sing. und des nom. plur. und bringt das Genus durch Verbindung der Hauptwörter mit den Fürwörtern hic, hæc, hoc und ille, illa, illud zur Anſchauung. Einzelnes hievon, namentlich die Geſchlechtsunterſcheidung und die Genitivbildung der auf us, a, um ausgehenden Hauptwörter kann gelegentlich auch ſchon früher gelehrt und bei den Sätzen benutzt werden.

Dann kommen die Adjectiva nach ihren Endungen geordnet, daran wieder Bildung von Sätzen, z. B. fons est purus, limpidus, pellucidus, opacus, gelidus. Auch die regelmäßigen Gradationsformen werden einzuüben ſein.

Dann folgen die Vocabeln über Zuſtände und Thätigkeiten, und die wichtigſten regelmäßigen Verba mit ihren vier Ableitungsformen werden, nach den Conjugationen geordnet, gelernt. Hinter den verſchiedenen Abtheilungen der einzelnen Conjugationen treten wieder Sätze, vorzugsweiſe mit jenen vier Formen, aber durch alle Perſonen und Numeri ein, und damit auch die Infinitive hiezu verwendet werden können, müſſen possum, volo und ähnliche, eine Infinitivergänzung verlangende Verba zu Hülfe genommen werden, z. B. zunächſt einfach canis latrat, ovis balat, dann erweitert durch Adverb, dann durch ein Object, dann nähere Beſtimmungen des Subjects und Objects durch Genitiva, Adjectiva und Relativſätze, wobei zugleich Rückſicht darauf zu nehmen iſt, daß die einzelnen Verba in ihren gebräuchlichſten Verbindungen und natürlich nur die von den Schülern gelernten Verba vorkommen, und daß die Sätze ſelbſt einen vernünftigen Inhalt haben. Dadurch fällt Vocabelaufſchlagen und Präpariren weg (welches letztere einer weitern Beſprechung gewürdigt wird).

Hiemit iſt der erſte propädeutiſche Curſus bei etwa wöchentlich 8 Stunden in einem Semeſter geſchloſſen. Nun wird mit der ſyſtematiſchen Grammatik begonnen, von der die regelmäßige und unregelmäßige Formenlehre nun ebenfalls in einem Semeſter abſolvirt werden kann. Beſondere Einübung der Formen an Sätzen iſt nun nicht mehr nöthig, ſondern neben der Grammatik geht die Lectüre zuſammenhängender Stücke, und der Schüler muß die im Stücke vorkommenden Formen herauserkennen, welche dem grammatiſchen Penſum, bei dem er ſteht, angehören. Die Stelle des Wörterbuchs vertritt der Lehrer. Deutſche Beiſpiele dienen daneben dazu, ſyſtematiſch die Formlehre einzuüben, doch laſſe man ſie immer erſt richtig vorüberſetzen (eine ſehr wichtige und nicht genug zu beherzigende Bemerkung), damit man nicht durch den Unterricht ſelber die Schüler ſchlecht ſchreiben lehrt.

Für den weitern Fortſchritt knüpft Hr. S. nun an das Jacotot'ſche tout est en tout an; zeigt was damit gemeint ſei und weiſt auf Ruthardt hin, der dieſen Grundſatz für das lateiniſche in specie verarbeitet und ihn fruchtbar gemacht habe. Hr. S. ſchließt ſich ihm im Weſentlichen an, doch ſtatt des Lernſtoffes, der von Claſſe zu Claſſe immer mit hinauf genommen werden ſoll, iſt in jeder Claſſe von dem Lehrer aus dem Schriftſteller oder aus dem Leſebuche, welches in dieſer geleſen wird, eine Partie auszuwählen, die ihm beſonders zu dem Zwecke geeignet ſcheint, um ſie zum Mittelpuncte aller Bemerkungen und Regeln zu machen, welche in der Claſſe zur Sprache kommen ſollen.

So hat Hr. D. S. mitten aus dem Gymnaſium her, als ein

a, Gen. æ. Es ſtehen nun unter einander 19 Wörter.
ſchrift: zweite Declination us, er, Gen. i, wie vorher ge-
Wörter; dann (immer mit einer Ueberſchrift) 7 Wörter auf
41 Adjective auf us, a, um; zwei auf er, a, um; dann
der dritten Declination; dann 10 Feminina der dritten
Gen. Plur. um; dann 10 Wörter gen. fem. der dritten
Gen. Plur. ium; dann 7 Neutra der dritten Declination;
tiva der dritten Declination; 3 Wörter der vierten und
nation. — II. Verba. Verben der erſten Conjugation o,
are, die Zahl iſt 25; dann 2 Deponentia; 13 Verben der
jugation, eo, ui, itum, ere; 57 Verben der dritten Conj.
11 Verben der dritten Conjug. auf io, ere; 5 Deponentia
Conjug.; 3 Verben der vierten Conj.; 2 Deponentia der-
unregelmäßige Verben. (Nur bei den Verben der erſten Conj.
rbo nicht abgedruckt.)

dieſen Vocabeln folgen unter den Ueberſchriften Uebungs-
1. Subſtantive und Adjective ſtarker Declination, z. B.
da, ſolcher ſind 32 an Zahl und enthalten nur Subſtantive
tive aus der Vocabelreihe, und keine neuen Vocabeln.
gen ſolche Uebungsbeiſpiele, wo ein Subſtantiv mit einem
n Verbum verbunden iſt, z. B. corvus volat, dann Ver-
von Subject, tranſitives Verbum und Object, z. B. columbæ
rogant, zuſammen 40 Beiſpiele, welche alle wiederum aus
belſchatze zuſammengeſetzt ſind. Dann folgen Uebungsſtücke
en aus dem Lateiniſchen ins Deutſche, und zwar zwölf
endlich ein Wörterbuch. Bei den Uebungsbeiſpielen fehlt
utſche Ueberſetzung, weil keine neue Vocabel vorkommt,
er noch nicht gelernt hätte, und der lateiniſche Text für
der Interlinearüberſetzung noch eine Vocabelbedeutung
enn — und das iſt das Weſentliche in dem metho-
lle die Vocabeln und Uebungsbeiſpiele,
mehr und keine weniger, ſind aus den zwölf
Ein Lexikon wird nöthig, weil Knaben auch
il namentlich die Conjunctionen ſich nicht ſo
auch in den Gebrauch eines Wörterbuches
ch davon ein anderes Mal.
ng des Buches war nothwendig, um
des Unterrichtes iſt nun folgen-
der zweiten Conjugation; dann die
Conjugation; 2. Vocabeln der

Außerdem haben ium ſtatt um die Subſtantiven auf es und is, i im Genitiv nicht wachſen (mit fünf Ausnahmen) und die Subſtanti auf s und x mit vorhergehenden Conſonanten. 9. Schema von mar animal, avis, mons; acer, acris, acre, levis, leve; minor, minu felix, sapiens. § 5. Die vierte und fünfte Declination wie die er und zweite. — § 6. Die Conjugation. 1. Es gibt im Activ drei Reih von Perſonenendungen, im Paſſiv zwei.

	Erſte Reihe.		Zweite Reihe.		Dritte Reihe.
	Act.	Pass.	Act.	Pass.	Act.
Sing.	o	or	m	r	i
	s	ris	s	ris	isti
	t	tur	t	tur	it
Plur.	mus	mur	mus	mur	imus
	tis	mini	tis	mini	istis
	(u)nt	(u)ntur	nt	ntur	ērunt

2. Die vier Hauptzeiten: 3. Suchen des Stammes. Bindevoc 4. Die Charakteriſtik der vier Conjugationen. 5. Die Grundzeiten werd aus dem Stamm des Verbi gebildet, die Vorzeiten des Activs aus de Perfect des Activs, die Vorzeiten des Paſſivs aus dem Supinu § 7. Endung der Grundzeiten, Schema von video, videam, videba viderem; videbo, puniam; videor, videar; videbar, viderer; vid bor, puniar; vide (Imperativ) Participien und Inf. der Grundzeit videns, videre, videndum, videri. Die Schemabildung iſt wie bei d Declinationen zuſammengeſtellt. §. 8. Drei kleine Regeln über Conjug tion. § 9. Grundzeiten von sum im Schema. § 10. Endungen der V zeiten im Activ. § 11. Ebenſo im Paſſiv (Schema). § 12. Supinu Particip Fut. Act. und Paſſivi. § 13. Vollſtändige Conjugation, port video, ago, punio, hortor, sum, rapio. Lauter Schemata, bei den nun nicht mehr Stamm und Perſonenendung und Bindevocal dur Trennung ſichtbar gemacht iſt. § 17. Schema der Pronomen eg tu, sui, is, hic, qui, quis. § 18. Comparation. § 19. Präpo tionen. § 20. Conjunctionen. Das ganze Material ſteht, um ein Maßſtab zu geben, auf 25 Seiten Octav, in deutlichem und trennend Drucke.

Die zweite Hälfte des Buches enthält einen für drei Semeſter b rechneten, auf jedes Semeſter gleich vertheilten Sprachſtoff (wegen d halbjährlich nothwendigen Aufnahme von Anfängern), der auch nebe einander als erſte, zweite, dritte Reihe gedruckt und deren einzel Wörter numerirt ſind, behufs des leichtern Aufgebens. Wir werd die erſte Reihe beſchreiben. Ueberſchrift: Vocabeln. I. Nomina. Er

Declination a, Gen. æ. Es ſtehen nun unter einander 19 Wörter. Dann Ueberſchrift: zweite Declination us, er, Gen. i, wie vorher gedruckt, 14 Wörter; dann (immer mit einer Ueberſchrift) 7 Wörter auf um; dann 21 Adjective auf us, a, um; zwei auf er, a, um; dann 14 Masculina der dritten Declination; dann 10 Feminina der dritten Declination Gen. Plur. um; dann 10 Wörter gen. fem. der dritten Declination Gen. Plur. ium; dann 7 Neutra der dritten Declination; dann 8 Adjectiva der dritten Declination; 3 Wörter der vierten und fünften Declination. — II. Verba. Verben der erſten Conjugation o, avi, atum, are, die Zahl iſt 25; dann 2 Deponentia; 13 Verben der zweiten Conjugation, eo, ui, itum, ēre; 57 Verben der dritten Conj. auf o, ĕre; 11 Verben der dritten Conjug. auf io, ĕre; 5 Deponentia der dritten Conjug.; 3 Verben der vierten Conj.; 2 Deponentia derſelben; 9 unregelmäßige Verben. (Nur bei den Verben der erſten Conj. iſt das Averbo nicht abgedruckt.)

Nach dieſen Vocabeln folgen unter den Ueberſchriften Uebungsbeiſpiele: 1. Subſtantive und Adjective ſtarker Declination, z. B. penna nitida, ſolcher ſind 32 an Zahl und enthalten nur Subſtantive und Adjective aus der Vocabelreihe, und keine neuen Vocabeln. Dann folgen ſolche Uebungsbeiſpiele, wo ein Subſtantiv mit einem intranſitiven Verbum verbunden iſt, z. B. corvus volat, dann Verbindungen von Subject, tranſitives Verbum und Object, z. B. columbæ accipitrem rogant, zuſammen 40 Beiſpiele, welche alle wiederum aus jenem Vocabelſchatze zuſammengeſetzt ſind. Dann folgen Uebungsſtücke zum Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen ins Deutſche, und zwar zwölf Fabeln, und endlich ein Wörterbuch. Bei den Uebungsbeiſpielen fehlt natürlich die deutſche Ueberſetzung, weil keine neue Vocabel vorkommt, welche der Schüler noch nicht gelernt hätte, und der lateiniſche Text für die Fabeln hat weder Interlinearüberſetzung noch eine Vocabelbedeutung unter den Stücken; denn — und das iſt das Weſentliche in dem methodiſchen Gedanken — alle die Vocabeln und Uebungsbeiſpiele, aber auch alle, keine mehr und keine weniger, ſind aus den zwölf Fabeln genommen. Ein Lexikon wird nöthig, weil Knaben auch Vocabeln vergeſſen, und weil namentlich die Conjunctionen ſich nicht ſo einüben laſſen, und weil ſie auch in den Gebrauch eines Wörterbuches eingeführt werden müſſen. Doch davon ein anderes Mal.

Dieſe weitläufige Beſchreibung des Buches war nothwendig, um verſtändlich zu werden. Der Gang des Unterrichtes iſt nun folgender: 1. Gelernt werden Vocabeln der zweiten Conjugation; dann die dritte Perſon Singularis der zweiten Conjugation; 2. Vocabeln der

erſten Declination, nun Sätze gebildet; 3. Vocabeln der zweiten De clination; 4. die dritte Perſon Plur. Präſ. der zweiten Conjugation 5. die Nom. Pluralia der Vocabeln der erſten und zweiten Declination dann Sätze gebildet; 6. die dritten Perſonen Sing. und Plur. vom Imperf der zweiten Conj., und nun Sätze gebildet; 7. die übrigen Perſonen de Präſ. und Imperf. der zweiten Conjug.; 8. Adjectiva auf us, a, um Nom. Sing. und Nom. Plur., verbunden mit Subſtantiven, dann mi Subſt. und Verbum; 9. Verben der vierten Conjug.; 10. die Conjuga tion derſelben durch Präſ. und Imp., Satzübungen dann wie vorher. — 11. Der Acc. Sing. und Plur. der erſten und zweiten Declination. — Object. Satzbildungen; 12. Verben der erſten Conjugation; 13. Präſ und Imperf. der erſten Conjug., Satzbildungen; 14. Verben der dritte Conjugation auf o; 15. Präſ. und Imperf. derſelben; Sätze bilden 16. Futur. Activum in der Ordnung zweiter, vierter, erſter, dritter Con jugation; Satzbilden; 17. Vocabeln der dritten Declination; 18. Nom Plur., Acc. Sing. und Plur.; Verwendung in Sätzen; 19. das Activun der Verben der dritten Conjugation auf io durch Präſ. Imperf. un Futurum I; Verwendung in Sätzen; 20. das Paſſivum der gedachte Zeiten in der Ordnung zweiter, vierter, erſter, dritter Conjugation 21. der Ablativ der erſten, zweiten und dritten Declination; 22. Um wandlung der Uebungsbeiſpiele in paſſive Sätze. Dabei wird natürlic vom Deutſchen ausgegangen, und es wird die Regel angewendet: das Object wird dasjenige, was das Subject thut, und wenn ic von ihm ausſage, was es wird, dann wird es ein Subjec im paſſiven Satze. Die Umwandlung wird mechaniſch durch folgend Stadien geführt: a. caseum corvi reperiunt, b. caseus corvis re periuntur, Prädicat muß mit dem Subject in Perſon und Numeru übereinſtimmen, c. caseus corvis reperitur, d. caseus a corvis reperitu Solche Umwandlungen werden nun natürlich mit den Uebungsbeiſpiele durch alle die Tempora vorgenommen, welche den Schülern bekann ſind und natürlich mit dem ihnen bekannten Vocabelvorrathe. Dabei fäl denn auch nebenbei, und ſcheinbar abſichtslos, dieſer und jener lateiniſch Brocken mit drein. 23. Vorzeiten des Activs Perf. Plusq. Fut. II 24. Vocabeln wieder alle vorgenommen und mit Averbo nun gelern 25. Dritte Declination ganz gelernt. 26. Participien der Verben un zwar Part. Präſ. Act. und Part. Perf. Paſſ. 27. Sätze in Participie umgewandelt. 28. Sum. 29. Vorzeiten im Paſſ. 30. Vocabeln der vier ten und fünften Declination und die Declination, Verwendung im Satz 31. Infinitive I und II, eingeübt mit videtur, dicitur, debeo, possum 32. Die übrigen Participia und Infinitive, Sätze mit oportet. Schließlic

Ueberſetzen der Fabeln, Analyſe der Wortformen. Es war unmöglich und unthunlich, hier den beſondern Gang noch näher zu begründen. Wie die Conjugation zu behandeln iſt, das wird bei einer andern Gelegenheit des Weitern beſprochen werden. Nur folgende methodiſche Gedanken. Es wird nichts gelernt, was nicht ſofort zum Selbſtthun des Schülers ein Mittel wird; alle und jede Uebung wird immer an demſelben Sprachſtoffe vorgenommen: auch ein tout en tout; die Vocabeln bilden ein Ganzes, doch nicht nach dem materiellen Inhalte, ſondern nach einer Gedankenverbindung in den Fabeln; die Anordnung iſt nach Wortarten mit Rückſicht auf die grammatiſche Form, und ihre Anordnung hält im Großen dem Schüler das grammatiſche Gebäude wieder vor; dem Ohre muß überall das Auge zur Hülfe gegeben werden, denn mit Einem Sinne reicht man bei Kindern nicht aus, und das Schreiben kann auch nicht entbehrt werden, welches zur Fixirung des Auges dient und zum Weilen der Vorſtellungskraft nöthigt.

Das Ergebniß iſt: die Schüler lernen in jedem Semeſter, bei 6 wöchentlichen Stunden, etwa 120 Subſtantiva und Adjectiva; etwa 126 Verba mit Averbo; die regelmäßigen Conjugationen und Declinationen und Pronomina, und deren mündlichen und ſchriftlichen Gebrauch in Sätzen; einige ſyntaktiſche Regeln und deren ſichere Anwendung, die grammatiſche Analyſe, die Hauptgeſchlechtsregeln, und überſetzen ſchließlich die 12 Fabeln vom Blatte weg, von denen wohl eine nicht in der Claſſe überſetzte beim Verſetzungseramen überſetzt, analyſirt ꝛc. wird. Es gibt kein Stadium des Unterrichtes, auf dem die Kinder ermüdeten, und das iſt der Hauptgewinn, denn faſt jeder Tag bringt Neues im Alten. S.

Zur Frage über die Reform der Gymnaſien. Von Dr. Carl Guſtav Heiland, Oberlehrer am königlichen Domgymnaſium zu Halberſtadt. Halle, Waiſenhaus. 1850. 108 Seiten 8.

Die Beſchlüſſe der Berliner Conferenz ſcheinen nur Angreifer und keine Vertheidiger zu finden. Inländiſche und ausländiſche Gegner, gelehrte und ungelehrte, ſtürmiſche und gemäßigte ſind aufgeſtanden. Unſer Hr. Verf. findet beſonders zwei Hauptpuncte zu tadeln: 1. die Verminderung der lateiniſchen Stunden und 2. die Verminderung des Griechiſchen durch Abkürzung des Curſus in Tertia (den Anfang in der Tertia wie die Aufnahme des Franzöſiſchen in der Quarta läßt er zu). Bedenklich erſcheint ihm die Vertheilung der Geſchichte auf die beiden Stufen Unter- und Obergymnaſium und unausführbar ein Abſchluß fürs

Leben mit dem Untergymnaſium. Der Verf. nennt ſich nun ſelber einen Reactionär auf dieſem Gebiete, und dem entſprechend müſſen ihm die Conferenzbeſchlüſſe wie die des ungemäßigten Fortſchritts oder des Radicalismus erſcheinen. Er erkennt das Beſtreben, die beiden Bildungswege nahe zu bringen, als vollkommen berechtigt an, er will das aber nicht wie Andere vor und neben ihm durch ein Geſammtgymnaſium erreichen, ſondern will die höhere Bürgerſchule eigentlich aufheben, denn er meint, was auch immer die höhern Bürgerſchulen zu wünſchen hätten in Betreff der Realien, das ſei ihnen in den preußiſchen Gymnaſien gewährt. Die höhern Bürgerſchulen hätten, ſo meint er, die modernen Bildungselemente zu ſehr urgirt und wären dadurch dem Utilitätsprincip anheim gefallen; eine einſeitige Auffaſſung des Nationalen habe die Epidemie der Frühreife genährt und unterſtützt. Es wären freilich durch die höhern Bürgerſchulen die den Gymnaſien feindlichen Elemente ausgeſchieden, aber das Jahr 1848 mit ſeinem peſſimiſtiſchen Princip, daß Alles in unſerm Staatsleben faul und verderbt ſei, habe auch die Gymnaſien ohne Gnade und Anerkennung ihrer Leiſtungen angetaſtet; der Eifer, Alles nach Principien und Theorieen zu geſtalten, habe deſtruirende Forderungen hervorgerufen, und im Drange ſolcher Umſtände ſei die Berliner Conferenz zuſammengerufen und habe ſolche Conceſſionen gemacht. Ein wenig Widerſpruch wird uns der Hr. Verf. ſchon zugeſtehen müſſen: die Geſchichte der höhern Bürgerſchulen weiſt einen entgegengeſetzten Gang, denn Materialismus und Utilitätsprincip war der Anfang, und das Urgiren der modernen Bildungselemente iſt erſt in neuerer und neueſter Zeit gegenüber den Vorwürfen einer Principloſigkeit ſichtbar oder hörbar geworden. Der Verſammlung in Berlin thut man aber wirklich ein Unrecht, wenn man meint, daß ſie unter dem Einfluſſe der Zeitbewegungen irgend welche Conceſſion gemacht habe. Freilich ſind Conceſſionen an die höhere Bürgerſchule gemacht; aber die hängen wirklich mit dem politiſchen Getreibe nicht im Geringſten zuſammen. Wenn man nun das aber mit dem Hrn. Verf eine Conceſſion an den Radicalismus benennt, ſo geht man doch zu weit. Wie man auch immer über das Princip der höhern Bürgerſchule denken möge, das iſt und bleibt ein Unrecht, wenn man ſie mit dem Radicalismus, den leeren Phantaſtereien, dem politiſchen Conſtruiren und Theoretiſiren irgendwie zuſammen wirft. Der Art iſt dem Hrn. Verf. auch etwas innerlich mit untergelaufen. Das iſt um ſo mehr zu bedauern, als man ſonſt in dem Buche viele beherzigenswerthe Gedanken findet Sein Vorſchlag iſt: man ſolle das Untergymnaſium ſo machen, wie heute die Unterclaſſen des Gymnaſiums ſind, und er prophezeit, daß dann das Ober- und Real-

gymnaſium von ſelbſt zuſammen fallen würden. Das wäre ja kein Neues, ſondern das iſt das Alte, wodurch eben die Entſtehung der jetzigen höhern Bürgerſchule herbeigeführt iſt. Der Verf. hält das Zugeſtändniß, daß das Franzöſiſche ſchon in V und das Griechiſche erſt in III beginnen, für vollkommen ausreichend. Er beweist das aus Erfahrung, denn er weiß, „daß bei der bisherigen Einrichtung die Leiſtungen eines „Primaners einer zur Abiturientenprüfung berechtigten Realſchule in der „Regel dem Tertianerſtandpuncte des Gymnaſiums entſprechen". Solche Behauptung iſt doch ſtark und kann nur von einigen Schulen her entlehnt und ſo verallgemeinert ſein. Es werden mindeſtens die höhern Bürgerſchulen alles Ernſtes gegen ſolche allgemeine Behauptung proteſtiren.

Viel beſſer und eingehender ſpricht der Hr. Verf. da, wo er von den Gymnaſien, ohne den Seitenblick auf die höhern Bürgerſchulen, redet. Man hört darin den erfahrenen, beobachtenden, denkenden Mann, und viele werden in ihm einen Geiſtesverwandten finden und namentlich auch viele Leſer der Revue. Den Gymnaſiallehrern iſt daher das Büchelchen wohl zu empfehlen zur Lectüre, denn es enthält in ſeinem ſcheinbar ſchlichten Gewande ſehr viel Beherzigenswerthes. Es iſt unmöglich, die vielen tief pädagogiſchen Blicke hier alle aufzuführen; aber wir wollen einige Gedanken des Verf. hier zur Empfehlung anführen, und ſei es auch nur, um unſer Bedauern zu rechtfertigen darüber, daß er das Weſen der höhern Bürgerſchulen wie die Stellung derſelben und die Bedeutung der Conferenz und ihrer Beſchlüſſe ſo gar nicht richtig erkannt und gewürdigt hat. Das Princip der Selbſtthätigkeit gegenüber dem realiſtiſchen der Vielwiſſerei darf man in keiner erziehenden und bildenden Schule aufgeben; die Unterrichtsgegenſtände haben ſich in Werth und Bedeutſamkeit nach ihrer bildenden Kraft zu ordnen; diejenige Methode iſt die beſte, die ein ſelbſtſtändiges Arbeiten am meiſten weckt; es muß nicht ein größerer Werth auf das zu überliefernde Wiſſen als auf die geiſtige Zucht gelegt werden und das Intereſſe an dem Lehrobjecte muß hinter dem am zu lehrenden Subjecte zurück ſtehen; Bildung iſt nicht zu gewinnen durch Ueberlieferung der Wahrheit, ſondern dadurch, daß die Wahrheit errungen werden muß; die werdenden und bewegten Zuſtände der Gegenwart werden nie ein Bildungsſtoff für den Schulunterricht ſein können; wenn die Schule ihren Zöglingen die rechte Geſinnung einpflanzt, die nicht durch dieſen oder jenen Lehrgegenſtand erworben wird, ſondern durch den ganzen Geiſt des Unterrichts und durch eine zur Entſagung und Arbeit erziehende und gewöhnende Methode, dann bildet ſie am beſten für Praxis

und Leben, Staat und Vaterland. Derlei Gedanken zeigen hinlänglich den richtigen pädagogiſchen Standpunct des Hrn. Verf., ja zeigen, daß ihm die neuere Litteratur auf dieſem Gebiete nicht unbekannt iſt, obwohl kein Citat vorkommt. —

Der Hr. Verf. behandelt folgende wichtige Capitel: Weſen und Bedeutung des Sprachunterrichts; die national-deutſche Bildung und die Bedeutung des claſſiſchen Alterthums, beſonders des Griechenthums für dieſelbe; die Interpretationsmethode der Claſſiker, die äſthetiſche Erklärung, die litterarhiſtoriſchen Einleitungen, die curſoriſche und ſtatariſche Lectüre, Kanon der Lectüre (er meint damit einen ganz beſtimmten Kreis der zu leſenden und auch zu abſolvirenden Schriftſteller); über Priorität des Griechiſchen vor dem Lateiniſchen; Bedeutung des Griechiſchen und Lateiniſchen; die Priorität des Lateiniſchen vor dem Franzöſiſchen, das Lateinſprechen, Lateinſchreiben; der grammatiſche Unterricht; die Schulausgaben; der deutſche Unterricht, die Lectüre, freien Vorträge, die Mathematik und Naturwiſſenſchaften, die Geſchichte und Geographie; die ſittliche Zucht, der Religionsunterricht. Im Ganzen ſind es 25 ſolcher Themata, die der Verf. abhandelt.

Wir begegnen auch hier dem Gedanken von einem freiern Unterrichte und Hindeutungen auf ein Schulleben, welches auf freie Arbeitstage und freie Vorträge ſich freilich noch beſchränkt; auch er will die Privatlectüre in den Unterricht verflochten wiſſen und deutet auf Verbindung von Lectüre und Geſchichte hin. Das Beiſpiel, das der Hr. Verf. aus Torgau erzählt, iſt für unſere Anſicht vom Schulhalten zu bedeutſam, als daß wir ihm hier nicht eine Stelle einräumen ſollten. Der Hr. Verf. berichtet: „Auf dem Gymnaſium zu Torgau waren für „die Primaner ſogenannte Abendſtunden (Mittwochs und Sonnabends „von 5—7 Uhr) durch den Rector Müller (jetzt in Magdeburg) einge„richtet, in denen wir unter Aufſicht und Leitung desſelben in lateini„ſchen und griechiſchen Exercitien und Verſification geübt wurden. Unſer „Rector arbeitete da recht eigentlich mit uns zuſammen. Die immer „gegenwärtige Anleitung, das Richtige zu finden, die augenblickliche Ver„beſſerung der gemachten Fehler, die ermuthigende Zuſprache an die „Schwachen, die nie ohne einen Fingerzeig zur Weiterhülfe die Stunde „verließen, der ganze lebendige, unmittelbare und vertrauliche Verkehr „verliehen jenen Abendſtunden einen Werth und einen Reiz, mit dem ſie „gewiß noch in der dankbaren Erinnerung vieler Schüler, die durch „dieſelben zu einem rührigen und ſelbſtthätigen Arbeiten gewöhnt ſind, „fortleben“. Wir rufen jedem Lehrer zu: ſo gehe hin und thue desgleichen, ſo wirſt du leben im Andenken deiner Schüler.

Scheibert.

Die Naturwiſſenſchaften als Gegenſtand des Unterrichts, des Studiums und der Prüfung, zur Verſtändigung zwiſchen Lehrern, Lernenden und Behörden, von Dr. J. T. C. Ratzeburg, Profeſſor an der königl. preußiſchen akademiſchen Forſtlehranſtalt, Ritter ꝛc. ꝛc. Mit Beiträgen von Hampe, Fr. Köhler, Legeler, Lüben, Nördlinger, Phöbus, C. Rammelsberg, Saxeſen, F. W. Schneider, Fr. Schulze. Mit Holzſchnitten. Berlin, 1849. Nicolai'ſche Buchhandlung. Vorwort X S. Inhalt VI S. Litteratur LXXI S. Text 481 S. gr. 8. Dedicirt den Herren J. Fr. Brandt, R. Göppert und Phöbus.

In der Vorrede heißt es: „Die Naturwiſſenſchaften müſſen aber auch „einmal in den Vordergrund kommen, ſo daß dann die verſchiedenen „Fächer, denen ſie dienen ſollen, nur eine verſchiedene Schattirung „abgeben; man ſoll hiebei ſehen, wie viele verſchiedenen Gefäße aus „einem und demſelben Quell friedlich neben einander ſchöpfen. „Auch ſollen Behörden, Lehrer und Schüler gemeinſchaftlich eine „Ueberſicht des zu verarbeitenden Stoffes erhalten, um ſich mit dieſem „und darüber mit einander zu verſtändigen. Die Lehrer, denen es „etwa an Erfahrung beim Eintritt in ein neues Fach fehlt, ſollen einen „Rathgeber beim Ausarbeiten ihrer Hefte, bei der Einrichtung der „Kathedervorträge, beim Zeichnen, bei Anlegung von Sammlungen u. ſ. f. „finden." „Die Schrift ſoll indeſſen nicht eine Bibliothek, ſondern nur „eine Verſtändigung ſein; ſoll dazu beitragen, den Naturwiſſen„ſchaften überall eine würdige angemeſſene Stellung anzuweiſen und über „Bedeutung und Zweck derſelben ſich in allen Kreiſen der Schul- und „Fachlehrer zu verſtändigen, ſie weder zu überſchätzen, noch auch eine „zu ſchlaffe Betreibung derſelben zu dulden."

Der Eindruck, den das Leſen dieſes Werkes auf den Referenten gemacht hat, und den er niederſchreiben will, bevor er bei der Beſprechung des Einzelnen ihm verkümmert wird, iſt der, als ob man an der Hand des Herrn Verfaſſers in den großen Naturtempel geführt wird, von dem man ſonſt wohl auch einige Säulen und Bogen und Gewölbe kennt, in den man wohl auch durch das eine und das andere Fenſter hineingeſchaut habe; aber den man in ſeiner ganzen Vollendung zu überſchauen nicht Muße, Ruhe, Sammlung oder auch nur die rechte Stellung gehabt habe. Dieſer Führer geht aber nicht ſchweigſam neben uns, oder begnügt ſich, uns ein: ſiehe da! zuzurufen, ſondern er zeigt uns den geſammten Bau nach allen ſeinen Hauptheilen, nennt uns die Bauleute und Werkmeiſter, die daran gearbeitet haben und noch arbeiten, zeigt uns deren vollendete Werkſtücke und führt uns deren tiefere Gedanken vor, und läßt uns ſo die vom menſchlichen Geiſte für den menſchlichen Geiſt begriffene Natur ſchauen; ja wir ſehen's vor uns, wie

der menſchliche Geiſt zu eigner Kräftigung ordnend und begreifend an dieſem Naturtempel baute und baut, ſo daß man wehmüthig geſtimmt wird, wenn man die von ihm erweckte Sehnſucht, mitbauen zu helfen, zu ſtillen nicht im Stande iſt. Wir könnten und ſollten vielleicht auch hiemit unſere Anzeige ſchließen, wenn nicht die Hochachtung vor dem Herrn Verfaſſer, die uns dieſes Werk eingeflößt hat, die Verpflichtung auferlegte, den Reichthum desſelben an Erfahrungen, Einſichten und Kenntniſſen auch den Leſern vorzuführen, um dadurch jenen ſubjectiven Eindruck begreiflich und gerechtfertigt erſcheinen zu laſſen.

In dem Abſchnitte Litteratur beſpricht der Hr. Verf. 112 Werke und Zeitſchriften und Programme und Abhandlungen, welche ſeinen Gegenſtand berühren, gibt in Kurzem den eigentlichen Kern des Inhalts an, und läßt ohne viel Reden ſein Urtheil mehr durchblicken, als daß er es breit ausſpräche. Das Urtheilen und Kritiſiren iſt ihm Nebenſache, ſondern Anerkennen des Eigenthümlichen, Förderſamen, Anſprechenden iſt das Hauptziel, und deßhalb wandert man gerne mit ihm durch dieſe Vorhalle, zumal nicht von dürren Lehr- und Handbüchern die Rede iſt, ſondern nur von den eigenthümlichen Werken, mehr gleichſam von den Originalen als von den Kärrnern, die nur zu thun haben, wenn große Herren bauen. Es ſoll nur zur Charakteriſtik der Behandlungsweiſe dienen, wenn wir ſagen, daß dieſe Behandlung der Litteratur uns an Dieſterwegs Wegweiſer erinnerte.

In drei Theilen handelt das Buch den Stoff ab. Im **erſten** Theile (S. 1—95) vom naturwiſſenſchaftlichen Unterrichte wird zunächſt im Allgemeinen die Stellung beſprochen, welche die Naturwiſſenſchaften einnehmen in den Realſchulen, welche abſchließen, und in den Gymnaſien, welche nicht abſchließen (S. 1—9). Dann werden drei Fragen aufgeworfen und beantwortet: 1. Darf die humaniſtiſche Bildung zu Gunſten der Naturwiſſenſchaften verkürzt werden? (S. 9—16.) 2. Müſſen die Naturwiſſenſchaften als Bildungsmittel für den Gymnaſialunterricht aufgenommen werden und nach welcher Anſicht iſt dieſer Unterricht zu leiten? (S. 16—90.) 3. Kann der wiſſenſchaftliche Fachunterricht durch den Gymnaſialunterricht entbehrlich gemacht oder weſentlich verändert werden? (S. 90—95.) Der **zweite** Theil handelt ab den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht als Förderungsmittel der Fachſtudien und als Mittel zur Erweiterung des menſchlichen Wiſſens überhaupt — Autodidaktik (S. 96—117.) In fünf Abſchnitten werden folgende Gegenſtände der Unterſuchung unterſtellt: Erſter Abſchnitt.

Von der allgemeinen oder eigentlich didaktiſchen Behandlung der Naturwiſſenſchaften (S. 117—149). Zweiter Abſchnitt. Von den einzelnen naturwiſſenſchaftlichen Gebieten, geordnet nach den Fächern (S. 149—367), und zwar erſte Hülfswiſſenſchaft Botanik: a) ſpecielle Botanik, nämlich die forſtliche, die landwirthſchaftliche, die gärtneriſche, die bauliche, die mediciniſche und pharmaceutiſche, die toxikologiſche; b) allgemeine Botanik; zweite Hülfswiſſenſchaft Zoologie: a) Entomologie, b) Ornithologie, c) Säugethiere, Amphibien, Fiſche, d) Arachniden, Cruſtaceen und niedere Thiere; dritte Hülfswiſſenſchaft Mineralogie: a) Oryktognoſie, b) Geognoſie; vierte Hülfswiſſenſchaft Naturlehre: vereinigt aus Phyſik und Chemie für die verſchiedenen Fächer, a) mediciniſche, b) pharmaceutiſche, c) berg- und hüttenmänniſche, d) bauliche, e) landwirthſchaftliche, f) gärtneriſche, g) forſtliche. Dritter Abſchnitt: Abbildungen. Vierter Abſchnitt: Reiſen. Fünfter Abſchnitt: Sammlungen als Unterrichtsmittel. Der **dritte** Theil handelt von den Prüfungen in den Naturwiſſenſchaften *.

Dieß Skelett wird den Leſern den Stoffreichthum zeigen, wie auch die vielſeitigen Richtungen, nach denen der Hr. Verf. ſein Auge gewandt hat. Da eine Zeitſchrift es wohl ſchwerlich übernehmen wird, dieſen ganzen Inhalt zu beſprechen, da ein ſolches Buch in verſchiedenen Zeitſchriften beſprochen werden muß, ſo darf ſich nun Referent, und muß er ſich hier auf die unterrichtliche Seite beſchränken, ſelbſt auch dann, wenn er auf den andern Gebieten auch ein Urtheil zu geben befähigt wäre. Der Hr. Verf. unterſcheidet für den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht einen doppelten Zweck, einen grundwiſſenſchaftlichen, d. h. den Jugend bildenden, und einen hülfswiſſenſchaftlichen, d. h. den als Förderungsmittel verſchiedener Fachſtudien dienenden. Als eine beſondere Art des Unterrichtes iſt auch das Selbſtſtudium angeſehen, dem daher auch einige Abſchnitte gewidmet ſind. Um nur den Vortrag hier nicht fortdauernd zu unterbrechen, wollen wir den Hrn. Verf. zunächſt ſelbſt reden laſſen und mit beigedruckten Zahlen die Stellen bezeichnen, an die wir ſchließlich unſere Bemerkungen und etwaig abweichenden Anſichten anknüpfen wollen.

Es werden unterſchieden 1) Anſtalten, denen keine ſchulgerechte Nachbildung folgt, die daher mit der Schule abſchließen, wie Volks-, Real-, höhere Bürgerſchule, und ſolche, welche nicht abſchließen, ſondern durchaus

---

* Man vergleiche des Hrn. Verfaſſers Selbſtanzeige in der Pädagog. Revue XXI, 234.

eine Ergänzung in einer höhern Lehranſtalt finden müſſen, Gymnaſien, zwiſchen welchen beiden das Realgymnaſium in der Mitte zu ſtehen ſcheine, und zwar bald mehr dem Gymnaſium, bald mehr den Realſchulen verwandt (1). Ob nun die Naturwiſſenſchaften als Lehrgegenſtand eingeführt werden ſollen, iſt nur in den Gymnaſien zweifelhaft geworden, oder doch fraglich. Diejenigen, welche auf die humaniſtiſch ideale Ausbildung allein Gewicht legen, nehmen einen zu ſubjectiven Standpunct ein, und ſie wären reichlich durch die ethiſchen Momente, welche im Betreiben der Naturwiſſenſchaften liegen, leicht eines Beſſern zu belehren (2). Man muß bei dieſer Streitfrage von dem Geſichtspuncte ausgehen, daß der Menſch ein Bürger zweier Welten iſt. Nicht alle aus dieſem Geſichtspuncte ſich entwickelnden Seiten der Jugendbildung können durch die Humaniora, aber auch nicht durch die Naturſtudien, ſondern von beiden in Gemeinſchaft gefördert werden. Darum kann nicht ſowohl die Frage ſein, ob die Naturwiſſenſchaften, ſondern wie viel von denſelben in dem Gymnaſium getrieben werden müſſen und dann wie ſie getrieben werden müſſen. Kann man die humaniſtiſche Vorbildung, wie ſie bisher auf allen gemäßigten (3) Gymnaſien beſtand, zu Gunſten der ſogenannten exacten Wiſſenſchaften verkürzen? Das iſt die erſte Hauptfrage. Als verneinende Autoritäten werden Pfeil, v. Berg, Ehrenberg, Lichtenſtein, Göppert, Phöbus, Schauer, Schulze genannt, und die meiſten Schulmänner werden dazu gerechnet. Dieſe alle ſtützen ſich auf Erfahrungen, die man an Univerſitäten und Akademieen zu machen Gelegenheit hat, und aus denen ſich ergibt, daß die von Gymnaſien abgehenden Schüler mit anders Gebildeten im Erfolge ihrer Studien ſich faſt immer von einer vortheilhaften Seite zeigen, indem ihre Intelligenz diejenige Allgemeinheit und Innerlichkeit beſitzt, vermöge welcher ſie ſich überall zurechte finden und heimiſch werden. Daſſelbe hat Director Bonnell auch bei den zu bürgerlichen Gewerben Abgehenden beobachtet. Wenige nur von denen, welche ohne claſſiſche Bildung dennoch Großes erreichten, widerſprachen dieſer Erfahrung, und dieſer Widerſpruch muß aus beſonderer Befähigung des Subjects erklärt werden (4). Darum wird auch die Theorie die ideellen Wiſſenſchaften beim Schulunterrichte über die ſogenannten realen ſetzen müſſen, zumal bei der gegenwärtigen didaktiſchen Lage der Naturwiſſenſchaften nicht einzuſehen iſt, wie dieſe für die Jugend, beſonders für das frühere Alter, in die Reihe der idealen Bildungsmittel eingeführt werden ſollen. Die Sprache der Natur, die nicht mit Zungen und Schriften, ſondern mit Körpern und Erſcheinungen ſpricht, iſt nur ſchwer verſtändlich. Sie will

mühſam aufgeſucht ſein und zum Verſtehen ihrer Sprache iſt Ernſt, Ausdauer und ein ſchon gebildeter Verſtand nöthig, und für die Schule das Unerläßliche, ſo ſelten zu Erreichende: **ein guter Lehrer** (5). Ferner weiſen Religion, Geſchichte und ſelbſt die Sprache beſſere Mittel zur Förderung der Religioſität auf, als die Naturwiſſenſchaften ſie bieten. So iſt alſo die obige Frage zu verneinen. Auch müſſen in den Gymnaſien die altclaſſiſchen Sprachen in ihrem Rechte bleiben. Diejenigen Leute, welche früh in ihrer Gymnaſialbildung gehemmt wurden, ohne das Land der Alten ganz zu durchwandern, und ſich nun ſpäter die Kenntniſſe vielleicht mühſam ſelbſt zuſammenſuchen mußten, die werden den Werth einer tüchtigen Schulbildung wahrhaft zu ſchätzen wiſſen (6). Bei der zweiten Hauptfrage: müſſen die Naturwiſſenſchaften als Bildungsmittel für den Gymnaſialunterricht aufgenommen werden, und nach welcher Anſicht iſt dieſer Unterricht zu leiten? unterſucht der Verf. erſt die Berechtigung der Naturwiſſenſchaften als Bildungsmittel. Carus hat dieſe Berechtigung bezweifelt, weil er wohl nur an die etwaigen materiellen Zwecke dachte; Andere faßten bei dieſen Zweifeln den Mangel der methodiſchen Bearbeitung, dem man eben durch einen Unterricht in den Schulen ein Ende machen muß, noch Andere die dadurch herbeigeführte Beſchränkung der altclaſſiſchen Bildung ins Auge, der ja eben durch die richtige und wohlbemeſſene Ausdehnung vorgebeugt werden kann. Die Berechtigung einmal zugeſtanden, ſo handelt es ſich nur noch um die Feſtſtellung, welche Art von Bildung die Naturwiſſenſchaften beſorgen ſollen und können. Sie ſind im Gymnaſialunterricht, wie jeder andere Unterrichtsgegenſtand, mehr als Mittel zum Zwecke denn als Zweck ſelbſt anzuſehen und zu handhaben. Anſchauen, vergleichen, Vorſtellungen der mannigfaltigſten Art gewinnen, dieſe zu Begriffen vereinigen, ſich dann zu Urtheilen, Abſtractionen, Combinationen ꝛc. erheben, das iſt im Großen und Rohen der Bildungsgang. Darum fange man mit der wirklichen Natur an, treffe auch wohl die Auswahl — ceteris paribus — nach dem Bedürfniß des Lebens, ſo daß die Praxis ihr Recht erhält, und ſetze den Unterricht ſo wohl mit den übrigen Lehrgegenſtänden in Harmonie und ordne ihn in der richtigen Progreſſion. In jeder Claſſe zwei bis drei Stunden ſind ausreichend, höchſtens in einzelnen Ausnahmen vier, und das dürfte die altclaſſiſchen Studien eben nicht beſchränken. Die Excurſionen zerſtreuen nicht, ſondern erfriſchen und erfreuen und haben ſo eine förderſame Rückwirkung auf die übrigen Studien (7). Dann unterſucht er zweitens den Umfang des Unterrichtes, Zergliederung und Progreſſion nebſt der Methode im

Einzelnen. Man findet auf den meiſten Gymnaſien nur Phyſik und Chemie *, das Bischen Zoologie, Botanik, was noch hinzukommt, könnte auch lieber ganz wegbleiben. Für die organiſche Natur und das ganze morphologiſche Studium müßte nämlich da, wo was Ordentliches geleiſtet werden ſollte und der Schüler ſeine naturhiſtoriſche Bildung aus der ganzen Natur nehmen und nicht einſeitig werden ſoll, ein beſonderer Lehrer ſein. Vorausgeſetzt nun, daß es nicht an Lehrkräften und Lehrmitteln fehlt, und daß der Uebelſtand zu voller Claſſen beſeitigt wird wird folgende Anordnung zu treffen ſein: A. **Botanik** darf nirgends fehlen, denn jeder Schüler kann ein Exemplar bekommen, für ſie hat man noch am erſten Lehrer, ihre Litteratur iſt ſehr ausgebildet, in ihr laſſen ſich die verſchiedenſten Gegenſtände gleich gut beim Unterricht benutzen ꝛc. In der Schule hat man Diagnoſtik, Syſtematik und Phytonomie zu ſondern, und wenn jedes im rechten Alter und nach der Erwerbung nothwendiger Vorkenntniſſe behandelt wird, ſo iſt die Botanik auch leicht; auch iſt ihre Methodik vollendeter. Es iſt bei der Diagnoſtik mit der vergleichenden Betrachtung der einzelnen Theile zu beginnen, die Terminologie, welche zugleich Morphologie wird, kommt in den Vordergrund. Man legt dem Kinde Blätter neben Blätter, Stengel neben Stengel ꝛc. So wird im erſten, terminologiſch-deſcriptiven, Curſus die Beſchreibung das Erſte ſein, wobei man das Kennenlernen der Mannigfaltigkeit der Formen nicht zurückſtellen oder überſehen darf. Man verbinde das Auffinden, das Fixiren, das Ordnen und das Zeichnen auf loſen Quartblättern. Man laſſe in der Form Aehnlichkeiten und Verſchiedenheiten aufſuchen, das führt bei den Blattformen bald zu den beiden großen Gruppen der einfachen und zuſammengeſetzten Blattformen ꝛc. Später kommt die Gefäßvertheilung in den Blättern dann einmal beſonders Bildung des Blattſtiels ꝛc. an die Reihe. In der Stunde kann dann noch Formales und Reales, Mathematiſches und Sprachliches vielfach geübt werden. Zum Schluſſe des Semeſters wird wieder die ganze Pflanze vorgenommen und beſchrieben, wobei der Schüler ſich nun ſammelt. Beſtimmt werden hiefür 2 Stunden in der Quarta. Im zweiten Curſus — ſyſtematiſche Botanik. — Man kann mit Linné beginnen, gibt in wenigen Stunden einen Begriff, doch genügt nicht für jede Claſſe und jede Ordnung Eine Pflanze, ſondern

---

* Auf den humaniſtiſchen Gymnaſien, die der Hr. Verf. doch im Sinne zu haben ſcheint, iſt das wohl mit der Chemie nicht der Fall, denn es wird kaum ſo viel davon vorgetragen, als die Phyſik in ihrer bisherigen Faſſung ſich von dieſem Gebiet geborgt hat. So iſt es mindeſtens in den bei weitem meiſten Gymnaſien.

mehrere und für manche Classen (Syngenesia) müssen angesprochen werden. Man weist dabei auf die Schwäche des künstlichen Systems hin und kommt zum natürlichen. Das Skelett des Systems genügt nicht, sondern es sollen überall Belege von Familien und durch möglichst viele Gattungen gegeben werden. Doch muß man nicht die vollständige Lösung sich zum Ziele setzen, sondern in der Menge der Familien sich beschränken, und sich zufrieden geben, wenn der Denkproceß an einem ausgewählten Material tüchtig geübt und der Zweck einer Vorstellung von der Verwandtschaft aller Wesen erreicht wird. Dieser Theil gehört nach Secunda. Im dritten Cursus — anatomisch-physiologische Botanik — wird nun das Mikroskop eine neue Welt aufschließen. Hier sollen sich die Ideen von den höchsten Kräften in der Natur, der Empfindung und Bewegung, mit der Wahrnehmung eines vollkommnern Baues eines Thieres und eines unvollkommnern bei den Pflanzen durchdringen. Es bedarf dazu keiner außerordentlichen Mittel, besonders ist das Zuviel zu vermeiden, um nicht in das Gebiet der unergründlichen Zweifel zu führen. Man führe die Untersuchungen hauptsächlich am Holze. Dieser Gegenstand ist in Obersecunda in mindestens drei wöchentlichen Stunden zu behandeln. B. **Zoologie**. Sie gehört auf die Schule, weil man sonst den Menschen nicht kennen lernen kann; Insecten lassen sich am leichtesten und in großer Mannigfaltigkeit bekommen. Auch Vögel geben ein reiches und bequemes Material, doch schlimmer ist es bei den Fischen, Amphibien und größern Säugethieren; die heuristische Methode ist nicht so leicht wie in der Botanik anzuwenden. Das Erste muß wieder Diagnostik und Terminologie sein, doch man geht bald zum speciellen Theile über, der hier nothwendig gesondert werden muß. Hier wird dann das System erst durch Gattungen und Arten sorgfältig erklärt, und das Nöthige zur Terminologie nachgeholt und auf Füße, Gebisse, Schnäbel ꝛc. angewendet und durch Vergleichung in natura zur klarsten Anschauung erhoben. Verbreitung und Leben der Thiere trägt der Lehrer nebenher dogmatisirend vor, doch muß er dabei sorgfältig erforschen und benutzen, was die Kinder etwa schon selbst beobachtet oder erfahren haben sollten. Der erste Cursus der Zoologie — entomologischer. — Jeder Schüler hat ein Exemplar der leicht zu beschaffenden Insecten, Mücken, Käfer, Fliegen, Staphylinen ꝛc. Das System ist leicht, es empfiehlt sich besonders das Linné'sche, daher kann der Schüler gleich systematisch-descriptiv angeleitet werden, nur muß er überall tüchtig zeichnen. Ertheilt wird der Unterricht in Oberquarta. Der zweite Cursus — ornithologischer — wende sich besonders an das, was jedes Kind selbst erfahren hat an Sperling, Krähe, Haubenlerche, Schwalbe u. dgl.;

laſſe reflectiren von Bachſtelze, Amſel auf die Veränderungen des Ge-
fieders. Für den Bau des Flügels und der Füße braucht man einen
friſchen Vogel und ein Skelett; hat man mehrere, z. B. von einigen
Waſſervögeln, Hühner-, Kletter-, Raub-, Singvögeln, ſo kann man ſchon
das Studium der vergleichenden Anatomie lehrreich und anziehend vor-
bereiten. Manche Beziehungen auf Lebensweiſe liegen nahe und ſind auch
für ein Kind ſchon verſtändlich (8). Zu behandeln iſt der Gegenſtand in
Untertertia; beſſer erſt ſpäter, wenn es in den untern Claſſen noch mehr
geeigneten Stoff gäbe. Der dritte Curſus der Zoologie — Säuge-
thiere, Amphibien und Fiſche. — Einheimiſche Amphibien gibt es kaum
20 und Säugethiere kaum 50 Arten, und ihre ſpeciellere Kenntniß liegt
uns ferner als der uns täglich umgebenden Vögel und Inſecten (9).
Zwei bis drei wöchentliche Stunden in einem Semeſter reichen aus, um
ein deutliches Bild von den wichtigſten Thieren, ihrem Treiben und
Wirken in Bezug auf den Menſchen und von der bedeutenden Ent-
wickelung der Seelenkräfte der Säugethiere zu geben. Der Menſch als
zoologiſches Subject bleibt aus dem Spiele; es müßte wenigſtens auf die
Betrachtung der Racen beſchränkt und das in einer geſonderten Stunde
vorgenommen werden. Eine Anthropologie würde nach Prima gehören
des Menſchen Pſychologie lehrt Sprache und Geſchichte. Vierter
Curſus — Krebſe, Spinnen, Ringwürmer und die niedern Thiere. —
Da die Aufbewahrung und oft die Beobachtung ſo ſchwierig, ſo mache
man keine großen Anſprüche an die Schüler, ſuche einige Kernpuncte
heraus, um wenigſtens eine verſtändliche ſyſtematiſche Ordnung heraus-
zubringen und eine Vorſtellung von den mancherlei Einflüſſen zu geben,
die ſie auf Menſchen, Thiere und ſelbſt auf Bildung der Erdoberfläche
haben. Krebſe und Spinnen, Blutegel und Regenwürmer, Band- und
Spulwürmer, Schnecken und Muſcheln, Corallen, Meduſa, Infuſorien
ſind die Repräſentanten, welche man etwa betrachtet. Fünfter Curſus —
phyſiologiſch-anatomiſcher. — Der Menſch ſteht oben an und von ihm
ſteigt man zu den niedern Geſchöpfen herab, und es geſtaltet ſich zu
einer vergleichenden Anatomie. Verrichtungen dieſer Syſteme und einzelne
Organe knüpfen ſich daran, alle aus der alltäglichen Geſundheitspflege
bekannten Sätze, durch welche man die Phyſiologie erklären zu können
vermeint, müſſen ſorgfältig hervorgehoben werden (10). Demonſtriren an
Abbildungen und Präpariren eines Thierkörpers iſt nöthig; einige ärzt-
liche Kenntniſſe ſind für den Lehrer erforderlich. C. **Mineralogie**.
Erſter und zweiter Curſus der Mineralogie — oryktognoſtiſch-
geognoſtiſch-deſcriptiver und kryſtallographiſcher. — Vergleichung der Merk-
male macht auch hier den Anfang, zumal dadurch ſchon die erſten und

leichteſten phyſikaliſchen Begriffe mit der ſinnlichen Wahrnehmung aufgefaßt und in wiſſenſchaftliche Form gebracht werden. Die Kryſtallographie wird ſich hier vortrefflich an die Stereometrie und Trigonometrie (doch ſphäriſche?) anſchließen. Die Mineralien bieten in ihren regelmäßigen Formen eben ſo viele für gewiſſe Fächer wichtige Anhaltpuncte, ſind alſo eben ſo praktiſch wichtig, wie die äußern Formen der Thiere und Pflanzen. Die chemiſch-phyſikaliſche Abtheilung der Kryſtallographie (Kryſtallonomie) wird freilich nicht wohl auf Schulen gelehrt werden können, aber wohl die mathematiſche Abtheilung; doch auch hiebei würde ſich manche chemiſche Repetition und Erweiterung des früher noch ſo beſchränkten chemiſchen Wiſſens ſehr gut anbringen laſſen. Was es außer der Kryſtallographie Morphologiſch- und Phyſikaliſch-Terminologiſches gibt, als Glanz, Durchſichtigkeit, Farben, Schwere und Härte zu prüfen, gewährt reichen Stoff genug für einen ganzen Curſus. Dritter Curſus — chemiſch-diagnoſtiſcher und ſyſtematiſcher. — Dieſer darf erſt nach dem Vortrage der Chemie folgen, es iſt die praktiſche Anwendung des Löthrohrs. Der Lehrer hat genug zu thun mit dem Erklären der Reagentien und dem Probiren vor der Flamme. Die Schüler haben ſich zu Hauſe zu üben. Die Syſtemkunde ſchließt ſich am beſten an die Chemie an. Ein Blick auf Bodenkunde (11), die man nicht früh genug treiben kann, iſt nicht zu verabſäumen. Vierter Curſus — geologiſcher. — Hierin iſt vornehmlich nur Geognoſie zu lehren, das iſt Lehre von der Entſtehung und den vermuthlichen früheſten Umänderungen des Erdkörpers. — D. **Chemie** in Einem Curſus. Elementarſtoffe und dann die Verbindungen, zuerſt die unorganiſchen, die nicht Mineralien ſind (dieß iſt uns nicht ganz verſtändlich), und dann die organiſchen, werden vorgenommen und mit Experimenten begleitet, die jedoch die Schüler nicht ſelbſt machen. Stöchiometriſche Formeln geben eine gute Uebung für mathematiſch gebildete Schüler ab. Die Anwendung der Chemie auf Künſte und Gewerbe wird, wenn ſie die Schule verlangt (ob ſie das darf?), am beſten hier anzuſchließen ſein, doch nicht Technologie. Nach Secunda gehört ſie, weil ſie der Mineralogie, der Phyſiologie der Thiere und Pflanzen und der phyſikaliſchen Geographie dienen muß; ſie kann alſo auch nicht abgeſchloſſen werden, ſondern ſie vertheilt ſich nur nach verſchiedenen Seiten hin. Das zerſplittert nicht, ſondern gibt dem jugendlichen Verſtande die Allgemeinheit und Beweglichkeit, die man von den formalen Bildungselementen verlangt, und läßt für das Gedächtniß einen Schatz zurück. Ohne welches Vermächtniß es unmöglich iſt, daß der Schüler einen Begriff von den Forderungen erlange, die das Leben an die Wiſſenſchaft macht (12), da er doch regelmäßig ſchon in der

Secunda danach gefragt wird, was er werden will. E. Phyſi in Einem Curſus. Die Möglichkeit, die Phyſik auf Einen Curſus z reduciren, wird in dem Vorſchlage des Hrn. Tellkampf (in der Pädagog Revue. VIII, p. 465), den dreifachen Curſus des Hrn. Heußi zu einer zweifachen zuſammen zu ſchmelzen, gefunden, indem man das, was ma in demſelben nicht abſolviren kann — es wird der Curſus nach Terti verlegt — mit andern Diſciplinen verbindet, namentlich mit Ch mie, phyſikaliſcher Geographie, Geognoſie ꝛc., wobei freilich vorausgeſet wird, daß alle dieſe Gegenſtände in Einer Hand liegen. F. Mathema tiſche Geographie und Phyſik des Himmels. Beide gehöre zuſammen, geben einen Hauptgegenſtand des Jugendunterrichts ab, un bieten auf jeder Stufe des Unterrichts eine gedeihliche Geiſtesnahrun dar durch das objective Wiſſen, durch die Anſchaulichkeit und durch da ethiſche Moment, was ſo nahe liegt. G. Phyſikaliſche Geographi in Einem Curſus. Sie ſoll eine Encyklopädie aller Naturwiſſenſchafte werden, alles früher in willkürlicher Abgeriſſenheit Vorgetragene ſoll hie ſeine rechte Stelle erhalten, es ſoll hier noch manches Wiſſen ne begründet werden. Darum ſind mindeſtens 4 bis 5 wöchentlich Stunden zu fordern. Man bleibe aber bei Europa und noch beſſer b Deutſchland ſtehen, hieher gehört viel: 1. Gewäſſer: Gefälle un Waſſerſtand der Ströme und Flüſſe, Furcht vor dem Verſanden, Mün dung derſelben ins Meer und der dadurch erzeugte Ueberfluß oder Mange an Waſſer, chemiſche Beſchaffenheit der verſchiedenen Gewäſſer (Mineral- Heil-, incruſtirende Quellen), beſonders des Meerwaſſers, deſſen Steige und Fallen, Grund und Boden, Leuchten und ſonſtige merkwürdig Eigenſchaften; 2. das Land, beſonders mineralogiſche Schilderung Bodenverhältniſſe in der Ebene, Geognoſie des Gebirges (Petro-Ge graphie). Alles Unorganiſche muß dabei noch einmal kurz die Revu paſſiren; 3. die Pflanzen ſind zu verfolgen in ihrer Eigenthümlichke von den Geſtaden des Meeres durch den mannigfach gemiſchten Bode der Ebene, wo ſie nach Bodenkraft und Feuchtigkeit mannigfaltig un in lieblicher Unordnung vertheilt ſind, bis in das Gebirge hinauf. Nüt liche und ſchädliche Pflanzen, Schmuck des Feldes und Waldes, Chara teriſtiſches der Regionen aufzuſuchen iſt eine Aufgabe für das Leh geſchick ꝛc.; 4. die Thiere, wie ſie die Gegend beleben, wie vi Thierarten überhaupt und aus jeder Claſſe ſich finden ꝛc.; 5. de Menſch, ſeine Bauwerke, die Umgeſtaltung der Erdoberfläche durch ihn 6. die Krankheiten der Menſchen und Thiere in den verſchiedene Gegenden; 7. die Witterung, das Klima (13). H. Die **Zeichnenkunſt** Nach der Natur iſt zu zeichnen. — Dann folgt die dritte Unterſuchun

über Vertheilung der Schüler, Lehrer und Lehrgegenstände auf die Classen, allgemeine Methodik und Bücherapparat. Der naturhistorische Unterricht kann nicht in einer überfüllten Classe gedeihen, man schicke daher die nicht zu den Classen passenden Schüler entweder in Sprach- oder andere, oder in Spazierstunden (14). Bei der Vertheilung der Lehrgegenstände muß das Auswählen von Lieblingsgegenständen und das Zusammenwerfen ganzer großer Disciplinen vermieden werden (15). Physik dehnt man zu weit aus und vernachlässigt andere dafür. Mögen auch auf der Schule nur Aphorismen aus der Physik gelernt werden. Es muß mehr Uebereinstimmung in den Lehrplan gebracht werden. Es wird nun folgender Gang des Unterrichts entstehen:

Unterquarta im Sommer: Terminologisch-descriptive Botanik.
" " Winter: Oryktognostisch- und geognostisch-descriptive Mineralogie.
Oberquarta im Sommer: Entomologie.
" " Winter: Säugethiere, Amphibien, Fische.
Untertertia im Sommer: Krebse, Spinnen, Ringwürmer und niedere Thiere.
" " Winter: Ornithologie.
Obertertia im Sommer: Physik.
" " Winter: Chemie.
Untersecunda im Sommer: Systematische Botanik.
" " Winter: Anatomisch-physiologische Zoologie.
Obersecunda im Sommer: Anatomisch-physiologische Botanik.
" " Winter: Chemisch-diagnostische Mineralogie.
Prima 1. C. im Sommer: Mathematische Geographie und Physik des Himmels.
" 1. " " Winter: Physikalische Geographie.
" 2. " " Sommer: Krystallographisch-descriptive Mineralogie.
" 2. " " Winter: Geologie.

Zwei bis vier wöchentliche Stunden (16).

Die Zeit muß in der Schule geschafft werden; daß sie erübrigt werden kann, sieht man am Kölnischen Gymnasium (17). Soll aber die alte Einrichtung bleiben, so wird auch durch die vorgeschlagene Dismembrirung, die allein die heilbringende sein würde, nicht der beabsichtigte Zweck: gehörige Vorbereitung für die Hochschulen, erreicht werden. Die Menge der Lehrgegenstände ist zu groß und zu vielerlei-artig, das alte Erziehungselement zu wichtig und namentlich gegen Ende des Schulcursus so stark hervortretend, daß Vieles von

den exacten Wiſſenſchaften, was in den untern Claſſen erlernt wird wieder verloren geht. Man wird daher nicht eher zum Ziele kommen als bis man eigene Schulen errichtet, die den Uebergang von den Gymnaſien zu den Hochſchulen vermitteln. Man hätte dann die Schüler zuſammen, welche den Zweck begriffen und daher auch das Mittel ernſtlich wollten, die das lernten, was ſie unmittelbar brauchten, man hätte nicht zu viele Schüler, aber alle Apparate und Hülfsmittel zuſammen. Die Schüler werden, wenn die hieher gehörende Objecte auf den Gymnaſien ganz oder größtentheils wegfallen, wenigſtens ein Jahr früher auf dieſem fertig, verlieren alſo ſpäter nichts an der Univerſitätszeit. Sie treten durchſchnittlich mit dem ſiebzehnten oder achzehnten Jahre, während der beginnenden Blüthe ihrer Verſtandeskräfte in die naturwiſſenſchaftliche Schule, die entweder in ihrem Orte oder in einer benachbarten Stadt, am beſten auf dem Lande, ſich befinde Diejenigen, welche keinen Beruf für dieſe Gegenſtände fühlten, könnte von der Schule direct auf die Univerſität gehen (18). In Betreff der Methode befeſtige man den Schüler zuerſt in der Kenntniß der Umgegend ſeines Wohnortes, halte ſich erſt an den Erſcheinungen, die noch mit unbewaffnetem Auge wahrzunehmen; die Erſcheinungen, welche durch Induction, d. h. durch Schluß von einigen Fällen auf alle verſtanden werden können, haben den Vorrang vor denen, welche mathematiſche Begründung bedürfen (19). Die erwieſene Wahrheit hat den Rang vor der bloßen Vermuthung, obwohl es nicht ganz ohne alle Hypotheſen abgehen kann. Die praktiſch wichtigen Erſcheinungen haben den Rang vor den rein wiſſenſchaftlichen (20), ſie laſſen ſich in jedem Gebiete leicht auffinden, und gehört ſolches zum erſten und wichtigſten Geſchäfte des Lehrers. Man braucht aber darum den Utilitarismus noch nicht als oberſtes Princip aufzuſtellen. Die vaterländiſchen Naturproducte verdienen den Vorzug vor den ausländiſchen, doch iſt das natürlich cum grano salis zu verſtehen. Dem Unterrichte müſſen beſondere Lehrer vorſtehen, allenfalls kann die Phyſik und Kryſtallographie dem Mathematiker anvertraut werden. — Die dritte Hauptfrage: kann der naturwiſſenſchaftliche Unterricht, wie er bisher auf höhern Lehranſtalten beſtand, durch den Gymnaſialunterricht entbehrlich gemacht oder weſentlich verändert werden? wird ſo beantwortet (wenn wir nicht mißverſtanden haben): Immer werden auch die höhern Lehranſtalten von vorne anfangen müſſen, denn einen Anfang da machen wollen, wo etwa die Gymnaſien aufgehört haben, dürfte nicht möglich ſein; es laſſen ſich ſolche Schritte gar nicht ſcheiden, Gymnaſium und Univerſität behandeln beide daſſelbe, nur in verſchiedenen Stufen all-

mein menſchlicher Bildung. Selbſt die Schüler, welche ſehr gut vorbereitet zu der höhern Lehranſtalt kommen (wie die vom Kölner Realgymnaſium), ſind immer nur im Sinne eines guten Gymnaſialunterrichtes, d. h. formal gebildet, und es iſt in ihnen nur die Empfänglichkeit für die Naturwiſſenſchaften gegründet. Darum iſt immer auf den höhern Lehranſtalten von vorne anzufangen. Man darf auch nicht meinen, daß man etwa mehr werde in den Hülfswiſſenſchaften thun können, weil der Mangel hier mehr in den Wiſſenſchaften ſelbſt liegt. Es iſt Sache der Hochſchulen, das zu ſammeln und gehörigen Ortes anzubringen, was einſtweilen gewonnen iſt. Gründlichkeit, welche in den Naturwiſſenſchaften nicht ohne genaue Kenntniß der Specialien beſtehen kann, können die Gymnaſien nie gewähren (21).

Wir müſſen hier unſer Referat abbrechen, weil das die uns geſteckte Grenze erheiſcht und weil dieſes den Abſchnitt des Buches umfaßt, der alle Schulmänner, alſo auch alle unſere Leſer intereſſirt, und wozu es keiner Fachgelehrſamkeit bedarf.

Wir haben aber darum den Hrn. Verf. möglichſt mit ſeinen eigenen Worten und in der thunlichſten Ausführlichkeit ſprechen laſſen: 1. um ein Specimen des Gedankenreichthums in dem Buche zu geben; 2. um den Leſer dieſer Relation zur nähern Lectüre, ja zum Studium des Buches zu locken; 3. um unſere abweichenden Anſichten nicht dem ſo inhaltreichen Ganzen gegenüber als Recenſentenmäkeleien erſcheinen zu laſſen; 4. um aber auch endlich diejenigen, welche, wie Hr. Dilthey, den Verfaſſer als eine Autorität uns gegenüber citiren, darauf aufmerkſam zu machen, daß Hr. Prof. Ratzeburg doch mehr verlangt, als ein Gymnaſium im bisherigen Sinne leiſtete, und daß ſein Ausſpruch für die Humanitätsgymnaſien von den Herren, die ihn citiren, doch etwas genauer erwogen werden müßte. —

Jeder Leſer wird ſich überzeugt haben, daß die Vorſchläge des Hrn. Verf. praktiſche, ausführbare und der Sache angemeſſene, den Unterrichtsprincipien gemäße ſind, wenn einmal eine ſolche Zergliederung des Stoffes eintreten ſoll. Hier tritt nun aber unſere erſte, aber auch weſentlichſte Differenz mit demſelben ein, und dieſe muß hier beſprochen werden, um unſere abweichenden Anſichten im Einzelnen ſchon hier tiefer zu begründen. Hochſchulen — wofür wir nun nicht etwa bloß die Forſt-, Landwirthſchafts-, Bergbau- ꝛc. Akademieen, ſondern auch die Univerſitätsfacultäten halten — und Berufſchulen, d. h. ſolche Schulen, welche kein beſtimmtes Geſchäft und kein beſtimmtes Amt, ſondern nur die künftige geſammte Lebensſphäre (die wir nun einmal

mit dem Namen Berufsleben zu bezeichnen uns erlaubt haben) im Auge haben und eine Befähigung für dieſelbe zu geben beſtimmt ſind, unterſcheiden ſich dadurch, daß in der Fachſchule der Unterrichtsſtoff, heiße er nun Dogmatik oder Institutiones, oder Oſteologie, oder Kunſtgeſchichte, den Eintheilungsgrund und Studiengang vorſchreibt, daß dagegen in dem Gymnaſium, oder in der höhern Bürgerſchule, oder in dem Realgymnaſium die Rückſicht auf das Bildende in dem Stoffe das erſte Moment iſt, und daß als zweites für die Wahl des Stoffes nur die Rückſicht auf den künftigen Beruf (nicht Geſchäft), ſofern dazu eine Befähigung nach einer beſtimmten Seite des geiſtigen Lebens erforderlich iſt, noch hinzukommt. Wo ich einen Stoff bildend, und wie viel ich auf der Stufe von ihm bildend machen kann für den Geiſt, und wie ich ihn behandeln muß, wenn ich durch dieſen Stoff eine beſtimmte geiſtige Richtung anbahnen will, das wird in dieſen Schulen immer die Hauptfrage bleiben, und die andere Frage: wo ich ihn am leichteſten lehren, ihn am leichteſten bezwingen, am tiefſten oder umfangreichſten ihn behandeln kann, die Frage tritt mehr in den Hintergrund. Dieß und nur dieß iſt die eigentliche innere Scheidung zwiſchen den ſogenannten allgemein bildenden Schulen und den Fachſchulen. Die höhere Bürgerſchule würde gerade ebenſo wie auch das Gymnaſium eine Hochſchule ſein, wenn der Unterrichtsſtoff der Zweck werden ſollte. Daraus folgt aber auch, daß man für die letztern Schulen die Frage: ob Disciplinen zu trennen oder zu ſondern ſind? nicht mehr a priori aus Unterrichtsprincipien her, oder aus rein pſychologiſchen Gründen oder vom Unterrichtsſtoffe her beantworten kann, ſondern daß das Schulenprincip in Berückſichtigung aller dieſer Momente die Entſcheidung geben wird, die dann hier verbinden und verſchmelzen und dort trennen und vereinzeln wird.

Von hier aus wenden wir uns nun zu den einzelnen Dingen, welche wir mit den eingeſchalteten Zahlen kenntlich gemacht haben, und bitten unſere Leſer, die betreffenden Stellen gefälligſt nachzuleſen.

1. Ein Realgymnaſium wie das Kölner in Berlin exiſtirt nur Ein Mal, die Anſtalten, welche heute nach dieſem Namen ſtreben, entwickeln ſich aus den höhern Bürgerſchulen, lehren das Latein, aber kein Griechiſch, und nehmen keine Mittelſtellung zwiſchen Gymnaſium und höherer Bürgerſchule ein.

2. Die ethiſchen Momente in den Naturwiſſenſchaften ſind, ſo weit ſie im Unterrichte der Schule zur Wirkſamkeit oder auch nur zum Bewußtſein kommen, nicht bedeutend, oder ſie ſind abſchwächend und nicht ſelten für die Jugend gefährlich. Wohl aber können die naturwiſſen-

ſchaftlichen Stunden hie und dort eine ſchöne, ungeſuchte Gelegenheit bieten, einen religiöſen Gedanken auszuſprechen oder eine dahin zielende Empfindung anzuregen.

3. Der Verf. will die humaniſtiſche Vorbildung in den bisherigen Gymnaſien nicht durch den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht verkürzt wiſſen. Aber wir fragen denn doch: wie ſollen denn die Gymnaſien das vom Hrn. Verf. Geforderte leiſten? Er muß entweder vorausſetzen, daß bisher die Gymnaſien ihre Schüler nicht gehörig in Anſpruch genommen hätten, und das werden ihm dieſe Anſtalten übel nehmen; oder er muß den Gymnaſialcurſus erweitert denken, und das hat er nirgends beſtimmt ausgeſprochen. Sollen die Schüler Excurſionen machen, wohl auch kleine Sammlungen anlegen, zeichnen, und zwar Manches doch auch wohl zu Hauſe, experimentiren, und zwar zu Hauſe, ſo ſind es nicht die 3 bis 4 wöchentlichen Stunden, ſondern eine nicht geringe Arbeitszeit und Arbeitskraft, welche in Anſpruch genommen wird. Sollten aber alle die hier gemachten Vorſchläge in dem Sinne gemeint ſein, daß man, wenn die altclaſſiſchen Studien etwa darunter leiden ſollten, lieber dann es beim Alten laſſen möge, ſo ſind ſie ſicherlich umſonſt gemacht, denn der Hr. Verf. halte ſich mit uns überzeugt, daß eben die bisherigen Gymnaſien ſich gegen die Anforderungen als unlösliche entſchieden erklären werden. Wenn der Hr. Verf. unter den gemäßigten Gymnaſien etwa, wie es uns faſt vorkommen will, das ſchon gedachte Realgymnaſium im Auge haben ſollte, ſo erlauben wir uns die Bemerkung, daß in ihm nach der urſprünglichen Einrichtung das Griechiſche nicht gelehrt wurde, und daß dieſer Gegenſtand auch heute noch, wenn wir nicht irren, nur ein facultativer iſt; auch ſcheint man von Seiten der eigentlichen Gymnaſien in Beziehung auf die altclaſſiſche Bildung die Abiturienten des Realgymnaſiums nicht ſo recht für durchgebildet anzuſehen. Es dürfte ſich ſogar ereignet haben, daß auf den Hochſchulen Schüler aus dem Realgymnaſium geweſen wären, welche das Griechiſche gar nicht gehabt hatten.

4. Die Erfahrung, welche man auf den Hochſchulen oder gar auf den Univerſitäten will gemacht haben in Beziehung auf diejenigen, welche von den humaniſtiſchen Gymnaſien abgegangen ſind, zum Vergleich mit denen, welche einen andern Bildungsweg eingeſchlagen haben, und welche zu Gunſten der humaniſtiſchen Gymnaſien oder genau genommen der altclaſſiſchen Bildung ausgefallen ſein ſoll, die ſoll hier keineswegs beſtritten werden; aber wenn dieſer Ausſpruch gebraucht werden ſoll, wie es leider jetzt ſchon geſchieht, als ein Zeugniß gegen die Realgymnaſien (die ſich aus den höhern Bürgerſchulen erſt entwickeln

ſollen), ſo müſſen wir hier einen etwas ernſten Proteſt dagegen einlegen. Dieſer Proteſt gilt nicht dem Hrn. Verf., ſondern denen, welche ſeine Worte als Zeugniß gebrauchen könnten. Zunächſt denen die Frage: auf welcher Univerſität ſind denn etwa Schüler aus den höhern Bürgerſchulen zugelaſſen zu den Studien, ſo daß man ſie mit den Abiturienten aus den Gymnaſien hätte vergleichen können? auf welchen Hochſchulen — es möchte die Bauakademie in Berlin eine Ausnahme machen — ſind ſo viel Abiturienten aus den höhern Bürgerſchulen, daß man ſchon zu einem ſolchen Ausſpruche ſich durch die Erfahrung berechtigt halten könnte? — Wenn man nun — da es nur Wenige ſind, welche aus den höhern Bürgerſchulen in den Hochſchulen erſchienen ſind — gegen dieſe Wenigen noch das Geſetz von den Ausnahmen in Anwendung bringen will, ſo möchte man doch wohl zu weit gehen. Die ganze Erſcheinung hat darin ihren Grund, daß die Gymnaſiaſten bis zum neunzehnten und zwanzigſten Jahre ihrer allgemeinen Bildung obgelegen, und die anderweitig Gebildeten gewöhnlich erſt aus irgendwelcher praktiſchen Carriere her zum Studium kommen.

5. Es fehlen gute Lehrer, die Wiſſenſchaften ſind nicht methodiſch bearbeitet. Wir ſagen hier noch prägnanter wie der Hr. Verf. Man laſſe lehren und laſſe die Schüler derjenigen Schulen, auf denen die Naturwiſſenſchaften ein *weſentliches* Moment und nicht einen bloßen Beigänger bilden, zu den Univerſitätsſtudien zu, und in der zweiten und dritten Lehrergeneration wird man ſchon beſſere Lehrer und bald auch beſſere Methoden haben.

6. Die altclaſſiſchen Studien verachten nur diejenigen, welche ſich in irgend welcher Parteianſicht feſtgerannt haben, oder die ſie nicht kennen, oder die irgend etwas Beſonderes ſagen und mit irgend welchen neuen Gedanken ein wenig prunken wollen; ſie aber als eine Univerſalmedicin für das ganze Menſchengeſchlecht zu verſchreiben, das heißt doch auch, den bei weitem größten Theil der Menſchheit für Lazarethcandidaten erklären. Allerdings werden diejenigen, welche ſich ſolche Bildung hernach erſt ſelbſt erwerben müſſen, eine Bildung durch die Schulen in den altclaſſiſchen Sprachen ſehr hoch anſchlagen, zumal ſie in der Regel in wenigen Jahren mit wenigen Hülfsmitteln ohne die Beihülfe der viva vox des Lehrers das erwerben wollen, was die Gymnaſialjugend in 9—10 Jahren unter den günſtigſten Verhältniſſen ſich aneignete. Jedes Ding an ſeiner rechten Stelle, das möchte doch das allein Richtige ſein.

7. Die Excurſionen zerſtreuen allerdings den Jüngling nicht und noch weniger den Mann, wohl aber den *Knaben*, zumal ſie ihm

hernach allerhand kleine, leichte, angemeſſene, auch nützliche und darum ſo leicht für die Vernachläſſigung ernſterer Anſtrengungen ſich als Entſchuldigungen darbietende Beſchäftigungen gewähren. Wenn keine ſolche Beſchäftigungen, als Einlegen der Pflanzen oder Sammlungen von Käfern und Schmetterlingen, daran geknüpft werden, ſo ſind dieſelben ziemlich fruchtlos und führen zu ergötzlicher Untergrabung der Disciplin. Es fehlen mindeſtens die Lehrer, welche mit einer ganzen Claſſe, wie ſie nun einmal in den Schulen hergebracht ſind, dieſe Excurſionen gehörig handhaben könnten. Aber auch die Zeit iſt wirklich zu veranſchlagen. Die Wälder und Anger und pflanzenreichen Höhen ſind nicht immer in der Nähe, und der Nachmittag iſt gewiß für anderweitige Arbeiten ſo ziemlich verloren.

8. Der Hr. Verf. wird in den größern Städten, und in den meiſten von denen, in welchen Gymnaſien ſind, wenige Beobachtungen der Schüler über die Vögel vorfinden, da die Jugend keine Gelegenheit gehabt hat ſie zu ſehen; namentlich aber iſt für diejenige Jugend, welche die Gymnaſien zu beſuchen pflegt, die Selbſtbeobachtung faſt ganz abgeſchnitten. Bis zum ſechsten Jahre hat man ſie ſich noch nicht können umhertreiben laſſen in Feldern und Wäldern, und von da ab verfolgt ja die Kinder eine ſolche Lehrwuth, daß ſie faſt nichts mehr zu ſehen bekommen als Buchſtaben. Unſer Bewahrungs- und Behütungsſyſtem der Jugend iſt ja ſo groß geworden, daß auch der Knabe ſich nicht mehr umhertummeln darf. Man glaubt nicht, wie beſchränkt der Geſichtskreis einer ſolchen ſtädtiſchen Jugend iſt.

9. Unſere Gymnaſialjugend weiß von den Vögeln und Inſecten nicht viel, kommt mit ihnen kaum in Berührung, die Schüler ſind eher paſſionirte Pferde- und Hundeliebhaber.

10. In dieſem Satze, wie in allen denen, durch welche der Hr. Verf. ſo auf die Praxis hinweiſt, ſehen wir viele Gefahr beim Unterrichte, und haben das nicht verſchweigen können, da wir ſonſt mit ihm in ſo vielen Dingen einverſtanden ſein müſſen, namentlich darin, daß er ſo auf Einfachheit dringt, die nicht genug anzurathen und zu empfehlen iſt. Dieſe Hinweiſungen auf die Praxis und Anwendung ſind gefährlich für den Lehrer, denn ſie führen ihn in der Regel auf ein Gebiet, wo er nicht recht zu Hauſe iſt und daher nur gar leicht weiſe Reden führen muß, hinter denen nichts weiter ſteckt, wenn ſie ihn nicht gar zu falſchen Dingen führen. Es ſchickt ſich nur nicht, aus der Schule zu plaudern. Sie reizen gar leicht den Knaben, und was nur Zugabe ſein ſollte, das wird ihm bald als Hauptſache erſcheinen, und die ernſte wiſſenſchaftliche Seite verliert gar bald dabei. Alle ſolche Notizen,

welche ſo auf Praxis hinweiſen, werden nicht ſelten zu einem Weisheitsbündel für die Jugend, welches ſie ſich vor die Augen hängt und ſo den Blick in die Wirklichkeit ſich ſelbſt verhüllt. Ein ſehr geſchickter Lehrer wird freilich Maß zu halten wiſſen; aber der braucht keine Anweiſung, ſondern ſein Thun iſt Anweiſung.

11. Es überraſcht, daß der Hr. Verf. ein ſolches Gewicht auf die Bodenkunde legt. Bedenkt man, daß ſolches in den Städten, z. B. Berlin, Köln, Breslau, Stettin ꝛc. geſchehen ſoll, ſo ſehen wir gar keine Möglichkeit, auch nur das Intereſſe zu erwecken, oder die Bedeutung den Schülern begreiflich zu machen; aber auch der Gegenſtand ſelbſt ſcheint uns noch gar nicht ſo weit erforſcht, daß er ſchon im Schulunterrichte behandelt werden könnte.

12. Ueber den Unterricht in der Chemie würden wir entſchieden anderer Meinung ſein, er läßt ſich in Einem Semeſter nicht machen, auch nicht ſo weit, daß in den übrigen Gegenſtänden ein Gebrauch von ihm gemacht werden kann. Aber im Beſondern bei dieſem Unterrichte möchten wir warnen vor der Rückſichtnahme auf Anwendung und Praxis im Leben, eben weil ſie ſo nahe liegt und ſich gleichſam aufdringt. Erkenntniß muß auf Schulen die Hauptſache bleiben und die Praxis muß in der Schule liegen, ſie ſelber, die Schule, muß eine Praxis haben, nicht aber darf ſie in das große unverſtandene und unaufgeſchloſſene Leben hinausſchielen, und ſich den Schein geben, als wenn dieſer ſchielende Blick ihr ſchon ein Verſtändniß dafür eröffnete. Wenn man einmal ſo lange Schullaufbahnen will, und ſind in der Schule ſo viel Kreuz- und Quergänge nöthig, ſo muß man auch mit der Jugend in der Schule bleiben. Möchte man dieß doch überall nur recht feſtgehalten haben, es würde vieles anders und beſſer ſein.

13. Den Unterricht in der phyſikaliſchen Geographie in einer ſolchen Ausdehnung halten wir für unthunlich und für unausführbar. Unausführbar, weil wir überzeugt ſind, daß die meiſten Gegenſtände, welche bis dahin der Unterricht gebracht hat, entweder vergeſſen ſind und ſo erſt wieder ganz aufs neue vorgenommen werden müſſen, oder auch in ſo geringer Fülle dem Schüler vorgeführt ſind, daß die hier darauf zu bauenden Schlüſſe in dem Geiſte des Schülers keine Wahrheit weiter als die Auctorität des Lehrers haben, wogegen nicht genug zu warnen iſt, ſowohl in Rückſicht auf den einzelnen Geiſt als auf die geſammte Volksbildung, oder auch weil die Seiten der Betrachtung ſo mannigfaltige, ſo viel Neues enthaltende ſind, daß der Unterricht uns als ein zu ſtofflicher und materieller auf dieſer Unterrichtsſtufe erſcheinen würde. Unthunlich würden wir ihn nennen, weil eine ſolche Wiſſen-

ſchaft, wenn man es einmal ſo nennen will, ein Ergebniß des eigenen Nachdenkens ſein ſoll und ſein wird, falls der Schüler wirklich über den Stoff gebietet, oder eine Mittheilung fertiger Gedanken iſt, falls der Schüler nicht über den Stoff gebietet; aber auch darum unthunlich, weil wir gerade alle dieſe Partieen in die verſchiedenen Unterrichtsgebiete zerſtreuen würden, um ihnen dort für das Gedächtniß wie für die Erkenntniß in den gleichartigen Vorſtellungen wie in den allgemeinen wiſſenſchaftlichen Wahrheiten einen Halt zu bieten. Wenn ja ein ſolcher Unterricht eintreten ſollte und die Schule zu demſelben Zeit und die Schüler für denſelben Zeit und Kraft und Kenntniſſe und Einſicht — mitgetheilte Einſichten erhöhen die Einſichten des Empfängers nicht, ſondern ſind für ihn wie ein geliehenes Capital — hätten, dann müßte nach unſerer Anſicht der freie Unterricht hier eintreten, und hätte hier derſelbe ein ſehr ſchönes Feld.

14. Es ſteht nicht in der Macht der Schulen, ſich der Schüler auf dem vorgeſchlagenen Wege auch nur auf einige Stunden zu entledigen. Wenn der Herr Verf. mit dieſem Vorſchlage meint, daß man für die naturhiſtoriſchen Stunden etwa eine Dispenſation Einzelner überhaupt zulaſſen könnte, ſo müßten wir dieſen Vorſchlag gefährlich nennen, auch abgeſehen davon, daß dann ſolchen Schülern das geſammte Gebiet der Naturwiſſenſchaften unaufgeſchloſſen bliebe; es würden gar oft diejenigen ſich dispenſiren laſſen, welche vor den erſten Schwierigkeiten ſcheu geworden wären, und die doch oft nach der Ueberwindung derſelben die freudigſte und erfolgreichſte Theilnahme dem Gegenſtande ſchenken.

15. Auf dieſer Stelle ſind wir nun mit dem Herrn Verf. in principiellem Gegenſatze, der natürlich hier nicht ausgefochten werden kann. Wie man in der Geſchichte nicht innere, äußere, Rechts-, Kriegs-, Kunſt-, Litteraturgeſchichte, Antiquitäten und Cultus als eigene Disciplinen vorträgt und doch von Allem etwas hat, was die Entwicklung des Volkes und Staates verſtändlich machen hilft, ſo wird man auch nicht eher zu einem ſchulmäßigen Unterrichte in den Naturwiſſenſchaften gelangen, als bis man es aufgibt, alle die Disciplinen zu trennen, und ſich die Geſetze der Naturentwicklung herausgeſucht hat, welche als evidente daſtehen, und die anſchauliche Erkenntniß derſelben auf den verſchiedenen Stufen der Bildung der Jugend erſtrebt, je nachdem ſie faßbar ſind, unbekümmert darum, ob man alle von der Wiſſenſchaft getrennten Disciplinen berührt hat. Nicht um der Wiſſenſchaft willen, auch nicht um des Gegenſtandes, auch nicht um der künftigen Anwen-

dung der Kenntniſſe willen kann es ſich in den Gymnaſien handeln, ſondern um die erweckte und geſtärkte Kraft der Erkenntniß.

16. Wenn man das ganze Feld des zu Leiſtenden überſchaut, ſo wird einem Schulmann doch faſt bange. Wir können allerhand Bedenken nicht unterdrücken. Zunächſt iſt der Unterricht auf acht Jahre vertheilt, und doch ſetzt der Herr Verf. ſchon für den Beginn einen Ernſt, eine Ausdauer und einen ſchon gebildeten Verſtand voraus. Wenn nun der Gymnaſialcurſus bis jetzt nur auf neun Jahre beſtimmt war, ſo würde der Anfang doch immer ſchon ins zehnte und eilfte Lebensjahr fallen müſſen und demgemäß dürfte die Bildung der Unterquartaner noch nicht weit vorgeſchritten ſein. Keineswegs aber widerſtrebt es unſerer Anſicht, daß die terminologiſch-deſcriptive Botanik in dieſem Alter begonnen werden könnte, da es ja nur darauf ankommt, wie man ſie handhabt, zumal auch der vom Herrn Verf. vorgeſchlagene Unterrichtsgang dieſem Alter vollkommen angemeſſen iſt; aber gerechtes Bedenken entnehmen wir aus der Erfahrung gegen die lange Unterbrechung der Botanik, es liegen drei Jahre zwiſchen Anfang und Fortſetzung. Die Schüler werden dann ſo gut wie nichts mehr wiſſen, und ſoll die ſyſtematiſche Botanik nur einen einigermaßen befriedigenden Gang nehmen, ſo iſt die Terminologie als feſt gewußt vorauszuſetzen. Die Obertertianer halten wir weder für Phyſik, noch weniger aber für die Chemie reif. Will man ſich mit dem Unterrichte aber dieſem Alter und dieſer Bildungsſtufe anbequemen, was man natürlich kann, ſo muß man doch darauf verzichten, auf das Ergebniß dieſes Unterrichtes irgend welchen weitern wiſſenſchaftlichen Fortſchritt zu bauen. Um uns deutlicher auszudrücken, wählen wir ein freilich viel tiefer ſtehendes Beiſpiel. In manchen ſogenannten gehobenen Stadtſchulen, die man bisweilen auch mit dem Namen höhere Bürgerſchulen oder Realſchulen beehrt, wird auch eine Phyſik und eine Chemie gelehrt, ganz der Faſſungskraft und dem Bildungsſtande einer 14—15jährigen, geſchulten Jugend angemeſſen, auch ganz erfolgreich; aber es dürfte doch unmöglich ſein, wenn man nicht einen neuen wiſſenſchaftlichen Grund legte, mit den ſo mitgetheilten Kenntniſſen einen weitern wiſſenſchaftlichen Aufbau oder auch nur Anbau zu beginnen. Wir halten ferner die Unterſecundaner, welche etwa im Alter von 16 Jahren ſtehen, nicht reif für eine anatomiſch-phyſiologiſche Zoologie. Auffallend iſt es uns erſchienen, daß der Herr Verf. die mathematiſche Geographie und Phyſik des Himmels nach Prima verlegt, und doch dabei etwa an das Lehrbuch von Dieſterweg zu denken ſcheint; doch wir könnten ihn hier auch wohl mißverſtanden haben. Eine mathematiſche Geographie in Prima

eines Gymnaſiums muß eine wirklich mathematiſche und nicht mehr eine soi-disant mathematiſche ſein. Doch genug der Bedenken; kann ein Gymnaſium ſich auf dieſen Unterrichtsgang begeben, ſo wird der betreffende Lehrer ſo wichtige Winke in dem Buche finden, daß dagegen ihm vielleicht unſere Bedenken verſchwinden oder doch unerheblich erſcheinen.

17. Dieß Berufen auf das kölniſche Gymnaſium in Berlin, welches die Zeit für ſolchen Unterricht herbeigeſchafft habe, ſteht eigentlich im Widerſpruche mit der Behauptung in der erſten Unterſuchung, daß dieſer naturwiſſenſchaftliche Unterricht nicht die Leiſtungen in den altclaſſiſchen Sprachen verkümmern dürfe, da wir, ohne hier dem genannten Realgymnaſium auch nur den geringſten Vorwurf darüber machen zu wollen, uns doch haben von dem Einen und dem Andern müſſen ſagen laſſen, daß die Leiſtungen ſeiner Abiturienten in den altclaſſiſchen Sprachen nicht gleichen Schritt mit denen anderer Gymnaſien zu halten vermöchten. Es ſcheint auch wirklich die gedachte Anſtalt nicht die Vermittlung der beiden Bildungsbahnen, wie ſie im humaniſtiſchen Gymnaſium und in dem aus der höhern Bürgerſchule ſich entwickelnden Realgymnaſium ſich hervorthun, zur Befriedigung der Lehrwelt gelöst zu haben, denn alle Männer, welche bis heute noch ein ſolches Geſammtgymnaſium in Vorſchlag gebracht haben, ſie ſind auf den Weg der Vermittlung nicht eingegangen, ſondern haben andere Auswege geſucht.

18. Eben dahin müſſen wir auch den Vorſchlag rechnen, eigene Vorbereitungsſchulen für die Fachſchulen auf dem Lande nach vollendetem Gymnaſialcurſus einzurichten, und das Gymnaſium etwa ein Jahr kürzer abſolviren zu laſſen. Das muß doch nothwendiger Weiſe einen Ausfall in dem Wiſſen der altclaſſiſchen Sprachen zur Folge haben. Wenn heute die Schüler in der Regel mit dem 19ten bis 20ſten Jahre die Univerſität beziehen und künftighin etwa im 17ten oder 18ten, ſo fehlen dem Schulgange ein bis zwei ſehr wichtige Jahre, welche die Gymnaſien nicht wohl werden hingeben können, ohne zugleich ſich ihre Aufgabe anders als bisher zu ſtellen.

19. Wie ſehr wir ſonſt mit dem Herrn Verf. über ſeine methodiſchen Vorſchläge auch einverſtanden ſind, dieſe können wir in der von ihm ausgeſprochenen Allgemeinheit nicht zugeſtehen. Den Schluß von Einem Falle auf alle, den halten wir für einen äußerſt gefährlichen und würden ihn gar nicht zulaſſen. Mathematiſche Deductionen beweiſen eigentlich nichts auf den der Mathematik fremdartigen Gebieten, ſondern nur die begriffliche Faſſung in der der Mathematik eigenthümlichen Sprache; ſie iſt da nur die Dialektik des Geiſtes, die eine

leichtere Sprache handhabt und ſicherere Schlüſſe zu ziehen im Stande iſt als die Wortſprache mit ihren oft vieldeutigen Worten und Wörtern. Der Zweck der Bildung, die Stufe der Entwicklung des zu Bildenden, das Maß ſeiner Kenntniſſe in der Mathematik und die erreichte Freiheit, ſich in dieſer Begriffswelt zu bewegen, wird allein darüber entſcheiden müſſen, ob der mathematiſche Weg der Weiterentwicklung oder der Weg der Intuition ſoll eingehalten werden.

20. Auch dieſen Satz müſſen wir im Namen der Gymnaſien (ſ. 10) wohl zurückweiſen; er bringt ein ganz fremdartiges, ſtörendes, beunruhigendes Moment hinein, was leicht übel ausſchlagen dürfte. Nur zu ſehr haſcht der jugendliche Geiſt nach dem Greifbaren, Brauchbaren, Praktiſchen; nur zu ſchwer hält es, den jugendlichen Geiſt nach und nach aus dem Gebiete der reinen Anſchauung hinaus auf das Feld des Begriffes zu führen, und darum dürften die Gymnaſien nicht ohne große Vorſicht dieſem Vorſchlage folgen. Um rein auf dem Gebiete der Erfahrungen ſtehen zu bleiben, ſoll nur daran erinnert werden, daß nur die Knaben wirklich für höhere wiſſenſchaftliche Studien reifen, welche mehr oder minder an der innern Betheilung am praktiſchen Leben behindert oder durch eigene Neigung davon zurückgehalten worden ſind. Es iſt eben die wiſſenſchaftliche Laufbahn eine andere als die praktiſche, und wenn erſtere in dieſe ausläuft und auslaufen muß, ſo läuft ſie auch eben nur in ſie aus, iſt aber nicht mit ihr identiſch. Gerade dieſer Punct, auf das praktiſche Leben und auf die Verwendung der Kenntniſſe Rückſicht zu nehmen, dürfte vor den erfahrenen Gymnaſialmännern ein nicht geringes Bedenken erregen.

21. Dieſe letzte Antwort, daß auch die Gymnaſien mit einem ſo angelegten Unterrichte noch nichts Weſentliches im Unterrichte der Fachſchulen ändern würden, wird die Leſer überraſchen müſſen, und man fragt erſtaunt: wozu denn eine ſolche Anſtrengung und ein ſolcher Zeitaufwand? Doch kann man dem Herrn Verf. nur vollkommen beiſtimmen. Auch der Profeſſor der Philologie fängt ſeine Grammatik mit Declinationen und Conjugationen an; aber er nimmt an ihnen Betrachtungen und dieſe in einer Allgemeinheit vor, welche in ein Gymnaſium nicht gehören, in ihm nicht vorgenommen werden können. So wird der Unterricht auf den höhern Fachſchulen in Einzelnheiten eindringen und dadurch Allgemeinheiten aufſchließen können, wovon man in dem Gymnaſium nicht reden kann und darf. Wenn aber der Herr Verf. von dem Unterrichte, wie er ihn angelegt wiſſen will, ſich eine Empfänglichkeit für die Naturwiſſenſchaften verſpricht, ſo können dagegen Zweifel erhoben werden. Freilich wird die dauernde, unausge-

letzte Beſchäftigung mit irgend einer Seite der Natur ſehr viel wirken; aber es ſteht mindeſtens zu befürchten, daß dieß Ueberſpringen von Einem zum Andern, wobei immer das neue Object mehr wirkt als die einheitliche Geiſtesbeſchäftigung, leichtlich zerſtreut, keine der Vorſtellungen recht befeſtigt, nirgend rechte Sicherheit gewährt, und ſo der Freudigkeit im Thun einen großen Abbruch thun wird; namentlich aber für die Befähigung zum ſelbſteignen Weitertreiben der einzelnen Zweige weder Kraft noch Zeit gibt. Nur in dieſer letztern Befähigung wird ſchließlich wirkliche Empfänglichkeit für die Naturwiſſenſchaften gewonnen. Dieſer Satz iſt der Erfahrung in den Schulen entnommen, und deßhalb gehen wir hier mit dem Herrn Verf. aus einander. Eine Disciplin werde zum Grunde gelegt, ſie werde umfangreich, gründlich, möglichſt tief gelehrt, und an ſie werde das Verwandte aus andern Disciplinen angeſchloſſen. So und nicht anders ſind wohl alle unſere bedeutenden Naturhiſtoriker geworden. Sie hatten eine Lieblingswiſſenſchaft und aus Liebe zu dieſer traten ſie nach und nach in das geſammte Gebiet ein.

Dem Verfaſſer eines ſolchen Buches waren wir eine ſo ausführliche Beſprechung ſchuldig.

Scheibert.

---

1. Schulaltar. Betrachtungen, Gebete und Lieder für Schulen und Erziehungsanſtalten, von Dr. A. E. Prölß, Religionslehrer und Coll. V. am Gymnaſium zu Freiberg. Freiberg, Craz und Gerlach. 226 S.

2. Kleine Schulreden von F. A. Callin, Lehrer an der h. B. zu Hannover. Hannover, Culemann. 104 S.

Die Vereine für die innere Miſſion weiſen jetzt an manchen Orten die Schulen auf eine Verſäumniß hin, welche letztere ſich zu Schulden kommen laſſen, ſie bauen ein Feld an, welches dieſe beſtellen ſollten, und welches ſie fruchtbarer und ſegensreicher beſtellen könnten, wenn ſie wollten, als jene. Wir meinen die Kindergottesdienſte. Würden die Schulen in ſich ein kirchliches Gemeindeleben hegen, ſo würde es des Nothbehelfs nicht bedürfen, für den jene gottesdienſtlichen Verſammlungen von Kindern immer nur können angeſehen werden. Ein Nothbehelf ſind dieſe aber, da die an ihnen theilnehmenden Kinder weder unter ſich, noch mit den Leitern derſelben in einem engeren und näheren Verhältniß ſtehen, und da die Anſprachen und die Liturgie in ihnen nur allgemein gehalten und nicht anders individualiſirt werden können, als lediglich nach der Eigenthümlichkeit — die aber eben an ſich doch noch etwas Allgemeines iſt —, daß es Kinder ſind, zu denen geſprochen wird.

Schulandachten ſollen die Kinder und Schüler gewöhnen, ſich i ihrer eigenthümlichen Lebensſtellung als Chriſten anzuſchauen und ſolle ihr eigenthümliches Lebensverhältniß mit der Fackel des Chriſtenthum erleuchten. Das Kinder- und Schülerleben hat ſeine eigenthümlichen Ge fahren, Verſuchungen, Sünden und Segnungen. Dieſe ſoll der Gottes dienſt jeder einzelnen Schule aufzeigen. Er kann es, wenn er von de concreten ſittlichen und unſittlichen Erſcheinungen ausgeht, welche da tägliche Leben in der Schule herbeiführt, denn dann kann ſich die Be trachtung über die allgemeine und leere Phraſeologie der Dogmatik un Moral erheben und wieder auf den Einzelnen eine nachhaltige Wir kung üben.

Das oben zuerſt genannte Buch kommt nicht aus dem Allgemeine heraus. Es enthält recht erbauliche, warme, innige Gebete und Be trachtungen, voll des Sinnes der Demuth und Frömmigkeit, aber dieſ können wir, wenn auch einmal das eine oder andere Stück daraus vo den Schülern wohl angebracht ſein mag, doch als eigentliche Muſte von Schulandachten nicht empfehlen. In dieſen ſoll dem Schüler ei tieferer Aufſchluß gegeben werden über Ordnung und Fleiß, Ruhe un Stille, Gehorſam, Anſtand und Sitte, Achtung und Ehrfurcht, Faul heit, Unordnung, Ausgelaſſenheit, Eigenſinn, Rohheit, Gemeinheit ꝛc und das Eifern und Strafen, Zürnen und Trauern des Lehrers ihne einmal auch in dem höheren Lichte gezeigt werden, in welchem es erſ ſeine volle Berechtigung gewinnt. Einige Stücke aus Herrn Callins Heftchen haben durchaus unſern Beifall. Freilich würden wir manche Frage auch noch anders behandelt haben, indeß das hängt eben von Zeit und Umſtänden ab. So viel iſt gewiß, daß die Andachten Herrn Callins bei weitem mehr in unſerm Sinne ſind, als die des Herrn Prölß.

W. Langbein.

E. Vermiſchte Schriften.

Kunſtſchulen. Zuſammengetragen und für das Bedürfniß der Schule dargeſtellt von Guſtav Adolph Hippius. Leipzig, in Commiſſion bei Rudolph Hartmann. 1850.

Mit einer gewiſſen Freude begrüßt Ref. jede Schrift im Gebiete der Pädagogik, die die Aufgabe wahrhaft äſthetiſcher Bildung als eine für die Schule geltende hinſtellt und nach irgend einer Seite hin der methodiſchen Löſung nahe zu kommen verſucht; denn wie ſehr dieſe Seite in dem ganzen Schulunterricht, in dem ſprachlichen wie geſchichtlichen und naturwiſſenſchaftlichen zurückgedrängt, ja noch ganz unentwickelt iſt, be-

meist theils der große, durchgehende Mangel davon in dem erzogenen Geſchlecht, theils die geringe, ja verſchwindende Rückſicht, die bei der Lehrerbildung dieſer Seite gewidmet wird. In dem Bereiche der Kunſt im engern Sinne, der bildenden, und ihrer Vertretung in der Schule durch den Zeichenunterricht treten jetzt erſt methodiſche, über das Handwerksmäßige hinausgehende Behandlungen ein, wie die philoſophiſche Pädagogik ſie ſchon lange gefordert hat. Der Verf. vorliegender Schrift hat bereits früher in ſeiner Theorie der Zeichenkunſt einen ſolchen und zunächſt elementaren Weg verſucht, der den Zuſammenhang mit dem übrigen Unterricht feſthält und zur Bildung der Anſchauung hinführen ſoll, freilich in einer vielfach ſpielenden, durchaus noch nicht durchgebildeten Weiſe. Es iſt dieß Buch vielfach ſchon Grundlage des Unterrichtes geworden, obgleich es bereits durch die am Rhein, ſo in Darmſtadt eingeführte Methode von Dupuis weit überflügelt wird. Ref. gab in ſeiner „Kunſt und Schule“ * den Plan zu einer conſequenten Durchführung des Kunſtunterrichtes, der vor Allem die ſelbſtthätige allſeitige Erfaſſung des Kunſtobjectes neben der eigenen Bethätigung erſtreben ſoll. Es war darin als letzte Stufe beſonders für diejenigen höheren Lehranſtalten, welche auf keine folgenden wie auf Univerſität, Akademie hinweiſen, eine kurze Ueberſicht der Kunſtgeſchichte gefordert, baſirt auf die bereits auf den vorhergehenden Stufen gegebenen Vorkenntniſſe. Einen ſolchen Abriß haben wir nun in der vorliegenden Schrift des Herrn Hippius erhalten, der daher für eine große Anzahl Lehrer, welche dem Gebiete bisher fern geſtanden haben und ihm im Geſchichts- oder Zeichenunterricht einige Rückſicht zu ſchenken veranlaßt werden, in ſeiner kurzen nicht 200 Seiten erreichenden Form eine ſehr willkommene Erſcheinung ſein wird.

Um ſo wichtiger iſt es aber, ihn einer ſchärferen Prüfung zu unterwerfen, als dieſe Schrift, gleichſam zwiſchen zwei Gebieten ſtehend, dem der Pädagogik und dem der Kunſtgeſchichte, von dem einen leicht dem andern zugeſchoben werden und ſo einer treffenden Beurtheilung entgehen möchte. Ref. muß leider die Schrift als einen in jeder Beziehung faſt verfehlten Verſuch betrachten, ſo gern er auch zugeſteht, daß in derſelben eine für Kunſt ſchwärmende, wohl auch liebenswürdige Perſönlichkeit des Autors und viel Lectüre kunſthiſtoriſcher Werke ſich zeigt; ſo wenig er die Schwierigkeiten, die hier vor Allem im Maße der Auswahl und der Methode der Behandlung liegen, verkennt. Aber es fehlt dem Verf. die tiefere geſchichtliche Auffaſſung überhaupt,

* Vgl. Päd. Rev. XXI, 314.

dann Durchdringung der großen Stoffmaſſe, der er nicht Herr geworden iſt, und endlich Schärfe der künſtleriſchen Beurtheilung, die nicht fremde, oft nichtsſagende Urtheile adoptirt, ſondern vor Allem auf eigener, aufmerkſamer Anſchauung beruht. Dazu kommt noch, was allerdings bei einem praktiſchen Lehrer auffallend genug iſt, eine ſehr geringe pſychologiſche Kenntniß der Jugend und zugleich eine nicht geringe Geſchmackloſigkeit.

Wir haben dieß nun näher nachzuweiſen. Die allgemeine geſchichtliche Auffaſſung zeigt ſich zunächſt in der allgemeinen Grundlage äſthetiſcher Begriffe oder Anſichten, die uns der Verf. in der kurzen Einleitung und den Aphorismen über Malerei geboten hat; ſie ſollen dem Zögling Grund und Boden geben, auf dem die Geſchichte ſich bewegt. Der Verf. beginnt mit einer allgemeinen, nicht unrichtigen Definition von Kunſt, ſchließt daran einige Betrachtungen über das Genie und das auffaſſende Subject, den Kunſtkenner, über das Verhältniß der Kunſt zur Natur, zur Wiſſenſchaft, über das Schöne, das Ideale und das Reale als zwei Ausgangspuncte des Schönen, berührt dann flüchtig die zwei andern bildenden Künſte. Hiermit iſt dem Zögling wenig gedient, denn entweder iſt dieſer Kunſtgeſchichte eine Kenntniß der Kunſtwelt in ihrer Mannigfaltigkeit und der Handhaben ſie aufzufaſſen ſchon vorausgegangen: dann braucht er dieſe allgemeinen und in ſich dunkeln und ſchiefen Bemerkungen nicht; oder er geht noch ganz friſch und ungeübt daran: dann genügen ſie, ja helfen für Erfaſſung des Folgenden durchaus nicht. Dem Lehrer bleibt dann das Beſte hinzuzuthun übrig und für ſehr kunſtgebildete Lehrer hat Herr Hippius nicht geſchrieben. Wollte man doch endlich aufhören zu glauben, daß dem Schüler mit einer kahlen Begriffsbeſtimmung oder mit einem Gefühlserguß ſtatt deſſen, z. B. S. 5: „das Schöne iſt das Licht der Kunſt, des Künſtlers Element, ſeiner entzückten Seele Glut“ irgend etwas gedient ſei, wenn er den Umfang des Gebiets, alſo hier der bildenden Künſte, wie er ſich bis jetzt entwickelt hat, gar nicht kennt, wenn er die Mittel ſich darin zu bewegen nicht in der Hand hat. Er hat dann mit Compoſition, Ausdruck, Bewegung, Naturtreue, mit Stil, mit Beleuchtung, Färbung, Incarnation u. ſ. w. umzugehen, ohne daß er die Ausdrücke vorher nur hat nennen hören; er ſoll auf einmal alle Gattungen der Malerei, Fresco, Miniatur, Oelmalerei, das Eigenthümliche des Hiſtorienmalers, von dem Maler des Genre, des Stilllebens, des Porträts, der ſtrengen religiöſen Symbolik kennen und im Auge haben. Es iſt die ganze folgende Künſtlergeſchichte für ſeinen Geiſt eine rein mechaniſche Aufhäufung unverſtandener Urtheile. Der Zögling muß einen ganzen Reichthum von An-

ſchauungen für das Techniſche, für Geſetze der Compoſition, für die geiſtigen Stoffe mitbringen; dann kann ihm eine allgemeinere Betrachtung über Kunſt und das Schöne erſt etwas nützen. Aber dann muß dieſelbe nicht ſo vielfach ſchief und unklar ſein, wie die vorliegende. Von dem Letztern gab ich ſchon ein Beiſpiel; noch eines: „Kunſt iſt das reflectirende Bild der Natur". Schief dagegen iſt es geradezu, wenn der Verf. behauptet, das Schöne in der Natur verſtehe man leicht ohne alle Vorbereitung, das in der Kunſt nur durch angeeignete Bildung. Allerdings ſpricht jeder von Naturſchönheit, und wir haben eine ganze Scala von Ausdrücken vom Grotesken bis zum Lieblichen, aber darum haben die wenigſten einen beſtimmten Eindruck der das Naturſchöne hervorbringenden Factoren, noch weniger z. B. von der menſchlichen Schönheit; im Gegentheil werden die meiſten erſt durch aufmerkſames Studium der Kunſtwerke zur Natur zurückgeführt. Und was ſoll es heißen, wenn S. 17 der Verf. behauptet: „das Werk der Wiſſenſchaft iſt uns nur ſo lange nütze, als das Auge unſers Geiſtes daran arbeitet, wogegen die Werke herrlicher Künſtler einen fortdauernden Genuß gewähren"? Zu beiden gehört immer ein ſelbſtändig recipirender und verarbeitender Geiſt, aber das wahre Werk der Wiſſenſchaft, nicht der Gelehrſamkeit, wird dann eine Quelle immer friſch und belebend, die nach Jahrtauſenden noch Wahrheit ſpendet.

Wir gehen weiter zur Auffaſſung des hiſtoriſchen Stoffes ſelbſt. Obgleich der Verf. durch den Titel: Kunſtſchulen, durch die Einleitung das ganze Gebiet der bildenden Künſte umfaſſen zu wollen ſcheint, hat er ſich auf eine Geſchichte der Malerei beſchränkt, daher auch dieſer, inſofern ſie beſonders mit der Architectur zuſammenhängt, wie im Mittelalter, keine Berückſichtigung geſchenkt. Man wird es doch wohl als keine Behandlung der Plaſtik und Architectur anſehen wollen, wenn er mit 9 Zeilen die ganze antike Plaſtik abthut, wenn er S. 43 auf einer Zeile die italieniſchen Bildhauer nennt, auf einer andern die Architecten; wenn er S. 25 von Michel Angelo erzählt, daß er ein großer Bildhauer und auch ein großer Architect geweſen ſei.

Nun wir folgen dem Verf. auf das engere Gebiet der Malerei. Hier tritt uns gleich in der bloßen Capiteleintheilung und bei einer flüchtigen Durchſicht die rein äußerliche, zuſammenhangsloſe Auffaſſung entgegen: wir erhalten eine Reihe von Kunſtſchulen, ältere italieniſche, römiſche, florentiniſche, venetianiſche, lombardiſche, niederländiſche, flamändiſche, holländiſche (die übrigens in der Ueberſicht rein vergeſſen iſt), deutſche, franzöſiſche, ſpaniſche Schule, alle gleichberechtigt und ſelbſtändig und in dieſen eine Reihe einzelner Namen mit kurzen Lebensbeſchreibungen,

oft bloße Namen. Wir ſehen, es iſt hier die alte, gäng und gäbe Ein-
theilung, wie ſie z. B. im Lanzi und da, auf dem Specialgebiet der
italieniſchen Kunſt, mit mehr Sinn beibehalten wurde, adoptirt worden,
während die neuere Kunſtgeſchichte die Schulen nur als Nüancirungen
größerer Gruppirungen, die auf allgemeinen culturhiſtoriſchen Abſchnitten
beruhen, betrachtet, während ſie hier die Gipfel- und Vereinigungspuncte
von wo aus die ganze Kunſt umgebildet iſt, wie einen Rafael u. ſ. w
allein und ſelbſtändig hinſtellt und von hier aus dann die immer weiteren
Kreiſe des gleichſam von einem Mittelpuncte ausgehenden Wellenſchlages
verfolgt. Wie ſchweben dieſe Kunſtſchulen für den Schüler, der dabei
ſeine allgemeine Geſchichte ordentlich getrieben hat, in der Luft! Er
findet in den paar Bemerkungen, die dazu noch ſehr ſchief gefaßt und
unpaſſend ſind, wie z. B. „wo das Nibelungenlied einſt erklang, wo
einſt die Minneſänger den deutſchen Geiſt feierten, da mußten natürliche
Weiſe auch Maler entſtehen", denn Nibelungen und mittelalterliche
Malerei liegen zunächſt ſehr weit von einander für den, der den kirch-
lichen Charakter der mittelalterlichen Malerei erkannt hat, nicht die
Brücke über dieſe große Kluft. Die bildende Kunſt bleibt für den Zög-
ling ein abgegrenztes Territorium, etwa die Geſchichte einer Menſchencaſte.

Allerdings iſt die Perſönlichkeit des Künſtlers, das Genie das
movens in der Kunſtgeſchichte, aber auch nur inſofern, als das Genie
das verſchiedene einſeitig Erſtrebte in einem Puncte zuſammenfaßt und
den kommenden Geiſt der Zeit mit beſtimmt. So helfen Künſtlerbiogra-
phieen nichts ohne den allgemeinen hiſtoriſchen Hintergrund. Gern geben
wir aber zu, daß der Verf. mit Recht das biographiſche Element
hervorgedrängt hat und viele hübſche, menſchliche Bezüge an das Leben
der Künſtler uns vorführt; ob immer mit Geſchmack, iſt eine andere Frage.
Der Verf. liebt es beſonders, von treuer Malerliebe (!), Enttäuſchung
böſen Frauen zu erzählen.

Begnügen wir uns alſo mit Aneinanderreihung von Kunſtſchulen,
ſo iſt hier vor Allem zweierlei zu verlangen, Ordnung und richtiges
Maß in der Auswahl. Beides vermiſſen wir an vielen Puncten. Ein
recht ſchlagendes Beiſpiel gibt uns gleich der ſehr kurze, eine Seite lange
Ueberblick über die Malerei der Alten; da wird Apelles etwas näher
geſchildert, daneben andere Namen unchronologiſch zuſammengeworfen.
Wir erfahren bei den Römern von den drei Malern Fabius, Pacuvius
Pedius, deren Stellung zur griechiſchen Kunſt für den Archäologen noch
dunkel genug iſt, kein Wort von den Wandmalereien und den Moſaiken,
die uns ja allein noch ein klares und auf die Höhe der Tafelmalerei
hinweiſendes Bild der antiken Kunſt gewähren. Ein einziges der beſten

pompejaniſchen Gemälde näher geſchildert mit kurzer Ueberſicht über die pompejaniſchen Entdeckungen hätte hier mehr Intereſſe und Nutzen geſtiftet, als Namen oder der Ausſpruch, daß die Phantaſie ſich vergeblich mühe, ſich ein Bild ſo ſeltener Vollkommenheit, wie die des Apelles war, zu malen.

Vom ganzen Mittelalter iſt nur der tiefe Schlummer der Malerei erwähnt, die bereits ſeit langer Zeit in den prachtvollen Moſaiken ſo wie den Wandgemälden deutſcher Kirchen wieder zu Leben gebracht iſt. Und was ſoll das heißen: „die neugeborne Kunſt erſchien in den erſten Perioden ungeachtet ſchon erlangter Höhe (!) noch Jahrhunderte lang in ihrer Kindheit“ (!)? Mangel an Ordnung und Zuſammenhang iſt es auch, wenn nach Correggio die drei Caracci als Einer Entwickelung angehörig betrachtet werden, wenn am Ende der lombardiſchen Schule noch die neapolitaniſche, genueſiſche, die Landſchafter, die Malerinnen angehängt werden, wenn S. 44 die Bilder der altkölniſchen Malerſchule zur niederländiſchen Schule gerechnet werden, dagegen S. 71 die deutſche Schule mit Albrecht Dürer eröffnet wird, dann am Ende des Abſchnittes die viel älteren Maler der oberdeutſchen Schulen mit einem Elzheimer, Augsdas u. ſ. w. zuſammengeworfen werden. Und was iſt das für ein Verhältniß der Auswahl, wenn $^1/_{10}$ des ganzen Buches die ſpaniſche Schule bildet, von der nur drei Maler etwa, ein Spagnoletto, Velasquez, Murillo auf das übrige Europa Einfluß gehabt haben, überhaupt in andern Galerieen geſehen werden, wenn hier Männer wie Theotoropouli oder Coello ausführlicher geſchildert werden als in der ausführlichen Geſchichte der Malerei von Kugler! Ebenſo iſt die niederländiſche Schule zu ausführlich und namenreich behandelt und doch nicht mit einem Worte der große durch Bernhard von Orley und die mit ihm beginnende italieniſche Nachahmung herbeigeführte Abſchnitt erwähnt. Und die Kunſtgeſchichte wird zur reinen Nomenclatur, wenn es S. 69 heißt: „jetzt eine Menge von Künſtlern, die alle große Verdienſte haben und große Verehrer“ (!).

Richtigkeit der einzelnen hiſtoriſchen Angaben iſt Grundlage jeder hiſtoriſchen Arbeit. Gerade bei kurzen Ueberſichten, die noch dazu feſt eingeprägt werden ſollen, die daher auch nur Bekanntes, Feſtſtehendes zu geben haben, iſt größte Genauigkeit hierin unerläßliche Bedingung. Wir müſſen leider im Folgenden eine Reihe von Unrichtigkeiten aufführen, die auch in dieſer Beziehung den Werth der Schrift ſehr beeinträchtigen. So ſoll nach S. 8 Cimabue an die berühmten Werke des Alterthums am vollkommenſten erinnern; ein ganz wunderlicher Gedanke, denn wer wird in Cimabue Richtigkeit, Schönheit der Form, Abrundung und freie

Symmetrie der Compoſition, zarte Farbenharmonie finden, die uns dort von vorn herein entgegentritt? Nach S. 12 beginnen Kunſtſchulen erſt mit Michel Angelo; umgekehrt, möchte man ſagen, ſie enden da; die ſtrenge Schultradition findet ſich doch wahrlich gerade bei den frühen Florentinern, in Siena, in Umbrien, in Padua u. ſ. w. Durch Rafael und Michel Angelo wurde gerade das Einſeitige der Schulen durchbrochen und aufgehoben. S. 21 wird von vier berühmten Bildern der Galerie Roms geſprochen; eine ſolche kennt man nicht, es iſt von der Gemäldeſammlung im Vatican die Rede. Von Michel Angelo werden uns viel Unrichtigkeiten berichtet; ſo ſoll derſelbe nach S. 24 aus Verzweifelung über Rafael die ihm eigenthümliche Richtung genommen haben, er, deſſen berühmter Carton Rafael zum Studium diente. Sein Porträt iſt nicht von ihm, wie es S. 26 heißt, ſondern von Venusti gemalt. Auf derſelben Seite iſt länger die Rede von ſeinem Verhältniß zum Pabſt Julius II; die Erzählung geht mit dem Ausdruck „der Pabſt" weiter und ſo auch zu einer Geſchichte, die bei Vollendung des jüngſten Gerichtes ſich ereignet hat; aber bekannt iſt es, daß das letztere erſt lange nach Julius' Tod unter Clemens VII. begonnen und unter Paul III vollendet iſt. S. 28 wird von den vielen Schülern Michel Angelo's geſprochen, während es eine Thatſache iſt, wie wenig er z. B. im Verhältniß zu Rafael gehabt hat, wenn gleich ſein Einfluß ein ſehr großer war. Eine ganz falſche Anſicht wird über die lombardiſche Schule verbreitet. Während hierunter nur die beſtimmte Malerſchule in Mailand Novara, Pavia, Parma vor Leonardo, dann unter deſſen und Correggio's Einfluß verſtanden werden kann, ſieht der Verf. ſie aus den einzelnen Schulen der Romagna entſtehen und ſich erſt durch die Caraccis geſtalten; er bezeichnet den ſpäteren Eklekticismus mit dieſem Namen. Es iſt unbegreiflich, wie er einen Mantegna, Francesco Francia als Vorläufer der Caracci anſehen will! Fälſchlich wird das berühmte Gemälde von Guido Reni, die Aurora, in den Palaſt Borgheſe verſetzt, es befindet ſich im Palaſt Rospigliosi. Die Lebenszeit Johanns von Eyck iſt jetzt richtiger als S. 45 angegeben iſt, beſtimmt, nämlich auf 1396—1445, nicht 1441. Eine allgemeine hiſtoriſch unrichtige Behauptung iſt es, daß von jeher Malerei und Dichtkunſt zu gleicher Zeit geblüht haben, wie ſie S. 43 zu leſen iſt. S. 44 widerſpricht der Verf. ſeiner frühern Behauptung auf S. 7: einmal erklärt er, daß die erſten Regungen der erwachenden Malerei ſich unter dem heitern Himmel Italiens zeigten, das andere Mal entwickelt ſich ein ganzes Jahrhundert vor Cimabue die Kunſt der Deutſchen. Ebenſo behauptet er S. 66, daß in der holländiſchen Schule kirchliche Gegenſtände ausgeſchloſſen waren, daß ſtatt der Bibel di

Natur die Quelle der Darſtellung war, und zwei Seiten weiter führt er von Rembrandt eine Reihe bibliſcher Bilder auf.

Der Mangel an Durchdringung des zu behandelnden Stoffes tritt endlich noch durchgängig in den wenig ſcharfen, ſich gleichbleibenden, meiſt überſchwenglichen Urtheilen über die einzelnen Künſtler hervor. So hat neben Rafael S. 22 Leonardo den Gipfel der Vollendung erreicht; S. 24 iſt dieſer erſt dem Michel Angelo vorbehalten, während S. 36 die Darſtellung in den Kuppelgemälden des Correggio alle Vorſtellungen auch der kühnſten Phantaſie überſteigt. Die Linien- und Luftperſpective der van Eycks iſt eine himmliſche Eingebung (!) S. 46, der Chriſtuskopf Memlings das Göttlichſte und Erhabenſte S. 48. Auch den hohen Standpunct, von dem aus Schelling über die italieniſche Kunſt urtheilt, ſchenken wir dem Verf. S. 40 gern, wenn er nur der richtige iſt, ſo ſehr wir gerade deſſen Abhandlung über das Verhältniß der Kunſt zu den Naturwiſſenſchaften werth halten.

Wie leicht eine ſolche Ausdrucksweiſe zur Geſchmackloſigkeit ſich verirrt, liegt auf der Hand. Ein paar müſſen wir davon anführen: ſo ſteht auf S. 43 nach einer Aufzählung von Malerinnen und kurzer Beurtheilung der Satz: Tauben können wohl lachen, nicht ſingen (!!); ſo preßt die geizige Frau des Malers Berghem dem Verf. den Ausruf aus: Drache!

Hiermit hätten wir denn wohl zur Genüge unſer im Eingang ausgeſprochenes Urtheil motivirt, ein Urtheil nicht gegen die Aufgabe ſelbſt, der wir im Gegentheil durch eine eingehendere Behandlung Theilnahme zu erwecken ſtrebten, ſondern gegen die Ausführung derſelben. Wir müſſen dem Verf. Beruf und gründliche Vorbildung zu einer ſolchen hiſtoriſchen Zuſammenfaſſung geradezu abſprechen, ſo ſehr wir auch ſeine Begeiſterung für den Gegenſtand anerkennen und ſo gern wir ihm auch in den Elementarunterricht des Zeichnens folgen.

Wie denkt ſich aber der Verf. die Benutzung ſeines Buchs in den Händen der Lehrer? Es ſcheint, als zum Vorleſen vor den Schülern, oder zum Referiren daraus geeignet. Jedoch muß er ſehr beſchränkte Köpfe im Auge haben, wenn er S. 2 in einer Anmerkung, die für den Lehrer beſtimmt iſt, dieſen bittet, dieſelbe doch ja nicht vorzuleſen! Und mit keinem Worte berührt der Verf. die bei dieſem Kunſtunterricht ganz unerläßliche, ja erſte Forderung, an wirklichen Gemälden, wo es Galerieen gibt, oder an Kupferſtichen die Maler kennen zu lehren. Ohnedem bleibt alles Erzählen todtes, unnützes Werk.

Noch ein Wort muß Ref. über den eigenthümlichen Anhang hinzufügen, der in zehn Urtheilen von Kunſtakademieen über das Werk:

„Grundlinien einer Theorie der Zeichenkunſt“ beſteht. Der Verf. behauptet mit vollem Rechte die Bedeutung des Elementarzeichenunterrichts für die höhere Kunſtbildung und hatte daher aus dieſem Geſichtspuncte das Urtheil der Akademieen ſich erbeten. Sehen wir nun dieſelben etwas näher an, ſo haben drei Akademieen, die zu Brüſſel, Kopenhagen und Kaſſel die Bedeutung des Gegenſtandes erkannt und ein genauer motivirtes Urtheil gegeben; auch die Akademie zu Mailand hat auf verbindliche Weiſe das letztere gethan. Drei Akademieen, die zu Petersburg, Stockholm, Wien finden den Gegenſtand als nicht in ihren Bereich gehörig, ihnen gehört nur die Pflege des höhern Kunſtunterrichtes. Von München aus wird die Methode wohl anerkannt als eine pädagogiſch empfehlenswerthe; jedoch ſichtlich aus dem Bereiche des Kunſtunterrichtes gewieſen. Berlin und Dresden haben einfache Zuſchriften gegeben, die ſehr bezweifeln laſſen, daß das Buch geleſen worden iſt. Es iſt eine erfreuliche Thatſache, daß der Name eines Thorwaldſen unter der die Bedeutung des Gegenſtandes am meiſten erkennenden Beurtheilung ſteht, während jeder mit dieſem Gebiete Vertraute weiß, wie viel wahre Kunſtleiſtungen von jenen drei Akademieen zu Wien, Petersburg und Stockholm bisher ausgegangen ſind.

Jena. Dr. K. B. Stark.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

№. 2. Februar 1851.

I. Abhandlungen.

Ueber die Methoden des Unterrichts im Leſen und Schreiben, eine pſychologiſche Unterſuchung.

Von Prof. Dr. Th. Waitz in Gotha.

Unter den Methoden des Leſe- und Schreibunterrichts haben ſich in neuerer Zeit bekanntlich drei beſondere Geltung verſchafft. Abgeſehen von minder erheblichen Modificationen beruht das Weſentliche der einen darauf, daß ſie den Unterricht mit dem Schreiben begonnen wiſſen will, um das Leſen erſt nachkommen zu laſſen (Schreibleſemethode), während die beiden andern in der Umkehrung dieſer Ordnung zwar übereinſtimmen, darin aber ihren Hauptunterſchied haben, daß die eine im Leſen von einzelnen Buchſtaben als Lautzeichen ausgeht, die ſie anfangs nur zu bedeutungsloſen Silben zuſammenſetzt, die andere dagegen ſogleich einen ganzen Satz vorlegt, um ihn in Wörter, Silben, einzelne Lautzeichen zu zergliedern: die eine betrachtet die Elemente als das urſprünglich Gegebene, die andere das aus ihnen Zuſammengeſetzte (Lautirmethode — Jacototſche Methode). Im Schreiben verſteht es ſich dann für beide von ſelbſt, daß von einzelnen Buchſtaben angefangen wird, es geht nicht anders; aber wer der einen der letzteren beiden Methoden geneigt iſt, wird auch hier gern bei den einzelnen Zeichen und Silben verweilen, der Anhänger der andern dagegen wird ſo bald als möglich Wörter ſchreiben laſſen.

Wenn man es unternimmt, dieſe drei Methoden zu prüfen, ſo muß man zunächſt auf den Einwurf gefaßt ſein, daß nur die Erfahrung, nicht die Theorie über die Güte derſelben entſcheiden könne. Wohl! Wie aber, wenn der Ausſpruch der Erfahrung, wie es hier wirklich der Fall iſt, dahin lautet, daß ein tüchtiger Lehrer mit einer jeden dieſer Methoden ziemlich dieſelben Erfolge erreiche? Wird man ſich dann nicht

geſtehen müſſen, daß die Erfahrung nur dann über Methoden entſcheide kann, wenn die Reſultate ihrer Anwendung ſehr bedeutende Verſchieden heiten zeigen? Oder wird man ſich dabei beruhigen, daß, wenn ſie all drei ungefähr das Erforderliche leiſten, die Auswahl keiner weitere Rechtfertigung durch Gründe bedürfe? Dieß wäre die Anſicht der Den faulen, die keiner Widerlegung werth iſt.

Geübtheit in der Handhabung einer Methode, Liebe zu ihr, Geſchi in den anzuwendenden Hülfen ſichern oft einer an ſich minder vorzüg lichen Methode das Gedeihen. Der gute oder ſchlechte Erfolg einer Method der allein Erfahrungsſache iſt, kann in vielen Fällen wenigſtens zur Theil von andern Umſtänden, nicht von ihr ſelbſt, herbeigeführt ſein z. B. durch den unmittelbaren mitwirkenden Einfluß der Perſönlichke des Lehrers, durch den beſonderen Standpunct und die Vorbereitung de Schülers — denn nicht auf jeder Stufe iſt jede Methode gleich wirkſam — durch das Ineinandergreifen oder Auseinanderfallen der verſchiedene Lehrgegenſtände und ihrer Behandlung — denn ähnliche Methoden an verſchiedene Gegenſtände angewendet erleichtern den Gebrauch derſelbe durch die Analogie, welche der Uebertragung zu Hülfe kommt —, ſ ſelbſt die Tagesſtunde des Unterrichts iſt wegen der Stimmung, die d Schüler wie der Lehrer zum Unterricht mitbringt, von erheblichem Einflu auf das Gelingen desſelben. Eine Methode kann für ſich allein mind gut ſein als eine andere, aber durch ihre Verbindung mit anderen g hoben werden. Es kann Methoden geben, die, wenn nicht vollkomme gleich gut, doch nahe gleich gut zum Ziele führen; denn daß es „nu eine bildende, weil nur eine naturgemäße Methode gebe", iſt ein Behauptung, die, ganz der ſtarren in ſich abgeſchloſſenen Theorie en nommen, vom umſichtigen Theoretiker noch ſtärker zu bezweifeln iſt al vom umſichtigen Praktiker.

Die vorſtehenden Bemerkungen ſollen vor zweierlei warnen, theil davor, daß man über die Güte der Methoden lieber und leichter au erfahrungsmäßigen Erfolgen als aus genau erwogenen Gründen urtheile zu können glaube, theils davor, daß man eine gegen die Erfahrun intolerante Theorie aufſtelle, welche ohne Rückſicht auf die Reſultate d Praxis ihre eigene Unfehlbarkeit proclamire und „die einzig richtige Methode für ſich allein finden und angeben zu können meine. Gege dieſe Unduldſamkeit der Theorie, die das eingebildete Beſte zum Fein des Guten, des praktiſch Brauchbaren macht, wendet man mit Rec ein, daß in der Theorie wohl wahr ſein könne, was ſich in der Praxi als falſch zeige. Man wendet es mit Recht ein, ſo falſch dieſe Behauptun im Grunde auch iſt. Denn wo immer theoretiſch für wahr gilt, wa

ſich praktiſch als unrichtig herausſtellt, da iſt jedesmal die Theorie ſelbſt unvollſtändig, ſie hat einen oder mehrere Umſtände in Erwägung zu ziehen vergeſſen, die in der Praxis mitwirken. Hat die Theorie z. B. nur den Privatunterricht im Auge und wagt von dieſem Geſichtspuncte aus ein allgemeines Urtheil über eine beſtimmte Unterrichtsweiſe, ſo kann es leicht geſchehen, daß in der Praxis der Schule dieſes Urtheil als falſch gefunden wird. Hätte die Theorie die eigenthümlichen Umſtände und Verhältniſſe vollſtändig mit erwogen, welche die Schule herbeibringt, ſo würde ihr Urtheil anders und richtig ausgefallen ſein.

Dieß alſo bleibt wahr: je umſichtiger und vollſtändiger, je beſſer die Theorie, deſto richtiger und vollwichtiger ihr Urtheil über die Praxis. In dieſer Ueberzeugung verſuchen wir eine rein theoretiſche Betrachtung über die Güte der Methoden, welche im Leſe- und Schreibunterricht angewendet werden.

Es iſt von den Vertretern aller drei Methoden jetzt anerkannt, daß dem Unterricht im Leſen und Schreiben ſelbſt Sprechübungen vorausgehen müſſen; denn einerſeits iſt es ein Irrthum, daß das Kind durch das Leſen von ſelbſt ſprechen lerne, ſo wie daß das Sprechen überhaupt ſich von ſelbſt mache; und andererſeits „iſt es naturwidrig, das Kind leſen lehren zu wollen, ehe es die Bücherſprache reden kann". Nur dieſe wird geſchrieben und geleſen, alſo muß ſie zuerſt gelernt werden. Dieſe Forderung leuchtet ein. Sie iſt offenbar keine Eigenthümlichkeit der Schreib-Leſemethode, wohl aber iſt den Anhängern der letzteren das wichtige Verdienſt zuzuſprechen, ſie zuerſt theoretiſch und praktiſch zur gehörigen Geltung gebracht zu haben.

Soll das Verſtehen und Ueben der Bücherſprache auf den Leſe- und Schreibunterricht, welcher die elementaren Lautzeichen zu Wörtern combiniren laſſen ſoll, gehörig vorbereiten, ſo muß er, ſobald einfache Sätze rein und ſtreng articulirt von den Kindern geſprochen werden, zur Zergliederung derſelben in ihre Elemente fortgehen, denn die Kenntniß dieſer iſt die Bedingung für ein ſelbſtthätiges Combiniren derſelben, wie es beim Leſen und Schreiben verlangt wird. Lautiren im Kopfe iſt alſo eine weſentliche, durchaus unentbehrliche Vorübung für das Gedeihen des Unterrichts im Leſen und Schreiben. Daß bei der Uebung im richtigen Sprechen, ſobald ſie zu einiger Fertigkeit erſtarkt iſt, die Aufmerkſamkeit des Kindes auf den Gebrauch der verſchiedenen Sprachformen (beſonders auf Declination und Conjugation) gelenkt wird, iſt nicht bloß eine nützliche, ſondern für das weitere Verſtändniß der Sprache und die concrete Anwendung derſelben nothwendige Vorarbeit.

Wie ſoll nun weiter fortgeſchritten werden, wenn die Zerlegung des

einfachen Satzes in Wörter, Silben und Lautelemente vom Schüler
Leichtigkeit ausgeführt wird?

Die richtige Beantwortung dieſer Frage hängt hauptſächlich v
drei Puncten ab:

1) Ob Leſen oder Schreiben die einfachere und deßhalb leichter
erlernende Thätigkeit ſei; denn vom Einfacheren ſoll der Unterr
immer anfangen.
2) Ob das Schreiben ſtärker das Leſen unterſtütze und ihm vorarbe
wenn es ihm vorausgeht oder umgekehrt.
3) Ob das Leſen oder das Schreiben beſſer vorbereitet ſei durch
bisher angeſtellten Sprechübungen.

Was den erſten Punct betrifft, ſo iſt die Lage der Sache folgen
Das Schreiben verlangt genaue Kenntniß der einzelnen Buchſtabenform
durch das Auge, Nachahmung derſelben durch die Hand, Zuſamm
fügung der Formen zu Wörtern, endlich, wenn es nicht ein ſinn- u
bewußtloſes Nachmalen vorgezeichneter Figuren ſein ſoll, feſte Aſſociat
jeder Lautvorſtellung mit dem betreffenden Lautzeichen, der Buchſtab
form. Das Leſen erfordert dieſelben Thätigkeiten, ausgenommen
Nachahmung des Geſehenen mit der Hand, alſo eine Thätigkeit wenig
das Leſen iſt alſo einfacher und muß deßhalb dem Schreiben vorausgeh
Darauf können die Vertheidiger des umgekehrten Unterrichtsganges erwide
daß ja beim Schreiben keine abſolute Gleichzeitigkeit jener vier Thä
keiten ſtattfinden ſolle, die dem Kinde zugemuthet werden, ſo daß a
die Schwierigkeit ſie zu combiniren eine bloß ſcheinbare ſei; denn
Nachahmung des Schriftzuges könne immer erſt unmittelbar nach
Einprägung des Geſichtsbildes geſchehen. Darauf dient jedoch zur A
wort, daß die Schwierigkeit nicht dadurch aufgehoben wird, daß
abſolut Unmögliches — völlige Gleichzeitigkeit vieler Thätigkeiten
allerdings nicht vom Kinde verlange, denn das Schwierige liegt e
darin, daß Vieles unmittelbar nach einander, combinirt ausgeführt wer
ſoll, was einzeln genommen ſchon erhebliche Mühe macht. Sie kön
außerdem geltend machen, daß das Schreiben, wenn es vor dem Le
gelehrt wird, gleich anfangs genauer zu ſehen nöthigt, weil nur
von der Hand richtig nachgeahmt werden kann, was vollkommen ſch
und rein vom Auge aufgefaßt iſt. Aber auch dieſer Grund iſt nicht ſti
haltig, weil eben dadurch die weit größere Schwierigkeit des Schreibe
im Vergleich zum Leſen erſt recht augenſcheinlich und alſo eben dadu
das Urtheil gerechtfertigt wird, daß es *für das Kind zu anſtrenge
iſt, mit dem Schreiben zu beginnen*. Warum ſoll es denn
Buchſtabenformen ſogleich im Anfange ſchon ſo genau auffaſſen u

behalten, als für das Schreiben unumgänglich nothwendig iſt? Warum genügt es nicht, daß es ſich dieſelben zuerſt nur ſo weit einpräge als erforderlich iſt, um ſie wieder zu erkennen beim Leſen? — Iſt das Schreiben für den Anfang zu ſchwer, ſo wird der Fortſchritt jedenfalls verlangſamt und dem Lehrer ſein Geſchäft erſchwert. Daher iſt auch von manchen Vertheidigern der Schreibleſelehre eingeſtanden worden, daß ihr Weg im Anfange langſam geht, ſo wie auch offen zugegeben wird — ohne Zweifel eine beachtenswerthe Thatſache —, daß Leſefertigkeit ſchneller errungen werde als Schreibfertigkeit und wenigere Vorübungen erfordere.

Wenden wir uns zum zweiten Puncte. Das Schreiben, hat man geſagt, arbeitet dem Leſen ſo vor, daß ſich dieſes dann ganz von ſelbſt macht. Während es früher vorkam, daß Kinder oft nicht leſen konnten, was ſie ſelbſt geſchrieben oder vielmehr gedankenlos nachgemalt hatten, iſt es bei Anwendung der Schreibleſemethode nicht möglich, daß dergleichen vorkommt, weil dieſe, ſobald die einzelnen Buchſtabenzeichen gehörig geübt ſind, nicht Vorſchriften abmalen, ſondern aus dem Kopfe die Kinder ſchreiben läßt, was ſie ſelbſt vorher gedacht haben. Die Schreibleſemethode will das Kind nur Alles mit Bewußtſein thun laſſen, anregend zur Selbſtthätigkeit, was es ſonſt völlig „geiſtlos und mechaniſch“ vornahm.

Erkennen wir hierin vor Allem an, daß dieſe Rüge gegen die alte Unterrichtsweiſe richtig und wohl begründet iſt und daß ſie ausgeſprochen wird von ſtrebſamen Schulmännern, die nicht nach neuen Methoden ſuchen, um originell zu ſcheinen, ſondern weil ſie beſſerer bedürfen. Sehen wir jetzt auf die Sache.

Wenn es wahr iſt, daß das Leſen aus dem Schreiben von ſelbſt folgt, daß jeder leſen kann was er geſchrieben hat, wenn er das Schreiben ſelbſt nicht bloß mechaniſch treibt, ſo folgt jedenfalls, daß das Schreiben nicht rein mechaniſch, d. h. nicht als bloßes Nachmalen von Zeichen, ſondern ſo getrieben werden muß, daß überhaupt kein Zeichen gemalt wird, das der Schüler nicht ſogleich und fortwährend auf den beſtimmten Laut bezöge, den es bezeichnen ſoll. Aber weiter folgt nichts. Es folgt nicht, daß das Leſen erſt mit oder nach dem Schreiben zu lernen ſei. Vielmehr iſt dieß umgekehrt gerade dann zu verwerfen, wenn das Leſen im Schreiben miteingeſchloſſen iſt, und gerade darum, weil es darin eingeſchloſſen iſt; denn, kann das Schreiben richtig nur ſo betrieben werden, daß das Geſchriebene zugleich lesbar iſt und wirklich vom Schreibenden zugleich mitgeleſen werden muß, ſo liegt ja gerade dadurch am Tage, daß das Schreiben eine weit ſchwierigere, weil complicirtere Thätigkeit iſt als das Leſen und daß eben deßhalb mit dieſem, nicht

mit jenem der Anfang gemacht werden muß. Der Schreibunterricht al
iſt zu verbeſſern, aber er iſt nicht dem Leſeunterricht voranzuſtellen: ſ
gleich nach Einübung der einzelnen Buchſtaben, die immer als Lautzeich
dabei vom Kinde vorgeſtellt werden müſſen, wird es ohne Vorſchrift
ſchreiben verſuchen müſſen, obwohl das Schreiben nach Vorſchriften ſi
nie ganz entbehren laſſen wird, wenn eine angenehme regelmäßige Schr
erreicht werden ſoll.

Das Leſen nur an das Selbſtgeſchriebene oder auch nur vorzug
weiſe daran anzulehnen und erlernen zu laſſen, verbietet vor Allem d
Umſtand, daß der Schüler ſich dadurch nicht an die normale Geſta
der Schriftzüge gewöhnen, ſich nicht dieſe einprägen, ſondern in ſein
eigenen ſchlechten Schrift gleich anfangs recht vollſtändig zu befeſtig
angeleitet würde.

Erwägen wir die Frage weiter, ob das Schreiben beſſer dem Leſ
vorarbeite als dieſes jenem — vorausgeſetzt daß beide zweckmäßig betri
ben werden —, ſo zeigt ſich leicht, daß beide einander vollkommen glei
gut dienen. Das Schreiben lehrt nicht die Druckſchrift kennen, das Leſ
nicht die Schreibſchrift; die durch jenes erlangte Uebung der Hand lä
ſich als ein paſſendes Vorbereitungsmittel für dieſes eben ſo wenig b
trachten, als die Uebung im richtigen Gebrauche der Stimmwerkzeu
beim Leſen dem Schreiben vorarbeitet. Dagegen liegt die wirkliche Unte
ſtützung, die das Leſen vom Schreiben erhält, wenn dieſes vor jene
getrieben wird, darin, daß das Schreiben abgeſonderte Lautzeich
und deren mögliche Combinationen zu Wörtern kennen lehrt und dadur
das Kind, wenn es zu leſen beginnt, eben ſolche abgeſonderte Zeiche
die zu Wörtern combinirt werden, erwarten läßt; es iſt ſchon dara
vorbereitet dieſes zu finden. Genau dieſelbe Erwartung und Vorbereitu
des Kindes findet aber auch dann ſtatt, wenn es mit dem Leſen anfän
und erſt von dieſem zum Schreiben übergeht. Da man den Uebergan
von der Schreibſchrift zur Druckſchrift oder den von dieſer zu jener mach
muß, ſo fragt es ſich endlich, welche von beiden Arten des Uebergang
vorzuziehen ſei. Auch dieß erſcheint als durchaus gleichgültig, weil d
Aehnlichkeit der gedruckten Buchſtaben mit den geſchriebenen genau
groß iſt als die Aehnlichkeit dieſer mit jenen.

Das Reſultat iſt demnach dieſes, daß der Leſeunterricht den Schrei
unterricht genau ſo gut vorbereitet als dieſer jenen und daß alſo vo
dieſem Geſichtspuncte aus überhaupt keine Entſcheidung darüber mögli
iſt, ob man mit dem Leſen oder mit dem Schreiben den Anfang
machen habe.

Man kann verſucht ſein, von pſychologiſcher Seite dem Leſen a

Vorbereitung für das Schreiben den Vorzug zu ertheilen, nämlich deßhalb, weil der Geſichtsſinn der Hauptſinn des Menſchen iſt und wir uns deßhalb von früheſter Kindheit an gewöhnen, Alles uns nach der Geſichtsvorſtellung zu merken, ſo daß uns die Anknüpfung der Lautvorſtellung an ein Geſichtsbild und die Reproduction derſelben durch dieſes leichter wird: man könnte daraus ſchließen wollen, daß es beſſer ſei, anfangs den Laut an das ſichtbare Lautzeichen zu knüpfen und durch dieſes reproduciren zu laſſen, wie beim Leſen geſchieht, als ſchon früh (ſogleich nach Einübung der elementaren Lautzeichen) durch vorgeſprochene Laute und Wörter zur Reproduction der Schriftzeichen zu veranlaſſen, worauf die Schreibleſemethode ein vorzügliches Gewicht legt. Dieſer Grund iſt jedoch deßhalb von keiner erheblichen Bedeutung, weil die Aſſociation von Laut- und Schriftzeichen gleich anfangs möglichſt innig werden muß, ſo daß die Reproduction eine vollkommen gegenſeitige ſein und ohne alle Schwierigkeit nach beiden Seiten hin von ſtatten gehen muß.

Befremden muß es, wenn man unter den Argumenten für das Vorausgehen des Schreibunterrichts bisweilen ſogar nicht ohne beſondere Betonung dieß anführen hört, daß der Bildungsgang des Menſchengeſchlechtes vom Sprechen durch das Schreiben zum Leſen, nicht durch dieſes zu jenem gegangen ſei und habe gehen müſſen; dieß ſei deßhalb das allein Naturgemäße. Die Menſchheit nimmt in der Reihe ihrer Erfindungen bekanntlich nicht oft den kürzeſten und noch ſeltener den ebenſten Weg. Einem Anhänger der Schelling'ſchen oder Hegel'ſchen Philoſophie dürfte vielleicht jener Grund nahe liegen, da er an jedem Einzelnen das Gedankenſyſtem des Weltlaufs im Kleinen reproducirt ſehen zu können glaubt (denn eben darin ſoll ja das Erkennen beſtehen!); was aber praktiſche Schulmänner dazu ſagen würden, wenn man ihnen zumuthete, ſie ſollten die Lehren einer einzelnen Wiſſenſchaft oder die verſchiedenen Unterrichtszweige in derjenigen „naturgemäßen" Folge vortragen, in welcher ſie erfunden wurden — alſo z. B. die Chemie zuletzt! — das haben wir hier nicht zu entwickeln. Wir erwarten es beſſer von ihnen ſelbſt.

Endlich haben wir zu unterſuchen, ob durch die angeſtellten Sprechübungen und beziehungsweiſe durch den ganzen Kreis des Wiſſens und Könnens, den ſich das Kind bereits angeeignet hat, beſſer das Schreiben oder das Leſen vorbereitet ſei. In dieſer Rückſicht kommt uns der Schreibleſelehrer ſogleich mit dem Geſtändniß entgegen: „Beim Schreiben kann man natürlich nicht mit dem Satze anfangen." „Das Erſte, worauf der Schüler zu ſehen hat, iſt allerdings die Form der Buchſtaben." Aber er ſetzt hinzu, um uns auf das Methodiſche ſeines Ganges aufmerkſam zu machen: „Wie ein Buchſtabe aus dem andern entſteht,

ſo muß auch der Unterricht dieſe Folge berückſichtigen und deßhalb genetiſch getrieben werden.“ Das Letztere nun iſt ſehr richtig und gut, wenn man es dabei mit dem Begriffe des „Genetiſchen“ nicht zu ſtreng nimmt, ſondern dieſes nur ſo verſteht, daß nach gehörigen Vorübungen von den einfachſten Buchſtabenformen begonnen und ſtufenweiſe zu den ſchwierigeren fortgegangen wird. Dieß gehört für einen wohl eingerichteten Schreibunterricht, aber es wird dadurch offenbar nichts entſchieden über die Frage, ob das Kind früher ſchreiben oder leſen lernen ſolle. Was dieß betrifft, ſo haben wir vielmehr auf die erſte Aeußerung zu ſehen, die dahin gieng, daß der Schreibleſelehrer ebenſo das Schreiben von der Einprägung der einzelnen Buchſtabenform anfangen laſſen muß, wie man überall das Leſen anfängt, wo man die Jacototſche Methode nicht befolgt: darin alſo liegt ohne Zweifel kein Vorzug der Schreibleſemethode, da ſie vielmehr in dieſem Puncte den alten Methoden ganz gleich ſteht.

Wir werden hierdurch auf einen weiteren Mangel der Schreibleſemethode aufmerkſam, nämlich auf den, daß ſie dem allgemeinen und allgemein anerkannten Unterrichtsgrundſatze nicht entſpricht, daß ſich aller Unterricht möglichſt unmittelbar an dasjenige anſchließen und auf das gründen ſolle, was bereits zum geiſtigen Eigenthum des Kindes geworden iſt. Dieß iſt im vorliegenden Falle die Form ganzer Sätze und Wörter. Die Abtrennung und Iſolirung einzelner Silben und Laute durch die vorausgegangenen Sprechübungen nämlich bleibt für das Kind immer etwas Künſtliches, das von ihm nur auf ausdrückliche Veranlaſſung des Lehrers vorgenommen wird. Es denkt nicht in einzelnen Silben und Lauten, ſondern immer in Sätzen. Von dieſen kann der Schreibleſeunterricht nicht anfangen, ſondern iſt genöthigt, von dem an ſich bedeutungsloſen Elemente des Satzes, vom Buchſtaben, auszugehen: er vermag ſich alſo nicht ſo innig an das anzuſchließen, was im Kinde ſchon vorgebildet iſt, als gewünſcht werden muß, ſein Anfang bleibt ein künſtlicher und er verſtößt hiermit gerade gegen das, worauf er vorzugsweiſe und mit Recht zu dringen geneigt iſt, nämlich dagegen, daß das Kind Alles mit Bewußtſein thue, daß es ſich bei Allem was es vornimmt etwas Entſprechendes denke; denn beim Einüben der Buchſtabenformen kann das Kind nichts denken, weil ſich eben überhaupt nur in ganzen Sätzen denken läßt. Das Schreiben der bloßen Buchſtabenformen, ſo lange ſie nicht als Theile geſchriebener oder gedruckter Wörter bekannt ſind, ſo lange nicht die Zuſammenſetzbarkeit von Wörtern aus ihnen geahnet wird, muß zu einem todten Mechanismus führen, und es iſt nur der beſonderen perſönlichen Geſchicklichkeit und Lebendigkeit des Lehrers zuzuſchreiben, wenn dieß verhindert wird.

Denkt das Kind nur in Sätzen, nicht aber in einzelnen Lauten, und kann das Schreiben nicht von jenen, ja nicht einmal von dieſen, ſondern nur vom ſichtbaren Lautzeichen anfangen, ſo iſt das Leſen ihm vorauszuſchicken, wenn ſich ein oder mehrere dieſer Uebelſtände dadurch vermeiden laſſen. Allerdings iſt dieß beim Leſen möglich, aber nur dann, wenn es nach der Jacototſchen Methode betrieben wird, die nicht von dem einzelnen Laut und Lautzeichen, ſondern von ganzen Sätzen ausgeht, durch deren Zergliederung ſie erſt jene herausfindet.

Dieſe Methode empfiehlt ſich außerdem noch aus zwei Hauptgründen. Der eine beſteht darin, daß der Gebrauch der rein analytiſchen Methode beim Leſen weſentlich dadurch erleichtert wird, daß eine ganz ähnliche Methode der Zergliederung bis in die einfachſten Elemente bereits vorher in den Sprechübungen angewendet und durchgeführt worden iſt. Die Uebertragung vom Sprechen auf das Leſen macht das Kind deßhalb nach der Analogie mit großer Leichtigkeit.

Der andere Grund iſt umfaſſender und von nicht geringerem Gewicht. Er beruht darauf, daß nicht allein alle analytiſchen Methoden im Allgemeinen leichter faßlich und anwendbar ſind als die ſynthetiſchen, ſondern daß insbeſondere alle Klarheit des menſchlichen Denkens nur durch Zergliederung (Analyſis) urſprünglich roher und verworrener Vorſtellungen möglich wird, wie ſich namentlich an allen ſinnlichen Vorſtellungen und deren Verbindungen einleuchtend nachweiſen läßt. Suchen wir dieß an einigen Beiſpielen klar zu machen. Jeder Gegenſtand des Anſchauungsunterrichtes iſt brauchbar: ein Baum, ein Haus, ein Thier iſt zunächſt für die kindliche Vorſtellung eine undeutliche Zuſammenfaſſung von Einzelnheiten. Man weist auf die einzelnen Theile dieſer Gegenſtände und benennt ſie mit beſonderen Namen, das Kind faßt ſie beſonders auf und nimmt die dadurch beſtimmter gewordenen Theilvorſtellungen allmälig auf in die Vorſtellung des Ganzen. Dieſes Ganze wird dadurch allmälig deutlicher, indem das Kind zuerſt zur Zergliederung und dann zur Wiederzuſammenfügung der Theile (Syntheſis) angeleitet wurde. Soll eine abſtracte Vorſtellung verdeutlicht werden, ſo ſuchen wir nach den Einzelvorſtellungen, durch deren Verbindung ſie ſich darſtellen läßt, nach einer Namenerklärung, wir analyſiren und fügen dann die Theilvorſtellungen wieder zuſammen. Wollen wir ein ſinnliches Ereigniß erklären, ſo ſuchen wir es in ſeine Theile zu zerlegen, um die Stoffe und Kräfte zu finden, aus deren Zuſammenwirken es reſultirt. So verfährt durchgängig die experimentirende Naturforſchung, ſo verfährt alle Wiſſenſchaft zu Anfang. Erſt wenn dieſer Anfang gemacht und hinreichend weit verfolgt iſt, läßt ſich verſuchen, die durch Analyſis gewonnenen

Elemente wieder zuſammenzufügen; denn erſt wenn dieß gelingt, iſt ein entſchiedener Fortſchritt unſerer Erkenntniß geſchehen und eine vollſtändige Erklärung gewonnen.

Jeder ſynthetiſche Verſuch ſetzt voraus, daß die entſprechende Analyſe ſchon gemacht ſei, und wo die letztere bisweilen nicht zum Vorſchein kommt, da iſt ſie doch vorher geſchehen, wenn ſie auch unbewußt vorgenommen wurde und deßhalb dunkel blieb. Der Lehrer wenigſtens, der das Schreiben auf ſynthetiſchem Wege zu lehren unternimmt, hat jedenfalls die Analyſe der Wörter in einzelne Laute und Lautzeichen für ſich gemacht, und er thut Unrecht daran, ſie dem Schüler vorzuenthalten, deſſen Schreiben ſo lange ein bloßes Abmalen, ein mechaniſches Thun iſt, als er die Lautzeichen nicht als Theile geſchriebener Wörter kennen gelernt hat. Jede Syntheſis, die mit klarem Bewußtſein vorgenommen werden ſoll, ſetzt eine bereits erworbene Herrſchaft und einen willkürlichen Gebrauch der durch Analyſis gewonnenen Elemente voraus, und ſie gelingt immer um ſo leichter, ſicherer und beſſer, je vollkommener dieſe Herrſchaft über die zu combinirenden Elemente iſt. So verhält es ſich in der Mathematik, in der Naturforſchung, in der Philoſophie wie im Leſen und Schreiben.

Um nichts unerwähnt zu laſſen, was bisher zur Vertheidigung der Schreibleſemethode angeführt worden iſt, muß noch bemerkt werden, daß man mit dem Schreiben deßhalb den Anfang gemacht wiſſen wollte, weil es den Schüler zu größerer Selbſtthätigkeit nöthige als das Leſen. Dagegen iſt zunächſt zu erinnern, daß nicht die Größe der Selbſtthätigkeit, die dem Kinde zugemuthet wird als ſolche, ſondern vielmehr das richtige Maß der Anſtrengung dasjenige iſt, wonach der Werth einer Unterrichtsmethode beurtheilt werden muß; das richtige Maß aber iſt namentlich an der Art erkennbar, auf welche ſich das Neue, das dem Kinde geboten wird, an das in ihm Vorgebildete anſchließt und nächſt dieſer an der geordneten Stufenfolge des Fortſchrittes vom Leichteren zum Schwereren — über beides iſt oben ſchon geſprochen worden. Ferner iſt zu bemerken, daß die Anregung zur Selbſtthätigkeit überhaupt weit weniger von der Methode als vom Lehrton und von den perſönlichen Eigenſchaften des Lehrers, von ſeiner äußeren Erſcheinung, von ſeiner geiſtigen Lebendigkeit, endlich von der Kunſt der Zucht und Regierung abhängig iſt, vorausgeſetzt nämlich, daß er die Kinder nicht langweilt mit dem, was ihnen bereits trivial geworden iſt, daß er ſie nicht ſelbſt zerſtreut durch Sprünge im Unterricht u. ſ. f., kurz daß er die allgemeinen Erforderniſſe befriedigt, die an einen tüchtigen Unterricht zu ſtellen ſind. Endlich muß darauf hingewieſen werden, daß das Leſen der Druckſchrift ja doch einmal und

zwar beſonders gelernt werden muß und daß dann der Uebergang vom Schreiben, das größere, zum Leſen, das geringere Selbſtthätigkeit verlangt, ein erſchlaffender Uebergang vom Schweren zum Leichten ſein würde, der ſich von methodiſcher Seite gewiß nicht empfiehlt.

Meint man aber mit der größeren Selbſtthätigkeit beim Schreiben nur die körperliche Beſchäftigung, die es zugleich mitgewährt, ſo wird auch der ſpäter angefangene Leſeunterricht immer noch den Mangel haben, wenn es einer iſt, mit keiner körperlichen Beſchäftigung verbunden zu ſein, und es laſſen ſich überdieß paſſende Vorübungen für das Schreiben, die unumgänglich nöthig ſind und eben ſo gut körperlich beſchäftigen wie das Schreiben ſelbſt, wenn auch nicht unmittelbar mit den Anfängen im Leſen verbinden, doch neben dieſen getrieben werden.

Das Reſultat unſerer Betrachtung läßt ſich jetzt dahin ausſprechen, daß mit dem Leſen anzufangen iſt und daß das Schreiben erſt nachkommt. Wir haben jetzt nur noch einen Blick auf die geeignetſten Methoden der Behandlung dieſer Unterrichtsgegenſtände zu werfen, wobei es ſich zeigen wird, daß wir trotz der Zurückweiſung des Gedankens, der die Grundlage der Schreibleſelehre bildet, doch Mehreres angelegentlich zu empfehlen haben, was von den Vertretern derſelben, obwohl nicht in nothwendigem Zuſammenhange mit dieſer Lehre ſelbſt, aufgeſtellt worden iſt.

So wenig das Leſen mit dem jetzt veralteten Buchſtabiren anzufangen iſt, ſo wenig iſt der zweckmäßige Anfang desſelben das Lautiren unzuſammenhängender bedeutungsloſer Silben; denn dabei kann die Thätigkeit des Kindes in nichts weiter beſtehen als in einem rein mechaniſchen Nachſprechen deſſen, was ihm vorgeſprochen wird, das Kind muß ſich dabei aufs Aeußerſte langweilen, es *kann* kein Intereſſe für die einzelnen Silben und Lautzeichen als ſolche faſſen. Wohl aber iſt es möglich, dieſen letzteren ein übertragenes Intereſſe zu geben, nämlich dadurch, daß man ſie ſogleich im Anfang als Theile von Wörtern und einfachen Sätzen dem Kinde erſcheinen läßt. In einfachen Sätzen denkt das Kind, jedes Lautzeichen, das im Satze gebraucht wird, ſtellt ſich ihm deßhalb ſogleich dar als ein, wenn auch nicht ſelbſtändiges, Zeichen für den Gedankenausdruck. Der Leſeunterricht ſoll deßhalb damit beginnen, daß ein einfacher Satz aus einſilbigen Wörtern durchgängig in kleiner Druckſchrift dem Kinde vorgelegt und vorgeſprochen wird. Es ſpricht ihn nach und dann wird die Zergliederung des Satzes in Wörter, endlich in einzelne Laute, die nun auf die einzelnen Lautzeichen vom Kinde bezogen und feſt mit ihnen aſſociirt werden, ganz ebenſo vorgenommen am gedruckten Satze, wie dieß durch die vorausgegangenen Sprechübungen am geſprochenen Satze geſchah, wobei ſich dann zeigen wird, daß das

zergliedernde Leſen bereits aufs Beſte vorbereitet iſt durch das zergliedernde Sprechen. Daß dabei die Leſemaſchine mit ihren beweglichen Buchſtaben die beſten Dienſte leiſten wird, bedarf wohl kaum der Erinnerung. Die Fortſetzung und weitere Ausbildung des Leſens geſchieht dann ganz nach der gewöhnlichen Lautirmethode. Daß die Kinder beiſpielsweiſe Wörter oder kleine Sätze ſelbſt ſetzen, die ihnen durch das Leſen hinreichend bekannt geworden ſind, wird eine gute beiläufige Vorbereitung für das Schreiben ſein. Es geſchehe aber nur beiſpielsweiſe. Eine beſondere Setzclaſſe einzurichten dürfte leicht zu großen Zeitverluſt herbeiführen, da das Setzen ſpäter von keinem weiteren Gebrauche iſt. Beim Privatunterricht ſcheint es ſich mehr zu empfehlen.

Auf dieſe Weiſe wird das zergliedernde Sprechen, wie die Schreibleſelehrer wollen, zur Grundlage des ganzen Unterrichtes: dieſe Grundlage wird aber auch bei dem angegebenen Verfahren gehörig benutzt, was bei der Schreibleſemethode nicht geſchieht. Es iſt zu verwundern, daß manche Anhänger der letzteren ausdrücklich darauf aufmerkſam machen, daß das Leſen ſo früh als möglich ein Leſen ganzer Gedanken (Sätze), nicht bedeutungsloſer Silben ſein müſſe, wenn es nicht einem todten Mechanismus verfallen ſolle, ebenſo wie das Schreiben und Sprechen nicht auf ein gedankenloſes Nachmachen hinauslaufen dürfe, und daß ſie gleichwohl ſich mit der Jacototſchen Leſemethode, ſo wie ſie neuerdings von Seltzſam ausgeübt wird, nicht befreunden wollen. Daß die Beurtheilung dieſer Methode von Seiten der Schreibleſelehrer nicht immer auf den triftigſten Gründen ruht, würde, wenn es noch eines weiteren Beweiſes bedürfte, beſonders auch daraus ſich entnehmen laſſen, daß ein ſonſt ſehr denkender und verdienſtvoller Schulmann ſagt: „Jacotot erhält ſeine Schüler in der ſteteſten geiſtigen Thätigkeit“, nur fünf Zeilen ſpäter aber die Jacototſche Methode mit den Worten verwirft: „Wohl! wir können ſie nicht in Schutz nehmen; wir haben des Maſchinenmäßigen ſo ſchon genug“.

Was die übrigen Einwürfe betrifft, die man dieſer Methode bisher gemacht hat, ſo dürften nach dem bisher Geſagten nur noch diejenigen zu berückſichtigen ſein, welche ſich in Nacke's Jahresbericht für Deutſchlands Volksſchullehrer III, S. 34 zuſammengeſtellt finden. Der letzte, daß ſie für den Lehrer zu anſtrengend ſei, verdient als ein Argument entweder der Ungeſchicklichkeit oder der Faulheit keine Antwort. Wie die Sittlichkeit nicht darnach fragt, ob ſie uns bequem ſei, ſo fragen auch die Erziehungs- und Unterrichtsmethoden nicht darnach. Den erſten Einwurf hat Nacke ſelbſt vollkommen treffend widerlegt: „Der Vorwurf, nicht bildend, ein bloßer Mechanismus zu ſein, trifft zuletzt jede Methode,

ſobald ſie von einem Lehrer angewendet wird, der es nicht verſteht, das ihr eigenthümlich zugehörende bildende Moment hervorzuheben und zu benutzen. Was der jacototirende Lehrer mit dem ſichtbar-dargeſtellten Gedanken thut, dasſelbe haben wir ſchon längſt in den Sprachübungen mit ausgeſprochenen Sätzen gethan, ohne es mechaniſch zu finden. Es iſt eben ein Hauptvorzug der Jacototſchen Methode, daß ſie es gleich mit Gedanken zu thun hat." Daß ſie verwirre und das Kind überfülle mit den verſchiedenſten Gegenſtänden, die ohne irgend eine Ordnung vorgeführt würden, läßt ſich wohl ſchwerlich noch behaupten, wenn bei den erſten Leſeſätzen hinreichend lange verweilt und dieſe ſelbſt ſo gewählt werden, daß ſie aus einſilbigen Wörtern beſtehen, die in kleiner Druckſchrift dasſelbe Lautzeichen mehrmals darbieten. Bedenkt man, daß der zum Leſen vorgelegte Satz zuerſt überhaupt nur einen minder genauen Geſammteindruck als ein Ganzes machen, daß er ſich dann erſt in kleinere Ganze (Wörter) gliedern ſoll, die wegen der geringeren Mannigfaltigkeit des der Auffaſſung Dargebotenen dem Auge ſchon leichter faßlich ſind, und daß zuletzt erſt auch dieſe kleineren Ganzen in ihre einfachen Elemente aufgelöst werden ſollen, ſo wird man ſich wohl davon überzeugen, daß auch minder begabte Kinder dieſem Gange ohne erhebliche Schwierigkeit zu folgen im Stande ſein werden.

Endlich iſt dem Einwurfe, der von der ungewiſſen Stellung des Schreibunterrichts hergenommen iſt, einfach dadurch zu begegnen, daß, wie ſchon bemerkt, die Vorübungen zum Schreiben neben den Leſeübungen vorgenommen werden, ſobald dieſe ihre erſten Erfolge errungen haben. Denn darin, daß die Uebung der Hand nicht hinter der Uebung des Auges, des Ohres und der Sprachwerkzeuge zurückbleibe, ſondern ihr parallel gehe, iſt die Anſicht der Schreibleſelehrer nur zu billigen, wegen der innigen Beziehung, in welche dieſe Uebungen beim Schreibunterrichte treten müſſen.

Der Schreibunterricht kann, wie allgemein zugeſtanden wird, nur von den einzelnen Buchſtabenformen ausgehen, deren jede vor der Einübung genau beſprochen werden muß, damit das Auge des Kindes ſie möglichſt genau auffaſſe. Von den einfachſten Formen wird zu den ſchwierigeren fortgegangen. Die Tactſchreibemethode empfiehlt ſich dabei nur dann, wenn die Vorübungen der Hand bereits hinreichende Sicherheit gegeben haben und das Bild der Buchſtabenform, das dargeſtellt werden ſoll, mit vollkommener Beſtimmtheit und Genauigkeit vorher dem Gedächtniß eingeprägt worden iſt. Unter dieſer Vorausſetzung wird ſie zweckmäßig und erfolgreich wirken, theils weil ſie fordert, daß das Bild des Buchſtabens immer wieder ſelbſtthätig in ſeiner ganzen Beſtimmtheit

reproducirt werde, wodurch der gedankenloſe Mechanismus des bloßen Abmalens von Vorlegeblättern verbannt wird, theils weil ſie eine beſtändige Anregung zu geordneter und regelmäßiger Ausübung einer gemeinſamen Thätigkeit enthält und zugleich eine ſchätzbare Controle der letzteren dem Lehrer mit Leichtigkeit darbietet.

Mit Recht iſt von den Anhängern der Schreibleſemethode darauf aufmerkſam gemacht worden, daß das Schreiben nicht länger bei den einzelnen Buchſtaben verweilen dürfe, als unumgänglich nothwendig iſt. Es muß bald möglichſt zu Wörtern und Sätzen fortſchreiten: damit es nicht in unverſtandenen Mechanismus ausarte, muß es in diejenige Beziehung und Verbindung mit dem Denken und Sprechen des Kindes treten, durch welche es dieſem ſelbſt als Mittel der eigenen Gedankendarſtellung erſcheint, d. h. es müſſen, ſobald es zur nöthigſten Fertigkeit gekommen iſt, Wörter und einfache Sätze geſchrieben werden. Dabei wird es ſich freilich oft nicht vermeiden laſſen, daß neben dem Schreiben aus dem Kopfe auch ein Schreiben nach Vorſchriften eintritt, weil die Gedächtnißbilder der Buchſtaben dem Kinde leicht wieder undeutlich und ſchwankend werden und die Hand ſich an ſchlechte Züge zu gewöhnen in Gefahr geräth. Daß jedoch in der Volksſchule mehr auf eine regelmäßige, gewandte und ſichere als auf eigentlich ſchöne Schrift zu ſehen ſei, wird man leicht zugeben.

Iſt Fertigkeit und Regelmäßigkeit durch das Schreiben im Tacte gewonnen, ſo wird es rathſam ſein, das Tactiren als einen nun überflüſſig gewordenen Mechanismus zu beſeitigen, nachdem er ſeine Dienſte gethan hat. Die Beibehaltung desſelben auch in ſpäterer Zeit würde namentlich die fähigeren Schüler nur einengen und langweilen. Vom Schüler ſelbſt gebildete und alſo ſelbſt gedachte Sätze ihn aufſchreiben zu laſſen, an welche ſich der weitere Sprachunterricht paſſend anzuſchließen vermag, bildet dann einen zweckmäßigen Uebergang zu den weiteren ſchriftlichen Arbeiten.

Es iſt in Vorſtehendem der Verſuch gemacht worden, durch eine Beleuchtung der verſchiedenen Methoden des Unterrichtes im Leſen und Schreiben zu einer Combination der brauchbaren Elemente zu gelangen, welche ſie enthalten, mit Ausſchluß der Mängel, an denen ſie leiden. Eine ſolche Combination war nur deßhalb möglich, weil dasjenige, was man auf dieſem Felde als verſchiedene „Methoden" zu bezeichnen pflegt, keineswegs Verfahrungsweiſen ſind, welche aus verſchiedenen Principien conſequent entwickelt ſich in ihrem Gange gegenſeitig ausſchlöſſen. Zwar ſtellt eine jede von ihnen beſtimmte Geſichtspuncte an die Spitze, die

nicht von den andern angenommen werden, aber das ganze Verfahren, das man Schreibleſemethode, Jacototſche Methode u. ſ. f. nennt, hält nicht einen ſolchen Gang ein, daß der erſte Schritt den zweiten, dieſer den dritten u. ſ. f. mit Nothwendigkeit nach ſich zöge. Deßhalb war eine Auswahl und Combination der brauchbaren Elemente aller möglich, ohne daß darum eine Vermengung des mit einander Unverträglichen uns zur Laſt gelegt werden dürfte. — Mögen praktiſche Schulmänner verſuchen, ob die aufgeſtellten Sätze von der Erfahrung beſtätigt werden und ſich mit Nutzen ins Leben einführen laſſen. Vor Allem aber wünſchte ich, daß ſie dabei bedenken, wie unter der Hand eines ſchlechten Lehrers auch die beſte Methode in elenden Mechanismus ausarten muß, während faſt jede Methode dem tüchtigen Schulmann wenigſtens einige Erfolge ſichert.

Sind Schulen Vorbereitungsanſtalten?

Von Oberlehrer Steffenhagen in Parchim.

Es hat bisher in den meiſten deutſchen Staaten das Geſetz gegolten, daß Jeder, welcher als akademiſcher Bürger in die Liſten der Univerſität eingetragen ſein wollte, vorher einen vollſtändigen Curſus an einem deutſchen Gymnaſium mußte abſolvirt oder doch in einer mit ihm angeſtellten Prüfung mußte nachgewieſen haben, daß er den von jener Anſtalt entlaſſenen Zöglingen an Kenntniß und an Bildung gleich komme. In dieſem Verhältniſſe des Gymnaſiums zur deutſchen Hochſchule oder Univerſität hat man eine Berechtigung zu finden geglaubt, das deutſche Gymnaſium als eine Vorſchule zur Univerſität zu bezeichnen. Wenn dieſe Bezeichnung nichts weiter bedeuten ſoll, als „Alle, welche die Akademie beziehen wollen, müſſen den Gymnaſialcurſus zuvor inne haben“ ſo iſt gegen ſolche Bezeichnung nichts Erhebliches einzuwenden. Unſere philologiſchen Schulmeiſter aber, welche, trotzdem daß ſie Sprachforſcher ſind, es mit ihren Ausdrücken und Bezeichnungen der Dinge nicht ſonderlich genau nehmen, haben aus der Vorſchule eine Vorbereitungsanſtalt gemacht, und es iſt die Phraſe, das Gymnaſium ſei eine Vorbereitungsanſtalt zur Univerſität, unter ihnen eine ſo geläufige geworden, daß trotz der großen Bedenken, welche gegen dieſe Bezeichnung von vielen Seiten bereits erhoben ſind, es ihnen gar nicht einfällt dieſelbe mit einer zweckmäßigeren zu vertauſchen. Neuerdings haben uns die Männer der Landesſchulconferenz in Berlin in Uebereinſtimmung mit den miniſteriellen Vorlagen die Verſicherung gegeben, alle höheren Jugendbildungsanſtalten ſeien Vorbereitungsanſtalten und zwar theils zu „den wiſſenſchaftlichen Studien auf der Univerſität“, theils zu „einer erfolgreichen Betreibung des erwählten bürgerlichen Berufs“. Nach ſolchen Antecedentien wird es nun nicht lange mehr dauern, und man wird uns in allem Ernſte verſichern, alle unſere Jugendbildungsanſtalten höhere und niedere, d. h. alle Schulen im engeren Sinne des Wortes ſeien überhaupt nichts weiter als Vorbereitungsanſtalten, gerade ſo wie uns unſere großen Kirchenlehrer ſchon längſt verſichert haben, das ganze Dießſeits ſei nichts weiter als eine Vorbereitung auf das Jenſeits, das Jammerthal eine Vorbereitung auf das Paradies und die Zeit eine Vorbereitung auf die Ewigkeit.

Aber, mein Gott, es iſt ja ſo unverfänglich, der Schule den Namen Vorbereitungsanſtalt beizulegen, man beleidigt oder verdächtigt ja dadurch Niemanden; geſetzt, der Name ſei auch nicht ganz bezeichnend, ſo kann

man ſich ja doch Allerhand dabei denken, und vielleicht deßhalb gerade um ſo zweckmäßiger, da der Deutſche es liebt, ſich bei ſeinen Ausdrücken Allerhand zu denken. Der Deutſche iſt einmal ein ſo gewaltiger Freiheitsmann, beſonders im Denken; er will ſeine Begriffe nicht in ſo ſcharf markirte Grenzen einpferchen, er will nicht vorgeſchriebene bereits ausgetretene Gedankenbahnen wandeln; warum ſoll er denn mit jedem ſeiner Worte auch immer einen beſtimmten, ſcharf ausgeprägten Begriff verbinden, warum ſollen ſeine Reden überhaupt immer einen Sinn haben? Ich habe nicht die Abſicht, dem Deutſchen eine ſolche Freiheit, im Fall dieſelbe ihm zuſagt, zu beſchränken, würde auch gegen einen Namen, geſetzt er ſei nicht ganz bezeichnend für den Begriff, hier gar nichts einzuwenden haben, wenn nicht folgende Eigenthümlichkeit des Deutſchen mir dazu eine beſondere Veranlaſſung gäbe. Der deutſche Denker hat gar nichts Eifrigeres zu thun als für jedwedes Ding ſich erſt den Namen zu ſuchen, bei welcher Operation ihm dann die wunderbare Gelenkigkeit ſeiner Sprache ſehr zu Hülfe kommt. Hat er einen ſolchen Namen für die Sache gefunden, ſo glaubt er ſich hiermit berechtigt, aus dem Namen, welcher doch nur der Name und nicht die Sache iſt, eine Reihe von Folgerungen nicht für den Namen, ſondern auch für die Sache herleiten zu dürfen. Ein Beiſpiel zur Erläuterung. Der Philologe übernimmt den Unterricht im Griechiſchen und Lateiniſchen, wie ſolcher gemeinhin an unſern deutſchen Gymnaſien ertheilt wird; er ſucht einen Namen zur Bezeichnung ſeines Unterrichtes im Gegenſatze etwa zu dem Unterrichte in den modernen fremden Sprachen; er hat ihn gefunden, er nennt ſeinen Unterricht den gründlichen Unterricht. Ich habe in einer eigenen Abhandlung im Februarhefte (Bd. XXIV) dieſer Revue mir die Mühe genommen nachzuweiſen, daß dieſer Unterricht oft nichts weniger als gerade dieſes Prädicat verdiene. Da es nun — ſo folgert der Philologe weiter — ein Haupterforderniß des Unterrichtes in alten Sprachen iſt, daß der Unterricht gründlich ſei, ſo habe ich hierin eine Berechtigung, ſo und ſo viele Varianten zu vergleichen, ſo und ſo viele Conjecturen zu machen, mit einem Worte ſo lang und breit als möglich meinen Paſſus der Jugend zu erörtern. Ganz in ähnlicher Weiſe nennen die Schulmänner ihre Schule zunächſt eine Vorbereitungsanſtalt. Sind ſie hiermit fertig, ſo reihen ſie hieran folgende Schlußfolgerungen. Da die Schule bekanntlich eine Vorbereitungsanſtalt iſt, ſo folgt hieraus, daß ſie Dieß und Jenes lehren, dieſe und jene Dinge berückſichtigen, dieſem und jenem Zwecke ſich accommodiren oder wohl gar ganz unterordnen müſſe. Wir ſehen aus dieſem Verfahren, der Name iſt nur ſo lange etwas Indifferentes, als man noch keine Folgerungen für die Sache,

welche er bezeichnen ſoll, an dieſen Namen knüpft. Will man ab
Folgerungen nicht mehr aus dem Begriffe, ſondern aus dem Nam
herleiten, dieſe Folgerungen alsdann aber nicht bloß für den Nam
ſondern auch für den Begriff als zu Recht beſtehend erklären: ſo h
man einen großen logiſchen Fehler begangen, in den gerade w
Deutſchen viel leichter verfallen als unſere Nachbaren, die Franzoſen u
Engländer.

Durch dieſe wenigen Andeutungen möchte ich mich bei dem geehrt
Leſer rechtfertigen, weßhalb ich ſchon wieder gegen einen einzelnen Au
druck polemiſire oder weßhalb ich ſchon wieder — wie Andere es nenn
mögen — „Wortklauberei" treibe; ſollte ich mit meiner Rechtfertigu
bei ihm keinen Eingang gefunden haben, ſo bitte ich ihn um Nachſi
und Geduld mit einem Manne, der thut, — was er nicht laſſen kan

Faſſen wir vorerſt den Begriff bereiten ganz allgemein und ga
abſtract als ein Thun auf, und verbinden mit dem Worte bereiten
Partikel vor: ſo bezeichnet vorbereiten zunächſt eine Thätigkeit, wel
einer andern Thätigkeit der Zeit nach vorausgeht. Aber nicht jede Thät
keit, welche der andern der Zeit nach voraus geht, darf deßhalb ſch
als eine Vorbereitung zur nachfolgenden bezeichnet werden. Der Kna
ergeht ſich im muntern Spiel von 1 bis 2 Uhr. Um 2 Uhr tritt
in die Lehrſtunde. Der Lehrer fragt: haſt du von 1 bis 2 Uhr zu
Penſum der heutigen Lehrſtunde dich vorbereitet? O ja, antwortet d
Schüler, ich habe mich wacker getummelt. Hätte ich ſtille hinter d
Büchern geſeſſen, da wäre ich müde und ſchläfrig geworden. In Fol
meiner muntern Spiele aber bin ich nun geiſtig friſch und munter u
— man wird mir zugeſtehen — dieß iſt die beſte Vorbereitung zur Leh
ſtunde. So erwünſcht es dem Lehrer auch ſein muß, ſeine Schüler geiſt
friſch und munter zu finden, ſo glaube ich doch nicht, daß er zu d
Anerkenntniß geneigt ſei, dieſer Schüler habe ſich beſſer präparirt a
diejenigen, welche die Stunde von 1 bis 2 Uhr dazu benutzten, ihr Pe
ſum vorher geiſtig mit eigenen Kräften, ſo weit ſie es vermochten,
verarbeiten, und in Folge dieſer Art der Vorbereitung die Schwierigkeit
des Penſums wenigſtens einem großen Theile nach zu löſen im Stan
ſind, während es jenem luſtigen Buben, trotzdem daß er ſich friſch u
munter fühlt, wegen jeglichen Mangels der unabweislicher Weiſe zu l
ſchaffenden Vorarbeiten durchaus unmöglich wird, das Gleiche zu leiſte
Ich glaube, die meiſten Schulmeiſter würden, befänden ſie ſich in d
eben geſchilderten Lage, urtheilen: du Schalk, du haſt dich gar nic
vorbereitet; und ſie würden mit dieſem Schüler eben ſo wenig zufriede
ſein als mit einem andern, welcher ihnen ehrlicher Weiſe die Verſicherun

gäbe, es heiße zwar plenus venter non studet libenter, er habe aber an ſeinem Leibe die Erfahrung gemacht, daß er mit hungrigem Magen gar nichts lernen könne. Da es nun aber beſſer ſei, fleißig zu ſein, auch im Falle es nicht gern geſchehe, als gar nichts zu thun: ſo habe er ſeine Zeit mit Eſſen zugebracht, was in Anbetracht ſeiner Leibesconſtitution gewiß zwiſchen zwei Uebeln das kleinere wählen heiße.

Durch dieſe Beiſpiele habe ich veranſchaulichen wollen, erſtens, daß die Beſtimmung des Begriffes Vorbereitung, es ſei eine Beſchäftigung oder Thätigkeit, welche einer andern vorhergehe, nicht genüge, zweitens, daß es auch noch nicht genüge, daß letztere der erſtern nothwendiger Weiſe vorhergehe, wie das Verſehen des Körpers mit leiblicher Speiſe ein nothwendiges Erforderniß iſt, um den Menſchen geiſtig beſchäftigen zu können, ſondern daß wir, um eine Beſchäftigung eine Vorbereitung zu nennen, ſie im Verhältniß zu einer andern Beſchäftigung in einer noch viel beſtimmtern Beziehung auffaſſen müſſen. Dieſe beſtimmtere Beziehung nun glauben wir darin zu finden, daß die voraufgehende Beſchäftigung nicht als Selbſtzweck, ſondern nur als Mittel für die Zwecke der ſpätern Beſchäftigung gelte. Deutlicher: die voraufgehende Beſchäftigung heißt, weil wir ſie nicht ihrer ſelbſt wegen vornehmen, ſondern allein deßhalb, weil wir eine beſtimmte nachfolgende Beſchäftigung entweder übernehmen wollen oder übernehmen müſſen, im Verhältniß zu letzterer eine Vorbereitung. Der Schüler ſpeist zu Mittag oder ſpielt — nicht deßhalb, weil er Nachmittag in die Schule gehen muß; er würde eſſen, ſpielen, ſich beluſtigen, ſich geiſtig erfriſchen wollen, auch im Falle er gar nicht in die Schule gienge. Eſſen und ſpielen können alſo nicht als bloße Mittel für die Schulzwecke gelten. Nichtsdeſtoweniger werden wir nicht in Abrede nehmen, daß Eſſen, Trinken, Spielen, geiſtige Friſche und Munterkeit weſentliche Bedingungen für die Schulzwecke ſind, und diejenigen Anſtalten, welche für die Erziehung und den Unterricht der Jugend eintreten, laſſen es ſich, ſo weit es in ihren Kräften ſteht, allerdings angelegen ſein, in Verbindung mit den Eltern und Pflegern ihrer Zöglinge auch ihrerſeits für die Erfüllung dieſer weſentlichen Bedingungen zur gedeihlichen Erziehung der Jugend Sorge zu tragen, ſind aber bis jetzt noch nicht auf den Einfall gerathen, die eben bezeichneten Dinge Vorbereitungen zum Schulunterricht zu nennen.

Wir wären ſomit bis zu folgender Definition des Begriffes Vorbereitung gelangt: Vorbereitung iſt eine Beſchäftigung in Beziehung auf eine andere nachfolgende, welche ihr nicht nur der Zeit nach nothwendiger Weiſe voraufgeht, ſondern welche auch rein und ausſchließlich als Mittel für die Zwecke

der nachfolgenden vorgenommen wird. Jetzt haben wir da Wort Anſtalt mit dem Worte Vorbereitung in nähere Verbindung z bringen.

Daß die Schule eine Anſtalt, ſpecieller eine Bildungsanſtalt ſe braucht wohl nicht geſagt zu werden. Alle unſere Bildungsanſtalte können wir in zwei Hauptclaſſen, in Fach- und Humanitätsanſtalte ordnen. Eine Anſtalt will zum Bildungsmittel entweder dasjenige wähle was für alle Menſchen gleich wiſſenswerth iſt, oder ſie will als Bi dungsmittel dasjenige hervorheben, was gewiſſen Claſſen von Menſche gewiſſen Ständen, gewiſſen Lebensberufen, gewiſſen Fächern und Ae tern, gewiſſen Geſchäften beſonders wiſſenswerth iſt. Dasjenige, was f alle Menſchen gleich wiſſenswerth iſt, obſchon ſie es nicht alle lerne denn ſie leben nicht alle in gleich glücklichen Verhältniſſen, haben nic alle gleich gute Anlagen; und obſchon ſie es nicht alle lernen wolle denn ſie ſind zum Theil zu geiſtig träge und faul, zu ſittlich roh u ungeſchlacht, um ſich dafür zu intereſſiren — das ſind die Human tätswiſſenſchaften und diejenigen Anſtalten, welche dieſe als B dungsmittel gewählt haben, heißen Humanitätsanſtalten. Dasjenig was für gewiſſe Lebensverhältniſſe dem Einen unentbehrlich iſt, währe es der Andere nicht braucht, und welches dieſer Eine, ſei es aus in wohnender Neigung, ſei es aus materiellem Intereſſe, um dadurch erwerben, ſei es endlich aus einem anerkannten ethiſchen Intereſſe, u ſich der Mit- und Nachwelt nützlich zu machen, zu ſeinem ſpeciell Lebensberufe wählt und in Folge deſſen in einer bevorzugten Weiſe c tivirt, das iſt ſeine Fachwiſſenſchaft, und diejenigen Anſtalten, welche Dienſte der bevorzugten Cultur der Fachwiſſenſchaften arbeiten, ne man Fachanſtalten. Jenes allgemein Wiſſenswerthe iſt eine Sum von Kenntniſſen, zu der alle einzelnen Fächer, und zwar in je innige Beziehung dieſe Fächer zu dem geiſtigen Walten des ganzen Volk ſtehen, eine um ſo größere Quote geliefert haben. Es iſt ſomit der B griff des allgemein Wiſſenswerthen nur ein formell beſtimmter, durch nicht ein ſeinem Inhalte nach begrenzter. Es kann nämlich in den v ſchiedenen Evolutionsſtadien eines Volkes etwas ſehr Verſchiedenartig als das allgemein Wiſſenswerthe gelten; ja es kann zu einer und d ſelben Zeit die Meinung unter dem Volke über das allgemein Wiſſe werthe eine ſehr verſchiedene ſein. Ein Theil des Volkes kann z. B. Anſicht ſein, eine gründliche, umfängliche und vielſeitige Kenntniß alten Sprachen ſei das allgemein Wiſſenswerthe, während ein ande Theil des Volkes des Glaubens lebt, eine ſolche Kenntniß gehöre bl für die Fachgelehrten. In ähnlicher Weiſe findet man divergirende A

ſichten über die Naturwiſſenſchaften, über die Mathematik u. ſ. w. Jede Anſtalt nun, die ſich ſelber eine Humanitätsanſtalt nennt, nimmt dasjenige, was ſie nach ihrem beſten Ermeſſen für das allgemein Wiſſenswerthe hält, in die Reihe ihrer Bildungsmittel auf. Da ſie nicht im Intereſſe eines einzelnen beſondern Faches arbeitet, ſo macht ſie auch in der Reception der Zöglinge keine andere Ausnahme, außer daß ſie diejenigen ausſcheidet, welche noch nicht ſo viel wiſſen, als ſie ſelber als ein Minimum von Kenntniſſen bei allen ihren Zöglingen gleichmäßig vorausſetzt. Auch glaubt die Humanitätsanſtalt darin conſequent zu ſein, daß ſie von allen ihren Zöglingen gleiche Theilnahme an allen ihren Disciplinen verlangt; durch Dispenſation gewiſſer Zöglinge von gewiſſen Lehrobjecten würde ſie ſich indirecter Weiſe ſelber den Vorwurf einer Inconſequenz machen, ſie würde ja dadurch ausſagen, daß ſie ſtatt des allgemein Wiſſenswerthen Dinge auf ihren Lehrplan gebracht hätte, in welchen nur beſtimmte Schaaren künftiger Fachmenſchen erfahren zu ſein brauchen. Fachanſtalten dagegen oder Lehranſtalten für die einzelnen geſonderten Lebensberufe können auch entweder, wie die Humanitätsanſtalten, Alle ohne Ausnahme als Zöglinge aufnehmen (verſteht ſich, daß dieſe die erforderlichen Vorkenntniſſe haben, welche die jedesmalige Anſtalt vorausſetzt), wie es z. B. die Univerſitäten thun; in dieſem Falle begehren die Fachanſtalten aber nicht, wie es conſequenter Weiſe die Humanitätsanſtalten thaten, daß jeder Zögling an allen Unterrichtsgegenſtänden Theil nehme, ſondern ſie weiſen jeden Zögling ſeinen beſondern Fachlehrern zu oder aber geſtatten den Zöglingen, ſich ſelber nach eigener freier Wahl ihre Lehrer zu ſuchen. Handelsſchulen, Navigationsſchulen, Forſtſchulen u. ſ. w. ſind Fachanſtalten für einzelne Berufsarten, während die Univerſität eine Fachanſtalt iſt, welche thunlichſt alle Fächer neben einander zu vertreten ſtrebt. Bisweilen ſind unſere deutſchen Univerſitätsprofeſſoren ſchon ſo eitel geweſen — und je iſolirter die reine Fachgelehrſamkeit iſt, deſto leichter iſt ſie der Gefahr ausgeſetzt, ſich ſelbſt zu überheben — die Univerſität nicht mehr für eine Fachanſtalt gelten laſſen, ſondern ſie für eine Humanitätsanſtalt ausgeben zu wollen, während ſie ſelber doch durch und durch lauter Fachmänner ſind. In einer ſolchen Anſicht ſind ſie wohl durch folgende Erſcheinungen beſtärkt worden.

Es könnte Jemand diejenigen Wiſſenſchaften, welche er auf der Schule als Humanitätswiſſenſchaften gelernt und getrieben hat, noch weiter fortſetzen, ſich in denſelben noch weiter ausbilden wollen. Dieß wird er unter Anderm auch dadurch können, daß er ſich an die einzelnen Fächer wendet, aus denen die Humanitätsſtudien als das allgemein

Wiſſenswerthe ihren weſentlichen Elementen nach entlehnt ſind. Die einzelnen Fächer findet er, eben ſo wie andere, auf der Univerſität ve treten; er bezieht alſo die Univerſität. Der Univerſitätslehrer treibt ur behandelt dieſe Wiſſenſchaften aber nicht mehr als Humanitätsdiſcipline er behandelt dieſelben als Fachwiſſenſchaften. Dem Humanitätslehrer w die Wiſſenſchaft ein bloßes Mittel, um dadurch einen gewiſſen Grad v humaner Bildung in ſeinen Zöglingen zu vermitteln; dem akademiſch Fachlehrer iſt die Wiſſenſchaft ſelber Zweck, ihrem Dienſte hat er ſi gewidmet, und ihr ſucht er neue Jünger zuzuführen, ſo viele er imm kann. Ebenſo werden unſere künftigen Schulmänner, für welche d Humanitätsſtudien dadurch zur Fachwiſſenſchaft ſich geſtalten, daß die Betreibung derſelben zu ihrem beſondern Lebensberufe wählen, nic bloß die Schule, ſondern ebenfalls wenigſtens einem großen Theile na die Univerſität beſuchen, um ſich in einzelnen Fachdiſciplinen noch weit auszubilden. Trotz der einen und andern der genannten Erſcheinung bleibt die Univerſität nichtsdeſtoweniger eine Fachanſtalt, wobei ihr i deſſen das Verdienſt gar nicht abgeſprochen werden ſoll, daß ſie auß ihrem Hauptzwecke, der Vertretung der einzelnen Fächer, auch für Förderung der Humanitätsbildung nicht nur viel wirken kann, ſonde auch viel gewirkt hat.

Nachdem wir den Unterſchied zwiſchen Humanitäts- und Fa anſtalten feſtgeſtellt haben, wird unſere nächſte Frage lauten: Si Fachanſtalten Vorbereitungsanſtalten? Auf dieſe Frage ka man unbedenklich mit Ja antworten. Für den Lebensberuf, welchen heranwachſende Jüngling auszuüben ſich vorgenommen hat, bedarf außer den allgemein wiſſenswerthen Kenntniſſen, die er nicht nur bei Männern ſeines Faches, ſondern bei der ganzen Menſchenclaſſe vora ſetzt, welche mit ihm auf gleicher Stufe allgemeiner Bildung ſteht u in deren Kreiſen er ſich zu bewegen beabſichtigt, auch noch beſonde Fachkenntniſſe. Ohne den Beſitz dieſer Kenntniſſe kann er ſein Amt ni verwalten; er muß dieſelben alſo der Zeit nach vorher erworben hab und es ſind für ſein Fach zugleich weſentlich nothwendige Kenntni Uebte er dagegen dieſes Fach nicht, hätte er ſich einen andern Lebe beruf gewählt, ſo würde er gerade dieſer Kenntniſſe nicht bedürf Somit iſt der Beſitz gerade dieſer Kenntniſſe für ihn nicht Zweck an ſi ſondern nur Mittel zum Zwecke. Der Lebensberuf iſt im Verhältniß dem Beſitze dieſer Kenntniſſe der Zweck. Sich damit beſchäftigen, in Beſitz ſolcher Kenntniſſe zu gelangen, welche nur Mittel ſein ſollen die Ausübung eines beſtimmten Lebensberufes, würde ausgedrückt werd können, ſich zu ſeinem künftigen Berufe vorbereiten, und die Anſt

welche die Gelegenheit bietet, ſich dieſe Kenntniſſe zu erwerben, kann mit Fug und Recht eine Vorbereitungsanſtalt zu dem und dem Fache genannt werden. Da nun ein Aehnliches von allen Fachanſtalten gilt, ſo können auch alle Fachanſtalten Vorbereitungsanſtalten genannt werden; und, wenn wir weiter fragen, wozu ſie vorbereiten, ſo lautet die Antwort: jede bereitet auf einen beſondern Lebensberuf eine beſtimmte Claſſe von Fachmännern vor, z. B. die Handelsſchule die künftigen Kaufleute, die Forſtſchule die künftigen Forſtmänner, die Juriſtenfacultät die künftigen Staatsbeamten u. ſ. w.

Jetzt zu den Humanitätswiſſenſchaften. Welchen Zweck verbinden wir mit der Erwerbung einer allgemein menſchlichen Bildung? Wollen wir durch dieſelbe etwa tüchtige Schneider, tüchtige Schuſter, tüchtige Gelehrte werden? uns zu tüchtigen Staatsbürgern, tüchtigen Gemeindegliedern machen? Wäre dieß der Fall, dann hätten allerdings der Staat und die Kirche das Recht, das ganze Bildungsgeſchäft in ihre Hände zu nehmen und die heranwachſende Jugend für ihre Zwecke zuſtutzen zu laſſen. Die Schule hat aber weder mit dem einzelnen Gewerbe und ſeinen Intentionen, noch mit den Intentionen einer beſondern Staatspolitik und den Beſtrebungen einer beſondern Kirche etwas zu thun. Die Schule weiſet von ihrem Gebiete alles Parteitreiben, ſei es in politiſcher, ſei es in kirchlicher Sphäre, ſei es auf dem Boden des materiellen Erwerbes völlig von ſich aus. In ihren Hallen ſoll nur Wohnung machen alles das, was geiſtig reich, was ſittlich groß, was menſchlich ſchön genannt zu werden verdient, und wenn die alten Philologen nur beweiſen könnten, daß alles Wahre, alles Gute, alles Schöne im griechiſchen Alterthum ſeine einzige und ewige Manifeſtation gefunden habe, ſo wollte ich gerne mit ihnen die Geißel ſchwingen, um alle die Wechsler- und Krämerſeelen, welche ſich ſchon bis in die Vorhallen unſerer Schule gedrängt haben, zum Tempel hinauszujagen. Die Schule ſoll den Knaben und Jüngling lehren als würdiges Mitglied der bürgerlichen und kirchlichen Geſellſchaft das allgemein Menſchliche ſelber jeglicher Beſtialität gegenüber würdig zu repräſentiren. Dieſe Anforderung iſt außer der zur Betreibung eines beſondern Faches diejenige, welche an alle Menſchen gemeinſam ergeht, welche alle gleichmäßig anzuerkennen, und welcher alle inſoweit nachzukommen bemüht ſein müſſen, als die Fähigkeiten und glücklichen Anlagen einerſeits und die Lebensverhältniſſe andererſeits dieß nur immer geſtatten wollen. Soll alſo die Schule durchaus eine Vorbereitungsanſtalt genannt werden, ſo gebührt ihr dieſer Name nicht in Beziehung auf den ſpecifiſch bürgerlichen Beruf, nicht in Beziehung auf das ſpecifiſch kirchliche Leben, nicht in Beziehung auf gewiſſe Fach-

anſtalten, welche man als Vorbereitungsanſtalten zum Lebensberufe be ſucht; dann gebührt ihr dieſer Name einzig in Beziehung auf di gleich würdige Repräſentation des ächt Humanen, welche in allen unt jeden Lebensverhältniſſen immer unſere erſte und würdigſte Aufgab bleiben muß.

Daß die Schule keine Vorbereitungsanſtalt auf einen beſonder Lebensberuf iſt, wird uns noch näher einleuchten durch folgende Reflexion Gäbe es gar keine geſonderten Fächer, ſondern Jeder ſorgte für sein eigenen Bedürfniſſe, ſo gut er könnte, wie es die Wilden machen; ode aber, ließe man alle Geſchäfte des alltäglichen Lebens durch Sclave verrichten, wie dieß bei den Römern geſchah: ſo würde nichtsdeſto weniger die Humanitätsbildung dem Volke unerläßlich ſein, wenn es nich in Rohheit und Unſittlichkeit verſinken ſollte. Auch bei unſern modernen Zuſtänden glauben Viele wegen einer gewiſſen glücklichen ſocialen Stel lung, welche ſie einnehmen, es nicht nöthig zu haben, ſich einem beſon dern Lebensberufe zu widmen. Dieſelben Leute, obſchon ſie keine Fach wiſſenſchaft erlernen, ſind nichtsdeſtoweniger der Humanitätsbildung eben ſo bedürftig, wie alle übrigen. Eben ſo klar es alſo iſt, daß Humanitäts bildung nicht betrachtet werden kann und darf als ein bloßes Mittel fü einen Zweck, welcher Berufsbildung heißt, — denn dieß hieße den Materialismus die Palme des Lebens reichen —; eben ſo wenig dürfen die Humanitätsanſtalten als Vorbereitungsanſtalten zu den Fachanſtalten oder zu dem Lebensberufe ſelber bezeichnet werden.

Aber welches Recht haben wir denn, von den Studirenden zu ver langen, daß ſie nicht bloß das Gymnaſium beſucht, ſondern ſogar ih Maturitätsexamen beſtanden haben, wenn das Gymnaſium nicht zu Univerſität vorbereitet? Welches Recht haben wir, von den künftigen ſubalternen Beamten zu verlangen, daß ſie dieſe oder jene Schule beſuch und es mindeſtens bis zu der und der Claſſe gebracht haben? In Be ziehung auf die letzte der beiden Fragen antworten wir kurz: von denen welchen wir die Geſammtintereſſen und die Wohlfahrt der Gemeind anvertrauen, ſind wir allerdings berechtigt eine Bürgſchaft zu verlangen daß ſie als künftige Beamte ſich nicht nur die für ihren Beruf uner läßliche Fertigkeit oder geiſtige Geſchicklichkeit angeeignet, ſondern daß vo allen andern Dingen ein Jeder unter ihnen zuerſt und zunächſt gelern habe, ein Menſch zu ſein.

In Beziehung auf die erſte der beiden Fragen aber habe ich noch Folgendes beizubringen. Wer einem gelehrten Fache ſich widmen will muß nicht bloß von Natur mit den nöthigen Anlagen ausgerüſtet ſein, ſondern es müſſen dieſe Anlagen auch die nöthige Pflege zu ihrer Ent

bildung und Kräftigung genoſſen haben. Nur ſolche Individuen will die Akademie unter die Zahl ihrer Bürger aufnehmen; beſondere Fachkenntniſſe dagegen begehrt ſie noch gar nicht. Der künftige Juriſt braucht auf die Univerſität noch gar keine juriſtiſchen, der künftige Arzt noch gar keine mediciniſchen Sachkenntniſſe mitzubringen; die Univerſität ſetzt nur einen gewiſſen Grad der geiſtigen Reife bei denjenigen Jünglingen voraus, denen ſie den Zutritt zu ihren Hörſälen gewährt. Da ſie ſelber ihrer Organiſation nach dieſen Grad der geiſtigen Reife der Jugend nicht gewähren kann und nicht gewähren will, ſo gibt ſie die Erklärung ab: wir halten Jeden, der den vollſtändigen Curſus am deutſchen Gymnaſium mit Nutzen durchgemacht hat, für geiſtig reif genug für akademiſche Vorträge. Sie läßt ſich zu dieſem Zwecke die tüchtige Vollendung des Gymnaſialcurſus durch ein ſogenanntes Maturitätszeugniß verbrieſen.

So zweckmäßig wir alſo es finden, daß die Univerſität und andere Fachanſtalten gewiſſe Kenntniſſe und eine gewiſſe Bildungsſtufe bei den zu recipirenden Zöglingen vorausſetzen, ſo folgt aus dieſer Einrichtung derſelben ganz und gar keine Verbindlichkeit für die Humanitätsanſtalten, ſich wer weiß welchen Anforderungen der Fachanſtalten zu accommodiren, ſich zu bloßen Vorbereitungsanſtalten derſelben herzugeben. Wenn ſie das thun, ſo vergeſſen ſie, daß ſie eine ſelbſtſtändige Aufgabe zu löſen, daß ſie an der Verwirklichung des rein menſchlichen Bildungsideals zu arbeiten haben. Bei der Löſung dieſer ihrer Aufgabe gehen die Schule die Anforderungen ſolcher einzelnen Fachanſtalten zunächſt noch gar nichts an; ſie hat nur den Menſchen, noch nicht den Fachmann und Beamten ins Auge zu faſſen. Die einzelnen Fachanſtalten, welche aus den Händen der Schule die Jugend empfangen, würden aber ſehr einfältig handeln, wenn ſie nicht den Grad der gewonnenen allgemeinen Bildung der Jugend benutzen, an die bereits gewonnenen Kenntniſſe anknüpfen und dieſe für ihre Zwecke ausbeuten wollten. Will aber die Fachanſtalt, — und die Univerſität hat wohl hin und wieder ein ſtarkes Gelüſten dazu gezeigt, — die Schule zu ihrer Magd machen, will ſie vorſchreiben, dieſe und jene Dinge ſollſt du lehren, damit ich es nicht nöthig habe: ſo verkennt ſie gänzlich ihre Stellung, und die Schule, welche ſolchem thörichten Anſinnen nachzukommen ſich bereitwillig finden ließe, würde eine große Schwäche dadurch kund geben. Es iſt ſehr kümmerlich um die Schule beſtellt, wenn ſie nicht mehr ſelber weiß, was ſie zu thun hat, wenn ſie ihre Aufgabe und Beſtimmung erſt von den akademiſchen Hörſälen oder ſonſt woher ſich ſoll decretiren laſſen!

Iſt nun aber das Gymnaſium keine Vorbereitungsanſtalt zur Aka-

demie, ſo fällt ſomit jede Berechtigung weg, daraus, daß dasſelbe zu Akademie vorbereiten müſſe, Motive abzuleiten, weßhalb man dieſe od jene Diſciplinen auf den Lehrplan nehmen oder von demſelben ſtreiche weßhalb man gerade dieſe Diſciplin in dem und dem Grade der Grün lichkeit, Umfänglichkeit und Vielſeitigkeit im Verhältniß zu andern Diſc plinen auf der Schule behandeln müſſe. Man entwöhne ſich künftighi von folgenden Redensarten: die Schüler am Gymnaſium müſſen ſo u ſo viel Latein und Griechiſch lernen, die Theologen müſſen ſo und viel Hebräiſch auf der Schule lernen, damit ſie mit Nutzen ihren geleh ten Fachſtudien auf der Akademie obliegen können; oder dieſer und jen Unterrichtsgegenſtand iſt auf dem Lehrplane der Schule unerläßlich, w er für den künftigen Fachgelehrten unentbehrlich iſt. Iſt unſere Reala ſtalt auch eine Humanitätsanſtalt, iſt ſie keine bloße Vorbereitungsanſta auf den bürgerlichen Lebensberuf, ſo darf bei der Entwerfung ihr Lehrplanes es nicht in Anrechnung gebracht werden, wie viel Mathema der künftige Feldmeſſer, wie viel Engliſch und Franzöſiſch die künftig Geſchäftsmänner gebrauchen. Unſere Schulen werden den Namen ächt und wahrer Humanitätsanſtalten nur dann verdienen, wenn man ihn nachweiſen kann, daß ſie ſo viel Samen des Wahren, Guten und Schön in das jugendliche Herz geſtreuet, daß ſie mit ſo viel Liebe und Hi gebung die aufgehenden Keime gepflegt haben, daß zu erwarten ſteht, d aus der Anſtalt entlaſſene Zögling werde in denjenigen Kreiſen d bürgerlichen und kirchlichen Gemeinweſens, in welche Neigung und Ber ihn hinweiſen, das allgemein Menſchliche würdig repräſentiren.

Parchim, Aug. 1849.

Ueber Rotherts Vorſchläge zur Reform der Gymnaſien.

Von F. Vollbrecht, Subconrector am Gymnaſium in Clausthal.

In der Sturm- und Drangperiode des Jahres 1848 war der Director Rothert einer der erſten hannoverſchen Schulmänner, der auf eine zeitgemäße Reform der Gymnaſien drang, und als Heilmittel die Beſchränkung des Unterrichts in den alten Sprachen, namentlich im Latein, und die Voranſtellung des Engliſchen empfahl, zugleich aber ſelbſt geſtand *, daß er noch „kein feſtes Urtheil darüber habe, ob dieſes vorgeſchlagene Voranſtellen des Engliſchen und die daraus von ſelbſt folgende Beſchränkung des Lateiniſchen an ſich beſſer ſei, als der bisheirge Weg, auf dem man durch die lateiniſche Sprache und ihre regelrechte Grammatik eine überaus vortreffliche Grundlage für den Unterricht in andern Sprachen, namentlich den romaniſchen legen könnte". Er geſtand ſelbſt, daß er noch im Jahre 1847 das Principat des Lateiniſchen verfochten, daß aber, ſo unmöglich im Jahre 1847 das Principat des Engliſchen gegenüber den Schulmännern und Regierungen war, ſo unmöglich dem Zeitgeiſte gegenüber im Jahre 1848 das Principat des Lateiniſchen ſei.

Obgleich nun königliches Oberſchulcollegium in der „Ueberſicht der bei der allgemeinen Schulconferenz zu verhandelnden Gegenſtände" auch dieſe Anſicht Rotherts aufgenommen, ſo trat derſelbe dennoch bei der Schulconferenz mit keinem derartigen Antrage hervor; im Gegentheil ſprach er ſich bei der Frage: „Iſt die Erlernung des Lateiniſchen auch für die höhere Bürgerſchule oder für ſogenannte Realiſten nothwendig?" laut der gedruckten Protocolle dahin aus, „daß er das Lateiniſche, wenn auch nicht für unbedingt nothwendig, doch für wünſchenswerth halte, da dasſelbe, wenn es in ſeiner Art gut gelernt werde, eine tüchtige geiſtige Gymnaſtik, auch eine vortreffliche grammatiſche Baſis für die romaniſchen Sprachen und für die Mutterſprache gewähre".

Inzwiſchen fand Rotherts Vorſchlag außerhalb Hannover Anhänger. Der Dresdener Gymnaſialverein ſprach ſich dafür aus, ebenſo die Mehrheit der ſchleswig-holſteiniſchen Gymnaſiallehrer auf der Rendsburger Verſammlung. Jetzt iſt auch Rothert ſelbſt wieder mit einer Broſchüre hervorgetreten, in der er den Bannſtrahl gegen das Latein ſchleudert und welche den Kampf gegen die bisherige Organiſation von Neuem zu entflammen droht, zumal in unſerer Zeit, die in Staat, Kirche und Schule

* Vergl.: Zur Schulreform S. 23.

gern das Kind mit dem Bade ausſchüttet, die extremſten Anſichten am leichteſten Anhänger finden.

Die Gymnaſien, d. h. die Lehrer, die ſich ihre Gegner ſelbſt erzogen haben, dürfen dieſe Angriffe nicht ignoriren; ſie müſſen, wollen ſie anders die Gymnaſien ſchützen, den Kampf aufnehmen und ausfechten, um im Kampfe den Gegenſatz zwiſchen Schule und Leben, der nie ganz zu löſen ſein wird, zu vermitteln. Durch ſolche Vermittlung wird auch die Idee des Geſammtgymnaſiums ſich wahrhaft Bahn brechen, durch dieſe Vermittelung wird das Gymnaſium mehr in den Dienſt des Lebens treten, wird es ſich nicht ſelbſtgenügſam von der Welt abſchließen, durch welche es doch lebt und für welche es thätig ſein und wirken ſoll, während Rotherts Vorſchlag auch gegen ſeine Abſicht der jetzt ſo beliebten Oberflächlichkeit in die Hände arbeitet. Gegen dieſe zungenfertige Oberflächlichkeit, gegen die leere Wortmacherei und blendende Sophiſtik, die ſich jetzt in ſocialen, politiſchen und kirchlichen Streitigkeiten ſo breit macht, ſchützt nur ein gründlicher grammatiſcher Sprachunterricht, der allein befähigt, den Kern von der Schale zu unterſcheiden. Dieſer Sprachunterricht kann aber am beſten nur in einer der alten Sprachen gegeben werden, und weil Rotherts Vorſchlag dieſen grammatiſchen Unterricht verbannen will, ſo muß er bekämpft, ſo muß das Publicum, deſſen Aufmerkſamkeit ſeine Broſchüre erregt hat, belehrt werden, daß aus der Idee eines nationalen Gymnaſiums keineswegs das Zurücktreten des Lateiniſchen und das Vorantreten des Engliſchen folgt.

Zwar hat Rothert in der Meinung der innern Wahrheit ſeiner Seite 17 ausgeſprochenen Anſicht: „daß Europa's uralte Völkerfreiheit theils durch eigene Schuld, theils durch die Unterwerfung unter Roms Herrſchaft verloren gegangen, daß dieſe Unterwerfung der politiſche und der nationale und eben darum auch der ſittliche Sündenfall der europäiſchen Menſchheit ſei, und daß die romaniſtiſchen Humanitätsſtudien ein Hauptmittel dieſer Unterjochung, der lockende Apfel vom Baume der Erkenntniß geweſen", alle Widerlegungen dieſes Urtheils im voraus verdächtigt, wenn er Seite 23 f. ſagt: „Daß das Alles ſo iſt, daß ſelbſt die deutſche Pädagogik, unſer gerechter Stolz, das Alles nicht gehörig erkannt oder abgethan hat, wäre unerklärlich, wenn nicht eben der Deutſche eine unſelige Virtuoſität darin beſäße, jede factiſche Unnatur, jede ſelbſt erlittene Mißhandlung hinterdrein theoretiſch zu rechtfertigen und philoſophiſch zu begründen, und zwar wie ſchon Segeſt mit einer Ueberzeugungstreue, bei der das Lachen zu verbeißen antiken und modernen Römern, ſelbſt einem Germanicus und einem Pio IX. oft ſchwer werden müßte. Das iſt eben eine pars servitutis nostræ"; doch ſoll dieſe Ver-

dächtigung mich nicht hindern, an der Hand der Pädagogik und der Geſchichte der Pädagogik ſeine Gründe gegen das Latein und für den Vorgang des Engliſchen zu prüfen und zu widerlegen.

Ich werde dabei der Kürze wegen Rotherts eigenthümliche Anſchauung der römiſchen Geſchichte, ſein hiſtoriſch unbegründetes Urtheil über Karl den Großen, den er zur Maſchine Roms macht, im Einzelnen nicht widerlegen, ich werde mich dieſer Unterſuchung gegenüber auf folgende Sätze beſchränken:

1. Beweist Rothert durch ſeine Unterſuchung zu viel; wer aber zu viel beweist, beweist eigentlich nichts. Denn ſind die Humanitätsſtudien, i. e. iſt das bisherige Voranſtellen des Lateiniſchen ein Hauptmittel zur Unterjochung, ſo wird die Gefahr nicht durch Beſchränkung gemindert. Soll dieſe Gefahr, die Rothert darin ſieht, gehoben werden, ſo müßten die romaniſtiſchen Humanitätsſtudien gänzlich aus den Schulen verbannt werden, da die Gefahr doch ſicher nicht darin beſteht, daß der Knabe ſich 2 oder 4 Jahre früher damit beſchäftigt, ſondern darin, daß der Mann ſie hegt und pflegt.

2. Sind Humanitätsſtudien ſo gefährlich, ſo bringt uns Rotherts Vorſchlag aus der Scylla des Romanismus in die Charybdis des Anglismus. Wir laufen Gefahr, nach Rotherts Vorſchlage engliſirt zu werden, zumal die Herrſchſucht der Engländer der der Römer wenig nachſteht, und John Bull auch in der Wahl der Mittel, ſeinen politiſchen Einfluß geltend zu machen, nicht ſehr ängſtlich iſt.

3. Fehlt der ganzen Unterſuchung Rotherts eine tiefere philoſophiſche und religiöſe Anſchauung und Betrachtung, die Alles unter der wirklich gegenwärtigen Vorſehung weiß. Während nämlich Rothert Seite 8 von ſich ſelbſt ſagt, daß ſeinen Lebensweg nicht eigene Wahl, ſondern eine höhere Hand beſtimmte, ſtellt er in der Unterſuchung über den Rechtstitel des Lateiniſchen die Geſchichte Europa's und namentlich die unſers deutſchen Vaterlandes als reines Menſchenwerk dar. Nach Rotherts Darſtellung hat die Weltregierung, wenn er ſie anerkennt, die Geſchichte des deutſchen Volkes nicht nach den Bedürfniſſen desſelben in ſeiner Geſammtheit, nicht um eines höhern Zweckes willen, ſondern nach und aus den Launen des herrſchſüchtigen Roms conſtruirt. Deßhalb brandmarkt Rothert die romaniſtiſchen, i. e. lateiniſchen, Humanitätsſtudien zum Unterjochungsmittel, er nennt ſie den Sündenfall, während doch gerade dieſe claſſiſchen Studien einzig und allein die Reformation Luthers vorbereitet und möglich gemacht, zum Ausgang und Fortgang des Proteſtantismus, den Rothert ſelbſt „echt germaniſch“ nennt, geholfen haben. — So viel im Allgemeinen; über Einzelnes Folgendes: Rothert

ſchreibt den Verfall der deutſchen Litteratur nach dem Sturze der Hohenſtaufen der Vorherrſchaft des Lateiniſchen zu, und doch hätte eben dieſe Blüthe der deutſchen Sprache und Litteratur zu einer Zeit, in der das Latein für Papſt, Kaiſer und alle Könige Europa's Staatsſprache war, in der alle Geiſtlichen lateiniſch ſprachen und ſchrieben, in der aller Gottesdienſt lateiniſch war, ihm beweiſen müſſen, daß der Romanismus nicht ſo verderbenbringend iſt und daß derſelbe, der die Blüthe nicht gehindert, auch nicht die Urſache des Verfalls ſein kann.

Seite 22 ſagt er: „Im römiſch-deutſchen Reiche ſtand eben das Römiſche voran und obenan; um die Reſte der urdeutſchen Freiheit zu bewahren, mußten die Schweizer, mußten die Niederländer ſich losreißen vom Reiche.“ Und weiter unten: „Eng verwandt mit der Herrſchaft des Romanismus, oder vielmehr ein Theil derſelben und ein Mittel, iſt die Herrſchaft romaniſcher Sprachen, alſo die Herrſchaft oder Vorherrſchaft des Lateiniſchen und des Franzöſiſchen.“

* Aber gerade die Niederländer haben lange vor ihrem Abfall für die Erneuerung der claſſiſchen Studien gewirkt; denn Gerhardus Magnus (Geert Grote), einer der Gründer der Brüderſchaft der Hieronymianer, welche ſich der claſſiſchen Studien annahmen, wurde 1340 geboren; gerade die Niederländer haben lange vor ihrem Abfalle die Vorherrſchaft des Lateiniſchen gehabt, haben nach ihrem Abfalle dieſe Studien mit der Vorherrſchaft des Lateiniſchen betrieben, ohne dadurch, um mit Rothert zu reden, die Reſte der urdeutſchen Freiheit zu verlieren. Ebenſo haben die Schweizer vom Ende des 15. Jahrhunderts an dem Lateiniſchen dieſen Vorrang eingeräumt.

Aller hiſtoriſchen Begründung entbehrt, was das ſpätere Vorherrſchen des Lateiniſchen anlangt, folgende Behauptung, die wir Seite 23 leſen:

„Einen neuen gewaltigen Aufſchwung gab Luther unſerm Volke „und folglich auch ſeiner Sprache und Litteratur. Aber ſein echt germa„niſcher Proteſtantismus zerſplitterte und verkümmerte in derſelben Zeit, „wo der Romanismus im Jeſuitenthume und zu Trient ſich einte und „kräftigte. Auch für die proteſtantiſchen Länder blieb — ſchon zufolge „des Aufſchwunges der Jeſuitenſchulen — Latein die herrſchende, vor„nehmere Sprache, bis zum Theil das Franzöſiſche dasſelbe ablöſete.“

Denn nicht die Jeſuiten, deren erſte Schule zu Wien 1551 gegründet, deren erſter Lehrplan, die ratio und institutio studiorum societatis Jesu im Jahr 1588 entworfen und im Jahr 1599 publicirt wurde,

---

* Anm.: Die Beweiſe für die folgenden hiſtoriſchen Data habe ich aus Raumers „Geſchichte der Pädagogik“ Thl. I. entlehnt.

nicht das Tridentiner Concilium, das 1563 geſchloſſen ward, haben den Proteſtanten das Latein als vorherrſchende Sprache aufgedrungen. Gerade umgekehrt verhält es ſich. Weil Luther, Melanchthon, Zwingli und deren Anhänger das Latein zur Hauptſprache machten, ſo waren die Jeſuiten gezwungen, ſich mit den Quellen und Nährmitteln der Neuerung, die ſie bekämpfen wollten, wie mit dem zu vertilgenden Gifte bekannt zu machen und darauf hinzuarbeiten, auch in dem Unterrichte der alten Sprachen die Proteſtanten wo möglich zu übertreffen und dadurch die Jugend an ſich zu locken.

Es iſt hier nicht der Ort, dieß durch Auszüge aus Luthers Schriften zu erhärten, ich verweiſe in aller Kürze auf Raumers Geſchichte der Pädagogik. Die dort mitgetheilten Ausſprüche Luthers, Melanchthons und anderer Männer beweiſen, daß im Zeitalter der Reformation und nachher die lateiniſche Sprache eben durch die Reformatoren vorherrſchend geworden iſt. Seit Luther hat das Leben der lateiniſchen Sprache nicht, wie Rothert Seite 37 behauptet, an einer unheilbaren Auszehrung gelitten, ſondern ſie iſt durch Luthers Verordnungen, i. e. Vorſchriften von dem Siechthum geneſen, in welches ſie in den Kloſterſchulen verfallen war. Luther und Melanchthon ſind es, die uns Deutſchen dieſen „lockenden Apfel vom Baume der Erkenntniß“ angeprieſen; ſie ſind es, die da ſprachen: „Welches Tages ihr davon eſſet, ſo werden euere Augen aufgethan“, die uns arme Deutſche zu dieſem „politiſchen und nationalen und eben darum auch ſittlichen Sündenfall“ verleitet haben; die in arger Verblendung ihrem „echt germaniſchen Proteſtantismus“ den Wurm in die Knoſpe geſetzt haben.

Im Sinne Rotherts ſind Luther und Melanchthon keine Germaniſten, ſondern Romaniſten; Germaniſten in Rotherts Sinne ſind erſt Wolfgang Ratichius, geb. 1571, † 1635, und Johann Amos Comenius, geb. 1592, † 1671. Dieſe kämpften gegen die Herrſchaft des Lateiniſchen, ſie wollten die Mutterſprache berückſichtigt wiſſen und dadurch die durch die lateiniſche Sprache bewirkte ſcharfe Scheidung der Studirten von den nicht ſtudirenden Ständen wo nicht aufheben, doch möglichſt verringern, ſie wollten eine vom Latein unabhängige Bildung mit demokratiſchem Sinne geltend machen und verlangten die Stiftung beſonderer Realſchulen für die Nichtſtudirenden.

Nach dieſer für Rothert wenig beweiſenden hiſtoriſchen Unterſuchung kommt er zu dem Satze, daß „unſer deutſches Gymnaſium zu einem nationalen entwickelt, daß die deßhalb nöthige Reform der jetzigen Lehranſtalten auf den ureigenen Geiſt des deutſchen Volkes gegründet werden muß.“

Ich ſtimme bei, fürchte aber, daß Rotherts beide, S. 30 und 3
aufgeſtellten Grundgeſetze des urdeutſchen Geiſtes mehr gegen als fü
ſeine Idee des Geſammtgymnaſiums beweiſen. Dieſe beiden Grundgeſetz
lauten:

1) Freie und gerechte Einigung des Mannigfachen, dem er als Grund
geſetz des Romanismus gegenüberſtellt:
Erzwungene oder erliſtete und daher ungerechte Centraliſatio
und Gleichförmigkeit.
2) Ein ferneres Grundgeſetz des germaniſchen Geiſtes iſt die Neben
ordnung und deren Ausfluß, der Bundesſtaat; Grundgeſetz dagege
des Römerthums und des Romanismus iſt die Ueberordnung un
deren Folge, der Centralſtaat.

Gerade diejenigen, welche eine Gliederung der Schulen, wie Volks
ſchule, mittlere Bürgerſchule, höhere Bürgerſchule, Gymnaſium verlange
werden, ſo fürchte ich, leicht nachweiſen, daß ſie jene Grundgeſetze befolge
ſie wollten die Nebenordnung, den Bundesſtaat, während Rotherts Ge
ſammtgymnaſium den Centralſtaat mit ſeiner Gleichförmigkeit repräſentir
„So wie der Grieche", werden ſie mit Rothert ſagen, „jedes beliebig
Orakel befragen konnte, die freie Sitte, nicht ein zwingendes Geſetz Delp
zum Hauptorakel machte", ſo wollen auch wir mehrere verſchiedene Bi
dungsanſtalten, der Bildungsbedürftige mag frei darunter wählen.

Auch der philanthropiſtiſchen Anſicht Rotherts, daß durch ſein Geſamm
gymnaſium eine Einigung der Stände erreicht werde, kann ich nicht beiſtim
men; denn der Umſtand, daß Männer als Knaben bis in ihr 14. Jah
als Jünglinge bis in ihr 16., 18. oder 20. Lebensjahr zu den Füße
desſelben Lehrers geſeſſen, daß ſie innerhalb derſelben Wände Engliſ
und Franzöſiſch gelernt, wird hier nichts ausgleichen, denn dieſer Unte
ſchied trennt nicht bloß die Studirten von den Nichtſtudirten; der erſtrec
ſich bis tief in die arbeitende Claſſe.

Die damit verbundenen Uebelſtände werden zwar durch allgemeine
Bildung vermindert, aber nie ganz gehoben werden.

Wohl ſtimme ich mit Rothert darin überein, daß eine Ueberordnun
des Deutſchen in dem Sinne ſtattfinde, wie er ſolches S. 34 fordert
„daß nämlich alle Lehrſtunden direct oder indirect dem Deutſchen gehören
daß beim Betreiben des Fremden immer wieder die Bildung zum Deu
ſchen Hauptziel und Hauptgewinn ſei". Dieſer Forderung, die ſcho
Deinhardt, Hiecke u. A. ausgeſprochen, kann genügt werden, wenn wi
bisher das Latein in den untern Claſſen überwiegt; es kann ihr um ſ
mehr genügt werden, da die Regierungen die ſtrengen Forderungen a
das Latein gemäßigt und damit dieſer Sprache die rechte Stellung i

Unterrichte angewieſen haben, ohne daß ſie, wie Rothert meint, „ein verlorner Poſten“ geworden iſt. — Viele Gymnaſien haben dieſe Forderung erfüllt, indem ſie Schüler zogen, die neben dem Latein auch Deutſch ſchreiben, Deutſch ſprechen, Deutſch denken und Deutſch handeln gelernt haben. Daß nicht alle Gymnaſien dieſe Forderung erfüllt haben, daran iſt nicht, wie Rothert behauptet, das Latein ſchuld, ſondern die Lehrer tragen die Schuld, daß ſie nämlich die für das Deutſche ausgeſetzten Stunden nicht fruchtbringend anwenden, namentlich nicht oft genug deutſche Aufſätze anfertigen laſſen. Wo dieſe Thätigkeit nicht herrſcht, wird auch Rotherts Geſammtgymnaſium mit dem Engliſchen in den untern Claſſen nicht helfen und die Klage, die ſchon von vielen Seiten über den mangelhaften, ziemlich unfruchtbaren Unterricht im Deutſchen laut wird, wird noch lauter erhoben werden, wenn nach Rotherts Vorſchlag die Uebungen, welche die ſchriftlichen Ueberſetzungen aus dem Lateiniſchen gewähren, wegfallen.

Wenn Rothert ferner glaubt, daß aus der geforderten Ueberordnung des Deutſchen folge, daß, da die Geſetze der Mutterſprache bereits dunkel im Schüler liegen, dieſelben nicht an einer fremden Sprache, hier an der lateiniſchen, zum Bewußtſein gebracht werden dürfen, ohne daß das Nationale Gefahr laufe, ſo beweist dagegen die Erfahrung, daß eine gründliche grammatiſche Kenntniß der Mutterſprache ohne den Vergleich mit einer fremden nicht erlangt werden kann, weil erſt dieſe Vergleichung den Schüler anleitet, ſeine Mutterſprache als eine eigenthümliche zu erkennen.

In Rückſicht der von mir geforderten Vergleichung kann Rothert freilich erwiedern: ich will auch dieſe Vergleichung, aber ich will ſie nachher vom Deutſchen aus an der fremden Sprache anwenden, ich will „in Sokrates' Geiſt und Weiſe“ die Geſetze der Mutterſprache zur Klarheit gebracht wiſſen.

Ich bezweifle, daß Rothert dieſen Verſuch ſchon gemacht hat, ſage ihm dreiſt vorher, daß er, wenn er den Verſuch machen und alle die dazu nothwendigen Uebungen an der Mutterſprache vornehmen will, bald das Unthunliche dieſes Verfahrens einſehen wird. Er wird ſich bald überzeugen, daß er ſeine Schüler mehr quält als fördert; namentlich wenn er die Uebungen zur Erreichung der Sprachgewandtheit, des Handhabens der Form an deutſchen Sätzen vornehmen will. Rothert verſuche nur einmal die verſchiedenen Formen und Sätze, durch die z. B. das Adverbiale des Grundes und Zwecks ausgedrückt werden kann, durch Umwandlung von Form in Form, durch Veränderung eines und desſelben Satzes mit Schülern einzuüben, die noch keine fremde Sprache erlernt

haben, und er wird ſich ſelbſt von der Schwierigkeit, von der Geiſte
qual für Schüler und Lehrer überzeugen. Wie viel leichter geht es, wen
man lateiniſche Sätze wählt, in denen dieſe Beziehung verſchiedentli
ausgedrückt iſt (Supin., Part. Fut. Act. Gerund. Gerundiv. Nebenſätze
wenn man dieſe Sätze bei der Ueberſetzung ſo benutzt, daß der Schül
dadurch, daß er die lateiniſche Sprache ſtets mit der deutſchen in B
ziehung ſetzt, um ſo tiefer in ſeine Mutterſprache eindringt. So wird d
fremde Sprache nicht zum „Exercirreglement", ſondern zum Lernmitte
die Mutterſprache zum realen Objecte, in welchem ſich die gewonne
Einſicht geltend macht; ſo wird der Schüler mittelſt der fremden Sprac
in ſeiner Mutterſprache geübt und zu einem freien, ſichern und präciſe
Gebrauche derſelben angeleitet.

Alle dieſe Uebungen müſſen aber früh angeſtellt werden, ein Te
tianer muß, thut der Lehrer ſeine Schuldigkeit, im ſchriftlichen und münd
lichen Gebrauche ſeiner Mutterſprache die Gewandtheit ſchon gewonne
haben, die wir vom Lateiniſchen für dieſe Claſſe erwarten, daher den
nach Rotherts Vorſchlage dieſer große unſchätzbare Nutzen des Lateiniſche
durchaus wegfällt und am Engliſchen und Franzöſiſchen, das ſich mei
wörtlich überſetzen läßt, keinen Erſatz findet. Die Erfahrung wird die
bald beſtätigen und hat es mir beſtätigt.

Kann ich demnach im Latein in den untern Claſſen kein Hinde
niß des Geſammtgymnaſiums erblicken, ſo kann ich es auch für keine
Schaden halten, wenn das Latein in dieſen Claſſen 6—8 Stunden i
der Woche verlangt. Es iſt doch wahrlich einerlei, ob man mit Rothe
dieſe Stundenzahl dem Engliſchen oder dem Lateiniſchen gibt; zumal auc
das Engliſche und Franzöſiſche gar bald „der junge Kukuk" ſei
und die meiſte häusliche Arbeitszeit in Anſpruch nehmen werden, ohn
durch ihre Grammatik eine ſolche geiſtige Gymnaſtik zu gewähren, w
das Lateiniſche.

Freilich läugnet Rothert S. 40 dieſe bildende Kraft, er erklärt
„Die bildende Kraft des Lateiniſchen in untern Claſſen erſtirbt, weil de
Glaube an dieſelbe erſtirbt", und will dieſe Behauptung durch das Be
ſpiel des lateiniſchen Gottesdienſtes beweiſen. Aber das Beiſpiel hin
und ſeine Aufforderung: „Man höre nur einmal in der Reſidenzſtad
Hannover gebildete Familien und ſehr urtheilsfähige Väter über die bi
dende Kraft des Unterrichts in den Unterclaſſen des Lyceums und i
denen der höheren Bürgerſchule ſich vergleichend äußern", zeugt nac
meiner Anſicht gegen Rothert und nicht gegen das Latein. Denn gerad
die höhere Bürgerſchule in Hannover beginnt den Unterricht in den frem
den Sprachen in ihrer Serta mit 6 Stunden Lateiniſch; darauf folgt i

Quinta das Franzöſiſche mit 4, und in Quarta das Engliſche mit 3 Stunden. Sind alſo die Eltern mit dem Erfolge des Unterrichts dieſer Anſtalt zufriedener, ſo ſind ſie es trotz des Lateiniſchen, und der Grund liegt, davon bin ich, der ich die Anſtalt freilich nur nach ihren Jahresberichten beurtheile, überzeugt, in folgenden zwei Umſtänden. Erſtens hat die höhere Bürgerſchule vor allen Gymnaſien des Landes den Vorzug, daß ſie bei einer vierclaſſigen Vorſchule und einer ſechsclaſſigen „Bürgerſchule" ihre Schüler bei einjährigen Curſen vom 6. bis zum 16. Lebensjahre durch alle Claſſen führen kann. Die Gymnaſien haben höchſtens zwei einjährige Claſſen; Rothert ſelbſt ſtatuirt für ſein Geſammtgymnaſium ſechs oder ſieben zweijährige Curſe mit jährlichen Verſetzungen, welche Einrichtung nicht ohne Nachtheile iſt. * Zweitens zeigt der Lehrplan jener Anſtalt eine ſolche Einheit, ein ſolches Ineinandergreifen der einzelnen ſprachlichen Lectionen, daß bei der anerkannten Tüchtigkeit der Lehrer raſchere und erfreulichere Fortſchritte erzielt werden müſſen. Ich bin z. B. feſt überzeugt, daß das, was der Schüler in der ſechsten Claſſe beim lateiniſchen Elementarunterrichte von grammatiſchen Regeln gelernt hat, in der V. beim Lateiniſchen und Franzöſiſchen, in der IV. neben dieſen beim Engliſchen in derſelben Form und Anwendung erſcheint, ſo daß der Schüler das einmal Gelernte durch alle Claſſen gebraucht, bei jeder neuen Sprache das Gemeinſame nur repetirt und nur das Abweichende hinzulernt. Ich bin davon um ſo mehr überzeugt, da die Elementarbücher von Mager, Callin und Kühner, die dort zum Grunde gelegt ſind, ſo ziemlich demſelben grammatiſchen Syſteme folgen. — Dieſe Einheit fehlt den meiſten Gymnaſien, wie ſich aus den Jahresberichten derſelben nachweiſen läßt. Die beim Sprachunterrichte zum Grunde gelegten Lehrbücher folgen verſchiedenen Syſtemen, die Grammatik einer und derſelben Sprache wird in den auf einander folgenden Claſſen von den Lehrern in Form- und Satzlehre verſchieden angeordnet, gelehrt und eingeübt. Der eine Lehrer übt z. B. die lateiniſchen Geſchlechtsregeln nach den bekannten Verſen ein, der folgende vereinfacht, der dritte legt die Stämme dabei zum Grunde. Der eine theilt die Verba ein in V. transitiva und intr., der zweite in subjectiva und objectiva, und dieſe letzteren wieder in V. transit., factit. und intr. etc. — Die Folge dieſer Uneinigkeit iſt, daß der Schüler ſeines Lernens nicht froh wird, bei jeder neuen Sprache, in jeder Claſſe gewiſſermaßen von vorn anfangen muß. Da iſt es denn

* Ueber die Nachtheile der zweijährigen Curſe mit jährlichen oder ſogar halbjährlichen Verſetzungen vergleiche man Mager in der Pädag. Revue 1845, Januarheft S. 7 ff.

wahrlich nicht zu verwundern, wenn die armen Buben als Männer erklären, daß ſie mit den alten Sprachen geplagt ſeien. So und nich anders habe ich die von Rothert als Grund für ſich angeführte Aeußerung der beiden Juriſten in unſerer Ständeverſammlung gedeutet, da nicht die alten Sprachen (denn dieſe Herren ſprachen von beiden) ſi geplagt, ſondern die Verkehrtheit der Lehrer ſie damit geplagt habe Rothert will aber alle Schuld auf die lateiniſche Sprache wälzen, un beſchränkt deßhalb eigenmächtig jene Aeußerung auf das Latein in de untern Claſſen, während die Lehrer nur zu oft die Schuld tragen, wenn man den Klagen genauer nachforſcht. *

So erklärte mir einmal ein Juriſt, daß das Erlernen des Lateiniſche nothwendig, das des Griechiſchen durchaus widerſinnig und überflüſſig ſe Es ſei der ſchrecklichſte Umweg zum Ziele, wie wenn einer, um von Osna brück nach Münſter zu reiſen, ſeinen Weg über China nähme. Ihm wide ſprach mit mir ein zweiter Juriſt; die fortgeſetzte Debatte machte bald Alle klar. Es zeigte ſich, daß der Letztere, ein Zögling des Osnabrücker Rathe gymnaſiums, noch mit innigem Vergnügen an die grammatiſchen Stunde im Griechiſchen beim Director Abeken dachte, daß Abeken ihm die Lu eingeflößt. Der Andere dagegen entwarf eine traurige Schilderung, w er auf der Schule in Secunda und Prima nur mit langen Expoſitione über Partikeln u. dgl. geplagt ſei, aber nie eine Rede des Demoſthenes eine Tragödie des Euripides oder Sophokles, einen größeren Abſchni aus Xenophon oder Thucydides geleſen habe. **Hinc illæ lacrimæ!** S mag's den beiden Juriſten, die Rothert als Auctoritäten anführt, au wohl ergangen ſein.

Zehnclaſſige Gymnaſien **, ſechsclaſſige Progymnaſien werden w freilich ſo bald nicht erhalten, da fehlt der **nervus rerum gerendarum** aber eine Einheit des Lehrplans können wir erreichen, wenn die Lehr hübſch fein Conferenzen halten und mit Ernſt dieſem Ziele nachſtrebe Wird dieſe Einheit erreicht, dann werden die Ruthe und der barbariſc Stock, womit nach Rothert der Fleiß im Lateiniſchen erzwungen werd muß (Rothert ſelbſt hat dieſe Mittel gewiß ſehr ſelten gebraucht), da verſchwinden, dann werden aus den untern Claſſen auch die Zwang lateiner verſchwinden, freilich nicht die Zwangslateiner, die Rothert S. 3

---

* Vgl. Buch der Kindheit, von Bog. Goltz, S. 247 u. 35.

** Nach Beendigung des Manuſcriptes finde ich in Steffenhagens Artikel: „D Geſetzesvorlagen betreffend die höheren Schulanſtalten in Preußen", Päd. Revue 185 Heft 1, S. 71 ff., beherzigenswerthe Worte über die Nothwendigkeit mehrclaſſig Vorſchulen.

vielleicht im Sinne hat, nämlich die Schüler, die mit dem 14. Jahre die Schule verlaſſen. Für ſolche Schüler iſt kein Gymnaſium, ſie ſind Ballaſt desſelben, ſie ſind Ballaſt der höheren Bürgerſchule und werden Ballaſt des Rothertſchen Geſammtgymnaſiums ſein. Rothert irrt, gibt ſich einer falſchen Hoffnung hin, wenn er S. 53 glaubt, auf einem Geſammtgymnaſium nach ſeiner Conſtruction Schülern bis zum vollendeten 14. Jahre eine Schulbildung zu geben, die in ihrer Art ein Ganzes iſt. Will Rothert den Verſuch wagen, ſo wird er bald ſich überzeugen, daß ſein Schulſyſtem nicht zu gründlicher Bildung, ſondern zur Vielwiſſerei führt, dieſer Giftpflanze, die ſeit 1848 ſo viel verdorben hat. Weit mehr Recht hat der Director Tellkampf in Hannover, dem auch Scheibert beiſtimmt, daß nämlich für ſolche Schüler nothwendig eine mittlere Bürgerſchule gegründet werden muß.

Jede Schule muß ein vollkommenes, in ſich ſelbſt abgeſchloſſenes Ganze darſtellen, kann daher auch nur einen Schulzweck erfüllen und nur dem Schüler eine genügende Ausbildung geben, der in allen Claſſen dem Unterrichte beigewohnt hat. Je nach der kürzern oder längern Dauer der Schulzeit modificirt ſich der Schulzweck, nach dem Schulzwecke die Eintheilung, die größere oder geringere Beſchränkung der Lehrobjecte und die Behandlung derſelben. Eine mittlere Bürgerſchule wird ihren Lehrſtoff anders beſtimmen als eine höhere Bürgerſchule, dieſe wieder anders als ein Gymnaſium. Wer wie Rothert glaubt, in einer Anſtalt drei ſelbſtändige Anſtalten vereinigen zu können, der wird nach Scheiberts gewiß richtigem Urtheile „vielleicht ein ſchönes Gebiet der Möglichkeit zuſammenſtellen, aber dabei nur eine Schule auf dem Papiere haben, welche nie verwirklicht werden kann".

Dieſe Bedenken gegen Rotherts Plan laſſen ſich nach den von ihm S. 48 und 53 mitgetheilten Lectionsplänen für jedes Lehrobject im Einzelnen darlegen; doch will ich mich dabei der Kürze wegen ſtets nur auf einen, und zwar auf einen wiſſenſchaftlichen Unterrichtsgegenſtand beſchränken.

Rotherts Septima und Serta bilden die Vorſchule, jede Claſſe mit zweijährigem Curſus. Quinta und Quarta für 10—14jährige Schüler ſind die mittlere Bürgerſchule. Rothert muß nun den Schülern zuliebe, die mit dem 14. Jahre abgehen, ſeinen Plan ſo modificiren, daß dieſe Schüler eine genügende Ausbildung erhalten. So müſſen ſie z. B. in der Phyſik etwas mehr lernen, als jede Volksſchule bietet. Sie müſſen, ſo weit ſolches ohne mathematiſche Begründung und ohne künſtliche Apparate geſchehen kann, eine Kenntniß der Erſcheinungen der Elektricität, des Magnetismus, des Lichts, der Wärme, der Schwere, kurz

aller Eigenſchaften der Körper haben; Kenntniß des Thermometers Barometers und anderer tagtäglich vorkommenden einfachen Apparat beſitzen. Rothert muß demnach dieſen Unterricht in Quarta ertheile und wo möglich abſchließen. Das geſchieht aber auf Koſten der übrige Schüler; denn für diejenigen, die mit dem 16. Jahre abgehen, beginn dieſer Unterricht am zweckmäßigſten erſt nach vollendetem 13. Jahre au einer elementaren Baſis; es folgt ja für ſie in ihren letzten beiden Schu jahren ein ausführlicher, mehr wiſſenſchaftlicher Unterricht (in Rothert Tertia). Für die Studirenden fällt aber dieſer Unterricht erſt nach Se cunda und Prima, und müſſen alſo dieſe durch vier Claſſen, i. e. 8 Jahr hindurch einem Unterrichte beiwohnen, den die höhere Bürgerſchule i Hannover in ihrer einjährigen Tertia beginnt und ihren Normalſchüler nur drei Jahre hindurch ertheilt. Rothert hat aber für dieſen Unterrich in Quarta gar keine Zeit, da die für Naturkunde ausgeſetzten zwe Stunden von der Zoologie und Botanik noch hinreichend in Anſpruc genommen werden.

Weit mißlicher ſtellt ſich aber die Sache in Rotherts Tertia, di den Schülern, welche mit dem 16. Jahre abgehen, die Ausbildun geben muß, welche die Secunda und Prima der höheren Bürgerſchul zu Hannover gewährt. Es müſſen demnach die künftigen Techniker, di zur polytechniſchen Schule oder ins praktiſche Leben übergehen, Unterrich in der Phyſik, Chemie und Mineralogie haben, um die nöthige Vorbil dung zu erhalten. Die höhere Bürgerſchule zu Hannover hat für de Unterricht in dieſen Wiſſenſchaften in der zweiten Claſſe vier, in de erſten Claſſe fünf Stunden; eine Stundenzahl, die gewiß nach reifliche Ueberlegung feſtgeſetzt iſt. Rothert hat für Naturkunde in ſeiner Tertia nur zwei Stunden, und es bedarf gewiß keines Beweiſes, daß in dieſe zwei Stunden das nöthige Quantum der Kenntniſſe, die nothwendig Einſicht nicht mitgetheilt werden kann. Aber ſelbſt zugegeben, es könnte in dieſer Claſſe größere Erfolge mit weniger Zeit erzielt werden, ſo wird die Tertia für die Studirenden ein naturwidriges Treibhaus; ſie erlernen von dieſen Wiſſenſchaften ſchon in Tertia ſo viel, als ſie zu ihrer allge meinen Bildung gebrauchen, und man ſieht nicht ein, was nun in Secunda und Prima noch je zwei Stunden Naturkunde ſollen, da ein Weiterbildung, will man nicht der Univerſität vorgreifen, nicht erforder lich iſt.

Dasſelbe wiederholt ſich bei der Mathematik und deren Hülfswiſſen ſchaften, wofür Rothert in ſeiner Tertia ſechs Stunden anſetzt, welche Stundenzahl mit der der höheren Bürgerſchule in Hannover übereinſtimmt. Sollen Rotherts Schüler denen der genannten Anſtalt gleichſtehen, und

das will er doch, ſo muß er alſo in Tertia Stereometrie, die Grundlehren der ſphäriſchen Trigonometrie, Lehre von Kegelſchnitten lehren; alles Theile der mathematiſchen Wiſſenſchaft, die weit über die Anforderungen der Inſtruction für die Maturitätsprüfungen hinausliegen, da dieſe als höchſte Anforderung Kenntniß der ebenen Trigonometrie verlangt. Berückſichtigt nun Rothert die nichtſtudirenden Schüler in Tertia, ſo wird er den Studirenden Zwang anthun und von ihnen eine mathematiſche Ausbildung verlangen, die ſie entweder gar nicht gebrauchen, oder wenn ſie dieſelbe gebrauchen, in der Secunda und Prima noch erlangen könnten.

Die Studirenden darf er nicht berückſichtigen, denn dann würden ſeine Nichtſtudirenden nicht über den Standpunct der dritten Claſſe der hannoveriſchen Schule hinauskommen. Will er einen Mittelweg einſchlagen, beide Schülerarten zugleich berückſichtigen, ſo können die Nichtſtudirenden höchſtens das Ziel der zweiten Claſſe einer höheren Bürgerſchule erreichen, und ſie müſſen, um ſich auf ihre techniſchen Studien vorzubereiten, Privatſtunden nehmen; gleichwohl wird er den Studirenden in Tertia mehr zumuthen, als nöthig iſt. Kurz keiner Art von Schülern wird das ihnen gebührende Recht geſchehen; ein Gymnaſium nach Rotherts Conſtruction wird im Unterrichte in den Wiſſenſchaften nach keiner Seite genügen.

Am wenigſten kann ich der Anſicht Rotherts beiſtimmen, daß bei der Beſtimmung des Lehrſtoffes für eine Schule die Eltern mitzureden hätten, weil, wie Rothert ſelbſt eingeſteht, dieſen die Einſicht meiſtens fehlt. Dieſes Recht des Hauſes würde für die Schule ſehr gefährlich werden. Um ſo mehr wundere ich mich, daß Rothert, der in Lingen und, wie ich höre, auch in Aurich den Eltern faſt keine Rechte in Beziehung auf den Beſuch von Bällen ꝛc. einräumt, jetzt nach dem März 1848 den Eltern ein weit wichtigeres Recht zuerkennen will und damit die Schule, wie die Erfahrung bald lehren wird, in den Dienſt der Politik ſtellt, damit der Agitation und Intrigue Thor und Thür öffnet. Das Griechiſche würde für Juriſten und Mediciner, hätten die Eltern erſt das Latein aus den untern Claſſen verbannt, bald gleichfalls von Neuem perhorrescirt werden, und die Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen würden bald der Loſung der Zeit weichen * und in techniſche

---

* Director Tellkampf ſagt im Jahresbericht 1849, S. 11: „Es kreuzen ſich hierbei die mannigfachſten Wünſche und Intereſſen, beſonders in Abſicht der höhern Bildung, und eine Anſtalt, die mit Bereitwilligkeit allen dieſen ſtreitenden Anſichten Gehör geben wollte, würde ſich ſehr bald zu Grunde richten.

Anſtalten umgeformt werden. Freilich würden dann nicht mehr Schule und Haus entzweit ſein; aber die verſchiedenen Stände würden ſich bald um die Schule ſtreiten. Bei dem eintretenden Selfgovernment der Gemeinden würde jeder Stand es zu erreichen ſtreben, daß die Schulen nicht der Geſammtheit, ſondern ſeinen Sonderintereſſen dienſtbar werde, und während bis jetzt nach Rotherts Anſicht ein Dualismus in den Schulen herrſcht, würde bald ein Decimalismus entſtehen.

Uebrigens iſt Rotherts Behauptung: „Die große Mehrzahl der Eltern will das Latein nicht mehr", nur eine Behauptung, und zwar eine ſehr unerwieſene. Wenigſtens erklärte Director Tellkampf, der durch viele Reiſen ſich darin Erfahrungen geſammelt hat, auf der Lehrerconferenz, daß man in Norddeutſchland für das Latein in den Bürgerſchulen ſei; in Mitteldeutſchland (er nannte, was wohl zu beachten, die Handelsplätze Magdeburg, Leipzig und Elberfeld) dagegen; daß in Hannover eine Dispenſation vom Latein ſelten verlangt werde. Director Brandt berichtete, daß in Emden die Anſichten getheilt ſeien; Nöldecke aus Harburg, Volger aus Lüneburg theilten mit, daß ihre Schüler und deren Eltern das Latein in der Realſchule wünſchten. Dieſen Mittheilungen entſpricht meine Erfahrung; denn ſeit Einrichtung der Parallelclaſſen neben der Quarta unſers Gymnaſiums erkundigen ſich bei der Verſetzung ihrer Söhne gar manche Väter nach Bedeutung und Zweck dieſer Einrichtung; entſcheiden ſich dann aber meiſtens aus freiem Entſchluſſe für den vollſtändigen lateiniſchen Unterricht, nur nicht für das Griechiſche, ſo daß ich bis jetzt unter den ſogenannten Humaniſten der Quarta faſt zur Hälfte ſolche Schüler gehabt habe, die man mit dem Director Ahrens „halbe Realiſten" nennen kann.

Alle bisher von Rothert angeführten, von uns bekämpften Gründe gegen das Latein waren äußere; wichtiger erſcheint anfangs der S. 39 angeführte: „Das Latein iſt zu dumm für Lehrer und Schüler, oder auch zu klug", zumal man eine Beweisführung aus dem Weſen der lateiniſchen Sprache erwartet. Sieht man aber genauer zu, ſo kann man allen Gründen, die Rothert für dieſe Behauptung anführt, beiſtimmen, ohne zu Rotherts Endreſultat zu kommen. Rothert eifert gegen die lateiniſche Sprache, die iſt ihm der Sündenbock; wir eifern mit Rotherts Gründen gegen die verkehrte Behandlung, gegen die Pedanterie ſo vieler Stockphilologen, die ſo viele Uebelſtände hervorgebracht hat. Rotherts Tadel trifft allerdings die Stelle, wo das Uebel ſitzt; aber anſtatt nachzuweiſen, wie daran zu ändern und zu beſſern ſei, und anſtatt den Lehrern und Lehrercollegien ſeinen Zuruf aus Gotha: „Machen wir es beſſer, ſo wird es beſſer" von neuem zuzurufen, greift er jetzt zum Scheermeſſer und ruft:

„Weg mit dem Latein aus den untern Claſſen; ſchaffen wir für unſere untern Claſſen doch endlich einen klügeren Lehrſtoff!“ Wir dagegen verlangen eine beſſere Behandlung und Schuleinrichtung, ohne dieſe Forderung mit Rothert nach dem März 1848 für einen „eiteln Wahn“ zu halten.

Rothert ſelbſt deutet hier das Mangelhafte unſerer Schuleinrichtung an. Er theilt nämlich mit, daß er ſeit einem Vierteljahrhundert von Lehrern jeder Art und jeden Orts, beſonders aber von denen, die eben erſt von der Univerſität, und am meiſten von denen, die eben erſt aus den philologiſchen Seminaren in die unteren Claſſen kommen, ewige Variationen über ein und dasſelbe Thema: „Die Jungen ſind zu dumm für das Latein“ gehört habe. Alſo vorzüglich von jüngeren Lehrern hat er dieſe Klage gehört, nicht von älteren, erfahrenen; dieſe werden der größeren Mehrzahl nach erklären, daß ſie je länger eine deſto richtigere Behandlung dieſes Lehrobjects gelernt haben.

Was folgt daraus? Nicht, daß es verkehrt iſt, das Latein mit zehnjährigen Knaben zu beginnen, ſondern einzig und allein das, daß es verkehrt iſt, angehenden Lehrern dieſen Unterricht zu übergeben. Bei der Berliner Conferenz hat Stieve dieſe ſchon von Andern gerügte Verkehrtheit zur Sprache gebracht; ihm ſtimmt der Director Krüger zu Braunſchweig bei, deſſen Bemerkung in der Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen (October- bis Decemberheft 1849, S. 788) ich hieherſetze: „Das iſt es eben, was man zu häufig verkennt, daß der Unterricht der Anfänger am wenigſten von Anfängern im Unterrichte gegeben werden ſollte. Man hört zuweilen über einen angehenden Lehrer das Urtheil: Er könne erſt in den untern Claſſen unterrichten. Wir halten es dagegen bei ſonſtiger wiſſenſchaftlicher Befähigung für höhere Claſſen für ein nicht zu verachtendes Lob, wenn von ihm geſagt werden kann, er könne ſchon in den untern Claſſen unterrichten. Wie viel wird hier nicht oft durch Mangel an Erfahrung auf dem Gebiete der Methodik verfehlt und verdorben!“

Alſo älteren, erfahrenen Lehrern gebe man dieſen Unterricht der Anfänger. Das geht leicht, wenn jede Schule eine ſolche Lehrverfaſſung erhält, daß der Lehrer, der ſich eine Virtuoſität im Elementarunterrichte erworben hat, für dieſen Unterricht ſo lange erhalten werde, als ſeine Neigung dauert. Ein ſolcher Lehrer rücke bei Vacanzen in die höhere Gehalts- und Rangclaſſe nächſt der des Directors und erhalte neben ſeinen Hauptſtunden in Serta oder Quinta noch 6 bis 8 Stunden in den mittleren oder oberen Claſſen, und es wird ſich bald der Eifer, der jetzt in der Regel auf das Emporſteigen in höhere Claſſen gerichtet iſt,

auf die Tüchtigkeit für untere Classen wenden. Mancher Lehrer wird es bald gemüthlicher finden, mit den sich hingebenden Kindern zu verkehren, als mit den Knaben in den Wechseljahren, die bekanntlich wegen der schwierigeren disciplinarischen Behandlung der Schüler einen besondern Namen führen. Freilich stehen einer solchen Einrichtung noch große Vorurtheile der Lehrer und des Publicums gegenüber, das die Tüchtigkeit eines Lehrers oft nach der höheren Classe bemißt; das darf aber nicht hindern. Bei unserer jetzigen Einrichtung können sich keine Virtuosen im Elementarunterricht bilden, denn da rücken die jüngern Lehrer gerade dann in höhere Classen, wenn sie eine größere Fertigkeit erworben haben. Nach unserm Vorschlage wird eine Schule bald mehrere Virtuosen erlangen. Uebrigens enthält der Vorschlag nichts Neues.

„Das Latein ist zu dumm für Lehrer und Schüler, oder auch zu klug". Diese Behauptung wird von Rothert ferner dadurch begründet, daß seit 1815 noch keine bessere Methode des lateinischen Elementarunterrichts erfunden und in Aufnahme gebracht sei, als die construirende. (So nennt nämlich Rothert die Methode, die den Büchern von Blume, Kühner u. A. zum Grunde liegt). Wir wollen nicht um diesen Namen streiten, auf den hier nichts ankommt; bemerken aber muß ich, daß Rothert dabei die von Mager so ausführlich dargelegte „genetische Methode" verschweigt, die doch, wie auch Krüger, Weissenborn, Rauchenstein, Friedemann, Schweizer anerkannt haben, Elemente in sich hat, die sie allen Lehrern dringend empfehlen. Freilich haben wir kein Elementarbuch, in welchem diese Methode ausgeführt ist, das kann aber unmöglich zum Beweise dienen, daß ein solches nicht gelingen werde, wie Rothert annimmt. Die Schuld liegt nicht an der lateinischen Sprache, sondern theils an den Lehrern, die sich zu exclusiv verhalten und von der grammatischen Methode nicht loskommen können, theils daran, daß bei unserer Lehrverfassung kein Lehrer die nöthige Erfahrung sammeln kann; ein solches Buch aber auf lange Erfahrung sich stützen und dabei zugleich auf dem treibenden Boden der Praxis entsprießen muß.

Daß übrigens mit den bessern Elementarbüchern sich bedeutende Resultate erzielen lassen, hat Rothert in Gotha selbst nachgewiesen, haben auch andere Lehrer bewiesen, wenn auch nicht so glänzend wie Rothert, so daß man an den meisten Schulen, wenn man die Forderung nicht zu hoch stellt und da nicht schon Früchte ernten will, wo erst die Aussaat stattfinden muß, mit den Resultaten zufrieden sein kann.

Nun wird Rothert vielleicht erwiedern: „Zugegeben, meine Behauptung, daß es fortan mißlingen werde, ein gutes, naturgemäßes Elementarbuch der lateinischen Sprache herzustellen, ist irrig, so habt ihr doch kein

lateiniſches Leſebuch von geeignetem und werthvollem Stoffe; ihr quält die Schüler mit dem Eutrop und Cornel, die keine Geſammtclaſſiker, wie Shakespeare und Lamartine, ſind (S. 36 ſtellt nämlich Rothert dieſe Schriftſteller einander gegenüber). Geſammtclaſſiker gehören aber in keiner Sprache in die Elementar- und Anfangsclaſſen, aber die Erzählungen aus der römiſchen und griechiſchen Sagen- und Heroenzeit, aus der römiſchen und griechiſchen Geſchichte, die in den alten Claſſikern aufbewahrt ſind, ſind ein werthvoller Stoff. — Was hindert uns dieſelben zu einem Leſebuch zu verarbeiten und durch etwaige Veränderungen den jungen Lateinern verſtändlicher und faßlicher zu machen? Sind nicht die äſopiſchen Fabeln ein inhaltreicher Stoff, wenn der Lehrer ſie nicht bloß nach der Grammatik, ſondern auch nach ihrem Inhalte für Bildung des Herzens und Gemüths erklärt? Ich meine, ſo gern wir Leſſings Umarbeitungen von vielen derſelben leſen, eben ſo gern müſſen wir auch die Originalfabel tractiren, und will man nicht die proſaiſche Umarbeitung leſen, nun ſo nehme man den Phädrus, wie ſchon Dr. F. A. Hoffmann empfohlen hat *.

Und dann: Iſt der Cornel, als Leitfaden der griechiſchen Geſchichte betrachtet und durch Erzählungen des Lehrers erweitert, denn wirklich ſo trocken? Ich glaube es nicht; auch die Schüler finden es nicht, wenn derſelbe nicht als Beiſpielſammlung zur Grammatik benutzt, ſondern wenn der Sachinhalt desſelben ins Auge gefaßt wird, wenn nach Beendigung eines Feldherrn Beſchreibungen von körperlichen Dingen mittelſt vorgelegter Abbildungen, von Seelenzuſtänden u. dgl. vorgenommen werden.

Das ſind Rotherts Gründe gegen das Latein, ſie decken zuweilen den Schaden auf, deuten die Nothwendigkeit der Reform an, beweiſen aber nicht, daß das Latein aus den untern Claſſen verbannt werden muß. Im Einzelnen hat Rothert zuweilen Recht; im Ganzen hat er durchaus Unrecht.

Die Gründe Rotherts für den Vorangang des Engliſchen ſind zum Theil Nützlichkeitsgründe, die aber dem Nationalen, das doch das Gymnaſium befördern ſoll, durchaus widerſprechen. Soll Deutſchland zur See gelten, ſo muß auch deutſche Sprache zur See gelten; wollen wir mehr als bisher von den Fremden als deutſches Volk geachtet werden, ſo müſſen wir uns und unſere Sprache achten und uns nicht den Engländern und Franzoſen unterordnen. Engländer und Franzoſen kommen alljährlich in

* Jahns Neue Jahrb. 13r Supplementband, Heft 4, S. 532—581. „Lehrgang und Lehrziel des Unterrichts in den alten Sprachen."

großer Anzahl nach Deutſchland, ohne ein Wort deutſch zu verſtehen, ſie betrachten ganz Deutſchland als einen „einzigen Lohnbedienten“ und verlangen, daß in jedem Orte einer ſei, der als Dolmetſcher gebraucht werden könne. Was thun aber die Deutſchen, welche nach England und Frankreich reiſen? Sie lernen die fremde Sprache. — Hier iſt ein wunder Fleck, der durch unſere Sucht nach Fremdwörtern noch vergrößert wird, indem wir ängſtlich die fremde Ausſprache und Schreibung beibehalten. Unſere Vorfahren entlehnten auch fremde Wörter, machten ſich dieſelben aber mundgerecht. — Jetzt iſt dieſer Egoismus, den Engländer und Franzoſen haben, der auch noch in unſerer Volksſprache lebt, in der hochdeutſchen Sprache geſchwunden; er muß aber belebt werden; durch Rotherts Gründe wird er aber unterdrückt.

Aber „naturgemäß“ nennt Rothert ſeinen Vorſchlag, den er Seite 41 noch durch andere Sätze, „vom Leichten zum Schweren“ u. ſ. w. begründet. — Sehen wir zu, was es heißt: „naturgemäß“; denn naturgemäß ſoll jeder Unterricht, ſei es in Sprachen, ſei es in Wiſſenſchaften ſein. Dieſes Geſetz ſchreibt nicht allein vor, mit welcher Sprache, mit welcher Wiſſenſchaft zu beginnen iſt, ſondern vor Allem, daß der Unterricht in der zu erlernenden Sprache oder Wiſſenſchaft naturgemäß d. h. der Entwickelung des jugendlichen Geiſtes, wie der Natur des Unterrichtsgegenſtandes und des Unterrichtszweckes angemeſſen ſein ſoll.

Wenden wir dieſes Geſetz auf die Reihenfolge der Sprachen an, ſo ſpricht es nicht für Rotherts Vorſchlag, ſondern geradezu dagegen, da der Uebergang vom Deutſchen zum Engliſchen der Entwickelung des jugendlichen Geiſtes durchaus nicht angemeſſen iſt, weil das Engliſche für Knaben einestheils zu ſchwer, anderntheils zu leicht iſt.

Zu ſchwer iſt das Engliſche für Knaben wegen der darin herrſchenden Willkür und Regelloſigkeit.

Rothert ſelbſt ſagt Seite 34: Das nationale, das rein deutſche Gymnaſium legt ſehr vielen Werth auf eine reine, dialektfreie Ausſprache des Deutſchen; und ich ſtimme bei.

Nun weiß aber Jeder, daß die hochdeutſche Sprache im Gegenſatz der dialektiſchen Volksſprache einen ſteifen, pedantiſchen Anſtrich hat, daß ſie etwas Künſtliches, Gemachtes iſt, dem alle Muſik, wie ſie in den Mundarten lebt, fehlt. Jeder Vater, der ſeine Kinder beobachtet, wird wiſſen, wie viel empfänglicher dieſelben die dialektiſche Ausſprache annehmen, wie ſchwer ſich bei ihnen das junge Leben der Sprache in Schnürleiber des Hochdeutſchen ſtecken läßt. Selbſt in Norddeutſchland, wo doch in den gebildeten Familien das Hochdeutſche geſprochen wird, möchte es in ſolchen Orten, wo der Dialekt ein ſcharfes Gepräge hat,

wo derſelbe deßhalb mit der Ausſprache des Hochdeutſchen in größern Conflict geräth, dem Hauſe ſelten gelingen, den jungen Kindern die Zwangsjacke des Hochdeutſchen vollkommen anzulegen.

Dieſe Feſſeln legt erſt die Schule durch ihre gleichmäßigen Lautir- und Buchſtabirübungen an; ſie begrenzt mit eiſerner Conſequenz die möglichen Laute und Schälle auf ein beſtimmtes Maß, und zwingt dabei die Schüler mit dem gegebenen Zeichen ſtets einen und denſelben Laut zu verbinden.

Kaum iſt dieß Ziel annähernd erreicht, ſo muß der Knabe ſchreiben; er muß ſich gewöhnen in orthographiſchen Uebungen die beſtimmten Zeichen für die beſtimmten Laute zu ſetzen. Auch hier gibt's wieder Kampf und Mühe und es möchte wohl wenige 10jährige Knaben geben, die darin die nöthige Sicherheit erlangt haben. — So alſo mit der Ausſprache und Orthographie noch nicht fertig, ſoll der Knabe nach Rotherts Vorſchlage ans Engliſche. Er ſieht dieſelben Schriftzeichen; aber die mühſam eingeprägte Ausſprache der damit bezeichneten Laute gilt nichts mehr. Das a iſt nicht mehr a allein; das e nicht mehr e; kurz die Laute, deren Zeichen er ſieht, ſpricht er nicht nach gewohnter, nicht einmal nach feſt beſtimmter Weiſe, dagegen muß er Laute hören laſſen, deren Zeichen er nicht ſieht. — Warum ſein bis dahin gelerntes ABC zur größten Unwahrheit wird, kann er nicht begreifen; es bleibt ihm nichts übrig, als nachzuſprechen, denn die Regeln, die faſt immer doppelt ſo viel Ausnahmen haben, nützen ihm nichts. Er hat Schwierigkeiten zu überwinden, die überwunden keine Freude aufkommen laſſen; die ihm nie den Siegesruf: „das kann ich" geſtatten. Er wird ſich nie geiſtig geſtärkt, er wird ſich gedrückt fühlen. Privatunterricht mag hier andere Reſultate liefern, das beweist für die Schule nichts, in der oft 30—40 Schüler zugleich unterrichtet ſein wollen. Mit Recht ſagt gewiß Lichtenberg (Bd. II, S. 200): „Ein Lehrer auf Schulen und Univerſitäten kann keine Individuen erziehen, er erzieht bloß Gattungen".

Hat Rothert erſt einmal mit einer vollen Claſſe den Verſuch gemacht, ich bin feſt überzeugt, er wird beiſtimmen, daß das Reſultat der Zeit und Mühe nicht entſpricht. Ich wenigſtens habe an unſerer Schule die Beobachtung gemacht, daß diejenigen Schüler, welche Oſtern 1849 in Quarta in drei Stunden das Griechiſche angefangen, wenn man den Formenreichthum der Sprache berückſichtigt, verhältnißmäßig beſſere Fortſchritte gemacht hatten, als diejenigen Mitſchüler, welche in eben ſo viel Zeit das Engliſche gelernt hatten. Die Griechen laſen geläufiger, überſetzten im Ganzen gleich gut und analyſirten die vorkommenden Formen eben ſo geläufig wie die Engländer. Aber ein engliſches Verbum hat,

ſelbſt den nur durch die Conjunctionen bezeichneten Conj. Präſ. und Imperf. mitgerechnet, nur 28 Formen; ein griechiſches Verbum dagegen hat im Activ allein, Perfect und Plusqpf. II und die Caſus der Participia nicht mitgerechnet, 172 Formen, ſchärft alſo weit mehr die Beobachtungskraft. Doch davon unten.

Rothert räumt vielleicht dieſe Schwierigkeiten nicht ein, aber Lehrer der neuern Sprachen räumen ſie ein *. Zu dieſen erſten Schwierigkeiten kommt beim Uebergange zum Franzöſiſchen eine neue, auf welche der Oberlehrer Bleske in Emden, dem doch als Lehrer der neuern Sprachen wohl ein Urtheil zuſteht, aufmerkſam macht. Derſelbe ſagt **: „Wer Engländer im Franzöſiſchen unterrichtet hat oder nur ſolche junge Leute welche mit dem Engliſchen den Anfang gemacht hatten und geläufig leſen konnten, der wird wiſſen, wie ſchwer es iſt, ſie das Franzöſiſche richtig leſen zu lehren. Immer und immer kehrt die engliſche Ausſprache zurück, und es koſtet ihnen die größte Mühe ſich davon los zu machen Die franzöſiſche Ausſprache hindert ſie dagegen beim Engliſchen gar nicht, ſie unterſtützt im Gegentheil den Deutſchen".

Wie viel naturgemäßer iſt dagegen der Uebergang vom Deutſchen zum Lateiniſchen! Da gilt, weil wir die Ausſprache der Römer nicht mehr kennen, mit wenigen faſt unerheblichen Ausnahmen des Schülers ABC; er kann leſen und ſo in der erſten Stunde, nach der genetiſchen Methode unterrichtet, kleine, ihm verſtändliche Sätze überſetzen. Dieſes Können, ſo unbedeutend an ſich, hebt des Buben Muth, macht ihm die größte Freude. Man höre nur, man erkundige ſich nur bei den Eltern und wird erfahren, mit welcher Triumphatormine dieſe 10jährigen Burſchen Vater und Mutter auffordern, ihnen Sätze aufzugeben, die ſie ihnen ins Lateiniſche überſetzen wollen.

Geht man dann etwa im zwölften Jahre zum Franzöſiſchen über ſo lernt der Schüler die erſten, aber gegen das Engliſche gehalten unbedeutenden Abweichungen von ſeinem ABC nach feſtſtehenden Regeln und wird allmälig vorbereitet, bei Erlernung fremder Sprachen ſein erſtes ABC zu vergeſſen und die Lautſyſteme der andern Sprachen ſich anzueignen. Mit dem reifenden Verſtande lernt er, richtig unterrichtet einſehen, daß ſeine Sprachwerkzeuge noch zu verſchiedenen Modificationen und Modulationen der Laute eingerichtet ſind, er übt ſie vo

---

* Was Dr. Dreßler in Viehoffs Archiv, Bd. V, Heft 2, S. 267 ff., in dieſer Beziehung vom Franzöſiſchen ſagt, gilt in noch höherm Grade vom Engliſchen.

** Emdner Programm von 1849, S. 6.

ſelbſt und ſchüttelt aus eigener Luſt die Feſſeln ab, welche die deutſche Ausſprache ſeinen Organen anlegte.

So vorbereitet iſt der Uebergang zum Engliſchen naturgemäß; denn die Ausſprache desſelben braucht nun nicht mehr durch Vor- und Nachſprechen erlernt zu werden, ſondern kann durch Beſchreibung der Mund- und Zungenſtellungen ꝛc. zum Bewußtſein gebracht werden.

„Naturgemäß iſt es nicht", ſagt Rothert, „den Knaben früh und hauptſächlich an einer todten Sprache zu bilden"; naturgemäß iſt das Geſetz: „Schreite vom Nahen zum Fernen, vom Verwandten zum Fremden, vom Lebenden zum Todten". Aber paßt das Geſetz auf die Sprachenfolge? Gewiß nicht; denn jede andere Sprache, die der Schüler in der Schule erlernt, ſteht ihm fern, iſt ihm fremd, iſt ihm todt. Sie iſt dem Schüler ein mit ſieben Siegeln verſchloſſenes Buch; nur des Lehrers Unterricht rückt ſie ihm näher, belebt ſie ihm. Daß die engliſche Sprache aus germaniſchen Elementen gemiſcht iſt, macht ſie dem 10jährigen Knaben nicht leichter, weil ihm die Verwandtſchaft nicht verſtändlich gemacht werden kann.

Mag der Lehrer auch noch ſo viel bei jedem germaniſchen Stamme das entſprechende deutſche Wort dem Schüler ſagen, es iſt doch für den Schüler nichts Belebendes. Es iſt Vocabel für Vocabel, wie ſie das Lexikon bietet, weil der Schüler aus Mangel an Sprachkenntniß, die allein in den Bau und die Bildung einer Sprache blicken läßt, den innern Zuſammenhang der Verwandtſchaft nicht begreift.

Und ſollte wirklich, was ich ſehr bezweifle, beim Schüler eine Neigung entſtehen, die verwandten Stämme zuſammen zu ſtellen, ſo hat das doch nichts Bildendes, weil es nur ein blindes Umhertappen, ein unmotivirtes Rathen iſt. Ich ſtimme aber ganz dafür, daß bei der Erlernung des Engliſchen dem Schüler die Miſchung dieſer Sprache, ihre Bildung deutlich gemacht werde; dazu gehört aber nicht allein Kenntniß des Franzöſiſchen; dazu gehört in Rückſicht der germaniſchen Elemente ſchon eine hiſtoriſche Kenntniß des Deutſchen, alſo mindeſtens des Mittelhochdeutſchen, und ſo folgt daraus, daß die Erlernung dieſes Idioms, wenn nicht vorangegangen, doch wenigſtens gleichzeitig beginnen muß; wenn gleich Rothert S. 41 die hiſtoriſche Folge der Sprachen abergläubiſch nennt. Uebrigens iſt Rotherts Einwand auch nicht angebracht, denn das Griechiſche ſtammt nicht vom Sanskrit, das Latein auch nicht, wie das Franzöſiſche vom Latein ſtammt; das Engliſche vom Latein-Franzöſiſchen und Deutſchen; jene Sprachen ſind Ur- oder Grundſprachen, die eine iſt ſo ebenbürtig wie die andere. Sie ergänzen ſich zwar gegenſeitig, werfen gegenſeitig Licht auf einander;

aber man kann auch eine allein ſtudiren, und dabei die Reſultate de Forſchungen Anderer über die andern Urſprachen benutzen, ohne daß e nöthig iſt, alle Urſprachen ſelbſt gleich genau zu können. Jakob Grimm ſagt Thl. II, S. IX ſelbſt: „Ich vermag mich keiner ſelbſt erworbenen tiefer eingehenden Kenntniß der Sanſkritgrammatik zu rühmen; es ge nügt mir, die trefflichen Arbeiten der Forſcher in dieſem Fach für allge meine oder auffallend einzelne Vergleichungen zu nützen".

Zum Beweiſe, daß zur Einſicht in die engliſche Etymologie Kennt niß des Franzöſiſchen und Mittelhochdeutſchen nöthig iſt, will ich ſta weiterer theoretiſcher Ausführung den erſten Abſatz aus: W. Scott „Tales of a Grandfather" herſetzen und in dieſer Beziehung unterſuchen

„England is the *southern*, and Scotland is the *northern* par of the **celebrated** *island* called *Great* Britain. England is *greatl* **larger** than Scotland, and the *land* is *much richer* and **produce** *better* crops. There are also a *great many more men* in England and *both* the **gentle** *men* and the **country people** are *mor wealthy*, and *have better food* and *clothing* there than in Scotland The *towns* also are *much more* **numerous**, and *more* **populous.**

Sehen wir von den Formwörtern ab, berückſichtigen wir nur die B griffswörter, ſo haben wir, wie die mit ſchiefer Schrift gedruckten Wört zeigen, 17 Wörter germaniſchen Urſprungs; und wie die mit fetter Schri gedruckten zeigen, 8 latein-franzöſiſche; town iſt angelſächſiſch und kan erſt als ſolches mit dem Niederdeutſchen tûn = Zaun erkannt werde gentleman iſt aus beiden Elementen gemiſcht; called und crop ſin weder germaniſchen noch romaniſchen Urſprungs, mithin unter jed Bedingung als Vocabel zu lernen.

Fragen wir, welche germaniſchen Wörter der Schüler, ſelbſt wen er Plattdeutſch ſprechen kann, als ſolche ohne Hülfe des Lehrers erkenne wird, ſo glaube ich annehmen zu dürfen, daß dieſes nur die 4: lan better, have und richer ſein werden. Von allen übrigen wird er de Zuſammenhang nicht begreifen; das Gegenüberſtellen der verwandte Stämme wird nicht mehr nützen, als wenn man folgende lateiniſc und deutſche Wörter als verwandte oder entlehnte zuſammenſtellen wollt terere zehren; decem zehn; frango, fregi brechen, Wrak; læde letzen in verletzen; piscis Fiſch; misceo miſchen; discus Tiſch; vidu Wittwe; plecto flechten; plexus Flachs; ager Acker. Jeder Lehrer wi wiſſen, daß der zehnjährige Knabe die lateiniſchen Wörter nur al Vocabeln lernt und behält; für die Verwandtſchaft hat er keinen Sin weil er für rationelle Behandlung der Sprachen noch nicht reif i Noch mehr. Sollte man annehmen, daß der Schüler doch leicht mehre

Wörter ob der verwandten Buchſtaben erriethe, ſo wird das nichts helfen, weil das Vorſprechen des Wortes, das Hören desſelben alle den Zuſammenhang zerſtören wird, den das Auge vermuthete; der Schüler wird ein ganz fremdes Wort hören: rich iſt ja rittsch und das paßt doch nicht zu reich nach dem Urtheile des Schülers, der das Anſchauliche liebt.

Hat dagegen der Schüler ſchon Lateiniſch und Franzöſiſch gelernt, ſo wird er ohne Zweifel die romaniſchen Wörter ſelbſt ohne Hülfe des Lehrers bis auf country ſofort erkennen. Lernt er dann zugleich Mhd., ſo kann ihm die Bildung des country, die Zuſammenſetzung von gentleman, ſo wie die Verwandtſchaft der übrigen germaniſchen Wörter kurz erklärt und verſtändlich gemacht werden.

Welcher Weg iſt nun der naturgemäße? Der Rothertſche von einer Grundſprache (dem Deutſchen) zu einer Miſchſprache, dann zu einer abgeleiteten und zuletzt zu der Grundſprache der letztern überzugehen; oder der bisherige, der Geneſis, i. e. der Naturwüchſigkeit der Sprachen folgende, indem der Schüler zu ſeiner Grundſprache eine neue Grundſprache erlernt, dann die von dieſer abgeleitete und zuletzt die aus beiden Elementen entſtandene Miſchſprache? Rotherts Verfahren kommt mir vor, wie wenn Jemand uns deutlich machen wollte, daß aus gelb und blau das Grün entſteht, die Miſchung für ſich vornähme und uns die fertige grüne Farbe zeigte und dann auf chemiſchem Wege durch Zerſetzung und Auflöſung die Grundbeſtandtheile hervorbringen wollte. — So naturwidrig handelt aber nicht leicht ein Chemiker.

Soll alſo die Vergleichung des Engliſchen mit dem Deutſchen Nutzen haben, ſo muß ſie in der Reihenfolge der Sprachen ihre bisherige Stelle behalten, obwohl es nicht unangemeſſen erſcheint, die Erlernung derſelben vielleicht für die Studirenden in Tertia zu beginnen, für die Nichtſtudirenden in der Parallelquarta. — Rotherts Vorſchlag iſt den Schülern zuliebe gemacht, welche mit dem vierzehnten Jahre abgehen. Dieſen zuliebe beraubt Rothert die Schüler, die länger auf der Schule verweilen, nicht allein der tiefern Einſicht in den Bau des Engliſchen, ſondern auch des Gewinns, den ſie für die Erkenntniß ihrer Mutterſprache aus einem guten Unterrichte in fremden Sprachen, namentlich im Lateiniſchen haben ſollen. Eine Urſprache nämlich, die durchweg naturwüchſig iſt, kann ihrem Weſen, ihren Eigenthümlichkeiten nach nur durch Vergleichung mit einer Urſprache, nicht durch Vergleichung mit einer Miſch- oder Tochterſprache erkannt werden. Deßhalb iſt Rotherts Vorſchlag durchaus unpatriotiſch; derſelbe wird die Meinung, die bei ſo vielen Engliſch und Franzöſiſch parlirenden Deutſchen ſo vor-

herrſchend iſt, daß nämlich dieſe beiden Sprachen an und für ſich einen ſo großen Vorzug vor dem Deutſchen hätten, nur mehr befeſtigen und ſo theils zur Verachtung der Mutterſprache, theils zur graſſirenden Sprachmengerei beitragen. Die wahrhaft genetiſche Reihenfolge der Sprachen ſteuert dieſer Verachtung und lehrt die Mutterſprache achten. Sie lehrt nämlich und überzeugt die Schüler, daß der Werth einer Sprache an ſich nicht nach den matten, wenn gleich ſchön klingenden Umſchreibungen der Begriffsbeziehungen, nicht nach den ſchöngeiſtigen, oft nichtsſagenden Unterhaltungsphraſen, ſondern nach der Bildungsfähigkeit, nach der Kraft und Energie, womit die Beziehungen der Begriffe durch bloße Formänderungen ausgedrückt werden, zu beurtheilen iſt. Für den Kenner hat ja ſelbſt ein Racepferd einen weit höhern Werth, als jedes andere, wenn deſſen Bau auch noch ſo zierlich und ſchön ſein ſollte.

Bei allen dieſen Schwierigkeiten iſt das Engliſche andererſeits doch wieder zu leicht für den Schüler, weil die grammatiſche Beſchäftigung mit derſelben keine geiſtige Anſtrengung verlangt und deßhalb faſt gar keine geiſtbildenden Elemente mit ſich bringt.

Nur die fremde Sprache hat auf der elementaren Stufe für den Geiſt des Schülers die reichſten Bildungselemente, welche ihn zwingt und am meiſten übt, auf Sprachformen und Sprachwendungen zu achten, um ſich dadurch die Gedanken Anderer zu erſchließen; welche den Schüler nöthigt, das Kleinſte, Feinſte und ſcheinbar Unbedeutendſte gründlich zu beachten, weil ſehr oft die Veränderung eines einzigen Buchſtabens dem Worte eine neue Beziehung gibt; ferner die Sprache welche durch Einübung und Anwendung der ſyntaktiſchen Regeln die Urtheilskraft weckt, übt und ſchärft *.

Daß die lateiniſche Sprache dieſen Anforderungen genügt, bedarf keines Beweiſes**. Daß die engliſche Sprache, deren Flexionskraft faſt gänzlich erſtorben iſt, gar keine Elemente dieſer Art beſitzt, lehrt ein oberflächlicher Anblick ihrer Formenlehre. Das Verbum, deſſen Flexion in allen Urſprachen ſo tief in das Innere der Sprachen ſelbſt eingreift hat im Engliſchen faſt nur Hülfsverbenconjugation; die wenigen aus dem Stamme hervorgewachſenen Formen unterſcheiden ſich faſt gar nicht und nehmen ſomit die fruchtbarſten Uebungen aus dem Unterrichte weg

---

* Man vergleiche: Scheibert: Höhere Bürgerſchule § 31—36.

** Das lat. Zeitwort hat im Activ und Paſſiv 149 Formen; wenn man die Deponens und die vier Conjugationen mitrechnet, faſt 900. — Ueber das Griechiſche vgl. oben.

Da ist kein Unterschied des Indicativ und Conjunctiv; kein bedeutender Unterschied der Personenbezeichnung, weil nur 2. und 3. Pers. Sgl. Præs. und 2. Pers. Sgl. Præt. ein Flexionszeichen haben; kein Unterschied des Præsentis vom Infinitiv und Imperativ. Das Substantiv, das keinen Unterschied des Geschlechts in der Form kennt, ist durchweg ohne Casuszeichen (das s des Pluralis kommt kaum in Betracht) und nimmt des Schülers Aufmerksamkeit durchaus nicht in Anspruch, da die vorgesetzten Präpositionen die Beziehungen des Substantivs im Satze hinreichend andeuten. Dasselbe gilt vom Adjectiv, das inflexibel vom Schüler ganz mechanisch, sei es Prädicat, sei es Attribut, zu seinem Substantiv gesetzt werden kann. Muß eine solche Armuth, ein so todter Mechanismus nicht bei dem Schüler, wenn er in seiner Muttersprache bald diesen bald jenen grammatischen Schnitzer macht, den Gedanken hervorrufen, daß der Engländer doch viel vernünftiger sei als der Deutsche, da er seinen Söhnen jede Gelegenheit Fehler zu machen genommen habe?

Zu dieser Formlosigkeit kommt nun die Leichtigkeit des Uebersetzens ins Deutsche. Der Schüler kann fast immer Wort für Wort übersetzen und er übersetzt in der Regel richtig und ziemlich reindeutsch. Scheinbar macht er hier größere Fortschritte als beim Uebersetzen aus dem Lateinischen, hat aber für seine Stilübungen nichts gewonnen, eben weil er mit den Satzformen nicht zu ringen braucht, um sie der deutschen Sprache anzupassen und weil die wörtliche Uebersetzung sehr selten zu Satzumformungen nöthigt. Ganz anders ist das beim Lateinischen; hier muß die wörtliche Uebersetzung erst wirklich mit Nachdenken in eine rein deutsche Form gebracht werden.

Also diese Armuth an Flexionsformen in der englischen Sprache, die Rothert S. 49 sehr gut findet, ist und bleibt ein Mangel. Ueberhaupt ist Rothert so ziemlich der erste Lehrer, der in diesen Uebungen, welche der Formenreichthum einer Sprache bewirkt, einen so dürren Formalismus sieht, „der", wie er S. 8 sagt, „Bureaumenschen zieht, Unterthanen mit engbeschränktem Unterthanenverstande, nicht Bürger". Aber gerade bei seinem Schlußsatze: „Deutschland aber bedarf treue Unterthanen und freie Bürger, was zu vereinigen wir gerade von England am besten lernen können" hätte ihm einfallen sollen, daß in England der von ihm so verurtheilte Formalismus in der schönsten Blüthe steht; daß die Engländer bis auf die neueste Zeit in öffentlichen und Privatschulen das Lateinische aus lateinisch geschriebenen Grammatiken (Bearbeitungen des Donat) lehren und die jungen Lateiner durch weit strengere Zucht zum mechanischen Lernen anhalten, als wir Deut-

ſchen, ohne deßhalb „Unterthanen mit beſchränktem Unterthanenverſtand zu ziehen". Ich meine, die Engländer können am beſten beweiſen, da das Erlernen der lateiniſchen Formenlehre mit der politiſchen Freihei gar nichts zu thun hat.

Ferner iſt Rothert in einem pſychologiſchen Irrthume befange wenn er S. 11 behauptet, „daß ſich der lateiniſche Elementarunterrich der freilich nicht rationell ſein kann, nicht für das Knabenalter eine Sertaners und Quartaners eigne, weil in dieſem Alter das Anſchau liche, das Concrete vorwalten müſſe". Denn Formenlehre im Satz eingeübt iſt anſchaulich, iſt das Concrete, aus dem die Regel des Ge brauchs abſtrahirt werden ſoll. So wie nun Knaben von 10—14 Jahre gern Raumlehre treiben, gern mit einem Baukaſten ſpielen, aus deſſe Theilen ſie nach Belieben Hallen oder Tempel herſtellen können, eben ſ gern treiben ſie die Formenlehre fremder Sprachen, und zwar mit u ſo größerem Wetteifer, je verſchiedenere Reihenfolgen ſie dabei anwende können *. — Anders der Jüngling von ſeinem vierzehnten Jahre a der ſich, wie Herbart ſagt, gern zur Abſchließung neigt. Dieſer wi nichts vom Nachlernen der vergeſſenen Formenlehre in fremden Sprache wiſſen, viel weniger vom erſten Erlernen derſelben. Dieſer fühlt in ſi die Fähigkeit, das Beſondere dem Allgemeinen zu ſubſumiren und wi dieſe Fähigkeit üben, weßhalb in dieſem Alter eine ganz andere B handlung des ſprachlichen Unterrichts eintreten muß.

Zu leicht iſt das Engliſche für einen 10jährigen Unterricht für d Studirenden, für einen 7—8jährigen Unterricht in der höhern Bürge ſchule. Die Erfahrung hat gelehrt, daß ſich die guten, alſo die No malſchüler in 4 Jahren bei angemeſſener Stundenzahl eine ſolche Kenntn des Engliſchen verſchaffen, daß ſie im Stande ſind, die Litteraturwer desſelben für ſich zu ſtudiren. Auf dieſe Erfahrung geſtützt beginnt d höhere Bürgerſchule zu Hannover das Engliſche in der vierten Clas und widmet demſelben in jeder Claſſe 3 Stunden der Woche, ſo d ein Schüler während ſeiner ganzen Schulzeit 480 Stunden im Eng ſchen unterrichtet wird. Rothert hat für ſeine Schüler, die aus ſei Tertia abgehen, aber 1120 Stunden, wenn der Schüler 2 Jahre jeder Claſſe ſitzt; 560, wenn er 1 Jahr in der Claſſe verweilt; a durchſchnittlich immer 6—800 Stunden. Der künftig Studirende, mit dem achten Jahre in Rotherts Serta aufgenommen, mit ſein zehnten Jahre in die Quinta tritt und mit dem zwanzigſten Jah

* Rothert ſelbſt hat mir hier treffliche Fingerzeige gegeben, und die Erfahru hat mich über die Richtigkeit dieſes ſcheinbaren Mechanismus belehrt.

wie Rothert annimmt, zur Universität abgeht, wird 1480 Stunden im Englischen unterrichtet; während das Gesammtgymnasium in Emden nach dem Lectionsplane von 1849, wenn man zweijährige Curse annimmt, nur 880 Stunden für die Studirenden festsetzt. — Rothert widmet also dieser Sprache jedenfalls zu viel Zeit, das ist nicht naturgemäß. Wenn bis zum März 1848 4 Jahre mit 480 Stunden genügt haben, so kann man nicht nach dem März so viel Zeit den schwereren Sprachen entziehen, die sich, einzelne Ausnahmen abgerechnet, nicht so schnell so gründlich erlernen lassen, daß der Schüler sie für sich betreiben kann.

Zu diesen pädagogischen Gründen kömmt noch ein sittlicher. Hauptgeschäft der Erziehung ist und bleibt es, den Schüler dahin zu bringen, daß er mit Mühe und Anstrengung arbeiten lerne; daß er beim Lernen erfahre, daß das „im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brod essen" auch in der Schule gilt. — Rotherts Methode, die eine modificirte Jacotot-Hamiltonsche ist und die, wenn der Schüler schon eine oder zwei Sprachen grammatisch erlernt hat, viele Vorzüge hat, arbeitet diesem Hauptgeschäfte der Erziehung entgegen. Sie verwöhnt den Knaben und Jüngling, wenn er alle Sprachen nach ihr erlernt. Schüler, die vom zehnten Lebensjahre an nur durch Vor- und Nachübersetzen die Sprachen erlernen, werden nie den Ernst des Studirens erlernen, werden sich nie zu einem selbständigen Studium der Wissenschaften angetrieben fühlen. Ich fürchte, daß, würde die Rothertsche Methode allgemein eingeführt, die deutsche Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit sich bald in ihr Gegentheil verkehren möchte; wir würden Rhetoriker erhalten, aber keine Logiker!

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Zur Frage über den Umfang der altclaſſiſchen Lectüre. Von Profeſſor Dr. Doberenz. Hildburghauſen, 1850. 4. [Einladungsprogramm des Gymnaſiums.]

Es iſt eine praktiſche Zeitfrage, die der um Demoſthenes verdiente Verfaſſer in ſorgfältige Erwägung zieht. Daß alte Claſſiker auf Gymnaſien geleſen werden ſollen, darin ſtimmen alle Urtheilsfähigen überein. Aber wie und in welchem Umfange? Das iſt eine Cardinalfrage für die Gymnaſien, und darin gehen die Meinungen noch weit aus einander. Die Abhandlung des Herrn Doberenz zeigt praktiſchen Sinn: denn ſie führt mitten in das Leben der Schule hinein und hat hierbei Vieles wahr und treffend hervorgehoben. Da man annehmen darf, daß jeder, der an obiger Frage Intereſſe nimmt, die Abhandlung ſelbſt leſen werde, ſo will ich nur Einiges zu dem bemerken, was mir Bedenken erregt oder worüber ich anderer Anſicht bin, zugleich auch an einigen Stellen in allgemeinere Betrachtung übergehen.

Gleich in der Einleitung erwähnt der Verf. als Gegenſtand allgemeiner Uebereinſtimmung, daß „die kritiſch-grammatiſche Erklärungsweiſe auf das Nothwendigſte zu beſchränken und der größtmöglichſte Umfang der Lectüre und ein genaues und tiefes Erfaſſen des Inhalts der alten Schriftwerke zu erſtreben ſei". Aber „grammatiſch" iſt hier nicht ausreichend, und „kritiſch" gehört in die Philologie, aber nicht ins Gymnaſium. Hier kann davon nur ausnahmsweiſe die Rede ſein, wenn man wirklich einen Fortſchritt erzielen will. Es hätte daher von Erklärung überhaupt geſprochen werden ſollen, worauf auch die folgende Erörterung führt. Nun hat ſich der Verf. überall an gegebene Zuſtände angeſchloſſen, unter Anderem aus zwölf Programmen verſchiedener Gymnaſien zuſammengeſtellt, was binnen Jahresfriſt im Griechiſchen und Lateiniſchen in der Prima geleſen worden iſt, und iſt zu dem Endreſultate gekommen: „Wir ſind der Ueberzeugung, daß weder in den hier erwähnten Gymnaſien noch in den übrigen in den Lectionen mehr geleſen werden kann, als hier verzeichnet iſt, halten aber eine ausgedehntere Lectüre für wünſchenswerth und nothwendig." Und dieß letztere will er durch den Vorſchlag erreicht wiſſe

daß man alle vier Wochen zwei Studientage neben einander lege, an welchen die Schüler, durch geeignete Commentare unterstützt, alte Classiker lesen und darüber einen schriftlichen Nachweis liefern sollen.

Ich zweifle aber, daß hierdurch der Sache sehr aufgeholfen werde, und fürchte, daß der Schluß von zwölf Gymnasien auf alle übrigen zu rasch sei. Denn **erstens** wird in manchen Gymnasien, nach Angabe der Programme, wirklich mehr gelesen, als in den hier angeführten verzeichnet steht. **Zweitens** ist es ein Uebelstand, daß der Verfasser die geschlossenen Anstalten Grimma, Meißen, Pforta mit neun freien Gymnasien so ohne Weiteres zusammenstellt, weil die erstern vor den letztern manche Einrichtung voraus haben, wodurch sie einen geringeren Umfang der Lectüre ergänzen können. Da ich indeß von geschlossenen Schulen oder Pensionaten keine eigene Erfahrung besitze, so kann ich nur von freien Gymnasien sprechen. Auf diesen aber kann und muß — das ist meine Ueberzeugung — schon in den Lectionen ein größerer Umfang der Lectüre erreicht werden. Was man zur Erreichung dieses Zieles hier und da vorgeschlagen hat, nämlich 1) daß leichtere Stellen nicht übersetzt werden; 2) die Beschränkung der Repetition; 3) das Erlassen der Vorbereitung, — das sind nutzlose Palliativmittel, die der Verf. in der Hauptsache gut widerlegt hat. Jedoch liegt in allen drei Vorschlägen, richtig verstanden, **etwas Wahres**, worauf ich weiter unten zurückkommen werde.

Zunächst ist die Hauptsache, daß die Behandlungsweise der alten Classiker eine vielfach andere werde, daß man die Privatlectüre mit den Schullectionen in die engste Verbindung setze, daß man über Nebendingen nicht die Hauptsache vergesse, und in unwesentlichen Dingen von zu hohen Forderungen nachlasse, um für das Wesentliche Zeit und Kraft zu gewinnen. Die Hauptdifferenz, in der ich mich hier mit dem Verfasser befinde, ist der Umstand, daß er überall vom Schüler eine schöne, gute, ächt deutsche Uebersetzung verlangt. Diese Forderung scheint mir einestheils zu hoch gestellt, anderentheils nicht wesentlich zu sein. Der Verf. sagt selbst S. 5, es „komme oft vor, daß der Schüler um den passenden Ausdruck und überhaupt um die ächt deutsche Uebersetzung verlegen sei", und S. 9, daß „eine ächt deutsche Uebersetzung zu geben oft für den Schüler keine leichte Aufgabe sei". Nun! das ist ein Zeichen, daß man hierin mit seinen Forderungen nicht zu weit gehen dürfe, sondern daß man sich fragen müsse, ob hierin das Wesentliche liege. Dem Verf. erscheint diese Forderung nach S. 5 „fast als das Wichtigste". Und welches sind seine

Gründe? Er hat dergleichen drei angeführt. Zuvörderſt bemerkt er, „da erſt durch eine ächt deutſche Ueberſetzung der Sinn und Gedan des Schriftſtellers in ſeiner vollen Richtigkeit und Schärfe de Schüler vor die Seele trete". Aber das iſt eine Aufgabe für den Meiſt der Ueberſetzungskunſt, noch nicht für den Schüler. Sodann tritt Sin und Gedanke eines fremden Schriftſtellers in „ſeiner vollen Richtigke und Schärfe" erſt demjenigen Schüler vor die Seele, der im Stande i die fremde Form des Autors gleich ſo zu verſtehen, daß er nicht erſt d entſprechenden Worte ſeiner Mutterſprache ſich bewußt zu werden brauch Und dahin muß das Streben gerichtet ſein. Daß hierzu eine wörtlich nur möglichſt raſche und nicht undeutſche Ueberſetzung ſelbſt in der Prim ausreichend ſei, das iſt wenigſtens meine durch Erfahrung gewonne Ueberzeugung. Ich könnte hierzu ſelbſt G. Hermann als Auctorität citire aus mancher der Stellen, die in meiner Schrift über ihn geſammelt ſind doch es genügt auf Herrn Doberenz ſelbſt zu verweiſen, der S. 1 erzählt, daß von Schülern zu Grimma in einer Studienwoche „d größte Theil von Cicero's Officia, oder ein großer Theil der Ilias u. ſ. w geleſen wurde". Hätten die Schüler das vollenden können, wenn ſie b jeder Stelle auf eine „ächt deutſche Ueberſetzung" hätten denken wollen Gewiß nicht! Wohl aber iſt es ein allgemeines Geſtändniß, daß gerad durch dieſe umfaſſende Lectüre der Schüler die gründliche Kenntniß i den alten Sprachen auf den Fürſtenſchulen erreicht wurde. Und wa Herr Dob. hinzufügt: „Was damals Schüler leiſteten, ſollte dieß nich auch den Schülern unſerer Zeit möglich ſein? Sollten ſie es abe wirklich nicht können, nun ſo ſollen und müſſen ſie e lernen;" das iſt mir aus innerſter Seele geſchrieben.

Aber dann muß man auch methodiſche Mittel anwenden, die zum Ziele führen. Man darf von der Jugend keinen Optimismus hegen wie derſelbe S. 11 in ein paar leiſen Spuren hervortritt. Der Haupt feind iſt hier die Schlaffheit und maßloſe Genußſucht der Gegenwart an der ſchon die Jugend ihren vorzeitigen Antheil wünſcht. Dieſem Feind muß man entgegentreten, nicht mit Gewalt und lächerlichen theoreti ſchen Verboten, ſondern mit vernünftiger praktiſcher Strenge d. h. vor Allem mit der feurigen Waffe einer ernſten Belehrung, wo durch man die Seelen der Jünglinge für altclaſſiſche Lectüre zu begeiſtern weiß, damit unter ihnen ein edler Wetteifer entſtehe. Hierin liegt, ohne Redensarten, das Schwergewicht. Iſt dieſes erreicht, dann kann man erſt in die Faſſungskraft, Raſchheit und Unmittelbarkeit des jugendlichen Geiſtes eine richtige Einſicht gewinnen.

Ich kehre zu der Forderung einer guten, ächt deutſchen Ueberſetzung

zurück. Herr Dob. hat dafür S. 6 einen zweiten Grund gegeben, indem er bemerkt, daß das Streben darnach „ein vorzügliches Mittel für die Bildung des deutſchen Ausdrucks gewähre, weil dadurch der Unterſchied zwiſchen beiden Sprachen klar und deutlich den Schülern in die Augen ſpringe, und die daraus gewonnenen Unterſcheidungsmerkmale zu einem tiefen und gründlichen Erfaſſen der Sprache führten". Was das erſte betrifft, „die Bildung des deutſchen Ausdrucks", das ſcheint mir ein verjährter Irrthum zu ſein. Denn dieſe Bildung wird nur aus verſtändiger Lectüre deutſcher Claſſiker gewonnen, nicht aber aus vergleichungsweiſem Verfahren mit fremden Sprachen. Und das „tiefe und gründliche Erfaſſen der Sprache" wird auch nur durch vieles und verſtändiges Leſen der Autoren erreicht, ſo daß man den Schüler immer mehr gewöhnt, die Gedankenwelt des Griechen oder Römers gleich in der urſprünglichen Sprachform auf ſich wirken zu laſſen. Daher halte ich auch den mündlichen Gebrauch des Griechiſchen und Lateiniſchen auf der höchſten Stufe, als das ſchnellſte Extemporale der Reproduction betrachtet, für ein nothwendiges Lehrmittel, wenn man Sicherheit und Gewandtheit im Verſtändniß alter Texte erzielen will. Synonymiſche Betrachtung dagegen oder „Unterſcheidungsmerkmale" werden wohl beſſer an Ueberſetzungen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche geübt, die gerade hierin ihre Berechtigung haben. Für gewöhnliche Lectüre iſt dieſes Verfahren zu zeitraubend und ſteht mit dem Erfolge (nach meiner Erfahrung) in keinem Verhältniß. Man kann es, ohne das Weſen zu beeinträchtigen, preisgeben.

Um aber die Schwierigkeit, „den paſſendſten Ausdruck in ächt deutſcher Ueberſetzung" zu finden, dem Schüler zu erleichtern, will Herr Dob. in Commentaren dergleichen Ueberſetzungsformeln mit angeführt wiſſen: denn dadurch würde „der Schüler abgehalten, nach verbotenen Hülfsmitteln zu greifen" (S. 9). Das erſcheint mir als Selbſttäuſchung. Gerade umgekehrt, wer von den Schülern elegante „ächt deutſche Ueberſetzung" verlangt, verleitet dieſelben weit eher, nach Ueberſetzungen zu greifen, wo dergleichen zu finden ſind, als wer mit wörtlicher wenn auch anfangs etwas holperiger Ueberſetzung ſich befriedigt fühlt. In Commentaren aber dergleichen Ausdrücke zu bieten, hat keinen nachhaltigen Nutzen, weil dieß nichts Anderes heißt, als den Schüler von einer anderen Feſſel abhängig machen. Denn ſobald er die Ausgabe mit der Note nicht zur Hand hat, iſt ſeine Weisheit verſchwunden. Es muß aber dahin kommen, daß der Schüler am Ende alle Noten entbehren und aus eigener Kraft mit bloßen Texten ſich Rath ſchaffen lernt. Was nützt nämlich dem Schüler dieſes oder jenes Wort, dieſe oder jene Redeweiſe, die er bloß

beim Commentator „in ächt deutſcher Ueberſetzung“ findet, des anderen Tags doch wieder vergeſſen hat, er müßte ſie denn pure auswendig lernen? Dann nützt es aber nicht viel für ähnliche Stellen. Denn, wie auch Herr Dob. S. 4 mit Recht ſagt: nur „das Selbſtgefundene mehrt die Luſt und Freude am Lernen und prägt ſich tiefer und feſter dem Gedächtniß ein“. Alſo kann ich auch dieſen dritten Grund für das Verlangen einer „ächt deutſchen Ueberſetzung“ nicht ſtichhaltig finden.

Was iſt nun die Folge von allen dieſen Bedenken? Ich meine, die Forderung einer „ächt deutſchen“ Ueberſetzung fallen zu laſſen, weil ſie nicht zum Weſen der Sache gehört, ſondern das Hauptziel nur unnöthig aufhält. Der ſchlagendſte Beweis für Entbehrlichkeit einer „ächt deutſchen“ Ueberſetzung könnte freilich, wie bei vielen andern Dingen im Leben der Schule, nur praktiſch geliefert werden, indem Alles darauf ankommt, was Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn zu leiſten vermögen, ob ſie dann im Stande ſind, ihre griechiſchen und römiſchen Schulautoren leicht und ſicher zu leſen. In dieſer praktiſchen Hinſicht können die Deutſchen noch Manches von den Engländern lernen. Denn die deutſchen Pädagogen ſcheinen öfters ihre bloßen Theorieen, ohne praktiſchen Boden bis zur Speculation heraufzuführen, während die lebensluſtige Jugend die als Schüler ihnen anvertraut iſt, ſich in Bierkneipen divertirt, in Schlagen und Trinken ihre Ehre ſucht, oder gar noch in anderer Lüderlichkeit ſich herumtreibt. Auf dieſe Weiſe iſt ſchon mancher Mutter Kind zu Grunde gegangen, weil man die Geiſter nicht ſpannend in Anſpruch nahm.

Doch genug aus dem Schattengemälde, das hierher zunächſt kein Beziehung hat. In Hinſicht auf Herrn Dob. will ich zu den drei obigen Vorſchlägen zurückkehren, durch welche manche Lehrer einen größeren Umfang der Lectüre erreichen wollen, nämlich

1) man ſolle leichtere Stellen nicht überſetzen laſſen. Das kann man nur bei vorgeſchrittenen Schülern in Anwendung bringen und auch hier nur theilweiſe bei Epikern und Hiſtorikern, nicht leicht bei Tragikern und Rednern. Es hängt viel davon ab, wie vorbereitet die Schüler in die oberen Claſſen treten, und welchen Gang der Behandlung ein Lehrer nach ſeinem Naturell für geeignet hält.

2) durch Beſchränkung der Repetition. Daß Wiederholung die Hauptſache ſei, kann Niemand bezweifeln. Aber es muß doch bei Fortſchritt des Schuljahrs dieſe und jene Erſcheinung zur klaren und feſten Erkenntniß gebracht, eine ſprachliche Schwierigkeit nach der andern überwunden werden, ſo daß man ſpäter nicht nöthig hat, jede Einzelnheit zu wiederholen, die bei der Erklärung nebenbei mit angereiht wurde

Insofern wird Repetition von ſelbſt beſchränkt, und es kann ein immer größerer Umfang der Lectüre bei geregeltem Gange und zweckmäßiger Methodik bewältigt werden. Wer freilich am Ende des Schuljahrs ſeinen Autor noch eben ſo erklärt, wie im Anfange desſelben, hat darüber aus eigener Erfahrung kein Urtheil. Uebrigens iſt das Verfahren bei der Wiederholung, welches der Verf. als das ſeinige beſchreibt, ganz zweckentſprechend. Nur möchte der Grund, „weil ſo das aufgegebene Penſum beendigt werden kann, während man, wenn mit der Repetition begonnen wird, der Gefahr leicht ausgeſetzt iſt, das aufgegebene Penſum nicht bis zu Ende zu führen", keine allgemeine Geltung beanſpruchen können. Denn Andere werden ſtets mit der Repetition beginnen und zwar ſo, daß weder Lehrer noch Schüler das Buch aufſchlagen dürfen. Freilich wird ein verſtändiger Lehrer keine ſo ſtereotypirten Fragen thun, als die von Herrn Dob. mit Recht als unpaſſend bezeichneten ſind: „was haben wir in der vorigen Stunde gehabt, oder was habe ich über dieſes oder jenes Wort bemerkt" u. ſ. w.? ſondern er wird gleich beſtimmte, auf den Inhalt des geleſenen Textes bezügliche Aufgaben ſtellen, um verſchiedene Schüler nach Umſtänden griechiſch, lateiniſch oder deutſch darüber in zuſammenhängender Rede ſprechen zu laſſen. Dann wird er, an dieſen Inhalt ſich anſchließend, weiter fragen: was hat der Autor in dieſem oder jenem (beſtimmten) Gedanken für ein Wort, für eine Wendung gebraucht? wie heißt der und der Satz oder Vers? Und dabei wird er, was etwa beim Ueberſetzen in der vorigen Stunde einer kurzen Erläuterung bedurfte, jetzt wiederholen. Auch ſolches Verfahren bringt Leben in die Sache, wenn dasſelbe als natürliches Ergebniß vom ganzen Naturell des Lehrers gehandhabt wird. Was zweitens die Gefahr betrifft, das „aufgegebene Penſum nicht zu Ende zu führen", ſo wird mancher andere Lehrer kein feſtbegrenztes Penſum im Voraus aufgeben, ſondern dieß dem jugendlichen Wetteifer und der Kraft jedes einzelnen Schülers frei überlaſſen. Denn jeder ſoll in der Unterrichtsſtunde beweiſen, was er vermag, und ſoll von der beſtmöglichſten Anwendung ſeiner Kräfte den Lehrer überzeugen. Wie weit man in jeder Lehrſtunde kommt, das muß man dem Schickſal überlaſſen, weil es weſentlich vom jedesmaligen Standpuncte im Wachsthum der mittelmäßigen Schülerkräfte bedingt iſt. Abſchnitte laſſen ſich bei den Alten faſt überall machen, und man braucht dabei nicht allzu ängſtlich zu ſein, zumal wenn die Stunden für Lectüre eines Autors nicht allzu entfernt von einander liegen und wenn der Lehrer vom Stundenſchlag nicht bis auf Minuten ſich tyranniſch beherrſchen läßt.

Manche haben Erweiterung der Lectüre auch dadurch herbeiführen

wollen, daß ſie riethen, 3) die Vorbereitungen auf die Lectüre entweder zu beſchränken oder ganz zu erlaſſen. Auch dieſen Punct hat der Verf., nach dem Vorgange Krüger's und des Ref., in der Hauptſache gut widerlegt. Indeß dürfte hinzukommen, daß man bisweilen einen Abſchnitt ohne Vorbereitung mit Schülern leſen müſſe, um die Kraft zu prüfen, wie weit ſie im augenblicklichen Verſtändniß alter Texte fortgeſchritten ſei. Man kann, um vor jeder Illuſion geſichert zu ſein, das Verfahren anwenden, daß man etwa Dreiviertelſtunden überſetzen und erklären, dann aber die Bücher zumachen läßt, und nun nachforſcht, was bereits von Inhalt und Form ins Bewußtſein des Schülers gekommen ſei. Inſofern alſo ſcheint das Erlaſſen der Vorbereitung auf der höchſten Stufe eine Bedeutung zu haben. Namentlich muß doch der Primaner die Ilias raſch und gewandt überſetzen können: ſonſt bleibt das Leſen des Demoſthenes oder der Tragiker in Prima eine ſtümperhafte Qual, und trägt keine befriedigenden Früchte. Daß aber Odyſſee und Ilias mit Secundanern binnen zwei Jahren ganz geleſen werden können, ſo daß ein genaues Verſtändniß der Gedichte erzielt wird: davon kann ſich Jeder überzeugen, der einmal ſpecifiſch-philologiſches Vorurtheil ablegen will, und auf einem Wege, von welchem Herr Dob. S. 9 f. ein anſchauliches Bild aus der Tertia liefert, in Secunda methodiſch und conſequent fortbaut. Denn es gibt keinen Schriftſteller, in welchen die Jugend bei richtiger Leitung ſich ſo leicht hineinlieſt, als Homer und Herodot. Da gilt aber kein Raiſonnement a priori, kein abſprechendes Theoretiſiren, ſondern da heißt es vor Allem: Verſuchen, an den Früchten wird man es erkennen.

Herr Doberenz hat außerdem noch einige Bemerkungen über ſeine brauchbare Schulausgabe demoſtheniſcher Reden mit eingeflochten, und hat beſonders gegen einige Einwürfe ſeiner Recenſenten ſich geſchickt vertheidigt. Er mußte aber dieſelben ſpeciell mit Namen nennen, damit man die bezüglichen Stellen vergleichen könnte. Ich habe indeß noch andere Puncte, als welche Herr Dob. beſpricht, an ſeiner Ausgabe in Erinnerung zu bringen, habe aber Alles in beſonderer Beurtheilung in den Leipziger Jahrbb. für Phil. und Pädag. ſo vollſtändig angedeutet daß ich hier dieſe Sache übergehen kann. Nur Eins will ich beifügen nämlich das Zugeſtändniß des Herrn Dob., daß „hier und da die Erklärung eines Wortes gegeben iſt, welche der Schüler ſelbſt hätte finden können". Ich betone dieß hier deßhalb beſonders, weil mich in dieſer Beziehung Herr Ephorus Dr. Bäumlein (in Mützell's Zeitſchr. Maiheft S. 398 ff.) mißverſtanden hat, indem er zwei Nebenbemerkungen von mir in einem Sinne ausdeutet und bis zu einem Grade erweitert

der mit meinen anderweitigen Aeußerungen gar nicht vereinbar wäre. Ich dürfte in dieſer Forderung leicht noch ſtrenger urtheilen, als jener ſcharfſinnige Forſcher und geiſtreiche Schulmann. Davon vielleicht anderwärts mehr.

Es bleibt noch übrig, über die Studientage, die Herr Dob. zur Erweiterung altclaſſiſcher Lectüre in Vorſchlag bringt, ein paar Worte hinzuzufügen. Ich ſtimme dem Verf. unbedingt bei, daß ſolche Studientage für Primaner und Secundaner ſehr wichtig, und alle dagegen vorgebrachten Gründe nicht ſtichhaltig ſeien. Aber ich wünſche dieſelben, nicht ohne eigene Lehrererfahrung, theils zu freierer Verwendung der Schüler, theils nach einem Vorſchlage, welcher einer Möglichkeit der Ausführung näher liegt. Man laſſe nämlich in jeder Woche, in welche nicht ſonſt ſchon ein freier Schultag folgt, nach der Reihenfolge der Tage, um keine Lection zu beeinträchtigen, einen Tag den regelmäßigen Unterricht ausfallen, und laſſe dafür die Schüler der beiden oberen Claſſen unter Aufſicht des geeigneten Lehrers in den Claſſenzimmern arbeiten, was ſie nach eigener Zeiteintheilung für nothwendig halten. Denn ſie können dann auch den vorhergehenden Tag die Zeit nach der Schule mit eigener Dispoſition verwenden. Dieſer Vorſchlag iſt einfach, ausführbar, und geſchieht nur, um den oberen Claſſen, wenn ſie ſonſt in gutem Zuge ſind, Zeit zu verſchaffen. Der Verf. kann ſich aus zwei Gründen mit einer derartigen Einrichtung nicht befreunden, „theils weil ſie Anlaß zu gegenſeitiger Störung gibt, theils weil die Aufſicht des Lehrers ſich nicht mit der freien Selbſtthätigkeit des Schülers zu vertragen ſcheint“. Aber das Erſtere kann nur geſchehen, wenn man Lehrer zur Aufſicht beſtellt, die bei Schülern in keinem Reſpecte ſtehen; und ſolche Lehrer werden auch bei anderer Einrichtung nichts ſchaffen können. Das Zweite „ſcheint“ eben nur ſo, iſt aber in der That auf die wahre „Selbſtthätigkeit“ ohne ſtörenden Einfluß, wenn nämlich die Schüler nach eigenem Ermeſſen ſich beſchäftigen dürfen. Es ſetzt freilich dieſe Einrichtung voraus, daß in jedem Monate die beſtimmten Aufgaben und Penſen an Tag und Stunde gebunden ſind, das Wann der Anfertigung aber auf freien Gymnaſien der freien Beſtimmung des Schülers überlaſſen bleibt. Ob nun aber die meiſte Zeit von Schülern auf das Leſen alter Claſſiker verwendet werde, wird immerhin davon abhängen, ob in den oberen Claſſen energiſche Lehrer wirken, die in den alten Sprachen den Kern der Gymnaſien finden und auf altclaſſiſche Lectüre das Schwergewicht legen. Iſt dieß der Fall, dann wird etwas geleiſtet; wo nicht, ſo wird keine äußerliche Einrichtung aufhelfen können. Denn durch kleinliche und engherzige

Beſtimmungen, auch wenn ſie auf noch ſo idealiſtiſcher Grundlage ruhe
wird man doch den Geiſt lebendiger Ueberzeugung in den einzelnen Le
rern nicht todtſchlagen können. Dieſer bricht ſich unbewußt trotz Maj
ritäten ſeine ſiegreiche Bahn, und weiß ſich in ſeinem Kreiſe z
Auctorität emporzuſchwingen. Es iſt ein köſtliches Wort, was Scheib
im Februarheft S. 108 ſchreibt: „Das innere Leben in der Schule, t
Macht des Geiſtes und die Kraft der Liebe in ihr, nicht aber Schulg
ſetze und Schulorganismen beſtimmen den Fortſchritt und die Forter
wickelung der Schulen.“

Wir wollen einmal menſchlich, ſchlicht und offen reden. Alle Ve
ſchläge, auch die zur Erweiterung altclaſſiſcher Lectüre, gehen ſtets n
von dem Ideale aus, als wenn alle Gegenſtände in den oberen Claſſ
auf allen Gymnaſien gut und trefflich vertreten wären, ſo daß au
ſämmtliche Lehrer den häuslichen Fleiß ihrer Schüler für ihr Fach
bethätigen wüßten. Gibt es wirklich eine Schule, auf welcher dieß
Wahrheit der Fall iſt? Ich wage nicht darüber zu urtheilen,
mein Geſichtskreis nicht ausreichen dürfte; weiß auch nicht, wie w
der Ausſpruch von M. Art (Pädag. Beiträge S. 101): „Man bli
doch umher auf die Gymnaſien und wenn man in jedem durchſchnittl
zwei bis drei wirklich gute Lehrer und Erzieher findet, dann h
man von Glück zu ſagen“, eine Wahrheit ſei. Aber ich denke, daß
Schüler überall nur zu gut wiſſen, bei welchen Lehrern der Mang
an häuslicher Thätigkeit nicht gerade bemerkt und gerügt wird, und
wem ſie mit mittelmäßigem Fleiße in keiner Stunde durchkommen. Wär
die Lehrer der letztern Art nicht vorhanden, ſo würde bei der erſter
Sorte von Lehrern, die einmal ihre Schüler nicht richtig und ſpanne
zu beſchäftigen wiſſen, doch nichts geſchehen, ſondern die Schüler v
fielen auf Thorheiten und die Schule käme herunter. Daher wird e
wahrer Director ſeinen tüchtigen Lehrern, die als wirkliche Pädagog
mit ganzer Seele in der Schule leben, Zeit und Raum für freie B
wegung geſtatten, ſelbſt wenn deren Wirken nicht immer mit ſeiner Ueb
zeugung harmoniren ſollte. Auch haben, ſo weit mein Blick reic
wenigſtens die preußiſchen Schulbehörden, den einzelnen Anſtalten gege
über, nie engherzig eingegriffen, ſondern haben das Minima non cur
prætor auf einſichtsvolle Weiſe zu üben gewußt. Mit Recht: d
Gegentheil würde nichts fruchten.

Und die Moral von dem allem? Auf jeder Schule iſt derjeni
Gegenſtand der bevorzugte, welcher die tüchtigſten pädagogiſchen Vertret
hat. Das iſt keine Schuld von Perſönlichkeiten: es iſt nur — menſc
liches Schickſal der δεῦλοι βροτοί. Auch wird dieſen Umſtand nur de

jenige für's größte Uebel halten, der vom Wahne befallen iſt, die Wirklichkeit durch ſeine Ideale zu ändern. Wenn nur kein Fach, das auf dem Lehrplane ſteht, ganz Schiffbruch leidet, ſondern jedes wenigſtens über dem Waſſer bleibt; ſo möge man die Bevorzugung von dieſem oder jenem Fache, das gerade von tüchtigen Kräften getragen wird, immerhin dulden. Denn eine gänzliche Gleichförmigkeit von ſämmtlichen Anſtalten in ſämmtlichen Lehrgegenſtänden wird man, ſo lange menſchliche Zuſtände menſchlich bleiben, doch nicht durch Unterrichtsgeſetze und Schulorganismen erreichen können. Die ärgſte Selbſttäuſchung herrſcht, wenn theoretiſche Reformers, ohne praktiſche Verſuche gemacht zu haben, ein Langes und Breites über Lehrfächer reden, die für Jünglinge unintereſſant oder langweilig wären. Die Jugend treibt Alles gern, wofür ſie vom Lehrer durch platoniſche θεία μανία gewonnen wird. Mag der einzelne Jüngling in der Stufenleiter pſychologiſcher Entwickelung: aus dem oportet das vult, aus dem vult das gaudet, mit der niedern, mittlern oder oberen Stufe beginnen, der letzte Erfolg im Schüler bleibt dennoch bei begeiſterter Liebe des Lehrers das gaudet, es müßte denn in einer jugendlichen Seele die poetiſche Friſche und Unbefangenheit für kräftige Eindrücke durch vorzeitige Genußſucht oder maßloſe Ueberſtürzung vernichtet ſein. Dann hat der Teufel ſein Spiel, der ſchon zu räſonniren beginnt, wo erſt nach dem Maße jeder Schülerkraft tüchtig gelernt werden ſoll: und es gilt dem Kampfe, ob das Göttliche den Teufel noch zu vertreiben vermag. Doch das ſind Ausnahmefälle, die auf jeder guten Schule nur ſelten zum Vorſchein kommen. Im Normalgange der Bildung wird jeder Lehrgegenſtand, richtig behandelt, ſein ſiegreiches Intereſſe bewähren, wenn nur der Lehrer die Starken und Schwachen in der Claſſe mit gleicher Liebe umfaßt, und keinen aus vorgefaßter Meinung oder Ungeduld preisgibt, ſondern gerade bei Schwächlingen, die am meiſten ſeiner Pflege bedürfen, den Eifer verdoppelt.

Die Anwendung auf altclaſſiſche Lectüre und deren Erweiterung ergibt ſich von ſelbſt. Liegt dieſelbe in den Händen der einflußreichſten Lehrer, deren ganzes Naturell mit der Sache verwachſen iſt, ſo wird der Erfolg ein befriedigender ſein, man möge nach localen Verhältniſſen im Einzelnen verfahren, wie man wolle. Ich habe zwar oben einer beſtimmten Einrichtung meinen Beifall gezollt, bloß um Zeit für den Schüler zu gewinnen, aber ich geſtehe jeder anderen Einrichtung unter andern Verhältniſſen die gleiche Berechtigung zu, wenn ſie nur nach hiſtoriſch gegebenen Zuſtänden als Gegenſtand des Fortſchritts möglich und ausführbar iſt, ohne daß Menſchenſeelen, die auch nicht von

geſtern her ſind, in ihrer heiligſten Ueberzeugung mit pietätloſem Uebe muthe zertreten werden. Daher iſt es nie meine Art geweſen, mich m radicalen Projecten herumzuſchlagen, die nach dem Geiſte der Geſchich doch nur eine papierne Exiſtenz gewinnen.

Ich hätte noch dieſes und jenes auf dem Herzen, wozu mir d beſcheidene Verf. in ſeiner gehaltreichen und zeitgemäßen Abhandlun durch manche Bemerkung Veranlaſſung gäbe: aber es ſind von derartige Nebengedanken, die nicht zunächſt auf Herrn Doberenz gehen, ſchon viele eingeflochten worden, daß ich billiger Weiſe, ohne läſtig zu werden für jetzt nicht weiter fortfahren darf. Ich ſchließe die gegenwärtige, meh mals zur Allgemeinheit gewordene Betrachtung mit dem allgemeine Urtheile, dem auch Herr Dob. am Schluſſe ſeiner Abhandlung beiſtimm indem ich dießmal Worte von Bäumlein, mit dem ich in vielen Haup ſachen eine weſentlich gleiche Ueberzeugung theile, zu den meinigen mach „Mann und Methode müſſen zuſammenſtimmen. Es kann ein Methode von dem einen Lehrer mit vielem Geſchick und Erfolg ang wendet werden, mit welcher ein anderer nichts auszurichten vermag; e kann eine andere minder paſſend ſein, aber ſie iſt vielleicht die einzig mit welcher ein nicht gerade zu beſeitigender Lehrer etwas zu leiſten i Stande iſt. Je mehr die Methode das Ergebniß des ganze Naturells und durch dieſes bedingt iſt, um ſo unnatürliche iſt es, hierin Gleichförmigkeit zu erſtreben."

Mühlhauſen. Ameis.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Deutſches Leſebuch für die untern Claſſen der Gymnaſien. Erſter Band 310 S Dritter Band 515 S. Wien, aus der k. k. Hofbuchdruckerei, 1849.

Wir haben mit der Anzeige dieſes Leſebuches gezögert, weil wi den zweiten Band auch erſt abwarten wollten, um dann über das Ganz unſer Urtheil zu geben. Wahrſcheinlich kommt nun unſer Urtheil zu ſpät, weil die Erfahrung ſchon darüber gerichtet haben mag; vielleicht begiengen wir auch darum mit der Verzögerung ein Unrecht, weil dieſes Leſebuch, ohne daß es auf dem Titel ſteht, für die neuen öſterreichiſchen Schulen eingerichtet und nach dem neuen Unterrichtsgeſetze und in deſſen Sinn und Geiſt gearbeitet iſt. Aber eben deßwegen mußten wir auf das Ganze warten, um nicht ein ſchiefes Urtheil zu geben. Wenn wir nun bei dieſer Anzeige auf die Anzeige des Unterrichtsgeſetzes in der Revue hin und

wieder hinweiſen, ſo werden das die Leſer nach dem eben Geſagten in der Ordnung finden.

Dieſes Leſebuch hat namentlich in ſeinem dritten Theile das Unterrichtsgeſetz Oeſterreichs für das Untergymnaſium ſo beſtimmt im Auge, daß man unwillkürlich darauf hingewieſen wird, daß der Herausgeber ein mit dem neuen, eben erſchienenen Geſetze ſehr vertrauter Mann geweſen ſein muß. Am Schluſſe der Vorrede des dritten Theils iſt unterzeichnet Mozart. Hiemit iſt denn auch ſchon geſagt, daß dieſelben Mängel oder Bedenken, welche wir gegen die Organiſation der Untergymnaſien nach dem öſterreichiſchen Unterrichtsgeſetze ausſprechen mußten, auch in Beziehung auf dieſes Leſebuch, aber im Beſondern auf den dritten Theil von uns nicht verhehlt werden können. Wie demſelben viel zu viel Stoffliches zugemuthet erſcheint, und wie zu vielerlei in dasſelbe hineingedrängt worden iſt, wie man in ihm eine Verbindung von Untergymnaſium im eigentlichen Sinne und von einer Bürgerſchule gewiß zum Schaden beider geſucht hat und dieſe Verbindung nicht etwa als eine durch locale Umſtände hie und dort nur zuläſſige, ſondern als die allgemein gültige Formation entworfen hat, ebenſo hat dieſes Leſebuch namentlich in ſeinem letzten Theile jener Anforderung gemäß ein buntes und nach unſerer perſönlichen Anſicht nicht glückliches Stoffgemiſch erhalten müſſen. Wenn nun natürlich dieſe Einrichtung des Buches nach dem Zwecke der Schulen ein hoher Lobſpruch für dasſelbe iſt, wenn man dasſelbe als ein Buch bezeichnen muß, welches weſentlich zur Erreichung jenes Zweckes mitwirken wird, ja das ſelbſt einen weſentlichen Theil der Aufgabe in dem Untergymnaſium löſen helfen wird, und wenn dieſe Accommodirung des Herausgebers an den Zweck der Schule und ihre Aufgabe als ein hohes Verdienſt gelten muß, ſo ſoll das auch von uns in vollem Sinne anerkannt werden. Man darf dreiſt hinzuſetzen, daß, wenn ſich einmal ein Leſebuch eine ſolche Aufgabe ſtellte, das vorliegende dieſelbe in einem vorzüglichen Grade gelöst haben dürfte. Der dem öſterreichiſchen Untergymnaſium überwieſene Unterricht wird in vielen Dingen an das Leſebuch anknüpfen und manche Stücke desſelben geradezu als Unterrichtsſtoff benutzen können; es wird ſo möglich werden, den Leſeunterricht, oder ſage man lieber, die Beſchäftigung mit dem Leſebuche für andere Unterrichtsfächer nutzbar zu machen und ſo dem ſonſt einſam liegenden Unterrichte eine Verbindung mit anderweitigem Unterrichte zu geben.

Da wir nun einmal das Buch als im Zuſammenhange ſtehend mit dem neuen öſterreichiſchen Unterrichtsgeſetze anzuſehen uns genöthigt ſehen, ſo werden wir auch zunächſt den Maßſtab von daher an das Einzelne legen, was in ihm geboten wird. Von dieſem engern Geſichtskreiſe aus

müſſen wir aber manche unerfüllte Wünſche aufdecken. Zunächſt halten wir es für eine Unmöglichkeit, für alle Untergymnaſien Oeſterreichs ein gemeinſames Leſebuch, wenn es nicht ganz farblos werden ſoll, zu ſchaffen. Oeſterreich iſt ein Staatenconglomerat, und die Verfaſſung von Kremſier macht vielleicht einen Granit aus Deutſchen und Slaven; aber immer wird die zum Oriente blickende Jugend und Völkerſchaft einen andern Stoff für die Gemüthsnahrung haben müſſen, als die mit dem Weſten innerlich verwandte Völkerſchaft. Solches darf bei einem Leſebuche, das man der Jugend in die Hand geben will, nicht fehlen. Die katholiſche Jugend bedarf gewiß anderer Leſebücher als die proteſtantiſche, wie die öſterreichiſchen Knaben einem andern hiſtoriſchen Stoff ein Intereſſe abgewinnen als die ruſſiſche oder die preußiſche Jugend. Auch dieß Moment ſcheint uns nicht gehörig wahrgenommen. Es iſt ein großer Irrthum, wenn man meint, durch Leſebrocken, wie ſie in den Leſebüchern nur ſein können, ein wahres Intereſſe an dem Fremden und ferne Liegenden zu wecken, nämlich ein Intereſſe, das über die befriedigte Neuigkeitsluſt hinwegreicht. Das Leſebuch kann nur ein ſchon gefaßtes Intereſſe, welcher Art es auch ſein möge, nähren, veredeln, erhöhen. Demgemäß erſcheint es uns als ein Mangel, daß nicht den öſterreichiſchen Völkerſchaften, Gegenden, Helden, Bürgern der öſterreichiſchen glorreiche Geſchichte ein viel größerer Raum angewieſen iſt; nicht minder auch daß in religiöſer Beziehung eben eine ſolche Farbloſigkeit erſtrebt iſt, die kaum Legenden und keine Heiligengeſchichten aufgenommen hat. Wie wenig man auch mit einem Leſebuche dem ſpecifiſchen Völkerthume und der ſpeciellen Confeſſion dienen ſoll, ſo darf man doch mit demſelben ſich auch nicht auf einen gar zu flachen Boden ſtellen, von dem aus man ſchließlich gar nichts mehr ſieht als hervorragende Spitzen in blauer neblicher Ferne. Wir finden dieſe Erſcheinung in dem Buche erklärlich aus dem Streben, ein allgemeines Leſebuch zu bieten; aber wir werden uns auch nicht wundern, wenn die katholiſche Kirche ein ſolches Buch ſchließlich ob ſeiner Farbloſigkeit desavouiren ſollte, weil die religiöſen Saiten, welche etwa von ihm aus erklingen, dem Deismus wenn nicht Naturalismus gar nahe verwandt tönen; eben ſo wenig wird man es der öſterreichiſchen Jugend verdenken, wenn ſie an den Stücken wie aus Nettelbeks Leben, Guſtav Adolphs Tod, Schlacht bei Zorndorff, bei Leipzig, Belle-Alliance, Wilhelm der Eroberer etwas gleich gültig vorübergeht und nur Appetit nach vaterländiſchen Schlachten und Helden umſonſt bekommt. Vielleicht aber hat ſolche Farbloſigkeit einen tiefern Grund, und dann wollen wir uns gerne bis dahin beſcheiden; nur den Grund, daß die öſterreichiſche Litteratur noch nicht

für die Jugend Brauchbares dargeboten habe, können wir nicht gelten laſſen, da man daraus allenfalls entnehmen könnte, daß es dann noch nicht an der Zeit geweſen, ein Leſebuch für die öſterreichiſche Jugend zu fertigen.

Anders ſtellt ſich die Sache und das Urtheil, wenn man von dieſem Zuſammenhange des Leſebuches mit dem öſterreichiſchen Unterrichtsgeſetze abſehen will, ſo daß das Buch auch ein Buch für jegliche Schule jeglichen deutſchen Landes werden zu können beanſprucht. Dann haben wir über dasſelbe entſchieden das Urtheil, daß es ſich an die beſſern Leſebücher würdig anreiht, möglichen Wechſel an Perſon und Poeſie, an hiſtoriſchem, naturhiſtoriſchem und poetiſchem Stoffe bietet und ſo denjenigen, welche eine ſolche Abwechſelung als ein nothwendiges Erforderniß für Leſebücher halten, vollkommen Genüge leiſten wird. Ferner iſt in dem Buche viel neuer Stoff zuſammen getragen, den man in den zeitherigen Leſebüchern nicht leicht finden dürfte. Im Uebrigen iſt die Einrichtung äußerlich der in dem Wackernagelſchen Leſebuch ähnlich; aber wenn wir es aufrichtig ſagen ſollen, ſcheint uns die tiefer liegende einheitliche Idee, welche bei aller Mannigfaltigkeit ſich durch das Buch von Wackernagel hindurch zieht, in dem vorliegenden Buche nicht vorhanden, mindeſtens haben wir ſie nicht entdecken können. Es will vielmehr erſcheinen, als habe man in der Mannigfaltigkeit nicht die Einheit erſtreben wollen, wie ſie in den Büchern von Mager, Hiecke und Andern herrſcht, und welche darum eben mehr als loſe zuſammengewürfelte Sammlungen, ſondern in der That auch Litteraturwerke ſind. Auch möchte wohl das Bemühen nach lauter neuem Stoffe wirklich dahin geführt haben, die Jugend bei dem für ſie Beſten einigermaßen vorbei zu führen. Es gibt gewiſſe Leſeſtücke, welche in keinem Leſebuche fehlen dürfen, welche einen Bürgerrechtsbrief für die Schuljugendwelt von Natur haben, und ſolcher Sachen vermißt man doch manche. Wir können uns aus demſelben Streben auch nur erklären, warum man nicht mehr Originalien, ſondern viel zu viel Bearbeitungen eingebracht hat. So finden ſich Stücke nach Schubert, Kidd, Vogel, Talvj, Claudius, Rückert, Kohl, Gerando, Hietzinger, Hammer, Macpherſon, Zimmermann, Goethe, Kirby, Raumer, Uhland, Lanz, Arago, Hugi, Funk, Swoboda, Lichtenberg und Pouillet, Sotzmann, Münch, Wenzig. Dieſe Bearbeitungen für die Jugend nach einem Originale würden wir nicht billigen können in einem Schulleſebuche. Die Jugend ſoll eben von dem Geiſte des Originals und der originellen ſchöpferiſchen Kraft angehaucht werden und aus dieſem belebenden Hauche eben ſich Leben einathmen. Was nicht für die Jugend iſt, was nicht

in ihrer Anſchauungs- und Gedankenſphäre empfunden, gedacht, geſtalt
iſt, das kann keine Nacharbeitung dafür zurecht machen und zwar ebe
ſo wenig wie man Melodieen in Volksmelodieen umwandeln kann
wenn ſie es nicht waren. Anders iſt es mit Schulbüchern, welche eigen
Unterrichtsbücher ſein ſollen; aber in denen ſoll man auch nicht in d
Pfenningslitteratur wieder zurückkommen; anders iſt es mit deutſche
Leſebüchern, woraus die Jugend reinen deutſchen Geiſt ſchöpfen ſoll.

Außerdem will uns aus dem Buche eine gewiſſe proſaiſche Rüch
ternheit entgegentreten, denn obwohl immer Gedichte mit Proſa abwechſeln
ſo iſt dennoch dem eigentlich Poetiſchen des deutſchen Geiſtes nicht hi
Raum genug gegeben. Meiſt ſind es kleine Gedichtchen, welche ein
Stelle gefunden haben, und nicht immer diejenigen, über welchen d
echt dichteriſche Hauch ſchwebt. Das Märchen, die Legende haben nich
ausreichende Berückſichtigung gefunden; ausreichend iſt nur die Sag
vertreten. Balladen und Romanzen findet man nach unſerer Meinun
auch zu wenige. Wenn Jemand daher aus dieſem Buche auch nur ein
entfernte Ahnung von dem reichen poetiſchen Schatze der Deutſche
empfangen ſollte, ſo würde das in ihm Beigebrachte wohl nich
genügen.

Auch der dargebotene hiſtoriſche Stoff will uns für dieß Leſebuc
von 500 Seiten groß Octav nicht genügen, denn einmal iſt auch ihn
zu wenig Raum zugewieſen, und dann iſt er nicht individuell. Ma
ſcheint abſichtlich die hiſtoriſchen Perſonen vermieden zu haben, den
es findet ſich nur Nettelbek, Pipin der Kurze, Karl der Große, Kon
radin. Die beigebrachten ſchon oben erwähnten Schlachtgemälde ent
ſchädigen dafür nicht, denn ſelbſt der Jüngling hat nur an eine
Schlacht Intereſſe, inſoweit er darin an einzelnen tapfern Kämpfern
oder Heerführern perſönlichen Antheil nimmt. Das Individuelle in de
Geſchichte iſt der eigentliche Spielraum für ein Leſebuch, aber zugleich
ein ſehr wichtiger. Das iſt ein wahrhaft ethiſcher Stoff und hat eine
bedeutende ethiſche Wirkung für Jung und Alt. Doch der Gedanke iſt
von vielen Seiten ſchon ſo warm und ſo oft ausgeſprochen, daß wir
uns des Weitern hier wohl überheben können.

Reich aber und ſehr reich iſt das Buch ausgeſtattet mit geographi-
ſchen, naturhiſtoriſchen, phyſikaliſchen und chemiſchen Gegenſtänden, und
zwar die Beſchreibung von einundvierzig Thieren (vornehmlich nach
Vogel und auch nach Lenz). Außerdem finden ſich im dritten Theile
aus den übrigen naturwiſſenſchaftlichen Zweigen folgende Aufſätze:
Untergegangene Thiere, ertränkte Thiere, wiſſenſchaftliche Unterſuchung
der foſſilen Ueberreſte aus dem Thierreiche, Mineralien, Diamant,

Salz, Metalle, Ammoniaksalz, Kalke, Mörtel, Cemente, Puzzolanerde, die Sandlager, natürliche Quellen des Wassers, Vertheilung von Wasser und Land, Nutzen des Wassers, Verwendung der Pflanzen insbesondere zur Kunsterzeugung, Naturlehre und Mathematik, Beobachtung der Natur, Naturgesetze, Materie, Zustand der Körper, Kräfte, allgemeine Eigenschaft der Körper, Zustände des Wassers, Veränderung im Gefüge der Körper, Härten und Anlassen, chemische Grundstoffe, Sauerstoff und Wasserstoff, die gebohrten oder artesischen Brunnen, Wärmefassungsvermögen, Wärmeleitung, Wärmestralung, Bereitung des Ausbruchs, Bildung des Thaues, wie das Erdreich durch Schnee vor dem Froste geschützt wird, die Nachtfröste, Temperatur von Menschen und Thieren, Bildung des Nebels, Bildung des Hagels, Zusammensetzung der Atmosphäre, Verhältniß der atmosphärischen Luft zum Athmen, die Winde, der Passatwind, Strömungen im Meere, Temperatur der Erdoberfläche, Wärmestand des Erdballs. Das sind zusammen neunundneißig solcher Aufsätze. Dazu kommen noch neunundzwanzig Aufsätze, welche der Geographie gewidmet sind. Wie gerne man nun auch einräumen mag, daß es eine Eigenthümlichkeit des Lesebuches ist, sich auf Gebiete der Wissenschaften und der Technologie zu begeben; wie gerne man auch an den einzelnen Aufsätzen die populäre Sprache anerkennen möchte, so ist darum doch noch nicht Alles dem Knabengeiste verständlich zu machen, was man mit lauter Wörtern, welche der Knabe im Einzelnen versteht, ausdrücken und bezeichnen kann. So fürchten wir denn alles Ernstes, daß viele Schätze im Lesebuche für den Knaben todte bleiben dürften, wenn nicht ein Lehrer sie ihm hebt. Aber auch der Lehrer wird viele Mühe haben, wenn es ihm gelingen soll, wird zu manchen Dingen viele Zeit und viel Gelehrsamkeit bedürfen. Ob die bei dem Lehrer in allen den beregten Fächern beansprucht werden darf? Oder wird man das noch Stücke für ein Lesebuch nennen können, wozu erst ein Unterricht im Besondern gehört? Alles zu seiner Zeit und am rechten Orte. Solche physikalischen und chemischen Sachen gehören in die Physik und Chemie und werden dort Ergebnisse der eigenen Einsicht der Schüler; ohne das sind sie für den Geist eine rohe Materie und geben dann eben die Bildung, welche man mit Recht eine banausische nennt. Wohl dürfte man allenfalls einen solchen Unterricht in einer städtischen Bürgerschule zulassen und hat denselben auch in den sogenannten allgemeinen nützlichen Kenntnissen; aber für die Untergymnasien, welche den Unterbau zu einer idealen oder humanen Bildung legen sollen, müssen wir einen solchen Lesestoff für ganz ungeeignet halten. Ueberhaupt meinen wir wahrzunehmen, daß man dem Natur-

dienſt in den Schulen eine Bedeutung und eine Wirkſamkeit andichte
welche derſelbe bei genauerer Beobachtung an der Jugend nicht h
und bei tieferem Eingehen auf die Urſachen nicht wohl haben kan
Die Bücher und der Wortunterricht, und auch der beſte nicht, bringe
der Seele und dem Gemüthe des Menſchen die Natur nicht näher, un
alle Lehrer- und Lehrwärme kann das Treibhaus nicht warm genu
machen, um eine Lebensblüthe in der geiſtigen Welt des der Nat
entwöhnten Knaben aufſprießen zu laſſen; alle naturhiſtoriſchen Einze
heiten, wie ſchön ſie auch vorgetragen werden mögen, haben als ei
rein ſtoffliches Wiſſen gar keinen Werth für die geiſtige Entwickelun
der Jugend, mindeſtens gar keinen höheren als das Wiſſen irge
welcher Neuigkeit oder Abſonderlichkeit. Das Leſebuch ſollte doch mind
ſtens das dulce nicht dem utile nachſtellen, des dicken und dickſt
Materialismus iſt doch genug und leider zu viel, und des Ideellen
überall zu wenig.

Wir unſererſeits hoffen, daß die Wirkung der Phraſe, in d
Schule muß ein Schulleſebuch ſein, bald ihre Endſchaft erreicht hab
wird, und wir gründen unſere Hoffnung zunächſt darauf, daß wir no
ſelten im Unterrichte einen fruchtbaren Gebrauch vom Leſebuche hab
machen ſehen, daß der Leſeunterricht in den Schulen meiſt nur n
eine Reiſegelegenheit benutzt wird, mit der man allerhand Effecten m
gibt, ohne ſie bei der Schulpoſt zu declariren, und daß jeder Schü
ſehr bald lieber jedes andere Buch lieſt als ſein Schulleſebuch, u
daß den Lehrern ein beſtimmtes Leſebuch auch ſehr bald überdrüſ
wird. Vor Allem aber bauen wir darauf, daß endlich doch das We
des freien Unterrichts zur Anerkennung kommen muß, und d
dann ein ganz anderer Stoff als ſolche Bruchſtücke den Schülern wer
in die Hände gearbeitet werden. Alle die jetzigen Leſebücher begrüß
wir nur als die ſchönen Vorarbeiten für eine ſolche verjüngte Schulze
und als ſolche begrüßen wir auch das hier beſprochene. Es iſt in ih
ein Anfang gemacht für Gegenſtände, an welche die Leſebücher
heutigen Sinne nicht denken konnten, und dieſer Anfang wird Na
ahmer finden, und ſo wird nach und nach eine Litteratur zuſammen
tragen ſein, die der freien Unterrichtsform nur noch die Arb
der Ordnung und Zuſammenſtellung übrig läßt.

S.

Bibliothèque française ou Choix de livres intéressants destinés à la jeunesse allemande des deux sexes. Par *Charles Zoller*, Recteur. Stuttgart, Hallberger. In Heften à 10 Sgr.

Franzöſiſch zu lernen, um die „Geheimniſſe des Volks" oder den „Grafen von Monte Chriſto" oder dergleichen Offenbarungen des franzöſiſchen Geiſtes im Original zu leſen, verlohnt ſich wohl nicht. Der Schüler, der ſeine Schule durchgemacht, ſoll vielmehr im Stande ſein, ernſte, nützliche und bildende größere und zuſammenhängende Litteraturproducte zu verarbeiten. Er ſoll geleitet und befähigt ſein, aus der franzöſiſchen Litteratur ſich eine Anſchauung des franzöſiſchen Volksgeiſtes zu gewinnen, und intereſſirt für die Entwickelung einer ſo erregten, lebendigen und thätigen Nation auf andern Gebieten als dem der Romanfabrication.

Indeß man wird nicht immer umhin können, um ihn bei der Lectüre eines größeren Ganzen feſtzuhalten und ihn zu Privatlectüre zu verlocken, etwa ein bis anderthalb Jahre lang ihm auch Romane u. dgl. in die Hand zu geben; etwa im ſechszehnten und Anfang des ſiebzehnten Jahres, wo er für ein Intereſſe an ernſterem Stoff noch nicht entwickelt iſt und doch die Geläufigkeit erlangen ſoll, daß dieſer, wenn es für ihn an der Zeit iſt, keine übergroßen ſprachlichen Schwierigkeiten macht. Werden ihm Romane nicht nach zwei Jahren zuwider, und ſehnt er ſich nicht nach anderer Nahrung, ſo iſt ſonſt etwas faul im Staate Dänemark. Nun käme es alſo darauf an, die Romanleſerei ſo gefahrlos wie möglich zu machen.

Herr Zoller beſtimmt zwar ſeine Sammlung nicht für dieſe Uebergangsperiode, ſondern gibt ſie als Lectüre nach der Schulzeit. Indeß das kümmert uns nicht, wenn wir ſie für unſern Zweck brauchbar finden. Da gefällt uns dann ſein Motto:

. . . La main d'un enfant peut t'ouvrir au hasard
Sans qu'un mot corrupteur étonne son regard.

Er hat nirgend den Autor verbeſſert, ſondern nur ihm Widerſtrebendes weggelaſſen, und hat in der That ſeinen Vorſatz gut erfüllt, d'en écarter certaines fleurs aux couleurs trop fortement tranchées, aux senteurs suspectes, aux feuilles à demi flétries, où parfois même rampe un ver impur et rongeur. Indeß ſagen uns ſelbſt ganze Stücke aus den drei erſten vorliegenden Heften noch nicht zu. Lamartines Graziella athmet eine Leidenſchaftlichkeit, ſo ſehr ſie Idylle ſein ſoll, welche über die Aufnahme in die Sammlung hätte bedenklich machen ſollen. Lydie ou la résurrection par Ch. Nodier iſt ein zu

phantaſtiſches und gekünſteltes Machwerk. **Une veillée d'automne p une vieille femme** iſt ganz vortrefflich. **Boutades et Bluettes par Petit-Senn** iſt ein nachdenklicher Stoff. **Robertine par Mad. Bawr** iſt zuläſſig.

Können wir Herrn Zoller einen Rath geben für fernere Hefte, iſt es der, nicht ſich auf das Feld der ſchönen Litteratur zu beſchränke Auch wenn er mehr für Mädchen — junge Damen genannt! — ſorg möchten Aufſätze in dem Genre von Guizot über die Demokratie od die engliſche Revolution, Thiers über das Eigenthum u. dgl. wo angebracht ſein.

W. Langbein.

E. Vermiſchte Schriften.

Die Kirche und Schule Schleswigs im Kampfe mit der ſogenannten Landesverwaltun Actenmäßige Darſtellung. Kiel, Schwers. 97 S.

Die kleine Schrift enthält die actenmäßige Darſtellung der Mi handlungen, welche die Kirche und Schule Schleswigs in den Perſon ihrer Lehrer und Diener durch die „Landesverwaltung" erlitten h welche, als Staatsbehörde ohnehin ſchon vernünftiger Weiſe nicht b rufen, Kirche und Schule zu regieren, dieß um ſo weniger hätte th dürfen, da nur ein Mitglied derſelben der betreffenden Landeskirc ſelber angehörte. Da die Päd. Rev. Band XXVI, 218 ff. eine authe tiſche Darſtellung des Verfahrens in einzelnen Fällen gegeben ha können wir uns wohl hier darauf beſchränken, das Erſcheinen der vo liegenden Schrift anzuzeigen.

W. Langbein.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

№ 3. März 1851.

I. Abhandlungen.

Pädagogiſche Briefe.

I.

Lieber Freund! Du wünſcheſt mir Glück zu der Muße, welche ein launiges Schickſal mir Glücklichem beſcheert habe! Du phantaſirſt dir ein Leben für mich zuſammen, an welches mein nüchterner Verſtand umſonſt hinanklettert, ſchiltſt mich ſogar, daß ich des Himmels Gaben nicht zu würdigen wiſſe, und doch bin ich mir des ernſten Strebens bewußt, jedes Blümchen am Lebenswege, wenn nicht brechen, doch beſehen zu wollen.

Laß mich offen, wie immer, vor dir mein Herz ausſchütten.

Meine unfreiwillige Muße iſt mir peinlich, war mir vor einigen Monden noch viel peinlicher, nicht etwa weil ich in meiner Carrière, wie die Philiſter ſagen, gehemmt bin; denn du weißt, was ich von dem bischen, wie wir Weſtphälinger ſagen, äußern Leben im Vergleich zu den gewaltigen Aufgaben des innern Menſchen halte! Eben ſo wenig weil ich mit allerlei und meiſtens nichts als gewöhnlichen Menſchen Alltagswörter zu wechſeln habe; habe ich doch auch in größeren Städten ſehr wenig innerliche Menſchen gefunden, und jeder Menſch iſt mir, wie du weißt, ein intereſſantes Beobachtungsobject, den natürlichſten aber iſt am leichteſten mit dem Secirmeſſer der Pſychologie beizukommen; auch erklärt ſich das bei ihnen Gefundene der Einfachheit wegen am leichteſten, wie man ja in allen Naturwiſſenſchaften, ſo auch in der Pſychologie, mit dem Einfachen beginnen muß.

Dazu habe ich die ſchönſte Gelegenheit, an Verwandtenkindern allerlei Beobachtungen anzuſtellen, und du entſinneſt dich, wie ich mich ſeit Jahren mit der Frage herumplacke, woher nach den erſten Anfängen im Sprechen die raſche Fülle der Sprachlaute entſtehe.

Da habe ich nun ein allerliebſtes Kleinchen meiner Schweſter v mir, an dem ich ſeit Wochen für dieſe Frage herum operire, auch ma ches gefunden habe und noch ſehr viel zu finden hoffe, wenn das Un ſich nicht zu ſchnell entwickelt und mir durch ſeine Liebenswürdigkeit ni zu oft die Unterſuchungsvorſtellungenmaſſe auf die mechaniſche Schwe würfe. — Und doch kein Gefallen haben an ſo köſtlichem otium cu dignitate; dieſer Menſch bleibt ewig unzufrieden! höre ich dich dei lächelnden Frau zurufen und halb unwillig mit dem Fuße ſtampfe betheuern, daß du gerne deine 24 Quarta-Schulſtunden, inclusive d Livius, ja die Religion in II und I gegen meine Muße austauſcht um auch einmal des Lebens und der Studien ſo ganz froh zu werd Πᾶν τὸ θεῖον φθονερόν iſt, glaube mir, Lieber, ein tiefwahres Wo wüßte man nur allgemeiner, wodurch man es provocirt; ich habe es den letzten Jahren in ſeiner Wahrheit erlebt.

Du weißt, was für eine Bedeutung wir Herbartianer den V ſtellungsmaſſen auf die Willenserzeugung beilegen! Du erinnerſt di wie ich die Bewegung des Jahres 1848 mit dem Auge eines herbar ſchen Pſychologen vom Standpunct der praktiſchen Ideen zu betracht und zu beurtheilen ſuchte, du entſinneſt dich, wie ich ſeit Jahren unſ Zeit nicht deßhalb für ſo ſchwer halte, weil eine begriffsverworre Demokratie mit allen Arten der Ariſtokratie ringt — denn dieſe Erſch nung iſt ſchon oft da geweſen und muß da ſein, wenn überhaupt etw gewonnen werden ſoll —, auch deßhalb nicht, weil ſociale Lehren der Maſſe Eingang gefunden haben — denn der Socialismus taugt u bedeutet nur als Negation etwas —, eben ſo wenig, weil die Bildu der Wohlſtand, die Beherrſchungsmittel ſich auf einen zu kleinen Kr von Betheiligten zurückgezogen hätten — denn dem iſt ſo nicht —, e lich auch nicht, weil die Religion ihre zügelnde Kraft bei den Maſſ verloren habe — denn die Menge folgt in ſolchen Dingen dem Anſt der Gebildeten —, ſondern daß ich nur deßhalb ſie für gefährlich hielt, weil die philoſophiſche Wiſſenſchaft ſich ſeit Kant ſo ſehr in i lichtelnde Sümpfe verlaufen oder in Wolken-Kuckucksheime verſtieg hat, daß bei der Maſſe der Gebildeten entweder eine tödtliche Abſpannu oder todſüchtige Oberflächlichkeit eingetreten ſind. Ich glaubte, daß n dem warnenden Zuſammenbrechen der alten Verlogenheiten in Sta Kirche und ſocialer Geſellſchaft die Zeit einer Erfriſchung der philoſop ſchen Forſchung, nach welcher der ſelige Herbart ſo lange umſonſt gelec hatte, gekommen ſei; ich wähnte, durch ſchnelles Einbiegen auf d weite Landſtraße der nüchternen Forſchung, der praktiſchen Fragen d Nation gerettet zu ſehen von den hohlen Abſtractionen der wieder aufg

wärmten Encyklopädie und den unfruchtbaren Negationen der politiſchen Doctrinäre, half mit dazu, die Götter verſuchen, ob man durch einen kühnen Griff, ich meine nicht à la Gagern, Deutſchland conſtruiren — ſo verwogen bin ich doch nie geweſen —, ſondern eine große, kräftige Verhüllungenmaſſe des Rechten und Richtigen ſchaffen könne, aus welcher ein rechter und richtiger Wille zur Herſtellung eines geſunden Volkslebens hervorginge; du kannſt dir vorſtellen, wie ich mir die Bildung und Wirkung dieſer Gedankenmaſſe à la Herbart zuſammenkünſtelte; ich machte aber die Rechnung ohne den Wirth, d. h. ohne die alten Vorſtellungen mitzuverrechnen, welche der Sturm der Ereigniſſe nicht auf die ſtatiſche Schwelle gedrückt, ſondern auf die mechaniſche geworfen hatte.

Sie kehrten nur zu raſch heim, jagten die neuen Götter aus ihrer Staatskirche, und nun iſt weiter nichts gewonnen, allerdings nicht wenig, als daß auch dieſe an der mechaniſchen Schwelle pochen. Ich aber ſitze jetzt in otio unter all' dem Getrümmer dieſer wilden Mechanik und verſuche im Kleinen, was die große Welt noch wohl oft hin und her werfen muß, ehe ein leidliches ſtatiſches Verhältniß erreicht wird; da dachte ich denn im Anfange wie du; otium cum dignitate ſei ein des Schweißes der Edeln werther Preis und ich doppelt zu beneiden, weil es mir in den Schooß gefallen, wenn auch sine dignitate, um die ich mich verteufelt wenig kehre in dieſer albern tollen Welt, wo eine deutſche Regierung einen Herbartianer wegen ſeiner politiſchen Anſichten fürchtet. Da machen es halt die öſterreichiſchen Fettlappen klüger; ſie verſorgen ſich mit Herbartianern und Herbartiana wie auf eine lange Belagerung. Wäre es alſo nur das, daß ich eifriger Verfechter einer nur noch ſo möglichen praktiſchen Philoſophie, erbittertſter Gegner des modernen Materialismus, geſchworner Feind des Radicalismus in Staat und Schule für einen franzöſiſchen Socialiſten verſchrieen werde, ſo tröſtete ich mich mit den Vielen, die in dieſer tollen Zeit verkannt werden, was doch ſtets noch beſſer iſt, als an ſich ſelbſt irre zu werden, was noch Mehreren paſſirt iſt.

Aber, Liebſter! es iſt ein eigen Ding um das Nichtbeſchäftigtſein. Das dolce far niente iſt ein zweiſchneidiges Meſſer, mit dem man weniger nach außen operirt — denn man greift wohl darnach, läßt es aber wieder fallen — als an ſich ſelbſt ſchmerzhafte Schnitte macht, die lange bluten müſſen, ehe ſie verbunden werden können, und wobei man Vieles findet, was und wie man nicht gewünſcht hatte.

Du weißt, wie ich ſeit der Univerſität 7 Jahre hindurch von einem Arbeiten in das andere, ich darf wohl ſagen, gehetzt wurde; wie ich dachte, ſo oft ich konnte, zu unſerem Herbart und meinem achtzehnten

Jahrhunderte zurückflüchtete; nun ſaß ich plötzlich nach dem wilden Sch
bruch des vorigen Jahres mitten auf der trockenen, kahlen Höhe
Entnüchterung der verhängnißvollen Mitte des neunzehnten Jahrh
derts, ſaß in einſamer Stille, ohne Arbeit, ohne Bücher und Fe
ferne von allen Genoſſen und Freunden, ſpann und ſann, anfangs
ſchwerer Mühe und herber Pein, dann leichter und lieber, werde a
fortſpinnen an den angefangenen Fäden, ſchneidet nicht Atropos ſie
ſo viel iſt gewiß, daß die Luſt an dieſem einſamen Spinnen mit der
wächst, zur Leidenſchaft werden kann trotz aller Bänglichkeiten
Schmerzen, die es begleiten.

Was ich bei dieſer tiefen Inſpiration meines geiſtigen Lebens fa
iſt theils noch zu ungereinigt, als daß ich es dir, dem Kenner
Freunde reiner Präparate, vorlegen könnte, theils habe ich es wie
der warmen Bruſt anvertraut, auf daß es erwarme, bevor es kalt
kalten Welt übergeben werde.

Wie früher aber in den Bedrängniſſen des äußeren Lebens, ſo
in den Dunkelheiten des Inneren klopfte ich an der Pforte der Pädag
an um Troſt, Erheiterung und Erklärung; gieng auf das Gebiet,
ewig die Hoffnungsknospen grünen und die Wege nicht verſperrt
durch unermeßlichen Bauſchutt und altes wie neues Getrümmer.

Leicht fand ſich der Zuſammenhang; denn du weißt, wie Al
was ich denke und dichte, ſich um wenige Mittelpuncte dreht, Mag
felſen allerdings, an denen das Schiff meines geiſtigen Daſeins ſc
oft hart angeſtoßen, aber nie zerſchellt iſt.

Natur und Kinderwelt beruhigen und erheben die unruhige Se
bringen Licht in die Dunkelheiten des Forſchens, und tröſten über
Verworrenheiten der Gegenwart.

Erlaube mir deßhalb, beſter Freund! daß ich dir die Fäden ü
ſchicke, an denen ich auf dem Gebiete meiner pädagogiſchen Rückerin
rungen und Wünſche wandelte; denn du verſtehſt dich darauf, ſie
feſten Leinwand zu weben; bezahle mit den Kindern deiner frohen Pra
die Schattenbilder meiner Grübeleien.

Von allen meinen pädagogiſchen Erinnerungen iſt keine lebhaf
kein Wunſch feuriger, keine Erfahrung häufiger, als wenn ich der Kla
gedenke, wie ſchnell auf der Univerſität, im Leben Schulunterricht
Schulerziehung vergeſſen werden; wir haben es ſelbſt mitangeſehen,
erlebt, auch wohl mitgethan, wie in wenigen Tagen, luſtigen Abend
die vor Kurzem noch ſo hoch gehaltenen Schulgrundſätze wie unnü
Plunder weggeworfen wurden, und welche ſcheinbare Rieſenſchritte
der Charakterbildung den ſechswöchentlichen Fuchs von dem Pen

nennen; nun haben wir zwar auch erfahren, und wiſſen aus unſerer Pſychologie, daß und weßhalb dem nicht anders ſein kann, wie das Schulgepäck wohl auf eine Zeitlang abgelegt, aber nicht auf immer weggeworfen werden kann, wie die Schulvorſtellungen bei Vielen ſchon im Laufe der akademiſchen Zeit ſich übermächtig wieder erheben, bei Anderen ſpäter und ſchwächer, bei Allen ſicher, wenn auch oft unbemerkt negiren.

Trotzdem iſt aber keine Erfahrung gewiſſer, häufiger, trauriger als die der raſchen Contrerevolution des inneren Menſchen in der erſten Zeit nach dem Verlaſſen der Schule.

Deßhalb hat man auch von allen Seiten Rathſchläge, Warnungen, Anklagen, Verbeſſerungen zuſammengebracht, um dieſes alle Schulleute ſo demüthigende Uebel zu bekämpfen. Bald fand man des Böſen Grund auf der Univerſität, und gewiß iſt dort Vieles zu beſſern; aber das iſt eine beſondere Frage und im Allgemeinen muß dort der Satz gelten, daß man vorher ſchwimmen gelernt haben muß und, wer es nicht kann, beſſer thut, auf die Gefahr des Ertrinkens hin ſich kopfüber ins Waſſer zu ſtürzen, als am Schwimmſeil der Schule zu zappeln; bald hoffte man das Uebel durch eine paſſendere Behandlung in den letzten Schuljahren zu bekämpfen, wie mein Director uns Primanern alle Sünden und Tugenden der Univerſität ſo deutlich beſchrieben zu haben glaubte, daß wir keine verborgene Schlinge mehr zu befürchten hätten; Andere ließen ihren lieben Primanern möglichſte Freiheiten, um ſie auf die unbeſchränkte akademiſche Freiheit vorzubereiten, aber nun ſpielten ſie den Studenten auf der Schule, den Studenten auf der Univerſität; blieben nur länger Füchſe; Andere beſtürmten die Jugend mit charakterbildenden Religions- und Moralvorträgen, die in den Abgangsreden der Abituren ihre ſchönſten Blüthen trieben, um — eine gewiſſe Beute des erſten Nachtfroſtes akademiſcher Skeptiker — Skeptiker zu werden; die Meiſten ahnen, faſt Alle reden von tieferen Gründen, weiter hergeholten Schutzmitteln gegen dieſe akademiſche Charakterrevolution; meine Erfahrungen und Ueberzeugungen ſind allmälig folgende geworden.

Der Unterricht verdrängt die herrſchenden Vorſtellungenmaſſen des Zöglings, nur in den Freiſtunden lenkt er ſich ſelbſt; und wie oft gleicht der Unterricht einer wellenförmigen Ebene mit niedrigem Kraute ſtatt einer an tiefen Strömen, hohen Bergen, weiten Fernſichten reichen Landſchaft! Was Wunder, wenn der darauf wachſende Charakter ſich vor jedem Windſtoße zur Erde beugt, wie ein Wolkengebilde jedem Winde weicht! Wahrlich, auf der Univerſität, im praktiſchen Leben wird weniger altes Eigenthum verloren, als das echte zu Tage gefördert.

Charakterbildung und erziehender Unterricht ſind pädagogiſche Mode worte geworden, aber die öffentlichen Schulen laſſen hierin weit meh zu wünſchen übrig, als in allen andern Puncten, und die Schuld lieg am Staate.

Seitdem die Schulen alle dieſelbe Staatsuniform haben anziehe müſſen, ſeitdem die Schule ein Mittel der Politik geworden gemäß de Worten: „wer die Schule hat, hat die Zukunft", iſt ihr die eigentlich Beſtimmung immer mehr abhanden gekommen, iſt ſie immer mehr au einer Erziehungs- zur Lernanſtalt verkehrt, und wird es noch imme mehr werden, wenn man nicht zu dem urſprünglichen Zwecke zurückkehr

Oeffentliche Schulen ſind Nothhülfen, ſelbſt in ihrer beſten Geſtal werden es auch ewig bleiben; ſie müſſen nur vor einem völligen Gegen ſatze gegen die Erziehung bewahrt werden, und das vermögen erziehende Unterricht, freiere, ſelbſtändige Entwickelung der einzelnen Schulen un vermehrte Gelegenheit zum Handeln.

Lieber Freund! du weißt, was wir Herbartianer unter dem erſte verſtehen; ich glaube auch, daß die meiſten derer, welche Herba nachgeſprochen haben, ſich ungefähr das Richtige dabei denken, wen gleich ſie in der Ausführung nur zu oft das Erziehen zu abſichtlich un zu voreilig betreiben; für heute aber habe ich keine Luſt, die allgemeine Kennzeichen des erziehenden Unterrichts mir wieder durch den Kopf gehe zu laſſen, und keine Zeit, die ſpeciellen zu erörtern; es genügt mir, di in Erinnerung gebracht zu haben, daß ich bei meinem Tadel der öffen lichen Schulen die Kraft eines erziehenden Unterrichts wohl in Anſchla gebracht habe.

Die erziehende Kraft des Unterrichts wird aber gelähmt, und kan nicht weit genug dringen, ſo lange die Schulen in der ſteifen Staate uniform eingeſchnürt bleiben, und es der Jugend am Handeln fehlt.

Es läßt ſich darüber ſtreiten, ob es thunlich oder auch nur möglic ſei, die Schule ganz frei zu geben, oder wenigſtens zur Sache der Ge meinden zu machen; ob der Mittelweg einer primo loco vom Staat ſubſidiariſch von der Gemeinde erhaltenen Schule der beſte ſei; wir wolle in den Streit nicht eingehen, da hierbei Alles auf die beſonderen be ſtehenden Verhältniſſe und Zuſtände ankommt, aber laſſen wir auc immerhin den Lehrer den gewünſchten Staatsdiener- oder gar Kirchen dienerrock anziehen, die Pädagogik muß dagegen mit aller Macht prote ſtiren, daß er zur Uniform werde.

Unſere Schulen aber vom Gymnaſium bis zur Dorfſchule ſind all nach einem Muſter zugeſchnitten, ſtecken alle in einer und derſelbe hauptſtädtiſchen Uniform, und liegen alle auf dem Prokruſtesbett de

bureaukratiſchen Vorſchriften und Reglements. Ich ſchaue hier bisweilen über die nahe holländiſche Grenze; ich finde ſelbſtändige Gemeinden mit reichen hiſtoriſchen Erinnerungen, Provinzen mit eigner Verwaltung frei und ſelbſtändig, wie ein amerikaniſcher Staat, die Schulen bald in den Händen des Staates, bald der Provinz, bald einer Gemeinde, nicht ſelten auf einer Stiftung beruhend, überall von blühenden Privatinſtituten umgeben, meiſtens übertroffen; über alle ein ſehr ſtrenges Abiturientenexamen, von einem Collegium von 6—7 Männern abgenommen, die alljährlich vom Miniſter des Cultus beliebig aus den Lehrern der Staatsgymnaſien, der polytechniſchen, Militärerziehungsanſtalten, Stadtſchulen, Privatinſtitute, einzeln auch aus den Univerſitätslehrern ausgewählt, an einem von dem Präſidenten beliebten Orte zuſammentreten und ohne alle weitere Staatscontrole die ſämmtlichen Abiturien des Landes prüfen.

Ich hatte vor der Einrichtung dieſes Staatsexamens auf wiederholten Reiſen nach Holland Gelegenheit, holländiſche Studenten, Studirte, Profeſſoren kennen zu lernen; durchgängig fand ich bei geringeren, wenigſtens nicht ſo ausgebreiteten Kenntniſſen eine gewiß gleich große, wenn nicht größere Verſtandesentwickelung, unzweifelhaft mehr geiſtiges Intereſſe, und vorzüglich ein weit geſetzteres, beſonnneres Weſen, eine geſchloſſenere Willenskraft. Jetzt, glaube ich zuverſichtlich, übertrifft die Mehrzahl der holländiſchen Abiturien die unſrigen auch an Fülle und Gediegenheit der Kenntniſſe.

Ich wohnte kürzlich mehreren Prüfungen auf einem benachbarten Gymnaſium bei, deſſen Schüleranzahl ſich im letzten Jahre verdoppelt hatte, weil alle Abiturien desſelben das Staatsexamen beſtanden hatten; ein anderes dagegen hatte aus dem entgegengeſetzten Grunde ein Drittheil ſeiner Zöglinge verloren. An Lehrern wie Schülern bemerkte ich eine große, faſt läſtige Genauigkeit, Klarheit im Einzelnen, präciſes, faſt quantiſches Fortſchreiten, überall ſicheres, feſtes Wiſſen, oder bewußtes Nichtwiſſen; ſtrenge Forderung der einzelnen Wiſſenſchaften, genaue Bezeichnung der Curſe, der Endziele, wenig oder nichts von ſchillernden Allgemeinplätzen, philoſophiſchen Betrachtungen, ſogenannten Eindrücken des Ganzen ꝛc. ꝛc., allenthalben Beſcheidenheit des Urtheils, beſonnene Skepſis, langſames und bedächtiges Urtheilen. Beſter Freund! ich ſage dir, hätteſt du geſehen, mit welcher Präciſion Frage und Antwort geſtellt, gegeben, wie klar das Nichtwiſſen eingeſtanden wurde, wie holländiſch ſauber und reinlich die Kenntniſſe wie auf einem Präſentirteller geordnet traten und kamen, wahrlich du wäreſt wie ich nachdenkend und kopfſchüttelnd über die heimiſchen Leiſtungen nach Hauſe gewandelt. Hätteſt du aber dennoch geſehen, wie die Lehrer mit ihren Zöglingen verkehrten,

wie ältere Freunde beim Spiele, auf Spaziergängen ſie belehrten, i
erworbenen Kenntniſſe ſogleich und ſo oft möglich in den friſchen Stro
des Lebens, der praktiſchen Anwendung tauchten, ſtets Alles und Jed
auf den ganzen Menſchen, auf den Kern ſeines Willens bezogen, hätt
du dann geſehen, wie dieſe Jungen mit der nüchternen Verſtändlichk
der beſonnenen Wiſſenſchaft ſich beſprachen, beriethen, befragten, v
ſuchten, wie ſie ſo ferne waren von aller hohlen Schwätzerei und ſchö
redneriſchen Phraſen, wahrlich, du hätteſt, wie ich, nach dem arcanu
geforſcht, welches ſolche Schulen möglich macht.

Mir ward die Antwort leicht.

Die holländiſchen Schulen ſind eine glückliche Miſchung von öffe
licher und Privaterziehung, und genießen die Freiheit im Erziehen u
Unterrichten, bei der allein die pädagogiſchen Talente gedeihen.

Dort hält es der Staat nicht, wie bei uns, für nöthig, die geiſti
Bildung der Einzelnen ſo einzurichten, daß ihm die Ueberſicht dav
leicht und bequem gemacht werde; politiſche Aengſtlichkeit und ei
ammenartige Beſorgtheit um gute Staatsdiener ſind dort unbekan
ſtören nicht die Freiheit der Entwickelung pädagogiſcher Talente.

Bei unſerem Verfahren iſt es höchſt erſchwert, neue Methoden i
Leben zu rufen, gleichgeſinnte Lehrer zuſammen zu bringen, das Z
des Schulunterrichts auf eine andere als die vorgeſchriebene Weiſe
erreichen. Ueberall hemmen die gleichförmigen Vorſchriften, Zuſchnit
Anforderungen; zwar wird in den Regierungserlaſſen oft genug von d
„wünſchenswerthen freien Bewegung, der ſelbſtändigen Ausführung ꝛc. ꝛc.
geſprochen, aber wenig oder nichts kann ſelbſt bei gutem Willen befol
werden.

Wie aber dem Uebel abhelfen? Gewiß nicht plötzlich! Die Pädagog
verträgt die Revolutionen nicht ſo gut wie die Staaten; allgemei
Regeln laſſen ſich überhaupt weder geben noch befolgen; bis auf beſſe
Zeiten läßt ſich nur ſo viel ſagen, daß man aufhöre, die Schule zu
bureaukratiſchen Lernanſtalt nach außen, wie in der inneren Organiſatio
zu machen; dagegen ziehe man die Provinzialvertretungen, die Gemeinde
nicht etwa bloß zu Geldleiſtungen, ſondern zur Theilnahme an den B
ſetzungen der Lehrerſtellen, der Beſtimmung der Schulpläne ꝛc. heran
vor Allem aber richte man das Abiturienexamen ähnlich wie in Holland ei

Nächſtens ſchreibe ich dir genauer über das Maß der Forderungen
welche dort gemacht werden, und über die Gründe, weßhalb ſo viel
Abituren nicht beſtehen.

Dein M.

II.

Ich danke dir für deinen lieben Brief; du weißt kaum, wie herzlich ich mich freue, wenn es dir wohl ergeht, und das iſt bei euch Leuten ja ſtets der Fall, wenn ihr euere Steckenpferde reitet, d. h. pädagogiſche Plänchen macht und Luftſchlöſſer baut. Du gehörſt jetzt auch trotz deines Herbart zu den Vielen, die jeden Augenblick mit euerer hohen Weisheit, beſtändiger Tadelſucht und übermäßigen Anſprüchen in die Engen, Aengſten, Nöthen, Bedrängniſſe, Erbärmlichkeiten und Elendigkeiten des hart bedrängten Schulmannslebens eingreift, nicht um zu tröſten und aufzumuntern, ſondern um ihm das bischen Mühe, was ihm die böſe Jugend, die ſchlimmen Alten, und die verdrießlichen Plackereien der Schulordnungen, Collegen, Magiſtraten, Bürgervorſteher, Unter- und Oberſchulcollegien gelaſſen haben, zu vergällen. Ihr habt ſtets die Idee der Vollkommenheit im Kopfe und im Munde, vergeßt aber völlig die der Billigkeit; thut uns praktiſchen Schulleuten nicht bloß Unrecht mit euern unmäßigen, unmöglichen Anforderungen, ſondern ſchadet der guten Schulſache eben ſo ſehr, wie die tollen Menſchen, die uns Deutſche zur Republik reif hielten.

So halte ich zwar das, was du über das ſchnelle Vergeſſen der Schulgrundſätze, Schulkenntniſſe ſchreibſt, für wahr, für ganz wahr; aber das Mittel, was du vorſchlägſt, iſt geradezu verderblich, trotz Holland und trotz ſeiner inneren Wahrheit.

Schule und Staat, Jugend und Erwachſene ſtehen in zu genauer Wechſelbeziehung, als daß man in einem verſauerten, vergängelten, entnervten Volke, wie wir nun einmal ſind, ſo viel Freiheit gebrauchen könnte, als du und deinesgleichen wünſchen.

Was du von den holländiſchen Schulen ſchreibſt, hat mir gefallen, iſt ſo recht nach meinem Geſchmacke, möchte wohl Lehrer an einer ſolchen Anſtalt ſein; aber um Gottes willen nicht, bei uns probirt ſehen; die Methoden, Methödchen, erziehende und nicht erziehende Schulen und Schülchen würden wie Pilze aufſchießen, eine babyloniſche Verwirrung entſtehen, und Niemand etwas lernen. Unſere Anſichten über das Ziel der Schulen gehen nahe an einander hin, über die anzuwendenden Mittel ſind wir ganz verſchiedener Meinung. Höre, was ich für des Böſen Kern halte.

Die Pädagogik hat ihr Ziel in der praktiſchen Philoſophie geſteckt, den Weg in der Pſychologie gewieſen vor ſich; die Bedürfniſſe des Lebens, des augenblicklichen Gebrauches, und die Beſchaffenheit der Mittel modificiren das Ziel und erſchweren den Weg.

Noch entbehren wir einer allgemein gültigen praktiſchen Philoſophi und einer ausgearbeiteten Pſychologie; wenigſtens iſt ein Einverſtändni noch nicht erzielt; inzwiſchen arbeitet jeder Schulmann nach ſeinen An ſichten, und die Maſſe der pädagogiſchen Erfahrungen iſt groß genug um ſo leidlich auf dem im Allgemeinen richtigen Wege zu bleiben, wen man nicht die Streitpuncte unnöthiger Weiſe in die Schule trüge.

So bezweifelt Niemand die Exiſtenz des Rechtes, und doch gehe die Anſichten der philoſophiſchen Schulen über die Begründung desſelbe weit aus einander, heben ſich auf; ſo handelt jeder Schulmann, al ſei der Menſch ſittlich frei, und doch macht die ſogenannte transſcen dentale Freiheit, ſelbſt die Kants, im intelligiblen Raume alle Tugend alle Beſſerung unmöglich; ſo muthet ein jeder Lehrer ſeinem Schüle Gedächtniß zu, obgleich Wenige ſich klar und noch Wenigere über da einig ſind, was es ſei und wie es wirke. So iſt in der Pädagogik wie in ſo vielen andern Dingen die Erfahrung ein ziemlich guter Weg weiſer, der zum Ziele führt, wenn auch nicht auf dem nächſten Wege nur mit großer Anſtrengung, bedeutenden Koſten, nachhaltigen Be ſchwerden.

Pädagogiſche Verſuche, Anſichten, Streitigkeiten ſollten ſich demnach auf dem Gebiete der Erfahrung halten, nach ihren Geſetzen beurtheilt und geſchlichtet werden, — falls ſie auf Einführung in die Praxis An ſpruch machen. Will man mit den Waffen der Speculation ſtreiten, ſo hilft es nicht, den Apparat der Dialektik, das kleine Gewehr der logi ſchen Urtheile, Schlüſſe und Nominaldefinitionen, ſo wie das grobe Geſchütz der „religiöſen und ſittlichen Wahrheiten, Anſchauungserkennt niſſe ꝛc.“ in Bewegung zu ſetzen, ſondern da gilt es den Kampf um Alles und Jedes, dann muß man dem Gegner die höhere und niedere Skepſis zugeſtehen und vor Allem ſich nicht bei drohender Niederlage hinter Religion, Staat und Autoritäten verſchanzen, und von dieſem ſicheren Orte aus wohl gar den Gegner verketzern.

Wie treibt man es aber heutzutage?

Faſt jedes Schulmeiſterlein, das etwas mehr als Gewöhnliches vorzuſtellen ſucht, hat ſeine eigene Anſicht von einer großen Menge der ſo gäng und gebenen philoſophiſchen Fragen, vorzüglich aus dem Gebiete der praktiſchen Philoſophie, Politik, Pſychologie; mag er ſich als An hänger einer Schule bekennen, oder ſich den vornehmeren Namen eines Eklektikers beilegen, oder ſo ſeine eigenen Ueberzeugungen haben, der gute Menſch thut, als ſei er über allen und jeden Zweifel erhaben, alles Andere Humbug, und ein Frevler oder dummer Kopf, wer anders denke, obwohl ſie das Wort Toleranz 77 Mal des Tages in den Mund nehmen.

Wahrlich, beſter Freund! du weißt, wie ich mit mathematiſchem Ernſte die Probleme zu ergründen ſuchte, die der ſelige Herbart uns mit ſeinem wiſſenſchaftlichen Wahrheitsſinne und Ernſte vorführte, und habe ich es auch bis jetzt noch nicht weiter gebracht, als meinen Herbart ſo ziemlich in ſeiner Hauptrichtung begriffen zu haben, ſo iſt mir doch die Philoſophie eine ſo ernſte, ſo ſtrenge Schöne geworden, daß ich vor Aerger darein ſchlagen möchte, wie unſere Zeit ſie zu einer Modeſchönen verkehrt, die mit all der Anmaßung und der Seichtigkeit eines ſolchen hohlen, flatternden, kecken, plauderhaften Weſens von ſchlüpfrig glänzendem Ausſehen, wie die Lacerte in den goethiſchen Epigrammen von Venedig, ſich breit macht; o Beſter, wirf doch einmal einen Blick auf das Treiben dieſer jungen Philoſophen von der Bierbank bis zum Katheder, von der Conditorei bis in die Nationalverſammlung, von dem demokratiſchen Pfennigsblatt bis zu den neuen Jahrbüchern der freien Akademie, ſchau einmal auf von deinem Kant, Fichte, Herbart, beim Zeus, dir werden die Fröſche einfallen, nicht die, welche einen König haben wollen, denn ſie ſind alle Könige, obſchon alle Socialdemokraten, aber ſolche, die einen bedürfen, der ſie Alle verſpeist.

Jedoch, ich denke, gehe den Gecken aus dem Wege; ſie lärmen wie die Trojanerkraniche bei Homer, vor dem Tage „wo ſie Alle ereilet der Tod und das ſchwere Verderben". Die Naturwiſſenſchaften, die Mathematik werden dem ganzen Spectakel ein Ende machen, nachdem ſie ſelbſt von der Umſtrickung der Modephiloſophie befreit wieder ihre Füße auf dem mütterlichen Boden der Erfahrung haben. Wenn aber der Schwarm dieſer Harpyen aus dem Tempel der Erfahrungswiſſenſchaften verjagt wird, ſo ſtürzt er ſich um ſo gieriger auf die Schule; denn die Kirchen- und Staatsthüren ſind ihm zum Glücke verſchloſſen worden.

Die Naturforſcher, Aerzte und Mathematiker haben längſt der ganzen Modephiloſophie derbe Fußtritte verſetzt, der Staat heißt ſie mit ernſten Worten ihre Wege gehen, und die Kirche iſt ſo verſtändig geworden, ſich mit den ſchlüpferigen Geſellen nicht mehr aufs Ringen einzulaſſen, ſondern ihnen den Schild des Glaubens, die Kräfte der Gemüthswelt entgegen zu ſetzen; in der Schule dagegen hauſen ſie noch nach wie vor, täglich mehrt ſich der Schwarm, und nun willſt du noch die Schulen weit offen machen, daß die ſaubere Geſellſchaft ihre Bühne aufſchlage und ihre Stückchen aufführe.

Lieber, beſter Freund! es iſt mit uns in Deutſchland ſo weit gekommen, daß wir eher keine wiſſenſchaftliche Pädagogik bekommen können, als bis dieſe ganze Brut von Modephiloſophen zerſtört iſt. So lange ſie noch da iſt und Einfluß hat, kenne ich nur ein Gebiet, auf dem man

mit ihnen ſtreiten kann, nämlich die Erfahrung, und für die Schu nur ein Verwahrungsmittel gegen ihre Einflüſſe, nämlich ſolide Kenntniſſ denn was thun dieſe Modephiloſophen mit den unſchuldigen Jungen?

Statt ihre Weisheit, ihre Zweifel, ihren Weltſchmerz für ſich behalten, oder wenigſtens auf einmal geordnet von ſich zu geben, ſtöhne und klagen ſie den lebensfriſchen Jungen Dinge vor, die nur in de Gehirn eines Weltſchmerzlers und in dem Herzen eines Europamüde entſtehen können. Sie können keinen Alten leſen, ohne die Gegenwa mit den Haaren herbei zu ſchleppen, keine Gegenwart erklären, ohn prophetiſche Blicke in die Zukunft zu thun, keine ſchreckliche Zukunft en hüllen, ohne die Schuld auf die ſündhafte Gegenwart zu wälzen. D Eine deducirt als unwiderlegliches Geſetz der Geſchichte den continui lichen Fortſchritt, verbraucht die Völker ſo gleichgültig, wie der gierig Eroberer die Menſchen, ſteht ſtets nur mit den Beinen in der Gege wart, mit dem Herzen iſt er weit in die glückſelige Zukunft voraus und der Kopf — iſt meiſtens ein Nirgendheim. Der Andere läßt d Geſchichte rückwärts und vorwärts marſchiren, weiß es haarklein anz geben, was die Athener zu Philippi Zeiten, Luther, Hutten und Sickinge in der Reformation hätten thun und laſſen müſſen, um ihr Volk ſich in den Hafen des ewigen Friedens zu bringen; ihr Unterricht ſtrotzt vo Urtheilen, Aburtheilen über Völker, Perſonen und Zeiten; noch ei Anderer läßt nur eine ſpiralförmig ſich bewegende Menſchheitsgeſchich zu, läßt die Völker wie die Bäche, die Perſonen wie Regentropfen i den Strom der Menſchheit fallen, und deducirt aus der Diagonale ihre Kräfte den Fortgang des Ganzen mit einer der epikuräiſchen Götte würdigen Ruhe.

Da iſt nirgends echter, natürlicher, jugendlicher Genuß an de Fülle des Daſeins, überall Mäkeln, Vergleichen, Prophezeien; wa Wunder, wenn ſie ein Geſchlecht von kritiſchen Pygmäen erziehen, di nichts ohne Naſerümpfen betrachten können.

Du denkſt vielleicht: „nun laſſen wir ſie immerhin den frühweiſen Kri tiker ſpielen; Leben und Wiſſenſchaft werden die Recenſentenlaune ſcho hinweg ſpülen". Bah, da kennſt du die Jugend nicht.

Zwar behalten ſie nichts, gar nichts von all' dem Gerede, all den Urtheilen und Anſichten ihrer philoſophiſchen Meiſter, lachen al junge Füchslein über die hochweiſen Schulfüchſe, aber faſt Alle behalte die philoſophiſche Krankheitsdispoſition, ſind faſt Alle für die Wiſſen ſchaft, für die Charakterbildung verloren.

Die ſchlechten Köpfe hören entweder das Gerede der Modephilo ſophen, und haben dann nur den Schaden, daß ſie die Zeit verlieren

die mittleren Geiſter quälen ſich auf der Schule mit dem Begreifen, auf der Univerſität mit dem Vergeſſen oder Vereinigen der Schulweisheit mit der profeſſoriſchen Weisheit, glauben oft den Stein des Weiſen darin zu beſitzen, und gehen für weitere Forſchung verloren, ziehen ſich frühe ihre Kreiſe, in denen ſie an ihrer kurzen Leine herumlaufen; die guten Köpfe endlich ſchlagen meiſtens in den erſten Univerſitätszeiten dem ganzen Kram ein Schnippchen, hängen hurtig ihre Hängematte an den Fäden des Egoismus und der frivolen Skepſis auf, und ſchaukeln ſich wohlbehaglich über der dummen Menge und dem ſich quälenden Forſcher und Menſchenbeſſerer.

Wahrlich, das Herz thut mir weh, wenn ich ſolche vielverſprechende Jünglinge als halbjährige Studenten wieder ſehe. Frivoles Abſprechen, Verzweifeln an aller immanenten Wahrheit, wohlfeiler, frühweiſer Egoismus, Anpreiſen des „vernünftigen Lebensgenuſſes“, oh! eine friſche Atarurie, ein epikuräiſches ἔχειν, οὐκ ἔχεσθαι zum Entzücken, vollkommene Philoſophen, keine Dummheit und keine Thorheit. Auf der Univerſität lernt man, was zum Examen nöthig iſt, lebt, um noch lange ſo leben zu können und verfällt im Leben entweder dem Troß der allbekannten Staatsdiener oder unter die frivolen Neudemagogen.

Wer trägt die Schuld als die leidige Philoſophaſterei, das Schmieren des edeln Weins der reinen Wiſſenſchaften mit den Gewürzen und Reizmitteln des Tagesgeredes und der Tagesanſichten? So wie jetzt das Ding ſteht, gibt es nur zwei Mittel gegen dieß Urböſe, nämlich ſolides Wiſſen und wirkliches Einführen in die Vorhöfe der Philoſophie.

Aber das Beſte ſchreibe ich dir nächſtens; denn ich muß zu einem Examen, wo ich Quintaner den mütterlichen Sprachleib in ſo viele Stücke und blutige Fetzen zerreißen hören muß, daß mir ſelbſt ein Schmerzſchrei über dieſe Bacchantenarbeit entfahren wird, und dabei in Arbeitsbüchern blättern kann, die von orthographiſchen Schnitzern, Dinten- und Schmutzkleckſen wimmeln.

Nur noch einige Worte über das Zweite.

In einer vernünftigen Schule kann die Frage aufgeworfen werden, ob Unterricht in der Philoſophie nöthig oder rathſam ſei; ich meinestheils würde dieſelbe bei einer richtigen Anordnung des erziehenden Unterrichts verneinen; aber, wie die Dinge jetzt ſtehen, bin ich mit Leib und Seele für einen einleitenden Unterricht in die Philoſophie, damit dem verderblichen Treiben des philoſophiſchen Geredes Einhalt gethan werde.

Ernſte Wiſſenſchaft, ein tüchtiger Vorgeſchmack von der Erhabenheit, Schwierigkeit ihrer Lehren, ein Niederſteigen bis zu irgend einer Quelle der Erkenntniß, alſo Durcharbeiten eines Problems, verleihen

der Jugend einen diamantenen Schild gegen die Gorgo einer wohlfeile Skepsis; nicht Politik, noch praktische Philosophie, eben so wenig, ab aus andern Gründen, Psychologie und Logik eröffnen das Thor zu besonnenen philosophischen Forschung, bahnen den Weg zu ernsthafte Charakterbildung, sondern nur die Behandlung eines metaphysische Problems. Man hat die Auswahl unter mehreren, aber meine Erfah rung — denn ich habe es schon oft und mit ausgezeichnetem Glück für Wissenschaftlichkeit und sittlichen Ernst versucht — kennt kein bessere als das Trilemma von der Veränderung. Das zweite Cap. im vierte Abschnitt des Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie von Herba gibt für den Lehrer eine treffliche Anleitung; er hat nur noch nöthig das Historische weiter auszuführen, und aus Cap. I. und Cap. II desselben Abschnittes Ausgeführtes hinzunehmen.

Nach meinen Erfahrungen reichen 12—16 Stunden hin, u älteren Schülern die Fragepuncte bloßzulegen und ihrem Nachdenke eine dauernde Anregung zu geben. Vor Allem interessirt sie die Frag über die innere Freiheit des Menschen und treibt sie fast sicher in psycho logische Studien hinein; anfangs stimmen die Meisten dem absolute Werden zu, und hat man dafür zu sorgen, daß ihnen klar werde, wi in die meisten Darstellungen desselben der Causalbegriff wieder hineinge tragen werde, indem man annehme, daß Verschiedenes auf verschieden Weise wechsle, in verschiedener Richtung, Geschwindigkeit und Zeit.

Vor Allem wird es nöthig und nützlich, den Begriff der transscen dentalen Freiheit, wie er in den gewöhnlichen Auffassungen und be Kant — als zeitliche, intelligible Entschließung — vorkommt, deutlich und klar zu machen.

Bei der Auswahl des Historischen mögen die alten Philosophen den Vorrang vor den neuern behaupten, schon weil die Darstellungen jene ungemischter, ungetrübter, von größerer speculativen Kraft und Einfach heit sind; denn speculative Gedanken sind bei ihren Erfindern am klarsten nachmals werden sie entstellt durch Mißverständnisse. So ist Aristotele in seiner Darstellung des absoluten Werdens viel klarer und reiner al Spinoza, der Idealismus des Protagoras derber ausgedrückt als be irgend einem neueren Philosophen.

Ueber die Darstellung der drei Ansichten und ihrer Ungereimtheit muß man nie hinaus gehen; es ziemt dem Lehrer nicht, meisternd mit seiner Weisheit unter solche Kämpfer zu treten, und es frommt dem Schüler nicht, solch' ungeheuern Conflict so vorzeitig und so leicht gelöst zu sehen; jede Lösung hieße nur in denselben Fehler verfallen, den wir bei den Modephilosophen so hart rügten.

Jedoch die Examensſtunde naht, ich muß den Brief unvollendet abſchicken, und verſpare deßhalb meine weiteren Bemerkungen über die Wirkungen dieſes Unterrichts auf das nächſte Mal. Jedenfalls ſehe ich in demſelben ein vortreffliches Mittel gegen das Uebel, das wir gleichmäßig beklagen; aber alles Unterrichten, alles Wiſſen reicht nicht hin, dem Böſen zu wehren, wenn der Jugend nicht eine ähnliche Gelegenheit zum Handeln geboten wird, wie im claſſiſchen Alterthum.

Dein B.

(Fortſetzung folgt.)

Die aargauiſchen Bezirksſchulen.

Von H. Zähringer, Rector der Bezirksſchule in Baden.

Nicht gerade weil gegenwärtig an der Reviſion unſerer Staatsverfaſſung gearbeitet wird, welche (hoffentlich!) auch eine gründliche Reviſion unſerer geſammten Schulgeſetzgebung nach ſich ziehen wird; auch nicht, weil ich die hochmüthige Hoffnung hätte, man werde meine Vorſchläge befolgen — an eine vorurtheilsloſe Prüfung der von Lehrern ausgehenden Vorſchläge war man bis jetzt im Ganzen weder in Republiken noch in Monarchieen gewöhnt —; auch nicht, weil ich die Anmaßung hätte, im Namen auch nur der Mehrzahl meiner Collegen zu ſprechen — Einzelne werden mir beipflichten —: ſondern hauptſächlich, um öffentliche Angriffe öffentlich abzuwehren, ſchreibe ich folgende ungeſchminkte Worte über einen Theil unſeres aargauiſchen Schulweſens.

Bei der Organiſation unſeres Schulweſens gieng man bis jetzt von dem ungemein ſchlauen Grundſatze aus: „Lehrer verſtehen nichts vom Schulweſen!“ Die Erfahrungen, welche der Lehrer täglich zu ſammeln im Falle iſt, ſind entweder den Behörden rein nutzlos oder dieſe letztern machen dieſelben weit beſſer im Bureau; auch ſind, nebenbei bemerkt, unſere Lehrer lauter Männer von eminenter Beſcheidenheit — falls „in den Bart brummen“ auch noch dahin zu rechnen iſt — welche es nicht lieben laut zu reden oder von ſich reden zu machen. Es iſt aber bisweilen Pflicht zu reden, und jedesmal gewiß dann, wenn es gilt, von ſeiner Ueberzeugung öffentlich Zeugniß zu geben, wenn es ſich darum handelt, Schäden nachzuweiſen, welche am Werke des Schulweſens nagen und deren Beſeitigung möglich iſt; die unmöglich zu beſeitigenden wollen wir für einmal übergehen.

Die Organiſation des aargauiſchen Schulweſens datirt vom Jahr 1835 und iſt, mit Ausnahme des Schullehrerſeminars (Geſetz vom 7. Wintermonat 1845, und Verlegungsdecret vom 5. März 1846), ſeither dieſelbe geblieben. Das Schulgeſetz vom Jahr 1835 war weniger eine neue Schöpfung als eine geſetzliche und mehr Zuſammenhang fördernde Conſolidirung des Vorhandenen, weßhalb demſelben auch die conſequente organiſche Gliederung fehlte. Hätte man jedoch mit derſelben Thätigkeit fortgebaut, wie bis 1835 war gebaut worden, das Gebäude müßte jetzt ein ganz anderes Ausſehen haben und würde nicht ſchon an einzelnen Stellen Spuren von Baufälligkeit zeigen. Allein nachdem die erſten demokratiſchen Errungenſchaften der Dreißigerjahre hinlänglich durchgekoſtet waren, begann eine Periode des Gehenlaſſens, nicht etwa bei den

Behörden allein, ganz im Allgemeinen, und daneben eine verderbendrohende Materialität der Geſinnungs- und Handlungsweiſe. So ließ man auch die Schulen gewähren und war nur froh, wenn ſie nicht mehr koſteten als vorher. Warum hätte man auch nicht ſollen? In der Gemeindſchule lernten ja die künftigen Souveräne Katechismus, Leſen, Schreiben und Rechnen; in der Bezirksſchule Franzöſiſch, Lateiniſch und Griechiſch, und in der Kantonsſchule das Alles auch und noch viel mehr. Kenntniſſe ſind ja Bildung, und je mehr Kenntniſſe, deſto mehr Bildung! Es ſoll hier keiner Schulanſtalt des Cantons und noch viel weniger irgend einer Perſon ein Vorwurf gemacht werden, der Fehler liegt in der geſammten Organiſation, in der Verwechslung von Bildungsanſtalt mit Lehranſtalt! So lange man nur darauf ausgeht, die Köpfe der Jugend mit möglichſt vielen Kenntniſſen auszuſtopfen, ſo lange der Lehrer ſeine Aufgabe für gelöst anſieht, wenn er ſeine Stunden gegeben, ſo lange ſich die Schulcontrole auf Abhaltung jährlicher Schaucramina beſchränkt: ſo lange blüht unſerer Jugend kein Heil. Daß die Schweizer ein praktiſches Volk ſind, und mit ihnen die Aargauer nicht minder als irgend ein anderer Theil, verdanken ſie zum mindeſten Theil ihren Schulen; gerade die am meiſten durch praktiſchen Sinn ausgezeichneten Individuen haben die Schulen am eheſten verlaſſen und ſind ins Leben getreten; von ſolchen heißt es dann etwa, wenn ſie kleine Verſtöße gegen die Schulpedorie machen: es iſt doch ſchade, daß dieſer Menſch nicht beſſer geſchult worden iſt! Dabei fragt es ſich aber gerade, ob „dieſer Menſch“ nicht auch im Sumpfe der Mittelmäßigkeit ſtecken geblieben wäre, wenn man ſeinen vorwärtsſtrebenden praktiſchen Sinn vertheoretiſirt hätte. Wenn irgend ein Theil des ſchweizeriſchen Volkes unpraktiſch iſt, ſo iſt es eine nicht unbedeutende Claſſe ſeiner Lehrer und das aus natürlichen Gründen: man ſcheint ſie gefliſſentlich vom Lebensmarkte zu verdrängen, Lehrer werden nur über die Achſel angeſehen, ſie ſpielen keine „Rollen“, halten keine „Reden“; ihr Auskommen iſt ein ſo ärmliches, daß Einer vom Leben zum voraus keine hohen Erwartungen hoffen kann, wenn er ſich entſchließt, Lehrer zu werden; iſt er es einmal, ſo vermag er es nicht, ſich im Leben zu bewegen, und wird ſo natürlicherweiſe ein dem Leben immer mehr entfremdeter Stubenhocker und einſamer Spaziergänger; des Lebens friſcher Hauch geht an ihm vorüber, und der praktiſche Sinn, den er vielleicht hatte, geht, weil ohne Nahrung, verloren. Ein Beweis für die geringe zu Tage tretende Thatkraft iſt der Umſtand, daß keine pädagogiſche Zeitſchrift zur Blüthe zu gelangen vermag; mehrere wurden ſchon gegründet, (meiſt von eingewanderten Deutſchen), ſind aber alle eines jämmerlichen Todes verkommen. Unſere Lehrer,

denen man gewiß eine aufopfernde Hingabe an ihren Beruf (nicht
verwechſeln mit Hingabe an die Jugend!), eine große Pflichttreue na
beſtem Wiſſen und Gewiſſen und eine anerkennenswerthe wiſſenſchaftlic
Strebſamkeit nachrühmen muß, lieben es mehr, im einſamen Stübch
zu ſitzen, nachdem die obligaten Stunden gegeben ſind; das Verein
leben, ſonſt in der Schweiz auf einer zur Rückkehr mahnenden Hö
angelangt, iſt für die Lehrer noch im Werden begriffen.

Wer aber in Erwartung einer beſſeren Zukunft in ſeinem beſchränkt
Kreiſe vorläufig das Erreichbare auszuführen beginnt, um ein ſchöner
und höheres Ziel anzuſtreben, um der Schule ein Leben zu geben u
ſie zum Bilde des Lebens im Kleinen zu machen, den betrachten
Philiſter und Zeloten in und außer dem Schulſtande mit argwöhniſch
Augen. Schreiber dieſes weiß Erbauliches darüber zu berichten. Es ha
ſich unter ſeinen Schülern ein freier Verein für dramatiſche Vorſtellung
gebildet, und eine Abordnung desſelben erſuchte ihn, deſſen Leitung üb
nehmen zu wollen. Daß er dieſem Anſuchen ſofort entſprach, findet je
Pädagog begreiflich, jeder Stundengeber und ſteife Autoritätsritter al
unbegreiflich. Man witterte Demagogie; jeder Lehrer iſt Fachlehr
und der Mathematiker durchaus unbefugt, freie Vereine für geſellig
Vergnügen zu leiten, Geſetz und Propheten ſprechen gegen ſolches
ginnen ,und demſelben wird Einhalt gethan. Da der Lehrer der Mat
matik vom Schulleben aber einmal nicht laſſen kann, ſo fragt er a
ob es erlaubt ſei, etwas mehr und Anderes zu leiſten, als bisher
leiſtet worden, hält ſich aber dabei in den Schranken des Fach
auf das ſeine Anſtellung lautet. Nachdem ihm dieß erlaubt word
gründet er einen Verein für Feldmeſſen und techniſches Zeichnen, de
Arbeiten ſeither immer mit ausgezeichnetem Lobe erwähnt wurden.
iſt keine Demagogie mehr, weil kein Ueberſchreiten der Fachgrenzen ſt
findet. Dieſer Verein zieht nun wöchentlich mit Stangen und Ketten
Meßtiſch zu den Bauern aufs Land und vermißt ihnen ihre Fel
zeichnet ihnen die Pläne derſelben und zwar Alles gratis natürlich
bisweilen gibt es ein Glas Wein oder Moſt und ein Stück Schw
brod — und lernt dabei arbeiten, zuſammenwirken und pflanzt
pflegt einen praktiſchen Sinn. Wenn ſich der Lehrer im freien Ver
der Schüler nicht wohl fühlt, ſo fühlt er ſich auch in der Schulſ
nicht wohl, er wird ſtets nach der Uhr ſehen, ob denn die Stunde n
nicht herum ſei; und wer Knaben kennen will, muß ſie nicht nur
ſchen den Schulbänken ſehen. Alles das übrigens nur par parenthè

In Bezug auf das berufene und unberufene Publicum ſind
ſchiedene Claſſen zu machen. In die erſte, am wenigſten zahlreiche Cl

gehört derjenige intelligente Theil der Bevölkerung, welcher die Schulen als nothwendige Glieder des geſellſchaftlichen Organismus anſieht; welcher die Schulerziehung nicht als ein durch Umſtände gebotenes Surrogat der häuslichen Erziehung, ſondern als eine der letztern parallel laufende, nothwendige und im Weſen des Menſchen begründete anſieht; welcher Kenntniſſe nicht mit Bildung, und Lehranſtalten nicht mit Erziehungsanſtalten verwechſelt. Dieſe Claſſe des Publicums weiß auch die hohe, heilige aber ſchwere Aufgabe des Lehrſtandes zu würdigen und kommt ihm deßhalb überall nach Kräften entgegen; leider gehören nicht alle Mitglieder der Schulbehörden dieſer Claſſe an.

In die zweite Claſſe gehören die ſogenannten Schulfreunde; das ſind die Männer, welche immer die Worte: Bildung, Cultur, Fortſchritt! im Munde führen, welche die Zukunft auf Kenntniſſe bauen, welche in der Schule praktiſche Uebungen haben wollen, welche die Mathematik zum Mittelpunct der Schulbildung (!) erheben wollen, welche übrigens für Schulen gern auch ein Opfer bringen, nur nicht ein gar zu großes, welche auch dem Lehrſtand noch entgegen kommen, nur nicht zu weit. Es ſind die Utilitarier, die Männer ihrer Zeit, die Menſchen mit dem techniſchen Bewußtſein! Aus ihnen iſt ein großer Theil der Mitglieder der Schulbehörden genommen, aber es iſt ihnen nicht gegeben, die Lehrer der Anſtalten praktiſch zu machen, indem ſolches von dem durchlaufenen Bildungsweg und nicht von Weiſungen der Behörden abhängt.

Zu den folgenden Claſſen, welche man füglich zuſammenfaſſen kann, gehören die Philiſter, bei welchen das Trägheitsmoment im Quadrat der Anmaßung und letztere im Kubus der Bornirtheit wächst, die Geſchäftigen, bei welchen Bildung und Einmaleins identiſch ſind; die Pfahlbürger, welche das vom Vater Ererbte auch auf den Sohn forterben wollen und falls ſie im „Welſchland„ geweſen ſind, denſelben auch mit möglichſter Beförderung dahin prakticiren; die ungebildeten Emporkömmlinge, welche ihren Reichthum nicht recht genießen könnten, wenn ihr Sohn nicht ein „G'ſtudirter“ wäre, „aufs Koſten kommt nichts an, der Hans muß Alles „„lehren““; die wirklich praktiſchen kleinen Bürger, bei welchen das techniſche Bewußtſein das religiöſe noch nicht verdrängt hat, welche zwar den Unterſchied zwiſchen Bildung und Kenntniſſen nicht anzugeben vermögen, aber doch fühlen; welche mit regem Eifer nach Maßgabe ihrer Kräfte alles Edle und Gute fördern helfen; endlich die redlichen Unwiſſenden, welche gerne zugeſtehen, daß ſie nichts verſtehen und ſich deßhalb auch in nichts miſchen. Uebergangen ſind die conſequenten Feinde der Schulen und die ehrloſen Intriganten als gottlob! vereinzelte, anomale Erſcheinungen.

Von Allen ſind einzig die Männer der erſten Claſſe berufen, mit dem Schulweſen zu befaſſen, diejenigen der zweiten könnten et eine Geſchäftsſchule organiſiren, damit das menſchenbeglückende Einn eins, der Zollſtab und die Reißſchiene nicht vom Erdboden verſchwind Nun will aber bei uns Jedermann darein reden: die Staatsbehör natürlich, denn wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch Verſta die Ortsbürger, weil die Schulfonds Eigenthum der Ortsbürger ſi die Väter, weil es ſich um ihre Kinder handelt. Wir möchten ge Keinem, der ein Recht hat, dasſelbe verkümmern, allein hier erſt ſich das Recht nur bis zu einem gewiſſen Punct. So z. B. hat Gemeinde das unbeſtrittene Recht, zu ſagen: wir wollen eine Lehr ſtalt oder eine Bildungsanſtalt; wir wollen eine Berufsſchule oder Geſchäftsſchule, aber nachdem ſie dieß geſagt und beſchloſſen, überl ſie die Organiſation, dem aufgeſtellten Princip gemäß, andern Hän und begnüge ſich den Gang der Einrichtung mit Theilnahme zu folgen und dann auch allfällige Wünſche nicht durch Gemeindsbeſchl ſondern auf dem geordneten Wege der Verwaltung und Direction Kenntniß zu bringen; denn es gibt Wünſche, welche eine Gemei wohl zu Beſchlüſſen erheben kann, denen aber eine Schule nicht n kommen kann, wenn ſie ihrem Princip nicht untreu werden und ſo ih eigenen Organismus zerrütten will. So lange der Staat mehr als Oberaufſichtsrecht in Anſpruch nimmt, und nach ſeinen Leiſtungen d er auch mehr beanſpruchen, beſtelle die Gemeinde, nachdem die Sch art einmal feſtgeſtellt worden, einen Schulrath (unter irgend ein Namen) im Verein mit dem Staat *, möglichſt aus Männern erſten oben aufgeſtellten Claſſe, und übergebe dieſen, unter Oberhol der Centralſtaatsbehörden, Einrichtung, Pflege und Entwickelung Schule; dem Lehrercollegium der Schule iſt auf den ganzen Gang d ſelben ein möglichſt umfaſſender Einfluß zu geſtatten, und bei dieſer legenheit mag auch bemerkt werden, daß überhaupt Schulbehörden m als bisher mit ſachkundigen Männern, d. h. Lehrern beſtellt werden möch Es iſt doch etwas eigenthümlich, wenn für Schulbehörden jeder gebildete Mann tauglich ſein ſoll, und zwar jeder Juriſt, jeder Mediciner, je Theologe, jeder Techniker, jeder Verwaltungsbeamte mehr als ein Leh es iſt das gleichzeitig ein Mißtrauensvotum gegen den geſammten Lehr ſtand, das er doch wohl nicht verdient. Insbeſondere kann das

---

* Da die Schweizercantone nur de facto Staaten ſind, braucht die Redacti hiergegen nicht zu remonſtriren. L.

ſammte Inſpectionsweſen vernünftigerweiſe nur in den Händen praktiſcher Didaktiker und Methodiker ſich befinden, und manus manum lavat iſt hier nicht mehr als in jedem andern gegliederten Organismus zu befürchten.

Nach dieſen vorläufigen Bemerkungen wollen wir zu unſerem eigentlichen Gegenſtande, zur Beſprechung der Stellung der aargauiſchen Bezirksſchulen, übergehen.

Nach dem Schulgeſetze ſind die Schulen des Cantons Aargau „öffentliche Anſtalten, in welchen die Jugend zu religiöſen und ſittlichen Menſchen, zu verſtändigen und wohlgeſinnten Bürgern, und auch, ſo viel möglich, zu Wiſſenſchaft und höherer Bildung erzogen wird", und zerfallen in Gemeindeſchulen (Elementar- oder Alltags- und Fortbildungsſchulen), Bezirksſchulen (Progymnaſien und Realſchulen), eine Cantonsſchule (oberes Gymnaſium und obere Realſchule), ein Schullehrerſeminar (Convict [mit Zimmerſyſtem] auf landwirthſchaftlicher Grundlage) und endlich beſondere Unterrichtsanſtalten für die weibliche Jugend (Arbeitsſchulen und ein Lehrerinnenſeminar, letzteres vorläufig durch Ertheilung von Staatsſtipendien erſetzt). — Der Beſuch der Gemeindeſchule iſt für die Kinder aller Bürger und Einwohner des Cantons verbindlich (Hauslehrer oder Privatanſtalten vorbehalten) und zwar vom zurückgelegten ſechsten Altersjahr bis zum vollendeten dreizehnten der Beſuch der Alltagsſchule, und nach erhaltener Entlaſſung aus der Alltagsſchule ſoll jedes Kind bis zum vollendeten fünfzehnten Jahre noch die Fortbildungsſchule (wöchentlich wenigſtens 6 Stunden) beſuchen. Nur Kinder, welche in höhere Lehranſtalten treten wollen, können ſchon vor dem dreizehnten Jahre aus der Alltagsſchule entlaſſen werden. So diejenigen, welche in die Bezirksſchulen treten wollen, ſchon mit vollendetem eilften Jahre (bei beſonderer Fähigkeit auch noch früher), haben ſich dann aber über folgende Kenntniſſe auszuweiſen:

a) Fertigkeit in der deutſchen und Anfänge in der lateiniſchen Currentſchrift.

b) Fertigkeit im richtigen Leſen, Verſtändniß des in der Gemeindeſchule gebrauchten Leſebuchs.

c) Fertigkeit, eine in der Volksſprache vorgetragene einfache Erzählung ſchriftlich in hochdeutſcher Mundart (!) nachzuerzählen mit Beobachtung der Rechtſchreibung.

d) Kenntniſſe der deutſchen Wortbildung, der Redetheile und deren Abänderung, ſo weit ſie in der Gemeindeſchule bis zu dieſer Stufe gelehrt worden.

e) Fertigkeit im Kopf- und Zifferrechnen der vier Rechnungsarten mit benannten ganzen Zahlen.

Die Bezirksſchulen ſodann ſind vierclaſſig (mit 4 Jahrescurſen), v
es geht aus dem Alter und den geforderten Vorkenntniſſen hervor, d
die Schüler der beiden untern Claſſen noch Kinder und nur diejeni
der beiden obern Claſſen Knaben ſind; zum Theil als Jüngli
zum Theil noch als Knaben kommen die Schüler ſodann in eine der bei
Abtheilungen, Gymnaſium oder Gewerbeſchule, der Cantonsſchule.
muß bei dieſem Umſtande einen Augenblick verweilen, denn er wird le
gar zu leicht und gar zu oft überſehen. Man ſcheidet Jugend- u
Kindesalter nicht hinlänglich vom Knabenalter, und daher findet m
ſo viel verkehrte Methodik in unſern Schulen und daher wieder ſo v
ermattete Knaben in unſern obern Claſſen, die dann noch Kinder ſ
Man betrachtet die Bezirksſchulen gleich von vorn herein als hö
Schulen und fängt gleich in der erſten (unterſten) Claſſe an zu docir
wir Lehrer ſtürmen täglich mit furchtbaren Wiſſensmaſſen auf das K
ein, das noch in Nichts erſtarkt iſt und ſuchen deſſen Gedächtniß
das nächſte Examen mit möglichſt vielen Schaukenntniſſen auszuſta
denn leider glaubt man die erſtarkte Kraft nur an der Maſſe au
ſpeicherter Kenntniſſe erkennen zu können. Beinahe kein Gegenſtand, v
es ihrer zu viele ſind, kann mit der nöthigen Stundenzahl bed
werden, und durch Gedächtnißfütterung, wobei der Geiſt immer
Hungercur zu machen hat, macht man kein Kind zum Knaben, w
auch die körperliche Entwickelung ihren geregelten Gang fortgeht, ſo v
nämlich auch dieß möglich iſt. Bei dieſer Gelegenheit mag auch ei
Vorſchlages Erwähnung geſchehen, der vor nicht langer Zeit an
oberen Schulbehörden gelangte: „Diejenigen Schüler, welche die Gewe
ſchule in Aarau mit dem Zeugniß der Reife abſolvirt haben, unmittel
für wahlfähig an Lehrſtellen (für Realfächer) der Bezirksſchulen zu
klären". Warum denn die Gymnaſialſchüler nicht auch für die philol
ſchen Stellen an den Bezirksſchulen? möchten wir hier fragen.
Vorſchlag mag gut gemeint geweſen ſein, indem dadurch vielleicht
ſonſt leeren Claſſen der obern Abtheilung der Gewerbeſchule gefüllt wer
ſollten, allein er wäre, im Falle er ausgeführt werden ſollte, von
ſchiedenem Nachtheil für unſere Bezirksſchulen, und zwar aus dem
fachen Grunde, weil die Schüler der Gewerbeſchule ſich nur Kenntniſ

---

* Man ſehe doch einmal nach, was die Gewerbeſchule in ihrer obern Abtheil
(III. und IV. Claſſe), wo die Auswahl der Fächer den Schülern freiſteht, und wo
ſie im ſiebenzehnten oder achtzehnten Jahr gelangen, lehrt und man wird kei
Augenblik anſtehen, den Vorſchlag als durchaus widerſinnig und aus Unkennt
der Bedürfniſſe unſerer Schulen und unſerer Jugend entſprungen, zu verwer

...n können, und Kenntniſſe machen noch lange keinen Lehrer. Viel ...ſtiger wäre es, zu ſagen: „die Candidaten des Schullehrerſeminars, ...hre Abgangsprüfung mit Auszeichnung gemacht und ſich während ...Candidatencurſes in der Muſterſchule als mit vorzüglichem Lehr... ausgeſtattet bewieſen haben, ſind für untere Claſſen an Bezirks...

...tſche Sprache und Litteratur, 3 St. Geſchichte der deutſchen Litteratur ...ſchon) bis zum Anfang des achtzehnten Jahrhunderts in überſichtlicher Dar... des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts ausführlicher. Erklärung von ...s Nathan und von Schillers Aufſatz: Ueber das Erhabene. Rhetorik. Schrift... Arbeiten. — 2. Franzöſiſche Sprache und Litteratur, 4 St. Gram... Stylübungen, Lectüre in Magers Leſebuch, II. Theil, Sprechübungen. Abriß ...tteraturgeſchichte. Einige Stücke von Corneille, Racine und Molière. — 3. Ge... te, Statiſtik und Nationalökonomie, 3 St. Alterthum und Mittel... Allgemeine vergleichende Statiſtik mit fortwährendem Hinblick auf die vaterländi... Zuſtände. Die wichtigern Lehren der Nationalökonomie. — 4. Reine Mathematik, ... Ebene und ſphäriſche Trigonometrie; algebraiſche Analyſis; Differentialrechnung, ...begriffe der Integralrechnung. — 5. Darſtellende Geometrie, 3 St. Pro... der Linien in Verbindung mit Ebenen; Projection der Körper, die von Ebenen ... ſind, nebſt ihren Durchſchnitten; tangirende Ebenen an Cylinder und Kegel. ...ſche Einleitung über die Flächen zweiten Grades. Projection der Schnitte von ... mit krummen Flächen, Durchſchnitte der krummen Flächen unter ſich. — ...yſik, 3 St. Wärmelehre (Anwendung des Dampfes), Elektricitätslehre, Optik. ... Mechanik, 3 St. Phoronomie, Mechanik des materiellen Punctes, Statik ... Körper. Maſchinenkunde mit ſpecieller Rückſicht auf Bau und Theorie der Dampf... ...nen. — 8. Chemie, 5 St. in der III. Claſſe: Unorganiſche Chemie, das ...tigſte der organiſchen. 2 St. in der IV Claſſe: Abriß der hauswirthſchaftlichen ...mie, Ackerbauchemie; dabei 6 St. Uebungen im chemiſchen Laboratorium: ...tetiſche Arbeiten, qualitative und quantitative Analyſen. — 9. Technologie ...r mechaniſche, da die chemiſche beim Unterricht in der Chemie mit berückſichtigt ...d), 2 St. Locomotion, mit Straßen-, Brücken- und Eiſenbahnbau. Papierfabrica... ..., Buchdruckerei, Kupferſtich, Lithographie u. ſ. w. — 10. Naturgeſchichte, ... St. Geognoſie (zugleich mit den Schülern des Gymnaſiums); Anthropologie (eben...falls). — 11. Modelliren, 3 St. Einfache Bau- und Maſchinenconſtructionen von ...olz, Stein, Metall u. ſ. w. — 12. Feldmeſſen, 2 St. im Sommer. — 13. Tech...niſches Zeichnen, 4 St. Anwendung der Projectionslehre auf Bau- und Maſchinen...zeichnen; Licht- und Schattenlehre; Perſpective; topographiſches Zeichnen. — 14. Kunſt...zeichnen iſt facultativ. — 15. Italieniſch und Engliſch (facultativ) in je ...jährigem Curſus, wöchentlich 3 St. — 16. Geſang, 17. Turnen, 18. Waffen...übungen, alles mit den Gymnaſiaſten gemeinſchaftlich. — 19. Religion, 2 St. ...a. Katholiken (gemeinſchaftlich mit den Gymnaſiaſten) Religionslehre, Einleitung in ...die vier Evangelien, Kirchengeſchichte. Geſchichte der Bücher und des Textes des Neuen ...Teſtamentes, Einleitung in einige Briefe des Apoſtels Paulus. b. Reformirte (ge...meinſchaftlich mit den Gymnaſiaſten) Geſchichte der apoſtoliſchen Zeit; Geſchichte der ...chriſtlichen Kirche und ausführliche Reformationsgeſchichte, beſonders der Schweiz. ...Grundzüge der chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehre.

ſchulen wahlfähig". Dadurch würde man doch keine Docenten, ſonder Lehrer acquiriren und den Seminarzöglingen ſelbſt einen neuen Spor zur Thätigkeit geben. Wir möchten jedoch das letztere eben ſo weni empfehlen als das erſtere, wenn gleich es viel vernünftiger iſt. Keine von beiden könnte den Bezirksſchulen zum Heile gereichen. Man bedenk doch nur immer, daß unſere Schulen keine Lehr-, ſondern Erziehungs anſtalten ſein ſollen, und daß Erzieher zu ſein, weit weniger von de Maſſe oder der Art der geſammelten Kenntniſſe als von der empfangene Bildung, dieß Wort in ſeiner wahren Bedeutung genommen, abhängt Die Bezirksſchullehrer bedürfen aber akademiſcher Bildung.

Indem die Behörde den erwähnten Vorſchlag einfach von der Han wies, bewies ſie, daß ſie nicht geſonnen iſt, unſere Anſtalten noch meh zu bloßen Lehranſtalten herabzudrücken, als ſie es leider jetzt ſchon durch die Natur ihrer Verhältniſſe und zum Theil durch fehlerhafte Organiſa tion ſind. Zu letzterer zähle ich das beinahe unbedingte Fachlehrerſyſtem welches an höhern Anſtalten, wo man Jünglinge zu unterrichten hat und wo — nach gewöhnlicher Anſchauungsweiſe — das erziehende Mo ment hauptſächlich im Unterricht liegt, ganz am Platz, an mittlern An ſtalten jedoch verwerflich iſt, weil es das ſich ſo gerne hingebende Kind zu keiner Ruhe und zu keiner innigen Anſchließung gelangen läßt, über haupt ſein Gemüthsleben zerſtört. Für die beiden untern Claſſen würde ich unbedingt das Claſſenlehrerſyſtem vorſchlagen und für die beiden obern zum mindeſten eine Verſchmelzung desſelben mit dem Fachlehrerſyſtem, einzelne Gegenſtände werden immerhin Fachlehrern zufallen müſſen. Der § 31 des Reglementes: „Franzöſiſch, Mathematik, Naturgeſchichte und Naturlehre ſollen in der Regel durch alle Claſſen nur einem Lehrer über tragen werden. Religion, Lateiniſch, Deutſch, Geſchichte und Geographie können in den untern Claſſen einem andern Lehrer übertragen werden, als in den obern", ſcheint mir deßhalb verfehlt und eine gründliche Re viſion des Reglementes iſt nicht nur wünſchenswerth, ſondern ein drin gendes Bedürfniß, wenn wir nicht einer immer größern Zerfahrenheit und einem noch auffallendern Mangel an innerer Einheit bei unſerer Jugend entgegen ſehen wollen. Das erziehende Element muß in mittlern Schulen noch ganz anders vertreten ſein, als durch den bloßen Unter richt, und ganz beſonders bei Kindern unter dreizehn Jahren. Mit dem Fachlehrerſyſtem im Zuſammenhang ſteht die Uebertragung der ſogenann ten Nebenfächer an Hülfslehrer (Zeichnen, Schreiben, Singen, Turnen, Exerciren, Schwimmen), was mit zwei Uebelſtänden verbunden iſt. Er ſtens ſind ſolche Hülfslehrer meiſtens gar keine gebildeten Lehrer, ſondern etwa Künſtler oder überhaupt Männer, welche die Lehrſtelle ſo nebenher

übernehmen, um Etwas zu verdienen, aber ſonſt ausſchließlich ihrem anderweitigen Berufe leben; dadurch erklärt ſich der Mangel an Intereſſe für ihren Unterricht und hieraus wieder die bedenkliche Disciplin und die noch bedenklichern Fortſchritte der Schüler. Zweitens bilden ſolche Hülfslehrer gar kein organiſches Ganze mit der Schule, leben nur neben, nicht mit der Jugend und haben entweder gar keinen oder einen verkehrten Einfluß auf dieſelbe, hieraus wieder die mangelhafte Disciplin und die irrende Ueberzeugung der Schüler, in den Nebenfächern brauche man nichts zu thun und dem Hülfslehrer brauche man nicht zu folgen. Es läßt ſich zwar nicht läugnen, daß dieſe Hülfslehrerſtellen nicht aus Phantaſie geſchaffen wurden, ſondern aus Bedürfniß, indem eben die Hauptlehrer jenen Unterricht nicht beſorgen konnten, allein das liegt an der verfehlten Bildung der Hauptlehrer, welche gewöhnlich irgend ein Fach ſtudiren und alles Andere als gemeines Alltagsgut liegen laſſen. Jeder Hauptlehrer, der Claſſenlehrer iſt, könnte daneben Fachlehrer in irgend einem wiſſenſchaftlichen oder techniſchen oder Kunſtfach ſein (den Namen Kunſtfach vorläufig zugelaſſen!), und müßte natürlich dann dafür auch entſprechend honorirt werden. Auf dieſe Weiſe müßte ſich an den meiſten Schulen das ganze Inſtitut der Hülfslehrer aufheben laſſen, und gewiß nur zum Vortheil innerer Einheit und organiſcher Geſammtentwickelung. Es frägt ſich aber auch, ob denn die gewöhnlich ſogenannten Nebenfächer auch wirklich Nebenfächer ſind oder ob ſie nur eine verſchrobene Zeit ſo genannt hat. Das iſt ſehr relativ, und man ſcheint im Ganzen nicht ungeneigt, alles das Nebenfach zu nennen, was man zum Broderwerb nicht braucht; allein abgeſehen hievon gehören Zeichnen und Singen, wenn man Bildung etwas höher als Kenntnißſammlung auffaßt, nicht zu den Nebenfächern. Beides ſind Sprachen, welche der Menſch verſtehen und ſprechen lernen ſoll; nur den Künſtlern ſind ſie eine Kunſt und als Kunſtfächer gehören ſie in die Kunſtſchulen. Das Zeichnen als Sprache iſt für die Realſchüler ein entſchiedenes Hauptfach und verlangt theoretiſche und praktiſche Berückſichtigung; das Singen und die Muſik überhaupt enthält mehr praktiſche erziehliche Momente, als alle Hauptfächer ſonſt zuſammengenommen, wenn man es als ein Zuſammenwirken Aller zu einem gemeinſamen Zweck — ein wahres Abbild des Lebens — auffaßt, was ſowohl beim Chorſingen, als bei der Aufführung angemeſſener Tonſtücke mit Inſtrumenten hervortritt. Als praktiſches Erziehungsmittel nimmt auch das Exerciren, freilich nicht nach hölzerner Drillmethode betrieben, eine hohe Stelle ein, weit weniger Turnen und Schwimmen; doch läßt ſich auch dem Turnen ein gewiſſer Charakter der Gemeinſamkeit aufprägen. Zu allem dem gehört aber frei-

lich als Grundbedingung — und zwar conditio sine qua non — die Ueberzeugung, unſere Schulen ſeien keine Lehranſtalten, ſondern Erziehungsanſtalten, unſere Lehrer ſeien keine Stundengeber, ſondern Erzieher; aus dieſer Ueberzeugung aber wird alles Obige mit Nothwendigkeit folgen. Und bei dieſer Gelegenheit mag denn auch noch auf einen Punct hingewieſen werden, der heutzutage ganz außer Berückſichtigung gekommen iſt. Wir meinen das Wohnen der Lehrer in oder neben dem Schulgebäude *. Es iſt dieß abermals eine nothwendige Conſequenz aus der richtigen Auffaſſung der Aufgabe unſerer Schulen. So wie es jetzt iſt, wenn die Lehrer in allen Straßen der Stadt zerſtreut wohnen, ſich unter einander ſelten und die Schüler nur zwiſchen den Schulbänken ſehen, ſtehen die Lehrer der Schule zu fern und können demnach an der erziehenden Aufgabe derſelben nicht mitwirken. Der Lehrer ſoll aber nicht nur während ſeiner paar täglichen Unterrichtsſtunden Lehrer ſein, ſondern ſtets: mit dem Gedanken an ſeine hohe Aufgabe muß er des Morgens aufſtehen, und derſelbe darf ihn nicht mehr verlaſſen, bis ſeine Augen ſich Abends wieder ſchließen. Das iſt aber nur dann möglich, wenn er mit und unter Knaben lebt; denn zu Hauſe ſitzen und ein Buch über Pädagogik, oder Didaktik, oder Methodik, oder Disciplin u. ſ. w. zu leſen, heißt noch nicht in und mit ſeiner Schule leben; es muß das auch ſein, aber es genügt nicht allein. Man fürchte nur nicht, den Kindern und Knaben ihren Frohſinn und ihren jugendlichen Muthwillen, ſo weit letzterer wirklich jugendlich und nicht roh iſt, zu rauben, wenn ſie ſich immer unter den Augen der Lehrer befinden; das kann nur dann der Fall ſein, wenn die Lehrer finſtere Autoritätsritter ſind und mit Furcht ſtatt mit Liebe regieren. Hat der Lehrer ſelbſt einen kindlichen Sinn und iſt er ein wahrer Jugendfreund, was man von jedem ohne weiteres vorausſetzen muß, ſo weiß er auch, was er der Jugend unter ſeinem Fenſter zu geſtatten hat, und dieſe letztere fühlt ſich mit ihrem natürlichen Scharfſinn bald heraus, was etwa gehen möchte und was nicht. Unſer Schulgebäude iſt ſehr abgelegen, da bin ich denn ſchon zur Schule gekommen und fand die Knaben in Erwartung ihrer Lehrer mit ernſthaften Prügeleien vor der Hausthüre beſchäftigt, was ich ſofort als Rohheit und nicht als jugendlichen Frohſinn tarirte; ein ander Mal fand ich ſie in großer Schlacht mit den Fabrikkindern, welche von ihnen als Prole-

---

* Vgl. Scheibert, Weſen und Stellung der höhern Bürgerſchule, S. 372 und Revue, Juni 1850, S. 346, freilich in etwas anderm Sinne, weil auch von andern Schulen handelnd.

tarier — Fabrikler genannt — mit ariſtokratiſchem Uebermuth behandelt wurden und ſich deßhalb zur Wehre ſetzten, das tarirte ich abermals nicht als jugendlichen Frohſinn, ſondern als bedenkliche, freilich von den Eltern leider oft genährte Rohheit. Solche Auftritte, welche freilich nur ſehr ſelten vorkommen, würden gar nie vorkommen, wenn die Lehrer im Schulgebäude wohnten. Dieß jedoch nur beiſpielsweiſe, und nicht als ob ich die Hauptwirkung des Vorſchlags in der Verhütung von Prügeleien ſuchen möchte. Die Hauptwirkung wäre im Gegentheil eine innigere Anſchließung der Lehrer unter einander, Entbehrlichkeit einiger Hülfslehrer und mehr Einheit im ganzen Erziehungsplan *.

Nach dieſem Excurs kehre ich zu meinem Gegenſtande zurück. Durch das Schulgeſetz von 1835 wurde auch in die mittlern Unterrichtsanſtalten des Cantons, meiſt Secundarſchulen genannt und von ſehr verſchiedener Organiſation, weil jede aus individuellen Bedürfniſſen einer Stadt hervorgegangen und durch einen beſondern Vertrag mit den Staatsbehörden ſanctionirt und vom Staate unterſtützt, mehr Zuſammenhang und mehr organiſche Gliederung gebracht. Der § 104 des Geſetzes lautet: „Die Bezirksſchulen haben die Beſtimmung, einerſeits die in der Gemeindeſchule erworbene Bildung zu erweitern, anderſeits die Grundlage zur bürgerlichen Berufsbildung, ſo wie die Anfänge für höhere wiſſenſchaftliche Bildung zu ertheilen". Schon durch dieſe allgemeine Beſtimmung erhielten die Bezirksſchulen eine weſentlich andere Stellung, als die Secundarſchulen gehabt hatten, denn in dieſen herrſchte das philologiſche Element vor, während nun die bürgerliche Berufsbildung vorausgeſtellt wurde, freilich nur auf dem Papier, denn in der Praxis war es bei den ungenügenden Lehrkräften unmöglich, beide Zwecke auf einmal zu erreichen; die Lateinſchüler wurden um der Realſchüler und dieſe um der Lateinſchüler willen verkümmert. Doch erſah man aus dem 1846 erſchienenen Reglement, daß die Staatsbehörden der Gymnaſialabtheilung mehr Rückſicht ſchenkten, denn durch jenes Reglement wurden die Bezirksſchulen eigentlich nur zu Vorbereitungsanſtalten für das Cantonalgymnaſium ge-

---

* Eine nicht zu überſehende Schwierigkeit liegt in den Frauen der Lehrer! (Ich darf das wohl ſagen, denn ich habe keine, und Frauenzimmer, auf deren Hand ich allfällig aſpiriren könnte, leſen wahrſcheinlich die Revue nicht!) Bekanntlich vertragen ſich viele Frauen unter einem Dache ſelten, es ſeien denn Kloſterfrauen. Und hier ein Bild des Haders und der Zwietracht, oder der häuslichen Unordnung und Unreinlichkeit wäre ſchlimmer als alle Zerſplitterung. Auch müßte ſich manche die ſchöne Sitte abgewöhnen, erſt aufzuſtehen, wenn der Herr Gemahl Caſe trinken will, und bis Mittag in einem menſchenverſcheuchenden Anzug — **Négligé** genannt — im Haus herumzuſtürmen. Alles das ohne Tuſch!

ſtempelt, während ſie ſich an die Cantonalgewerbeſchule nicht organiſch anſchloſſen. Zwar ſagt § 108 des Geſetzes: „Die unerläßlichen Lehrgegenſtände der Bezirksſchule ſind: chriſtliche Religion und Sittenlehre, deutſche und franzöſiſche Sprache, Geographie, Geſchichte, Arithmetik, Anleitung zur Buchführung, Geometrie, Naturgeſchichte, Naturlehre, Zeichnen, Schönſchreiben und Geſang; außerdem die lateiniſche Sprache und die Anfangsgründe der griechiſchen, wenn ſich Schüler hiefür einfinden". Demnach ſollte man glauben, die Bezirksſchulen wären in erſter Linie Bürgerſchulen und lehrten nebenher auch etwas Latein und Griechiſch; wirklich nennt ſie Herr Rector Rauchenſtein in ſeinem Programm für 1850: „Die Zeitgemäßheit der alten Sprachen in unſern Gymnaſien", auch Realſchulen aus 4 Claſſen beſtehend, bei denen ſich ein Untergymnaſium mit 3 Latein- und 2 griechiſchen Claſſen finde. (Seite 27.) Das iſt aber unrichtig, oder ſcheint nur ſo, weil unbegreiflicher Weiſe mit dem Franzöſiſchen auch für die Lateinſchüler begonnen wird; in der That aber ſind die Lateinſchüler oder Untergymnaſiaſten doch die bevorzugten Schüler der Anſtalten. Und zwar aus folgenden Gründen: 1. Die Lateinſchüler haben an Bezirksſchulen mit 4 Hauptlehrern nicht eine einzige bloße Beſchäftigungsſtunde, ſondern lauter für ſie eingerichtete Unterrichtsſtunden, während die Realſchüler im Deutſchen, im Rechnen und in der Naturgeſchichte mehrere bloße Beſchäftigungsſtunden haben, in letzterer ſogar zwei Jahre in der gleichen Claſſe bleiben müſſen. 2. Die Lateinſchüler haben die ihrem Bildungsgang entſprechende Zahl von Fächern und von Lehrſtunden in jedem derſelben (die unpaſſende Vertheilung im Griechiſchen abgerechnet), während das bei den Realſchülern durchaus nicht der Fall iſt; denn 2 bis 3 (höchſtens 4!) Stunden Franzöſiſch iſt ungenügend, 4 Stunden Deutſch ſind daneben ebenfalls ungenügend, 2 Stunden Naturwiſſenſchaften ſind ungenügend, auch in der Mathematik ſollten die Realſchüler mehr Unterricht haben als die Lateinſchüler. 3. Wenn die Lateinſchüler die Bezirksſchulen abſolvirt haben, ſo haben ſie gerade die nöthigen Kenntniſſe zum Eintritt in die unterſte Claſſe des Cantonalgymnaſiums; nicht ſo bei den Realſchülern für die unterſte Claſſe der Cantonalgewerbeſchule; nach Abſolvirung der dritten Bezirksſchulclaſſe können ſie etwas zu wenig für den Eintritt in die unterſte Gewerbſchulclaſſe, nach Abſolvirung der vierten aber etwas zu wenig für den Eintritt in die zweite Gewerbſchulclaſſe; daher kommt es denn, daß tüchtige Schüler mit ein paar Privatſtunden ein ganzes Jahr einholen können, während andere ein ganzes Jahr verlieren. Das iſt denn doch eine offenbare Benachtheiligung der Realſchüler, abgeſehen davon, daß ſie ſtets die Mehrzahl der Geſammtſchüler ausmachen, alſo

nach vernünftiger Anſicht auch mehr Berückſichtigung verdienten. Allein ſo lange die Bezirksſchulen beide Richtungen in ſich vereinigen ſollen, und zwar ohne daß man ihnen die nöthigen Lehrkräfte hiefür anweist, ſo lange wird es nicht beſſer werden und ſo lange werden die Cantonsſchullehrer über mangelhafte Vorbildung der Gymnaſialſchüler zu klagen haben. In dieſer Beziehung iſt es durchaus unſtatthaft, die Leiſtungen der gegenwärtigen Bezirksſchulen mit denjenigen der ehemaligen Secundarſchulen zu vergleichen; denn dieſe letztern hatten 6 Lateinclaſſen (Principia, Rudimenta, Grammatik, Syntax, I. Rhetorik, II. Rhetorik) und 4 griechiſche Claſſen, auch waren ihre Lehrfächer im Reglement ſo angeordnet: I. Hauptfach, Latein; II. Nebenfächer, Griechiſch, Religion, Geſchichte, Mathematik. Das Latein als Hauptfach war denn auch, namentlich in den obern Claſſen, mit 11 bis 13 Stunden bedacht, während 3 und 4 Claſſen zuſammen 2 Stunden Mathematik oder 1 Stunde Naturgeſchichte hatten; Franzöſiſch, das jetzt auch einen ſchönen Theil der Kräfte unſerer Schüler in Anſpruch nimmt, war gar nicht obligatoriſch, eben ſo wenig Zeichnen und Geſang. Herr Rauchenſtein, ſonſt ein unentwegter Freund der ehemaligen Secundarſchulen, läßt doch wenigſtens das Recht den Bezirksſchulen widerfahren, daß ſie in den ſogenannten Realien mehr leiſten; mit den Leiſtungen in der Philologie aber kann er ſich nicht einverſtanden erklären, weil er immer den Maßſtab der Secundarſchulen anzulegen pflegt. Uebrigens gibt er den Grund hiefür ſehr richtig an: Die Bezirksſchulen leiden am Zuvielerlei (Seite 28), und ihre Organiſation iſt eine verfehlte. Dahin iſt namentlich zu rechnen, daß die franzöſiſche Sprache vor * der lateiniſchen begonnen wird, und daß das Griechiſche im Anfang, und zwar ſchon ein Jahr nach dem Lateiniſchen, nur mit 3 Stunden bedacht wird, und dann das unglückliche Fachlehrerſyſtem.

Unſere Bezirksſchüler in Baden (an andern Bezirksſchulen mit geringen Abänderungen) erhalten im erſten Jahr 6 St. Deutſch und 4 St. Franzöſiſch; im zweiten: 4 St. Deutſch, 3 St. Franzöſiſch und 6 St. Latein; im dritten: 4 St. Deutſch, 3 St. Franzöſiſch, 6 St. Latein und 3 St. Griechiſch; im vierten: 4 St. Deutſch, 2 St. Franzöſiſch, 6 St. Latein und 3 St. Griechiſch. Hr. Rauchenſtein, der nun in ſeinem

---

* „Will man zuerſt die Scherben oder den Topf? Zuerſt Franzöſiſch oder Latein? Die Meiſten wählen den Topf. Aber den Topf wollen ſie lieber fertig kaufen, als ihn aus dem Thon allmälig bilden. Wäre nun die griechiſche Sprache nichts weiter als nur der Thon, woraus die römiſche Sprache entſtanden iſt, ſo möchten ſie recht haben.“ (Herbart, Encyklopädie aus prakt. Geſichtspuncten, S. 177.)

Programm zwar das frühe Anfangen des Franzöſiſchen auch entſchieden verwirft (Seite 29, Anmerkung), aber keinen Verbeſſerungsantrag ſtellt, will ſich mit den angewieſenen Lateinſtunden begnügen und nur das Griechiſche mit 6 St. * in die vierte Claſſe verlegt ſehen. Das iſt aber nicht durchgreifend genug und ich glaube, es läßt ſich ein Mehreres erlangen, wenn man auch folgenden praktiſchen Satz Rauchenſteins nicht außer Acht läßt (Seite 37): „Wenn man nicht ohne Grund finden ſollte, daß wir ſehr im Maße des Beſcheidenen blieben, ſo erklären wir, daß wir für recht erachten, daß man ſich bei uns nach der Decke ſtrecke.“ Denn wollte man nicht im Maße des Beſcheidenen bleiben und ſich nicht nach der Decke ſtrecken, ſo würde man einfach ſtatt 3 bis 4 Hauptlehrern für eine Bezirksſchule deren 5 bis 6 verlangen, und man hätte ein vollſtändiges vierclaſſiges Untergymnaſium und eine vollſtändige (niedere) Realſchule; allein wer ſolches verlangen wollte, den würde man als nicht zuverläſſig im obern Quartier anſehen. Wir haben im Aargau Bezirksſchulen mit 2, 3 und 4 Hauptlehrern, von denen die beiden letztern ein wenig Latein und Griechiſch lehren dürfen; damit aber nach dem Staatsſchulſyſtem Uniformität herrſche, ſo müſſen alle, ungeachtet der großen Verſchiedenheit ihrer Mittel, nach der nämlichen Pfeife, Reglement genannt, tanzen; am beſten kommen dabei gewiß noch die Schulen mit 2 Hauptlehrern weg, weil ſie einfache Realſchulen oder ſtädtiſche Volksſchulen ſind, welche nicht ſo ſehr an dem bedenklichen Vielerlei leiden und keine Spaltung ihrer Schüler haben. Ehe ich meine Vorſchläge, welche auch beſcheiden und nach der Decke berechnet ſind, entwickle, kann ich mir nicht verſagen, folgende vortreffliche Stelle aus dem Programm Rauchenſteins anzuführen, weil ſie auch mit zur Begründung meiner Anſichten dient: (Seite 28.) „Der Verfaſſer darf es nach langjähriger Erfahrung bezeugen, daß die ehemaligen Secundarſchulen in der Regel weit gründlicher in den alten Sprachen vorbereiteten (man vergl. Seite 18 warum? Z) als die meiſten der jetzigen Bezirksſchulen. Dieſe leiden bei allen ehrenwerthen Anſtrengungen und Leiſtungen ſo vieler Lehrer doch am Vielerlei. Man hat es ſogar ſeit der Mitte der dreißiger Jahre allmälig faſt bis zu einem Fachlehrerſyſtem

---

* „Eine geſunde Pſychologie verlangt, daß jeder Unterrichtsgegenſtand für ſo lange, bis die erſten Schwierigkeiten beſiegt ſind, der Wagen im Rollen und ein nachhaltiges Intereſſe für den Gegenſtand erzeugt iſt, ein größeres Maß von Lehr-, Uebungs- und Wiederholungsſtunden erhalte, damit der Schüler ſich bald in die Sache hineinlebt und bei ſeinem Lernen den Genuß hat, zu fühlen, daß er vom Flecke kommt.“ (Mager, Revue, X. Bd. 1845.)

gerathen laſſen (nicht nur faſt, ſondern z. B. in Baden ganz! Z.), eine Einrichtung, die bis auf die Ausnahme von einigen Fächern an ſich ſchon auf dieſer Stufe von Schulen unpaſſend und am wenigſten pädagogiſch zu rechtfertigen iſt, und vor der man ſich im Ausland allgemein hütet. Dem kann nur dadurch abgeholfen werden, daß man ſich zum Grundſatze macht, in vorkommenden Fällen, und wie ſich's thun läßt, alte und neue Sprachen, Geographie und Geſchichte als zuſammengehörige Fächer allemal in einer Claſſe wieder in die Hand Eines Lehrers zurückzubringen. Da ergänzt ſich der Unterricht und reichen ſich unter den Augen und aus dem Geiſt und Mund des gleichen Lehrers die verſchiedenen Fächer, eines das andere fördernd, einheitlich die Hände. Da iſt es auch nicht nöthig, daß das Deutſche in einer ſo geſpreizten Stundenzahl erſcheine. Für Aufſätze und mündliche Darſtellungen gibt das Geſchichtliche und Geographiſche manch' trefflichen Stoff, und für das Grammatiſche, anſtatt ſich mit einem Syſteme der deutſchen Grammatik abzuquälen, geben die alten Sprachen Anknüpfungspuncte und reichen Stoff, wenn man nämlich deutſchen Ausdruck und Redeweiſe fleißig damit vergleicht. Was iſt denn mit dem abſtracten Grammatiſiren des Deutſchen nach Wurſt, Scherr und unzähligen andern Aufgüſſen auf Beckers Grammatik auf dieſer Stufe von Schulen, wo (iſt es möglich?) die Sprache bis ins Innerſte mit Bewußtſein getrieben und alſo die ſpätere Denkreife par force anticipirt werden ſoll, herausgekommen! Wird minder gegen die Orthographie gefehlt? Schreibt der Schüler gelenker und freier? Kommen doch alle pädagogiſchen Stimmen * und Zeitſchriften in Deutſchland mehr und lauter überein, den Unfug abzuthun! Hat doch 1847 die gothaiſche Verſammlung der Lehrer von Realſchulen und Bürgerſchulen ſich energiſch dagegen ausgeſprochen! Nichts Naturwidrigeres auf dieſer Stufe als das abſtract-ſyſtematiſch-ſynthetiſche Verfahren in der Mutterſprache. Wird nicht ferner darob der herrliche Sprachſchatz des Deutſchen, ſein Vorrath an Wörtern und ihre Bedeutung, das Bildende und Gedankenweckende hintangeſetzt? Tüchtiges, aber nicht

* „Ich habe in meiner pädagogiſchen Erfahrung gefunden, daß Grammatik der Mutterſprache, in den Schulen gelehrt, weit entfernt, die Jugend mit dieſer Sprache inniger bekannt zu machen, dieſelbe ihnen vielmehr entfremdet und ſie für ſelbige kalt geſtimmt hat; daß ein deutlicher Begriff von dem Bau dieſer Sprache gleichwohl nicht erzeugt, daß nicht einmal ein grammatiſch richtiges und grundſatzmäßiges Deutſch in den ſchriftlichen Uebungen erzielt werde; daß endlich ein entſchiedener Nachtheil damit verbunden iſt, da dasſelbe den jungen Leuten in das Gebiet einer gelehrten Sprache unnatürlich und verhaßt gerückt wurde." (Dr. W. E. Weber in Bremen, Reviſion des deutſchen Schulweſens, S. 189.)

maſſenhaftes Leſen, eingehendes Bedenken und Betrachten des Geleſenen, fleißige Uebung im Nacherzählen und Nachbilden desſelben und bei Gelegenheit einfaches Auflöſen des Satzes in ſeine Theile, worauf ſogleich die Reconſtruction folgen mag, wird auf dieſer Stufe nicht minder übend im Denken, als nach allen Seiten hin bildend ſein."

In der Vorausſetzung, man werde auch bei allfälligen Reformprojecten, von denen ſeit einiger Zeit gar Mancherlei und auch recht Widerſinniges verlautet (wovon ſpäter), die gegenwärtigen ſogenannten vollſtändigen Bezirksſchulen als ſolche belaſſen, d. h. als Progymnaſien und niedere Realſchulen, ließe ſich ohne Anſtellung weiterer Lehrkräfte folgende grundſätzliche Aenderung in ihrer Organiſation vornehmen: Die Lateinſchüler beginnen in der erſten (unterſten) Claſſe, welche bisher nur eine allgemeine Vorbereitungsclaſſe war, ähnlich der untern deutſchen Schule der ehemaligen Secundarſchulen, welche aber durch die damals noch weit tiefer ſtehenden Primarſchulen geboten waren und nur Religion, Deutſch, Geographie und Rechnen lehrten, die lateiniſche Sprache mit wenigſtens 6, wo möglich mit 8 St., jede der 3 folgenden Claſſen behält ihre 6 Lateinſtunden bei. Die Realſchüler beginnen dagegen das Franzöſiſche auch in der unterſten Claſſe und zwar ebenfalls mit wenigſtens 6 St.; die beiden folgenden Realclaſſen haben wenigſtens 5 St. Franzöſiſch und die vierte Realclaſſe fällt weg. Von der vierten Realclaſſe ſpäter ein Mehreres. Die dritte Lateinclaſſe beginnt Franzöſiſch mit 4 St. und ſetzt es als vierte Claſſe mit 3 bis 4 Stunden fort, wobei die Schüler ſicher nicht nur eben ſo weit, ſondern weiter als bei der gegenwärtigen Verkehrtheit gelangen. In der vierten Claſſe endlich wird Griechiſch mit 7 Stunden begonnen. Die ſprachlichen Fächer nebſt der Geſchichte ſind jeweilen in der Hand eines Claſſenordinarius zu vereinigen, Mathematik und Naturgeſchichte können jeweilen, ſo wie auch die ſogenannten Nebenfächer, von einem andern Lehrer beſorgt werden. Auf dieſe Weiſe erhielte man 4 Lateinclaſſen, eine griechiſche Claſſe und 5 franzöſiſche Claſſen, davon 3 Realclaſſen. Dabei müßte natürlich der ungebührlich bedachte deutſche Sprachunterricht, den Herr Rauchenſtein, leider ſehr treffend, als einen abſtract-ſyſtematiſch-ſynthetiſchen bezeichnet und der eben deßhalb das von ihm wahrſcheinlich Erwartete nicht leiſtet und nicht leiſten kann, bedeutend beſchnitten werden, etwa auf 2 wöchentliche St. für jede Claſſe, was, im Fall ein Claſſenordinarius alle Sprachſtunden gibt, vollkommen ausreichen dürfte. Ebenſo würde die Phyſik ganz wegfallen und zwar mit der ganzen vierten Realclaſſe, welche ohnehin gewöhnlich leer iſt. (Wir haben in Baden ſelten 3 Schüler in dieſer Claſſe.) Gibt man dem franzöſiſchen Unterricht in den 3 untern Realclaſſen die

angegebene Ausdehnung, so gelangen, bei noch einiger Abänderung im mathematiſchen Penſum, die Realſchüler in 3 Jahren recht gut auf die Stufe, um in die unterſte Claſſe der Cantonalgewerbeſchule eintreten zu können, und ſo wäre die organiſche Gliederung vollkommen hergeſtellt. Auf dieſe Weiſe würde man gewiß auch die Realſchüler weit eher zum Durchlaufen des ganzen Curſus bringen, während ſie jetzt hauptſächlich aus der zweiten Claſſe maſſenhaft deſertiren, indem ſchon in der dritten ihre Vernachläſſigung den Lateinſchülern gegenüber beginnt und ihre Eltern es demnach vorziehen, ſie ins Geſchäftsleben, wenn auch noch zu früh, einzuführen. Eine abgeſchloſſene Bildung für den mittleren Bürgerſtand ſcheint mir auf dieſe Weiſe weit eher erhältlich, während zugleich die wiſſenſchaftliche Grundlage für die Studirenden (in der vierten Claſſe, wo ſie dann allein wären) eine ſolidere würde. Dieſer Vorſchlag iſt vollſtändig durchführbar, eine Berechnung und Stundenvertheilung mitzutheilen ſcheint mir hier überflüſſig. Nur eines Umſtandes mag noch gedacht werden. Bei der Beſchränkung des deutſchen Unterrichts, die durch die Erweiterung des Unterrichts in fremden Sprachen nothwendig wird, muß der eigentlich ſprachliche Theil des mutterſprachlichen Unterrichts dem Unterricht in der fremden Sprache zugewieſen werden und der deutſche Unterricht wird dann mehr real. Hiezu bedarf es aber eines paſſenden Leſebuches. Der Verſuch, welchen mein verehrter Herr College Straub geliefert, ſcheint mir (vergl. meine Anzeige in der Revüe *) nicht ganz gelungen, wenigſtens der zweite Band nicht, der zu wenig eigentlich realen Inhalt hat. Nach meiner Anſicht ſollte das Leſebuch, und ganz beſonders dasjenige für die beiden obern Claſſen, den Mittelpunct des hiſtoriſchen, geographiſchen und naturkundlichen Unterrichts bilden (noch umfaſſender, aber nur für höhere Claſſen anwendbar, ſind die den Leſern der Revüe bekannten Vorſchläge Scheiberts; vergl. deſſen Weſen und Stellung der höhern Bürgerſchule und Revüe 1850), indem dasſelbe einen realen und lebensvollen Stoff lieferte, welcher in den wenigen für obige Fächer angeſetzten wöchentlichen Stunden zu einem organiſchen Ganzen verarbeitet würde unter möglichſter Bethätigung des freien Schaffens der Schüler (nicht zu verwechſeln mit dem „freien Unterrichte" Scheiberts, zu welchem dieſes freie Zuſammentragen und Ordnen des vom Lehrer angegebenen Stoffes einen Anfang bilden würde). Daneben hätte freilich das Leſebuch auch den rein litterariſchen Stoff zu berückſichtigen, indem es auch Mittelpunct des Litteraturunterrichts ſein müßte, und in dieſer

* Folgt im nächſten Heft. W. L.

Beziehung mag Herrn Straubs zweiter Band vollkommen für dieſe Stufe genügen.

In Folge der gegenwärtig noch ſchwebenden Verfaſſungsreviſion (und vielleicht ſchwebt ſie noch lange, denn es ſind nicht wenige Anzeichen vorhanden, daß das ſouveräne Volk die Arbeit ſeines ſelbſtgewählten Verfaſſungsrathes verwerfen wird) wird auch eine Reviſion der geſammten Schulgeſetzgebung erfolgen, und wie Eingeweihte verſichern, gleich in der erſten Geſetzgebungsperiode. Da wird es ſich denn auch darum handeln, ob die Bezirksſchulen ferner in ihrer Zwitterſtellung bleiben ſollen, oder ob man ſie des „philologiſchen Quarks", wie die Männer des Fortſchritts ſich auszudrücken pflegen, nicht entledigen und ſo als einfache niedere Realſchulen hinſtellen wolle. In dieſem Falle müßte in Aarau ein Untergymnaſium errichtet werden und zwar von wenigſtens 3 Claſſen (mit je einjährigem Curſe). Ein Untergymnaſium wollen die Feinde der claſſiſchen Bildung auch, indem ſie doch einmal den Lauf der Welt nicht umkehren können, aber — man ſtaune! — ein Untergymnaſium von einer Claſſe mit einjährigem Curſe; Andere wollen ſich ſogar bis zu 2 Claſſen herbeilaſſen, indem ſie meinen, ſechs Gymnaſialjahre dürften denn doch genügen. Wollte man dieß thun, ſo müßten die Gemeinden, welche mit großen Koſten dreiclaſſige Untergymnaſien hergeſtellt haben, ſich energiſch gegen ſolch' barbariſches Beginnen wehren; will man aber ein vollſtändiges Centraluntergymnaſium conſtruiren, ſo mögen diejenigen Gemeinden, welchen die Unterhaltung ihrer Zwitterſchule ſchwer fällt, die philologiſche Abtheilung derſelben fahren laſſen und eine rechte Bürgerſchule hinſtellen. Vorläufig glaube ich noch nicht, daß die Männer des Sturmſchritts ſo leicht ſiegen werden.

Herr Rauchenſtein ſpricht ſich (Seite 37, Anmerkung) auch hierüber unumwunden aus: „Die unruhige Haſt der bodenloſen Neumacherei treibt ſich und überwirft ſich unermüdlich mit neuen Projecten. So wird uns erzählt, daß neulich wieder folgendes colportirt werde. Unſerm Gymnaſium mit ſeinen 4 Claſſen ſoll unten noch eine fünfte angeſetzt werden, dafür aber ſoll alles Latein und Griechiſch an unſern Bezirksſchulen aufhören. — Ein Gymnaſium mit 5 Claſſen, jede von jährigem Curs! — An Aehnliches, jedoch verſtändiger, an die Errichtung eines Centraluntergymnaſiums mit vollſtändigen Claſſen, dachte man von einer Seite bei uns ſchon 1833. Wir erwiederten damals, daß davon ſchon ein Blick auf die Natur unſers Landes und auf die zahlreichen Orte, welche Secundarſchulen meiſt mit eigenen Mitteln dotirt beſäßen, abmahne. Jede ſolche Schule, mit kenntnißreichen guten und eifrigen Lehrern beſtellt, ſei als geiſtiger Mittelpunct eine Wohlthat für die Umgebung

Auch sei es pädagogisch unrathsam und mit Recht würden sich die Eltern sträuben, wenn man sie nöthigen wollte, die Kinder in so zartem Alter von sich zu schicken. Das gilt Alles heute noch!"

Hiebei ist noch zu bedenken, daß gar mancher Vater seinen Sohn das Untergymnasium durchlaufen läßt, ohne daß derselbe gerade für wissenschaftliche Studien bestimmt ist, und bei der gegenwärtigen, den Realschülern so sehr ungerechten Organisation hat jeder Vater Recht. Es ist dieß zum Theil auch im § 18 des Reglements vorgesehen: „Denen, welche die alten Sprachen nicht über die Bezirksschule hinaus betreiben, durch eine gründliche und grammatische Behandlung das Verständniß des Sprachbaues im Allgemeinen zu eröffnen, hiedurch die Erkenntniß und die Gewandtheit im Gebrauche der Muttersprache zu fördern, das Erlernen der romanischen Sprachen zu erleichtern, im Allgemeinen die Geisteskräfte mannigfaltig zu üben, auch zugleich durch einen Blick in die alte Welt das ideale Leben des Schülers anzuregen" sei neben der Vorbereitung auf die philologischen Studien des Gymnasiums das Ziel des Unterrichts im Lateinischen an Bezirksschulen. (Vergl. Rauchensteins Programm 1847: Entwicklung und Erweiterung der Cantonsschule.) Auch um dieß zu erreichen, muß Latein in der ersten Classe begonnen werden und nicht zuerst Französisch; das ist eine von den vielen Inconsequenzen unsers Reglements. Wenn man übrigens durchaus dem Gymnasium in Aarau eine fünfte Classe anhängen will, so mag man das immerhin thun und den Bezirksschulen das Griechische abnehmen, dafür werden sie sich nicht wehren, aber man lasse ihnen das Latein und ermögliche dann den Uebertritt aus der dritten Bezirksschulclasse in jene angehängte Cantonsschulclasse. Es sind überhaupt mehrere Auswege möglich, allein der einfachste und am leichtesten zu erreichende scheint mir der oben von mir vorgeschlagene zu sein.

Schließlich noch einige Worte über die Aufgabe der Bezirksschule. Die ehemaligen Secundarschulen bis 1835 (nicht zu verwechseln mit den gegenwärtigen Secundarschulen der Cantone Bern und Zürich, welche nur städtische oder gehobene Volksschulen mit einem, höchstens zwei Lehrern sind) waren eigentliche Lateinschulen, denen noch einige sogenannte deutsche Classen angehängt waren, in welchen statt Latein Französisch gelehrt wurde. Jene Secundarschulen waren Kinder des Bedürfnisses und der Zeit, Bildung knüpfte man damals wie jetzt an die Kenntniß wenigstens einer fremden Sprache, und die altberühmte, par excellence bildende Sprache war Latein (ich rede nicht von den zu wissenschaftlichen Studien bestimmten Knaben und Jünglingen, sondern nur von denjenigen, welche eine höhere Bürgerbildung erstrebten), so bildete denn auch

Latein den Mittelpunct des Unterrichts in den Secundarſchulen, ſowoh für die Söhne der Patricier als auch für die Söhne der mittleren Bür ger. Wir haben jetzt noch Schüler, welche 2 und 3 Jahre Latein, auc wohl Griechiſch lernen und dann — Metzger oder Schuhmacher werden Bei der demokratiſchen Umwälzung 1830 wurde auch das Latein als ei ariſtokratiſches Element dem Fortſchritt geopfert, und wer Bildung wollte lernte franzöſiſch. Dagegen wäre für den Bürgerſtand nichts einzuwenden * wenn man nur nicht mit planmäßiger Feindſchaft gegen alles Claſſiſch und wahrhaft Humane Sturm laufen wollte, und wenn man dann i den Schulplänen das Franzöſiſche ſo bedacht hätte, daß daraus auc Bildung zu ſchöpfen wäre. Nachdem man bei uns das Lateiniſche al alleinſeligmachendes Bildungsmittel beſiegt zu haben wähnt, ſo ſetze ma etwas Anderes an deſſen Stelle und nicht eine mehrjährige Hungercur i ein dutzend Fächern und Wiſſenſchaften. Unſere Bezirksſchulen haben de Zweck, Bildungsmittelpuncte für die einzelnen Landestheile zu ſein un zwar ſowohl für den höhern als den mittlern Bürgerſtand (einen Beam tenſtand gibt es bei uns nicht und eine Patriciercaſte wird nie wiede aufkommen). Beide haben gleiches Recht, beide verlangen entſprechend Berückſichtigung; es würde demnach ein ſchreiendes Unrecht ſein, woll man die Ausdehnung der Bezirksſchulen beſchneiden, aber nicht minde Unrecht würde man haben, wollte man ſich den Forderungen des mit leren Bürgerſtandes länger widerſetzen. Man gebe demnach dem Unte richt in den alten Sprachen die nothwendige Ausdehnung, aber nic minder auch dem in den neuern (zunächſt im Franzöſiſchen). Unſere An ſtalten werden immer klein und beſcheiden bleiben, es entſpricht dieß de Natur unſers Landes. Aber in ihrer Kleinheit laſſen ſie ſich auf ein hohe Stufe der Vollkommenheit erheben, wenn man nur den ernſte

---

* „Ein Jagdbezirk in Sibirien, der dem Eigenthümer jährlich eine Anzahl ſchön und wärmender Pelze liefert, iſt ein Beſitz, der für diejenigen, die Pelze brauche allerdings großen Werth hat. Ein im innern Afrika lebender Menſch aber wird nic die geringſte Neigung haben, ſich einen ſolchen Jagdbezirk zu erwerben, weil ihm d Pelze werthlos ſind. Gerade ſo verhält es ſich mit dem Lateiniſchen und mit no Dieſem und Jenem. Die Kenntniß davon iſt ein Capital, das ſich der künftige G lehrte, der künftige Pfarrer, Richter, Arzt u. ſ. w. erwirbt, weil er die Zinſen noth wendig braucht; dem künftigen Land- oder Forſtwirth u. ſ. w. würden die Zinſe dieſes Capitals ganz nutzlos ſein, und darum wendet er ſeine Zeit und Kraft in de Jugend lieber auf die Erwerbung eines andern Capitals, deſſen Zinſen er ſpäter nüt lich verwenden kann. Es iſt hier nicht nur an die Verwendung für das Geſchäft ge dacht, auch zur Führung eines würdigen bürgerlichen, geſellſchaftlichen und Seelen lebens bedarf der Menſch der laufenden Zinſen aus ſeinem Bildungscapital.“ (Mage Revüe, 1845.)

Willen dazu hat, denn die Mittel fehlen durchaus nicht. In dieſer Beziehung komme ich auf meine Vorſchläge zurück: Man beginne Latein in der erſten Claſſe * mit den Gymnaſialſchülern und Franzöſiſch mit den Realſchülern, je mit wenigſtens 6 St., wo möglich aber mit 8 St., ſetze Latein durch alle 4 Claſſen mit wenigſtens 6 Stunden fort und beginne Griechiſch in der vierten mit 7 Stunden (in dieſem Falle fällt das hypothetiſche Untergymnaſium in Aarau fort); mit den Realſchülern aber ſetze man Franzöſiſch durch die beiden folgenden Claſſen mit 5 bis 6 St. fort und entlaſſe ſie aus der dritten Claſſe, wo ſie die Reife für die unterſte Claſſe der Gewerbeſchule erreicht haben werden (ſollte zufällig Einer noch ein Jahr bleiben wollen, oder wegen des Alters bleiben müſſen, da vor zurückgelegtem fünfzehntem Jahr kein Knabe der Schule entlaſſen werden darf, ſo mag er unter ſpecieller Berückſichtigung ſeiner Lehrer noch ein Jahr in der dritten Claſſe bleiben); die Lateinſchüler beginnen in der dritten Claſſe Franzöſiſch mit 4 St. und ſetzen es in der vierten mit der gleichen Stundenzahl fort. Alle andern Unterrichtsſtunden beſuchen die Schüler beider Abtheilungen gemeinſchaftlich, weil — man das nicht anders machen kann. Ferner beſeitige man das unglückſelige Fachlehrerſyſtem (es braucht deßwegen noch nicht jeder Bezirksſchullehrer omne scibile et quædam alia zu wiſſen!) etwa mit Ausnahme der Mathematik, der Naturgeſchichte, des Zeichnens und der Muſik; Phyſik laſſe man einfach fahren, denn Thermometerſcalenvergleichungen und einige Kunſtſtücklein mit der Elektriſirmaſchine und der Luftpumpe mag ſowohl der künftige Gelehrte als der Bürger füglich entbehren und ein weiteres wird ſelten gelehrt; ferner pflege man das Schulleben in möglichſt ausgedehntem Sinne, die Lehrer leben und wirken möglichſt mitten unter den Schülern, beſchränken ſich nicht aufs trockene Stundengeben, berückſichtigen ihre erziehende Aufgabe nicht nur im Unterricht; man ſtelle ohne dringende Noth keine Hülfslehrer an und unſere Bezirksſchulen werden anders werden und Gnade vor Behörden und Publicum finden. Das gebe Gott!

---

* An der Cantonsſchule wird immer ſo bitter geklagt, die Schüler kommen von den verſchiedenen Bezirksſchulen ſo ſehr ungleich vorbereitet, wir könnten ja die gleiche Klage über die Schüler aus den verſchiedenen Gemeindeſchulen unſers Bezirkes führen, wo die Ungleichheit in Folge des häufigen Lehrerwechſels und der Nothwendigkeit, oft gar nicht wahlfähige Lehrer anſtellen zu müſſen, um nur die Schule nicht verwaiſen zu laſſen, noch weit größer iſt. Auch wir brauchen oft lange, bis wir alle Neueingetretenen ins gehörige Geleiſe gebracht haben, und auch wir ſpüren manchmal bis in die oberſte Claſſe die mangelhafte Vorbildung. (Vergl. Rauchenſtein, Programm 1850, Seite 28.)

Vorſchläge für die äußere Einrichtung einer höhern Mädchenſchule.

Von C. Wrampelmeyer in Siegen.

Die „Pädagogiſche Revue“ hat bisher nur ſehr ſelten über Fragen aus dem Gebiete der höhern Mädchenſchule geſprochen, obgleich ſie wiederholt erklärt hat, wie es auch in ihrem Titel liegt, daß ſie dieſe Seite des Unterrichtsweſens gleichfalls beachten und verfolgen wolle. — Ich meinestheils erkenne dieß als einen Mangel, wobei ich freilich gern einräume, daß die Redaction ihn nicht verſchuldet. Hat Herr Dr. Mager doch ſelbſt darüber geklagt; er fragt bei Gelegenheit der Beurtheilung eines Werkes von Dr. Seinecke — Ueber die höhere Bildung des weiblichen Geſchlechts —, warum man denn nicht herbeikomme und ſage, was man auf dem Herzen habe; nicht über ihn — bemerkt er ferner — dürfe man klagen, auch nicht über die Männer an Realſchulen und Gymnaſien, von denen behauptet werde, daß ſie mit Geringſchätzung auf die Mädchenbildung in Schulen herabſehen; es ſei vielmehr an den Männern von Fach, die gänzlich vernachläſſigte oder doch ſehr oberflächlich behandelte Seite der Pädagogik, welche ſich in der Erziehung und Bildung des weiblichen Geſchlechts darſtellt, endlich einmal gründlich zu bearbeiten und in den pädagogiſchen Journalen fortlaufend zu vertreten: man möge ſich eben deßhalb zur „Revue“ halten ꝛc.

Einſender dieſer „Vorſchläge“, ſelbſt Vorſteher einer höhern Mädchenſchule, hat ſich die Klagen und die daran angeknüpften Forderungen zu Herzen genommen und ſeit dem Erſcheinen der Seineckeſchen Schrift einige Abhandlungen geſchrieben, wovon er wünſcht, daß ſie Werth und Bedeutung des höhern Mädchenunterrichts in das rechte Licht zu ſtellen beitragen mögen. * Insbeſondere hat er eine Schrift herausgegeben, welche die innere Organiſation einer höhern Mädchenſchule darſtellt **, und an dieſe mögen ſich die gegenwärtigen „Vorſchläge“ anſchließen; ſie werden hier mitgetheilt in dem eifrigen Wunſche, die Sache des höhern Mädchenunterrichts überhaupt und die dafür nöthigen Veranſtaltungen

---

* „Die Volksſchule, pädagogiſche Monatſchrift für Rheinland und Weſtphalen Herausgegeben von F. C. Honcamp und Wrampelmeyer.“ — Man ſehe in Bezug auf den vorliegenden Stoff die Hefte 1, 2, 7, 8 und 9 und 11 und 12. Jahrg. 1849.

** „Die höhere Mädchenſchule zu Siegen, nach ihrer innern Organiſation dar geſtellt. Siegen. Ferd. Schulz. 1847.“

zu einem fortlaufenden Gegenſtande der Beſprechung in dieſen Blättern gemacht zu ſehen.

Ich werde nach einander vom Schulpatronat, vom Schulcuratorium, dem Lehrerperſonal, der Oberbehörde, dem Schullocale und den Schulutenſilien ſprechen.

I.

Vom Schulpatronat.

Wir haben ſehr wenige höhere Mädchenſchulen, deren ſich der Staat in der Weiſe angenommen hätte, wie es bei höhern Knabenſchulen der Fall iſt; meiſtens ſind ſie Privatſchulen, und als ſolche treten ſie unter drei verſchiedenen Formen auf:

1. Die Schule iſt auf gut Glück von einem Lehrer (Lehrerin) errichtet = der Lehrer iſt Patron.
2. Die Schule iſt von der Geiſtlichkeit einer Stadt ins Leben gerufen.
3. Die Schule iſt von einer Privatgeſellſchaft von Familien gegründet.

Unter dieſen Formen iſt wohl keine, welcher mehr Bedenken entgegenſtehen, als die erſte, und dennoch gibt es berühmte Städte, in denen man nur dieſe Art von Privat- höhern Mädchenſchulen hat. Beiſpielsweiſe iſt Bremen zu nennen. Die Geſchichte einer ſolchen Schule iſt in der Regel folgende: Ein Lehrer glaubt, daß in irgend einer Stadt oder einem Stadttheile eine Schule, von ihm geleitet, beſtehen könne, entweder weil es bis dahin an einer höhern Mädchenſchule überhaupt fehlte, oder weil die beſtehende nicht genügt (wegen mangelhafter Lehrkräfte oder wegen Ueberfüllung). Nach erwirkter Conceſſion der Stadt- oder Staatsbehörde wird ein Programm erlaſſen, und die Schule beginnt. Das Programm verſpricht eine ſorgſame Aufſicht und gründlichen Unterricht; es ſind tüchtige Lehrkräfte vorhanden — ſo heißt es — und namentlich ſind geborne Franzöſinnen und Engländerinnen da, um Parliſtunden zu halten; in neueſter Zeit wird noch hinzugeſetzt, daß Religion die Grundlage und das Ziel des Unterrichts ſei. — Aber ſiehe da, der Lehrer, der die Errichtung der Schule unternimmt, ſteht zur Zeit noch allein; er hat für den Fall einer günſtigen Aufnahme ſeines Werks nur an Gewinnung der nöthigen Lehrkräfte gedacht, ſie werden ihm wirklich nur in den ſeltenſten Fällen. Ein tüchtiger Lehrer wird nach dem heutigen Stand der Dinge immer eine öffentliche und feſte Stellung begehren; bekommt man aber einen wirklichen Schulmann, ſo iſt dieſer ein Anfänger und ſehr jung; am häufigſten treten Theologen als Bewerber um ſolche Stellen auf, Theologen, die jedenfalls ihre Lehrthätigkeit als proviſoriſch und ihre Stelle als Brücke zu einer Pfarre betrachten. Wäh-

rend es nun an beſondern, der jungen Anſtalt ganz hingegebenen Lehrern fehlt, läßt man den Unterricht ſtundenweis beſorgen, und zwar entweder von Lehrern, die das Privatſtundengeben als Gewerbe treiben, oder ſolchen, die ſchon an andern — öffentlichen — Schulen hinreichend beſchäftigt ſind.

Lehrer, die ſich aus dem Privatſtundengeben ein ausſchließliches Geſchäft machen, können das wünſchenswerthe moraliſche Intereſſe mit ihrem Unterrichte nicht verbinden: es iſt ihnen eben nur um das Honorar zu thun. Lehrer an andern — öffentlichen — Schulen aber ſtehen entweder grade ſo, indem ſie ihrer unzureichenden Einnahme einen Zuſchuß zu gewinnen trachten, oder ſie finden — als eigentliche Knabenlehrer — in der Abwechſelung, die der Mädchenunterricht darbietet, ein bloßes Amüſement. Wo es den Vorſtehern oder Vorſteherinnen gelungen iſt, vollſtändig genügende Lehrer zu gewinnen, da haben Umſtände gewirkt, die in der Regel nicht vorhanden ſind, z. B. hohe Beſoldung, Mitbetheiligung an dem Gewinn des Unternehmens. Aber geſetzt auch, es gelänge, tüchtige Lehrer aufzuſtellen, alſo Lehrer voll Kraft und Willen (die höchſte Unwahrſcheinlichkeit!), ſo bliebe immer noch ein Bedenken übrig, welches an der ſegensreichen Wirkſamkeit einer ſolchen Privatſchule zweifeln läßt. Die Schule muß ihrer Natur nach über der Familie ſtehen, d. h. in dem ihr eigenthümlichen Wirkungskreiſe, alſo in allen Stücken, die auf das Lernen der Zöglinge und auf das Schulleben im Allgemeinen Bezug haben. Die Anerkennung dieſer Ordnung von Seiten der Familien kann in den einzelnen Fällen nicht geſchehen, wenn die die Schulordnung repräſentirenden Lehrer dem Vorſteher gegenüber derjenigen Selbſtändigkeit ermangeln, welche andere Lehrer, die ihren Patron außerhalb des Lehrerkreiſes ſehen, wirklich beſitzen. Mit dieſer Anerkennung fällt auch die Hingabe der Familie an die Schule als eine in gewiſſen Beziehungen höhere Autorität — und folgeweis die der Zöglinge an dieſelbe, und die Schule erhält alſo nicht die Stellung zu den Familien, welche ſie um ihrer Wirkſamkeit willen einnehmen muß. Die Privatſchulen, welche hier gemeint ſind, machen übrigens meiſtens auch keinen Anſpruch auf ſolche Anerkennung und Hingabe; ſie kommen überhaupt nicht einmal ſo weit, ſpecielle Grundſätze der Schulerziehung, ſolche, die für beſtimmte Städte und beſondere Lebensverhältniſſe paſſen, aufzuſtellen; ſie gehen vielmehr darauf aus, in allen einzelnen Fällen den Wünſchen der Eltern, auch den thörichten, zu entſprechen; ſie laſſen ſich durch die kindiſchen Launen ihrer Zöglinge fortreißen und herunterziehen, ſtatt dieſe Zöglinge ſelbſt zu leiten und an einer gereiſten Vernunft hinaufzuziehen.

Wir könnten ſagen, eine Privatſchule, deren Vorſteher zugleich ihr Patron iſt, wäre gänzlich außer Stande, einen Charakter anzunehmen,

wie man ihn einer Schule überhaupt wünſchen muß. Die kurze Dauer ſolcher Anſtalten, trotz der tauſendfachen Reizmittel, welche ihre Vorſteher anzuwenden wiſſen, um ihren Fall aufzuhalten, beweist zur Genüge die Mangelhaftigkeit des Grundes, worauf ſie errichtet wurden.

Man hat ſehr häufig behauptet, die unſichere Stellung der Lehrer zwinge dieſe, fleißiger ihres Amts zu warten, als es unter entgegengeſetzten Verhältniſſen manchmal geſchehe; ja man hat wohl geſagt, gerade die Privatſchule könne ſich immer mit jungen, friſchen Kräften verſehen und abgebrauchte leicht entfernen. — Wir denken nun nicht daran, das Intereſſe der lehrenden Perſonen zu verfechten, da es ſich hier um die zweckmäßigſte Einrichtung von Schulen, die für die Kinder da ſind, handelt; aber gerade um der Schule willen müſſen wir ja eine gewiſſe Beſtändigkeit des Lehrgeiſtes fordern, und deßhalb einen Wechſel der Lehrer bedenklich finden. Die Privatſchule, deren Lehrer vom Vorſteher willkürlich entlaſſen werden können, und wirklich nur zu oft wechſeln, kann einen beſtimmten Lehrgeiſt nicht pflegen; ſie hat niemals Lehrer, welche ihr und den Zöglingen mit aller Innigkeit des väterlichen Lehrers hingegeben ſind. Zudem iſt den ältern Lehrern bekannt, daß man Kinder, deren ältere Geſchwiſter oder gar deren Eltern man ſchon unterrichtet hat, viel zweckmäßiger und erfolgreicher zu nehmen weiß, als Kinder, in deren Lebenskreiſe man keine Anknüpfungspuncte findet. Bei Mädchen iſt auf dieſes Verhältniß gewiß ein vorzügliches Gewicht zu legen. — Endlich fragen wir, auf welche Würde eine Schule Anſpruch machen will, die ihre Lehrer von vorn herein und unverkennbar zu Miethlingen ſtempelt, die nicht aus ſittlichem Drange, ſondern um äußerlicher Zwecke willen ihr Amt verwalten. — Ohne Würde vermag eine Schule, die den Unmündigen in der That imponiren ſoll, keinen Segen zu ſchaffen.

Der Privatſpeculation ſind die höhern Mädchenſchulen, vorzugsweiſe in großen Handelsſtädten, überlaſſen. Hier hat man gern die Auswahl, woran es denn in der Regel auch nicht fehlt. Eine häufig vorkommende Erſcheinung in Handelsſtädten iſt noch die, daß höhere Mädchenſchulen von Damen aus heruntergekommenen Familien errichtet werden, und dieſe erfreuen ſich meiſtens der regſten Theilnahme. Es iſt Mitleiden, Menſchenfreundlichkeit, was die Eltern bewegt; wünſchen möchten wir nun freilich, daß die Beweiſe der Menſchenfreundlichkeit auf andere Art gegeben würden, denn es iſt doch ſonderbar und zeugt von großem Mißverſtande des Unterrichtsweſens, aus purer Barmherzigkeit ſein Kind einer Perſon zur geiſtigen Bildung anzuvertrauen *.

* Wir beſitzen manche Privat- höhere Töchterſchulen, die in ihren Leiſtungen und in Allem, was Lehrgeiſt, Würde u. ſ. w. betrifft, keiner öffentlichen Schule nachſtehen;

Die zweite Form einer höhern Mädchenſchule, wonach die Geiſtlichkeit einer Stadt Patronin iſt, hat vor der erſten bedeutende Vorzüge. Vorausgeſetzt, daß eine Anzahl von Geiſtlichen ſich über das Princip der Schule geeinigt hat, iſt es möglich, eine unter ihrem Schutz errichtete Schule in angemeſſener Würde wirken zu laſſen. Bei dieſer Form ſorgt die Patronin für Gewinnung eines ſolchen Lehrercollegs, welches die angenommenen Principien wahrſcheinlicherweiſe durchführen wird. Die ſpecielle Direction bleibt dem Manne von Fach überlaſſen; ſo muß es wenigſtens ſein.

Indeſſen ſtellen ſich auch dieſer Einrichtung ſehr wichtige Bedenken entgegen. Zuerſt wird es mehrern Geiſtlichen ſchwer fallen, ſich über die Principien einer höhern Mädchenſchule zu einigen; an den meiſten Orten ſehen wir ſie deßhalb auch nur von Einem Geiſtlichen ausgehen, und damit iſt nicht viel gewonnen, beſonders nicht, wenn ſie — wie das häufig genug vorkommt — einem religiöſen Parteiintereſſe dienen muß.

Sodann wird die Geiſtlichkeit zu leicht aus den Schranken des Patronats hinausgehen, in die ſpecielle Thätigkeit des Lehrers eingreifen und ein ſelbſtſtändiges und darum freies und friſches Wirken hemmen. Endlich wird es hier — wie bei der Privatſchule erſter Form — faſt unmöglich ſein, tüchtige Lehrer zu beſchaffen. Darum finden wir in der That auch ihre Schulen, wenn nicht zum größten Theile von ihnen ſelbſt beſorgt, in welchem Falle ſie zu den Privatſchulen erſter Art (freilich mit einigen Vortheilen) gehören, mit Lehrern beſetzt, die ſchon anderweitig in Anſpruch genommen ſind, z. B. mit Lehrern an Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen. Wo beſondere Lehrer angeſtellt ſind, da erſcheinen junge Theologen vorzugsweiſe begünſtigt. — Daß unter ſolchen Umſtänden von einer eigentlichen Schule, die ein für alle Mal die ganze warme väterliche Hingabe des Lehrers an ſeine Zöglinge verlangt, nicht die Rede ſein kann, liegt auf flacher Hand.

Man findet die Schulen dieſer Form in kleinern und mittlern Städten.

Es iſt den Geiſtlichen zu danken, daß ſie in Anerkennung eines vorhandenen Bedürfniſſes ſelbſt Hand anlegten, wo ſie die Magiſtrate nicht bewegen konnten, das Erforderliche zu thun. Zu hoffen iſt, daß der

---

wir wollen das nicht verkennen und unerwähnt laſſen. Dieſe Schulen haben ihre Tüchtigkeit der ausgezeichneten Perſönlichkeit ihrer Vorſteher zu verdanken und ſtützen ihren Ruf und ihre wirkliche Bedeutung auf ihre Geſchichte; — oder ſie beſtehen in mittlern Städten ohne Concurrenz und neben öffentlichen Anſtalten, ſo daß ihr excluſiver Charakter nicht zu Tage tritt. (Der Verf.)

praktiſche Anfang die ſtädtiſchen Behörden von der Nothwendigkeit überzeugen wird, die Sache der höhern Mädchenſchulen in ihre Hand nehmen und für ihr ſicheres und gedeihliches Beſtehen ſorgen zu müſſen.

Die dritte Form iſt die Schule auf Actien.

In einer Stadt finden mehrere Familien die vorhandenen Elementarſchulen, den Privatunterricht, den gelegentlichen Abfall von Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen, auswärtige Inſtitute u. dgl. für ihre Töchter ungenügend; ſie nehmen ein Beiſpiel an den Einrichtungen für ihre Söhne und wünſchen nun gleich einer höhern Knaben- auch eine höhere Mädchenſchule. Theils, weil ſie nicht anders zum Zwecke gelangen können, häufig auch, um ſich auf die allgemeine Einrichtung einen beſondern Einfluß zu bewahren, vereinigen ſie ſich privatim, ſtellen einen Verwaltungsrath auf, der nach gewiſſen Grundzügen die Einrichtung einer höhern Mädchenſchule beſorgt, namentlich das Lehrerperſonal wählt und verpflichtet, und machen ſich für Aufbringung der Koſten verbindlich. Anzuführen iſt auch noch, daß an manchen Orten dergleichen Einrichtungen durch die Ausſicht auf billigern Unterricht, als derſelbe in Privatſtunden zu ertheilen iſt, beſtimmt werden.

Einer ſolchen Schule ſtehen folgende Bedenken entgegen:

1. Sie wird, als einer Privatgeſellſchaft angehörig, leicht den Charakter einer beſondern Standesſchule annehmen, und dieſer verträgt ſich nicht mit dem Begriffe einer allgemeinen Jugendbildungsanſtalt.

2. Sie wird, als Privatſchule, nur mit Mühe ein zureichendes Lehrerperſonal gewinnen können. — Es läßt ſich Jemand eine unſichere Stellung gefallen, weil ihm dabei freier Spielraum für ſeine Speculation gelaſſen wird, wie z. B. bei allen Gewerbtreibenden, bei Aerzten und Advocaten; iſt aber die Wirkſamkeit in beſtimmten Schranken gehalten, kann ein weiterer Erwerb nicht in Ausſicht genommen werden, ſo iſt es das Wenigſte, daß man das dafür geſetzte Einkommen nicht von Zufälligkeiten abhängig zu ſehen wünſcht. Darum ſind ja auch Geiſtliche, Richter, Verwaltungsbeamte aller Art und Lehrer überhaupt fixirt, und eben deßhalb, weil dieß Regel iſt, wird ein junger Lehrer, wenn er nicht die unbeſchränkte Privatſpeculation vorzieht, immer nach einer feſten öffentlichen Anſtellung trachten. So geſchieht es denn, daß man für ſolche Schulen wohl einen Anfänger gewinnt, dem es gleichviel gilt, ob er hier oder dort ſeine Verſuche anſtellt; es kann auch wohl mit dem Anfänger glücken — man gefällt ſich gegenſeitig und bleibt ziemlich lange Zeit zuſammen — aber eine auch nur einigermaßen genügende Sicherheit für Gewinnung guter Lehrer und damit für die ſegensreiche Entfaltung der Anſtalt iſt nicht gegeben. Gewöhnlich verläßt der junge

Lehrer — ſei er nun wirklicher Schulmann oder Candidat auf ein Pfarramt — ſeine Stellung recht bald. — Die Nachtheile, welche ein häufiger Wechſel des Lehrerperſonals den Schulen bringt, ſind ſchon einmal angedeutet; man muß bedenken, daß ſie die Mädchenſchulen vorzüglich hart treffen. — Das junge Mädchen ſchließt ſich dem väterlichen Lehrer inniger an als der Knabe, und wird ſomit den Verluſt desſelben auch ſchmerzlicher empfinden. Wäre es aber ſchon ſo weit gekommen, daß der häufige Wechſel als etwas Angenehmes betrachtet wird, wie das z. B. bei allen Schulen, wo viele Lehrer ſtundenweis unterrichten, beobachtet werden kann, ſo mag man getroſt die Anſtalt aufheben: ein ruhig gemüthlicher Aufblick zum Lehrer, eine herzliche Hingabe an ſeine Perſon, die allein ſeine erziehlichen Beſtrebungen gedeihen läßt, könnte ja nicht mehr ſtattfinden, vielmehr wäre der gewöhnlichen Flatterhaftigkeit der Mädchen der bedauerlichſte Vorſchub geleiſtet. Zudem iſt ein neuer Lehrer den ſchon unterrichteten Schülerinnen gegenüber einem Stiefvater zu vergleichen; er kann gut ſein, hat aber meiſtens nur das rechte Herz für dasjenige, was er ſelbſt ſchafft.

3. Sie wird nur ein vorübergehendes Intereſſe des betreffenden Publicums auf ſich ziehen.

Die hier in Rede ſtehenden Actiengeſellſchaften ſind gewöhnlich ſo conſtituirt, daß ihre Mitglieder nicht länger Theil daran nehmen als ſie Kinder beſitzen, welche die Einrichtung der Eltern benutzen ſollen. Folge davon iſt, daß man ſtets nur zu proviſoriſchen Maßregeln geneigt iſt. Statt eines Lehrers, der, ſelbſt Familienvater, lebenswarm die Familienintereſſen Anderer in der Erziehung zu umfaſſen vermag, begnügt man ſich mit einem unverheiratheten Manne; ein eigenes Schulhaus mit Familienwohnung, Garten und Spielplatz wird nicht aufgeſtellt, ſo lange es irgend möglich — und wo fände ſich dieſe Möglichkeit nicht?! — werden Kinder und Lehrer in gemietheten Localen untergebracht, und da dieſe ebenfalls wechſeln, ſo fehlen dem armen Kinde die Räumlichkeiten, die es früher und ſpäter an den einflußreichſten Abſchnitt ſeines Lebens erinnern könnten; außer den allernothwendigſten Utenſilien wird man nichts anſchaffen wollen, deſſen Gebrauch über die Dauer von 6—8 Jahren hinausreicht, namentlich wird jede etwas koſtſpieligere Sache, als wichtige phyſikaliſche und Zeichnenapparate, eine Bibliothek, vorzüglich auch die würdige Ausſtattung des Locals mit Bildern und Büſten, als unnöthig zurückgewieſen werden; es wird der Einzelne ſich tröſten: für mich reicht das Vorhandene noch wohl aus.

Die Schulen dieſer Form finden wir gleichfalls in kleinern und mittlern Städten; ſie ſind ein Product und Charakterzug der neueſten Zeit.

Nach dieſer Darſtellung der beſtehenden Privat- höhern Mädchenſchulen unter ihren verſchiedenen Patronaten können wir diejenige Form bezeichnen, welche uns für eine höhere Mädchenſchule nothwendig und wünſchenswerth ſcheint.

Zunächſt unſere Grundſätze!

1. Die Schule überhaupt iſt die erweiterte, eine ideell geſchaffene Familienanſtalt zur Bildung und der daraus folgenden Erziehung der Jugend.

Man hat oft genug und mit Recht behauptet, daß die ganze Erziehung der Jugend ein natürliches Geſchäft der Familie ſei. Jede außer der eigentlichen Familie ſtehende Einrichtung zur Erziehung muß deßhalb als ein die Familie ergänzendes Inſtitut betrachtet werden, folglich mit der Familie in innigſter Verbindung ſtehen und ſelbſt den Charakter einer Familie in ſich tragen. Da aber die Schule nicht Eine, ſondern mehrere Familien umfaßt, ſo darf ſie nicht nach dem Muſter Einer vorhandenen Familie, ſondern nur nach einer aus vielen Familien abſtrahirten Idee zugeſchnitten werden; ſie muß nämlich das Gute und Wünſchenswerthe, was mehrere Familien enthalten, in ſich concentriren, wenn ſie — wie erforderlich — eine über der Familie ſtehende Autorität in Anſpruch nehmen will.

2. Die Schule, und insbeſondere die Mädchenſchule, muß ſich weſentlich nach den gerade zu ihrem Kreiſe gehörigen Familien organiſiren.

Es iſt klar, daß eine Schule mit chineſiſchem, ägyptiſchem, oder auch franzöſiſchem und engliſchem Geſchmack in einer Stadt deutſchen Landes ein Unſinn wäre (es müßte denn ſein, daß die Mannigfaltigkeit deutſcher (?) Stimmungen und Geſchmacksrichtungen ſo weit gienge, daß einer Anzahl von Familien gerade der chineſiſche Geſchmack zuſagte). Man kann von den Familien nicht wohl verlangen, daß ſie eine Schule benutzen, welche in einer Richtung arbeitet, die der ihrigen ſchnurſtracks entgegen läuft. Es würde ſonſt ja eine wunderliche Wirkung zu ſehen ſein: Schule und Haus, beſtimmt ſich zu unterſtützen, würden einander aufzuheben trachten; man ſehe auf Orte, wo Schule und die Mehrzahl der Familien aus ihrem Kreiſe verſchiedenen religiöſen Anſichten huldigen.

3. Die Lehrer einer Schule müſſen ſich ohne Nebengedanken und kleinliche Sorgen ihrem Berufe hingeben können.

Jedes andere Intereſſe, als das aus der Sache ſelbſt hervorgehende, iſt ein Nebenintereſſe, und in dem Maße verwerflich, als es der Hauptſache ſtörend in den Weg tritt. Wäre der Lehrer mit ſeinem Einkommen

von der Anzahl der Schülerinnen abhängig, und weiß das Publicum, daß der Verluſt einer Schülerin einen Verluſt an der Einnahme des Lehrers mit ſich führt, ſo kann von einem ſelbſtändigen und würdigen Verhalten der Schule nicht mehr die Rede ſein. Man könnte entgegnen, daß der ganz unabhängig geſtellte Lehrer gar leicht ſeine Macht mißbrauchen und rückſichtslos und deſpotiſch verfahren könne, allein um dieſer Möglichkeit willen, die wir nicht ableugnen wollen, darf doch die Schule nicht eine ſolche Verfaſſung bekommen, welche die von ihr gehoffte Wirkſamkeit ganz und gar in Frage ſtellt. Das Verhältniß des Hauſes zur Schule muß ſich nothwendig auf Vertrauen ſtützen; Uebelſtände laſſen ſich allein durch die Wahl des Lehrers verhüten; iſt der Lehrer einmal verkehrt und gewiſſenlos, ſo helfen da keine Maßregeln, denn das Verhalten des Lehrers in Beziehung auf ſeine Zöglinge muß aus ſeinen Einſichten und ſeiner Gemüthsſtimmung ſtammen. Demnach darf der Lehrer mit ſeinem Einkommen nicht von der Laune des Publicums abhangen: er muß es geſichert haben.

Außerdem muß ſein Einkommen zu einer behaglichen Exiſtenz hinreichen.

Dieſe Forderung wird Mancher unbeſtimmt finden; er wird an „Johann konnte nicht leben" denken. Allein wir ſind im Stande, hier eine ſehr deutliche Erklärung zu geben. — Zunächſt ſchließen wir beſondere und zufällige Bedürfniſſe einer einzelnen Perſon aus: Liebhabereien an alten Weinen, koſtſpieligen Sammlungen u. dgl. Wir ſagen, der Menſch exiſtire behaglich, wenn er die in ſeinem Lebenskreiſe gewöhnlichen Bedürfniſſe ohne ängſtliches Sorgen und Ringen — bei vernünftiger Einrichtung ſeines Hausweſens befriedigen kann. Sollte das „ängſtliche Sorgen und Ringen" Dieſem oder Jenem auch noch unbeſtimmt ſein, ſo ſetzen wir hinzu: der Menſch muß die ſeiner Stellung eigenthümlichen Bedürfniſſe mit derſelben Leichtigkeit befriedigen können, wie das bei den Perſonen, in deren Umgebung er als ſelbſtändig geachtet leben ſoll, rückſichtlich der ihrigen der Fall iſt. Einen Lehrer auf dem Dorfe würden wir z. B. als in einer angemeſſenen Lage befindlich erachten, wenn er ſeine Bedürfniſſe als Dorfſchullehrer eben ſo leicht herbeizuſchaffen vermöchte, wie die Bauern ſeines Dorfes durchſchnittlich die ihrigen; der Volksſchullehrer in der Stadt darf nicht ängſtlicher auf ſeine äußere Erhaltung bedacht ſein müſſen, als die Bürger, deren Kinder er unterrichtet, auf die ihrige; ſo aber darf auch der Lehrer an höhern Lehranſtalten einem hinſichtlich ſeiner äußern Lage glücklicher geſtellten Publicum gegenüber nicht ſchlechter ſtehen, als durchſchnittlich das betreffende Pu-

blicum.* — Wenn nun ein Lehrer an einer höhern Mädchenſchule Kinder aus einem Hauſe hat, welches einen jährlichen Aufwand von z. B. 5000 Rthlrn. machte, ſo würde daraus keineswegs folgen, daß er mit 5000 Rthlrn. beſoldet werden müſſe. Es hat ja der Lehrer nicht das Bedürfniß, eine Equipage zu halten; Bedienten und Kammerfrauen hat er auch nicht nöthig; große Gaſtereien mag er nicht geben, wenn er auch könnte, da ſie ihn von einem contemplativen Leben abziehen würden: aber er muß eine anſtändige Wohnung bezahlen, Familienfeſte feiern, jährlich mindeſtens Eine Ferienreiſe machen, die erforderlichen Bücher anſchaffen und für die Erziehung ſeiner eigenen Kinder — er, der Alles für andere Kinder thut — ſorgen können, ohne ſeinen täglichen nothwendigſten Bedarf dadurch beſchnitten zu ſehen. Käme es bei dieſer Forderung bloß auf das Wohl der Lehrerperſonen an, ſo würden wir ſagen können: mögen ſie ſich durchſchlagen wie andere Leute, und mögen ſie ſich nach der Decke ſtrecken; warum ſind ſie Lehrer geworden! Aber hier gilt es das Heil, die Wirkſamkeit der Schule; die vermögen wir nicht uns als ſegensreich zu denken, wenn die Lehrer von Nahrungs- und andern Lebensſorgen gedrückt ſind. Zwar hat man grade aus der Lehrerwelt die rührendſten Beiſpiele von Armuth, die den Lebensmuth, die Berufsfreudigkeit nicht ſinken ließ, aber dieß iſt keine Regel, und Niemand wird verlangen können, daß grade der Lehrer ſeine phyſiſche Noth nicht empfinden ſolle. Darum iſt es Sache der Klugheit, den Lehrer ſorgenfrei zu ſtellen, will man anders aus der Schulanſtalt den Gewinn wirklich ziehen, um deſſen willen ſie errichtet wird.

Dieſe drei Grundſätze auf das Patronat einer höhern Mädchenſchule angewandt, müſſen wir jede Privatperſon als ſolche vom Patronat ausſchließen; ebenſo können wir auch nicht die Centralſtaatsregierung für den wünſchenswerthen Patron erklären. Um die Einrichtung der Schule den ſpeciellen Bedürfniſſen angemeſſen treffen zu können und gleichzeitig für die würdige, ſelbſtändige Stellung der Schule Raum zu gewinnen, erkennen wir nur Eine Form als zureichend, nämlich die Schule unter dem Patronat der Commune. In dieſer Form würde die Schule alle Vortheile einer Staatsanſtalt genießen, daneben aber auch den zunächſt und

---

* Man kann auch geltend machen, daß dem Lehrer alle leiblichen Sorgen erſpart ſein müßten, denn er, der dem Geiſte von Amts wegen leben ſoll, wird durch jede äußere Lebensſorge in ſeinem Amtswirken geſtört, während Bürger und Bauern durch die Lebensnoth nicht ſelten beſtimmt werden, ihre Thätigkeit zu ſpannen und zu verſtärken. Anm. d. V.

unmittelbar betroffenen Perſonen und Familien den ihnen gebührenden Einfluß verſtatten.

Die Schule unter dem Patronat der Commune iſt bekannt, ſcheint aber noch immer nicht genug gewürdigt zu ſein, oftmals ſelbſt von Lehrern nicht. Zum Beleg eine kleine Geſchichte!

In einer Stadt im Hannover'ſchen erließ der Schulpatron, der Stadtmagiſtrat, eine Verordnung an das vereinigte Lehrercollegium der Bürgerſchule und des Progymnaſiums, daß in Zukunft nur noch ſechs Schläge mit einem mäßigen Rohrſtocke gemächlich über den Rücken gezogen werden dürften, jede härtere Strafe ſolle nur nach einem Conferenzbeſchluſſe vollzogen werden. Statt über dieſen Fall zu räſonniren, können wir einfach die Folgen erzählen, wovon Einſender dieſes ſelbſt Augenzeuge war.

Die in Rede ſtehende Verordnung war auch im Publicum bekannt worden und zu den Kindern gedrungen. Bei der nächſten Gelegenheit einer körperlichen Züchtigung, ſiehe da, da hatte der ſtrafende Lehrer ein Nachzählen ſeiner Schläge zu vernehmen. — Der Lehrer, ein recht treuer Mann, beging hier den Fehler, den ſiebenten Schlag zu geben, zornig fortzuzählen „ſieben!“ — und dann im Gefühl ſeiner Uebermacht umherzublicken, wie fragend: „was wollt ihr nun?“ Die Claſſe blieb ſtill.

Ein anderes Mal wird ein Knabe, der ſeinen Cameraden roh verletzt hatte, mit ſechs gewichtigen Schlägen geſtraft. Da trotzt der Knabe, und ſtracks erhält er abermals ſechs Hiebe, gewichtiger noch als die erſtern. Der Knabe beklagt ſich bei ſeinen Eltern, dieſe wenden ſich an das Mitglied des Magiſtrats, welches die Polizei verwaltet, und der Magiſtrat fordert alsbald den Rector auf, zu unterſuchen und zu berichten. Der betreffende Lehrer, der grade wegen väterlicher Behandlung ſeiner Schüler im beſten Rufe ſtand, erklärte nun: „ich habe allerdings dem Jungen zwölf Schläge gegeben, werde das aber in einem ähnlichen Falle grade ſo machen“. — Der Magiſtrat hat dazu geſchwiegen; die Verordnung beſteht noch heute, ohne daß ſich ein Lehrer daran kehrt. — Ein anderer Junge hatte ſpäter noch einmal dem Lehrer ins Geſicht geſagt: „Sie dürfen mich nicht mehr ſchlagen!“ Dieſer Knabe wurde von Conferenz wegen mit Carcerſtrafe belegt, um zu bedenken — wie ihm geſagt wurde — daß er verwegen geweſen ſei.

Jener Schulmeiſter, der vor dem großen Friedrich, ſeinem Könige, die wollene Zipfelmütze nicht herunternahm — mit der Behauptung: „meine Jungen dürfen nicht wiſſen, daß es einen Menſchen gibt, der über mir ſteht!“ hatte Recht, wenn er damit ſagen wollte, daß der Lehrer in der Schule die höchſte Autorität ſein muß. Es zeugt in der

That von einem gänzlichen Verkennen des Erziehungsgeſchäfts, wollte man durch ſpecielle Regeln oder gar durch unmittelbares Eingreifen und Dazwiſchentreten das unbefangene Verhalten des Lehrers ſtören; wir können uns keine Herzlichkeit, keine Väterlichkeit, auf die hier Alles ankommt, dabei denken.

Das Patronat umfaßt die Schule in ihrer Ganzheit, in ihrem allgemeinen Beſtehen. Es ſorgt deßhalb für die allgemeine Einrichtung, wählt die Lehrer, die ihm tauglich ſcheinen, und verwaltet die äußerlichen Angelegenheiten zum ungeſtörten und gedeihlichen Fortgange der Anſtalt. Damit iſt ihm der wichtigſte Einfluß auf die Schule in die Hand gegeben. Aber jedes ſpecielle Eingehen in das Unterrichts- und Disciplinarweſen von Seiten des Patrons würde die Schule in ihrem Weſen erſchüttern und theilweis vernichten. Fragt man: „Soll denn die Schule machen können, was ſie will?“ — ſo antworten wir: „allerdings!“ — Darum eben iſt es nichts Kleines, ſein Kind einer Schule anvertrauen, und nicht gleichgültig, welchen Lehrer man anſtellt. Macht ein Lehrer dumme Streiche, oder zeigt er ſich überhaupt untüchtig, ſo gibt es kein anderes Mittel, als ſeine Entfernung. Man ſollte denken, daß Beiſpiele genug vorhanden wären, die nachweiſen, daß die ſogenannten Maßregeln hier zu nichts nützen. Kommt es ja nicht darauf an, einige mißbeliebige äußere Handlungen zu beſeitigen und an deren Stelle andere zu ſetzen, ſondern vielmehr darauf, daß Herz und Nieren umgewandelt werden; das aber iſt bei dem gewordenen, bei dem erwachſenen Menſchen nicht mehr möglich.

Wenn nun auch der Patron nicht unmittelbar in das innere Schulleben eingreifen darf, ſo ſchließt das doch keineswegs das allgemeine Beaufſichtigungsrecht aus. Dieſes Recht räumen wir allen Eltern ein, viel mehr noch denjenigen, welche im Namen und Auftrage der Eltern deren Intereſſen in Bezug auf die Schule zu verwalten haben. Demnach würde es dem Patron obliegen, Ungebührlichkeiten in der Schule alsbald anklagend zu verfolgen und gehörigen Orts auf die Beſeitigung derſelben zu dringen. Der Patron ſtellt ſich in ſolchen Fällen an den Platz des Beleidigten. Wir ſehen es voraus, daß dieſer Platz den meiſten Patronen nicht als angemeſſen erſcheinen wird; lieber richten und ſeiner Sache gewiß ſein, als klagen und das Reſultat in Frage ſtellen — will man. Aber im Intereſſe der Schule ſind hier Zugeſtändniſſe zu machen. Erwägt man, daß in einem vorkommenden Falle der Patron immerhin Kläger ſein müßte, ſei es in Folge eigner Wahrnehmungen oder auf die Anzeige der bei der Schule betheiligten Eltern, deren Stelle er vertritt, ſo kann man ſchon nach gewöhnlichen

Rechtsbegriffen dem Patron nicht auch das Richteramt über den Lehrer hingeben.

II.

Vom Schulcuratorium.

Der Magiſtrat, der Vertreter allgemeiner Communalintereſſen, pflegt für Schulſachen eine beſondere Deputation, Commiſſion u. ſ. w. aufzuſtellen, welche in ſeinem Namen das Patronat verwaltet. Wir halten dieſe Einrichtung für zweckmäßig, mag der Deputation vollkommne Selbſtſtändigkeit oder nur das Recht einer vorläufig prüfenden und beantragenden Stelle eingeräumt ſein. Im erſtern Falle überläßt der Magiſtrat all' ſeine Rechte in Bezug auf die Schulen den Beauftragten, kann ſich jedoch auf die Verwaltung fortwährend einen reellen Einfluß vorbehalten, indem er die Mitglieder etwa nur auf ſechs Jahre wählt, wie das in vielen Städten Preußens geſchieht. Im zweiten Falle entſcheidet die Stadtbehörde auf den Bericht der Deputation, und ſo geſchieht es durchgehends im Hannover'ſchen. Im erſtern Falle nehmen die Deputationen, Commiſſionen oder Schulcollegien den beſondern Namen „Schulcuratorium" an.

Für die Zuſammenſetzung dieſer Collegien betrachten wir als nothwendig, daß ſie, als Behörden, welche die Intereſſen der Eltern zu vertreten haben, aus ſolchen Perſonen gebildet werden, die durch bürgerlichen Stand und perſönliche Eigenſchaften auch wirklich das vertretene Publicum in ſich wiederſpiegeln. Demnach müſſen wir für das Curatorium einer höhern Mädchenſchule die Mitglieder aus den höhern Claſſen der Geſellſchaft gewählt wünſchen; genauer noch: aus dem Kreiſe von Familienvätern, welche ihre Töchter an der höhern Mädchenſchule Theil nehmen laſſen. Ein ſolches Curatorium könnte freilich der Schule grade denjenigen Charakter aufdrücken, den wir vorhin als einer allgemeinen Jugendbildungsanſtalt nicht entſprechend bezeichnet haben: den einer beſondern Standesſchule; wir betrachten deßhalb ferner als nothwendig, daß ihm Elemente beigegeben werden, die noch andere Intereſſen als die des Standes repräſentiren. Dieſe Elemente zu finden, hält nicht ſchwer. Das erſte gibt der Magiſtrat aus ſeiner Mitte, das zweite die Geiſtlichkeit. Der Magiſtratsdeputirte vertritt die Stadtintereſſen den etwaigen beſondern Standesintereſſen gegenüber, jedoch ſo, daß das eigentliche Intereſſe der Schule, deren einſeitige Entwickelung vermieden werden ſoll, auch ihm die Hauptſache iſt. Die Geiſtlichkeit kann entweder ſelbſt ihren Deputirten wählen oder der Magiſtrat ernennt ihn. Das geiſtliche Mitglied des Curatoriums

wird insbesondere allen Einrichtungen entgegenstreben, welche allgemeinen Humanitätsprincipien widersprechen. Es versteht sich von selbst, daß außerdem Geistliche Mitglieder des Curatoriums werden können, insofern sie zum unmittelbaren Publicum der Schule gehören.

In manchen Städten ist der Schuldirector ebenfalls Mitglied des Curatoriums. — Bedenken wir, daß jede äußere Einrichtung mit dem innern Zustande der Schule in Einklang stehen muß, so erkennen wir leicht die Nothwendigkeit, den Repräsentanten des innern Schulorganismus auf die äußere Gestaltung einwirken zu lassen; aber dazu braucht derselbe nicht Mitglied des Curatoriums zu sein. Nach unsern Beobachtungen kommt der Director als Mitglied des Curatoriums aus der natürlichen Stellung zum Schulcollegium heraus.* Das Wünschenswerthe sehen wir erreicht, wenn der Director nicht allein durch seine Berichte und andere schriftliche Vorstellungen, sondern in geeigneten Fällen auch persönlich an den Berathungen (nicht an den Beschlüssen) Theil nimmt.

Alles zusammengefaßt, erklären wir uns für ein Curatorium, dessen Kern aus dem speciellen Schulpublicum genommen ist, dem jedoch aus Magistrat und Geistlichkeit allgemeine städtische- und Humanitätsinteressen vertretende Deputirte beigegeben sind, und welches den Schuldirector an seinen Verhandlungen nicht anders als berathend Theil nehmen läßt.

Zum Vorsitzenden im Curatorium hat man hier das geistliche Mitglied, dort den Magistratsdeputirten von vorne herein bestellt. Zudem ist das geistliche Mitglied meistens der erste Geistliche, und der Magistratsdeputirte der Bürgermeister. — Wenn wir nun auch nicht den ersten Geistlichen und den Bürgermeister in irgend einem Falle für absolut unfähig halten, so müssen wir doch bedenken, daß unter den Geistlichen wie im Magistrate nicht selten für den besondern Fall fähigere Personen zu finden sind, und um deßwillen möchte es nicht gerathen sein, sich in

---

* In Magdeburg hatte ein Lehrer vor einigen Jahren einen Knaben auf eine Weise gezüchtigt, daß der Magistrat, als Patron, für angemessen hielt, dem erstern einen Verweis darüber zu ertheilen. Der Director der Schule, ein bekannter Mann, erklärte, daß er für diesen Fall sich nicht zur Mittelsperson hergeben könne, fordere man es aber dennoch, so würde er sich dadurch veranlaßt sehen, seine Entlassung sich erbitten zu müssen. — Der Magistrat würdigte das Verfahren des Directors richtig und nahm seine Verfügung zurück. Wir setzen voraus, daß der Director seinen Collegen für unschuldig gehalten, aber wenn dieß auch nicht, so mußte er doch vielleicht so handeln, wie er gethan, um die Würde eines Lehrers aufrecht zu halten. — Würde der Director auf gleiche Weise gehandelt haben, wenn er Mitglied des Curatoriums — hier des Magistrats — gewesen wäre?

bezeichneter Weiſe zu binden und zu beſchränken. Was aber den Vorſitz betrifft, ſo würden wir es in gewiſſen Fällen unpaſſend finden, denſelben vom weltlichen Herrn führen, nicht minder aber auch in andern Fällen, ihn vom Geiſtlichen eingenommen zu ſehen. Mögen auch hier perſönliche Eigenſchaften entſcheiden, und möge zu dem Ende der Vorſitzende ebenfalls, und zwar von den Mitgliedern des Curatoriums ſelber, frei gewählt werden.

III.

Vom Lehrercollegium. *

Das Lehrercollegium repräſentirt recht eigentlich die Schule. In den gewöhnlichſten Streitfällen (zwiſchen dem Willen der Eltern und dem der Schule) ſind Lehrercollegium und Curatorium Parteien. Bei jedem Streite iſt nun zu wünſchen, daß ſich die Parteien, wenn möglich, unter einander verſtändigen. An die eigentliche Schulverfaſſung machen wir deßhalb zwei Hauptanforderungen:

1. ſie muß der Art ſein, daß die Schulthätigkeit harmoniſchen Fortgang haben kann;
2. ſie muß eine Beſeitigung von Conflicten mit den Eltern der Schülerinnen, beziehungsweiſe mit dem Curatorium, auf würdige Weiſe möglich machen.

Darnach müſſen wir folgende Verfaſſung des Lehrercollegs als die zweckmäßigſte erkennen:

Das Lehrercollegium beſteht aus den Hauptlehrern der Anſtalt mit gleichen Rechten gegen einander und dem Director als Vorſitzendem. Der Lehrplan, im Einverſtändniſſe mit dem Curatorium feſtgeſetzt, dient als allgemeinſtes Geſetz. Der Lectionsplan wird vom Director entworfen und vom ganzen Collegium genehmigt. Viertel- oder mindeſtens halbjährliche Claſſenprüfungen ſetzen die einzelnen Lehrer in den Stand, den ganzen Zuſtand der Schule zu überſchauen und in den Conferenzen auf die Harmonie im Lehr- und Diſciplinarverfahren hinzuwirken. Der Einzelne hat ſich natürlich der Mehrheit zu unterwerfen. — Der Director wacht über die Ausführung der Conferenzbeſchlüſſe, wie über die gewiſſenhafte Beachtung des Lehrplans überhaupt; auch liegt es ihm ob, fortwährend ſich in Kenntniß zu erhalten, ſowohl von den allgemeinen Zuſtänden der

---

* Ueber das Lehrperſonal an ſich, die Eigenſchaften eines Mädchenlehrers ꝛc. bitte ich zu vergleichen:

„Wer ſoll in Mädchenſchulen unterrichten?“ (Volksſchule von Honcamp und Wrampelmeyer. Heft 8 und 9. 1849.)

Anſtalt, wie insbeſondere über die Thätigkeit der einzelnen Lehrer, um die Conferenz danach leiten zu können. Der Conferenz gegenüber repräſentirt er ſpeciell die geſetzliche Ordnung und in dieſer Rückſicht hat er das Recht, einen Conferenzbeſchluß einſtweilen aufzuheben und die höhere Entſcheidung anzuſprechen.

In Streitfällen zwiſchen den Eltern der Schülerinnen, beziehungsweiſe dem Curatorium, und der Schule iſt dem Director Anzeige zu machen, falls nicht vorgezogen werden ſollte, den Streit als einen perſönlichen zwiſchen einzelnen Eltern und einem einzelnen Lehrer auszugleichen, was ſtets, namentlich bei Mädchenſchulen, das Gerathenſte ſein möchte. Der Director legt ſodann den Fall dem Collegium vor und erhält von dieſem Autoriſation, in beſtimmter Weiſe zu erwiedern und allenfalls eine Verſtändigung zu vermitteln. Wir können es nämlich mit der Würde des einzelnen Lehrers nicht verträglich erachten, wenn der Director das Recht haben ſollte, perſönlich in den bezeichneten Streitfällen zu entſcheiden. Es müßte der Director dann ja auch das Recht haben, in vorkommenden Fällen dem Lehrer, mit dem er collegialiſch zuſammenwirken ſoll, einen Verweis zu ertheilen. Aber der einzelne Lehrer muß in ſeiner Sphäre eine ſelbſtſtändige Perſon ſein, das erfordert ſeine Stellung, und ſeine eigene Meinung muß zunächſt für ihn eben ſo viel Berechtigung haben, wie die des Directors. Ganz anders verhält es ſich, wenn ſeiner eigenen Anſicht, der Anſicht des Einzelnen, das ganze Collegium entgegentritt.

Von dieſer Verfaſſung des Lehrercollegiums — die wir nicht mit einer politiſch-republicaniſchen zu vergleichen bitten — weicht die an den preußiſchen höhern Knabenſchulen gewöhnliche ab. Während wir eine collegialiſche Einrichtung vorſchlagen, hat man dort der büreaukratiſchen den Vorzug gegeben. Nach dieſer hängt es von der Perſon des Directors ab, wie viel Einfluß er den Lehrern auf die ganze Schulorganiſation geſtatten will. — Da wir uns dabei jedoch keine wahrhaft harmoniſche Thätigkeit der Lehrer im Unterricht, wie in der Diſciplinführung denken können, ſo müſſen wir ſie als unſtatthaft verwerfen, ſelbſt wenn wir zugeben müſſen, daß dadurch das Regiment der äußerlichen Schulangelegenheiten weſentlich erleichtert wird.

IV.

Von der Oberbehörde.

Die eigentliche Schuloberbehörde finden wir auch für die höhere Mädchenſchule am zweckmäßigſten in dem Provincialſchulcollegium gegeben. Dieſes ſetzt feſt, welche Eigenſchaften zu einem Lehrer an einer

höhern Mädchenſchule erforderlich ſind und behält ſich namentlich die Beſtätigung der Lehrerwahlen vor; in allen Streitfällen, die das Unterrichts- und Disciplinarweſen der Schule betreffen, kann das Curatorium gegen das Lehrercollegium, ſo wie der Director gegen einzelne Lehrer, oder einzelne Lehrer gegen den Director, bei ihm die Entſcheidung anſprechen. In Klagefällen der Schule gegen das Curatorium, die ſich nur auf Verweigerung oder unregelmäßige Leiſtungen der Gehaltszahlungen — auf Contractverletzungen — erſtrecken können, wird die Juſtizbehörde den Lehrern zu ihrem Rechte verhelfen. Alles Uebrige aber, was das Curatorium zu thun hat, und für kleinere Städte der Controle des Staatsregiments unterliegt, wie die Einrichtung des Schulgebäudes, Verbeſſerungen in der äußern Organiſation u. ſ. w., kann die Schule nicht zum Gegenſtande einer Klage machen, ſo wenig wie ſie ſich über Schülerinnen mit geringen Anlagen beſchweren könnte: ſie hat bloß in dem Gegebenen das Ihrige zu thun, und muß ſich im Uebrigen mit Privatverhandlungen begnügen.

Es leuchtet auf den erſten Blick ein, daß die Schuloberbehörde zur höhern Mädchenſchule eine andere Stellung einnehmen muß, als zu der höhern Knabenſchule. Während in dieſer die Jugend faſt ganz zu allgemeinen Staatszwecken gebildet wird, dient die höhere Mädchenſchule nur Familienzwecken. Darum mag für Knabenſchulen ein allgemein geltendes Reglement nothwendig ſein, die höhern Mädchenſchulen müſſen Raum behalten, ſich aus beſondern und localen Bedürfniſſen heraus zu entwickeln. Das ſchließt jedoch nicht aus, daß die Oberbehörde fortwährend das höhere Mädchenſchulweſen zu überſehen trachtet und zu dem Ende unmittelbare Inſpection übt, ſo oft es nur möglich iſt, und ausführliche Berichte ſich ertheilen läßt, um in den Stand zu kommen, in Hinweiſungen und Empfehlungen die Errungenſchaften an einzelnen Plätzen für Alle gewinnreich zu machen.

V.

Vom Schullocale.

Von beſonderer Wichtigkeit iſt das Local einer höhern Mädchenſchule. Die Dinge, welche täglich in einerlei Verhältniß auf das Auge wirken, drücken ſich allmälig in der Seele des Menſchen ab und übertragen nicht ſelten ihren Charakter auf das ganze Denken und Empfinden. Dieß lehren Beiſpiele von einzelnen Menſchen und ganzen Völkern. Wie hoch der Einfluß der äußern Umgebung — wenn gleich meiſtens bewußtlos — wirklich geachtet wird, zeigen die Menſchen durch ihr heftiges Verlangen aus dunkeln und todten Räumen herauszukommen und in helle und

lebte hinüberzugehen. Nicht allein der Mangel an frischer Luft und freier Bewegung drängt den Menschen zum Kerker hinaus, auch in der weiten Wüste fühlt er sich im Athmen bedrängt und gedrückt, er weiß dort nicht zu leben. Darum verlangen die das innere Leben beachtenden Aerzte mit Recht, daß schon die Kinderstuben angemessen decorirt seien, um so viel wie möglich die Dinge der freien, frischen Natur zu ersetzen; schon Säuglinge sollen z. B. nach Hufelands Rathe auf grünem Rasen unter Blumen und Bäumen sitzen oder liegen. Man fürchte hiedurch keine Verwöhnung, und sage nicht, daß ja auch das Leben nicht Alles glatt und süßduftend zeige. Das macht den Menschen nicht geschickt, des Lebens rauhe und häßliche Seiten angenehm zu finden, daß man ihn sie oft berühren und anschauen läßt; auch soll er dazu nie geschickt werden, am wenigsten das Weib, das im Gegentheile dazu bestimmt ist, das Rauhe und Häßliche in ihrer Umgebung zu bekämpfen und zu besiegen. „Ertragen muß man, was der Himmel sendet!" Freilich! aber auf die rechte Weise erträgt nur der Geist das unvermeidliche Uebel, der am Schönen und im Schönen aufgewachsen ist; denn dieser Geist nur kann geduldig sein — in Hoffnung.

Der Dunkelheit und Leblosigkeit in der Umgebung steht die Ueberladung in Putz und Schmuck entgegen. Sie ist nicht minder gefährlich und namentlich für Schullocale sorgfältig zu vermeiden.

Für unsere Forderungen rücksichtlich des Locals einer höhern Mädchenschule liegt die Betrachtung zu Grunde, welche alle unsere Grundsätze deutscher Mädchenerziehung stützt, nämlich die:

„Das Mädchen soll überall und zu allen Zeiten den Einfluß der Familie empfinden."

Daraus folgt, daß die Schulzimmer in der Nähe einer Familie befindlich sein müssen, also die Nothwendigkeit eines Schulhauses mit Familienwohnung. — Man hat wohl hier und dort — bloß den Unterricht im Auge habend — die Schule in Rathhäusern, leerstehenden Schlössern oder auch eigens dazu erbauten Häusern ohne Familienwohnung untergebracht; wir erkennen darin eines der sichern Mittel, die Ertödtung des ächt weiblichen Wesens zu bewirken. Es ist etwas Anderes, in ein, ich möchte sagen, abstractes und leeres Haus gehen, oder in die Schule, wo der Lehrer mit seiner Familie wohnt, wo tausend Kleinigkeiten stetig auf das concrete warme Leben hinweisen. Wer Gelegenheit hatte, hierüber Erfahrungen zu machen, wird immer auch gefunden haben, daß die Mädchen solche Schulräume vorzugsweise früh zu verlassen pflegen.

Die Schulzimmer einer höhern Mädchenschule — das folgt

ferner — müſſen die pflegende und verſchönernde Hand einer Hausfrau vor Augen ſtellen. Zu dem Ende ſind die Zimmer mit einigen bedeutſamen Gemälden — Landſchaften und Perſonen — zu verſehen; die Wände müſſen geſchmackvoll tapezirt oder gemalt ſein (auch ſchon deßhalb, weil die weiß getünchten Wände den Augen ſchädlich ſind); ſelbſt Blumenvaſen mit friſchen Bouquets im Sommer, und lebendige Blumen im Winter möchten wir hineinwünſchen. Was in der Schule ſonſt aufgeſtellt und aufgehängt wird, als Subſellien, geographiſche und naturhiſtoriſche Karten, Fenſtervorhänge u. ſ. w., muß ſo vollkommen wie möglich, insbeſondere immer rein ſein. — Für die Subſellien — wenn nicht beſondere Seſſel vorgezogen werden ſollten — verlangen wir Rückenlehnen; denn es heißt dem Organismus der Mädchen zu viel zumuthen, von ihnen ein ſtundenlanges Geradeſitzen zu verlangen; man gewinnt dadurch auch keineswegs das, was man wünſcht, vielmehr wird gerade dadurch die ſteife Haltung herbeigeführt, und namentlich wird das Rückgrat abgeſchwächt und zu Verkrümmungen disponirt. — Außerhalb des Schulzimmers müſſen Kleiderhaken, unten mit Plätzen für Regenſchirme, befindlich ſein.

Die Lage des Hauſes anlangend, iſt für eine höhere Mädchenſchule noch die beſondere Rückſicht auf eine freundliche Umgebung zu nehmen. Wenn irgend möglich, hat man es mit einem Garten zu verſehen, der hauptſächlich zum Spiel- und Turnplatz einzurichten wäre, alſo große Raſenplätze, Bäume und Bosquets enthalten müßte.

Die Anzahl der Schulzimmer richtet ſich nach der Anzahl der vorhandenen Claſſen. Außer den Claſſenzimmern, von denen eines zur Aufnahme aller Schülerinnen bei feierlichen Gelegenheiten geeignet ſein muß, iſt noch ein beſonderes Zimmer für Ertheilung des Induſtrieunterrichts, und ein anderes für Aufſtellung der Utenſilien erforderlich. Eines Conferenzzimmers bedarf es nicht, da die Wohnung des Directors, mit den Schulräumen in engſter Verbindung, dazu um ſo williger hergegeben werden wird, als die Conferenzen immer den Charakter freundſchaftlicher Beſprechung zu bewahren haben.

VI.

Von den Schulutenſilien.

Außer den gewöhnlichen, zur Ertheilung des Unterrichts nothwendigen Vorrichtungen, als Wandtafeln, Wandkarten und Erdglobus, ſind in höhern Mädchenſchulen unerläßlich:

1. Eine Bibliothek.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß die Bibliothek in der für die

Lehrer bestimmten Abtheilung sich nach den besondern vorliegenden Bedürfnissen richtet. Denn, da die höhere Mädchenschule die Wissenschaft als solche nicht zu repräsentiren hat, so braucht ihre Bibliothek auch nicht Bücher um der Wissenschaft willen zu sammeln.

Die Abtheilung für die Schülerinnen ist nach dem Grundsatze zu gründen und auszubauen, daß die Bibliothek das Mittel zur zweckmäßigen Ergänzung des Unterrichts zu geben habe. Die Unterrichtsfächer aber, die durch Lectüre ergänzt werden können, sind: Sprachen, Geschichte und Geographie. Für die Muttersprache müssen demnach vorhanden sein die Hauptproducte der poetischen Litteratur; für die fremden Sprachen ebenfalls diejenigen Classiker, die — je nach dem Standpuncte der Schule — zu verstehen und zu bearbeiten sind. — Für die Geschichte sind Specialgeschichten erforderlich, die in möglichster Ausführlichkeit das Lebensbild eines leicht übersehbaren Kreises — eines einzelnen Volks, einer Stadt, einer geschichtlichen Person — geben. Aus diesen Specialgeschichten sind dann noch diejenigen, welche sich über eine besonders wichtige Periode erstrecken, auszuwählen. Je specieller und concreter, desto besser! — Für die Geographie sind Reisebeschreibungen, Lebens- und Sittenschilderungen einzelner Völker zu wünschen. Bloße Unterhaltungsschriften, so wie eigentliche Romane, als poetische Darstellungen aus dem gewöhnlichen gesellschaftlichen Leben, können wir für eine Schülerinnenbibliothek nicht empfehlen; die erstern nicht, weil es überhaupt keine Schriften, bloß für die Unterhaltung bestimmt, geben sollte, und die letztern nicht, weil sie erst für eine spätere Lebenszeit passen.

2. Eine Naturaliensammlung.

Gerade für die Mädchen, deren Inneres nicht so leicht fixirt ist, wie das der Knaben, die deßhalb auch mehr der Auffrischung durch Reize von Außen bedürfen als diese, ist die Vorzeigung der zur Vorstellung zu bringenden Dinge von äußerster Wichtigkeit, und eine Naturaliensammlung ist demnach für die Mädchenschule bedeutungsvoller als für die Knabenschule. Damit ist nicht gesagt, daß das Naturaliencabinet der Mädchenschule etwa großartiger angelegt und vollständiger besetzt sein müßte: es soll nur das gesagt sein, daß Alles, was aus dem Gebiete des naturhistorischen Wissens in der höhern Mädchenschule gelehrt werden soll, auch in möglichster Vollkommenheit vor die Augen müsse geführt werden können.

Das Naturaliencabinet muß enthalten: ein Herbarium, die entsprechende Anzahl von repräsentirenden (ausgestopften) Thieren und die wichtigsten Mineralien.

3. Einen phyſikaliſchen Apparat.

Was in der höhern Mädchenſchule aus der Phyſik gelehrt werden kann, bezieht ſich mehr auf die Erſcheinungen als auf die wirkenden Kräfte. Während die höhere Knabenſchule die Kräfte betont und mit Hülfe der Mathematik wiſſenſchaftliche Combinationen verſucht, überläßt die höhere Mädchenſchule die tiefere Begründung zum größten Theile der Phantaſie ihrer Schülerinnen. Eben deßhalb iſt aber auch in höhern Mädchenſchulen auf die Darſtellung der Erſcheinungen vorzügliche Sorgſamkeit zu verwenden, und damit erkennen wir denn einen phyſikaliſchen Apparat, der jene Erſcheinungen vermittelt, für nothwendig. Dabei iſt allenfalls noch zu bemerken, daß, da man keine Erſcheinungen erkünſteln ſoll, die ſich hinlänglich wahrnehmbar in der Umgebung des Kindes zeigen, für die Auswahl der Apparatſtücke auf ſolche Erſcheinungen Rückſicht genommen werden müſſe, die ſich nur mit Hülfe des Apparates ausreichend wahrnehmbar darſtellen laſſen.

4. Einen Zeichenapparat.

So weit das eigentliche techniſche Zeichnen in Betracht kommt, iſt der gewöhnliche Apparat, beſtehend in Hölzern und Vorlegeblättern, hinreichend. Für die künſtlicheren Darſtellungen ſind Figuren in Gips, Marmor und Bronze erforderlich, beſonders möchten auch kleine Gemmenabdrücke in Gips zu empfehlen ſein.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Wegweiſer zur Bildung für deutſche Lehrer. In Gemeinſchaft mit Bormann, Hentſchel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Müdler (Reinbott) und Prange bearbeitet und herausgegeben von Adolph Dieſterweg. Vierte, verbeſſerte und in der Litteratur fortgeführte Auflage. (Bis jetzt ſechs Hefte.) Eſſen bei Bädecker.

Die raſche Folge neuer Auflagen des „Wegweiſers" iſt wohl als ein ſicheres Zeugniß dafür anzuſehen, daß derſelbe das allgemeine didaktiſche Zeitbewußtſein der Gegenwart ausſpricht. Iſt dieſe Annahme richtig, ſo gibt es für die Kritik zwei Fälle: ſie ſteht entweder ſelbſt in dieſem Zeitbewußtſein und hat dann Weſentliches nicht zu ſagen; ſie iſt überflüſſig; oder ſie ſteht außerhalb demſelben auf einem überwundenen Standpuncte oder im Fortſchritte und iſt ſo unberechtigt oder ohne allgemeine Zuſtimmung. Was nun das pſychologiſche Fundament der principiellen Didaktik des „Wegweiſers" betrifft, ſo muß ich im voraus erklären, daß ich nicht glaube, in Uebereinſtimmung mit demſelben zu ſein. Worin ich abweiche und ob mit Grund: das mögen einzelne Erörterungen darthun. Im Allgemeinen habe ich nur noch vorauszuſchicken, daß, indem ich der Aufforderung der Redaction der pädagogiſchen Revue, für dieſelbe eine beurtheilende Anzeige von der neuen Auflage des Dieſterweg'ſchen Wegweiſers zu ſchreiben, Folge gebe, dieß mit dem vollkommenen Bewußtſein geſchieht, es ſei meine einzelne Kraft am allerwenigſten zureichend, ein Werk zu recenſiren, das ſeine Entſtehung der Zuſammenwirkung vieler gediegener Kräfte verdankt. Ich werde mich darum in meinen Bemerkungen auf einige Abſchnitte des allgemeinen Theiles des „Wegweiſers" beſchränken und zwar auf diejenigen, in welchen Herr Dieſterweg „die alte und neue Schule" in ihrem Gegenſatze beſchreibt und, indem er die Tendenz der letztern männiglich vertritt, als die Aufgabe des „Wegweiſers" es bezeichnet, der „neuen Schule" immer mehr Raum, ihr den vollſtändigen Sieg über die alte zu verſchaffen.

Die geiſtige Richtung der neuen Schule iſt die der neuen Zeit. Sie bricht mit der ſogenannten Erneuerung der Wiſſenſchaften und mit der deutſchen Kirchenreformation Dr. Luthers hervor, und iſt die Richtung, in welcher der Geiſt ſtrebt, ſich ſelbſt gegenwärtig zu ſein, zu ſich ſelbſt zu kommen, ſich ſelbſt zu faſſen, ſeine Gewißheit in ſich ſelbſt zu haben;

weßhalb er in ſolchem Streben nur das anerkennt, was vor ihm d
Geiſt ſich rechtfertigen kann. In dieſem Streben nach Selbſtgewißh
die er für ſeine Bildung ſuchte, ging er in der Erneuerung der Wiſſ
ſchaften zur unmittelbaren Quelle des antiken Lebens, und in dem Such
nach unmittelbarer Gewißheit für ſeinen Glauben in der Reformati
mit Ueberhebung über die hiſtoriſche Geſtaltung des Chriſtenthums z
Bibel zurück. Im Verfolg dieſes Strebens ſtellt Carteſius den Zw
fel an dem Sinnlichen und Natürlichen an die Spitze ſeiner Philoſoph
kritiſirt Kant die theoretiſche und praktiſche Vernunft; bekämpft üb
haupt die Subjectivität, vornehmlich ſeit der Mitte des vorigen Ja
hunderts, oft in maßloſer Weiſe alles hiſtoriſch Gewordene in Kirche u
Staat, in Wiſſenſchaft und Kunſt.

Das Princip der Selbſtgewißheit des Geiſtes tritt in der Sch
einerſeits in der nackten pſychologiſchen Entwickelung des Subjects, d
derſeits in Vermittlung unmittelbarer Anſchauungen hervor. „Sell
thätigkeit, Selbſtdenken, Selbſtfinden, Anſchauung" ſind die Loſun
wörter ihres Unterrichts; denn durch den Kant'ſchen Kriticismus iſt
Subjectivität des Geiſtes ſchlechthin als Grund aller Wahrheit und G
ſtimmtheit geſetzt und daneben die Vermittlung des Selbſtbewußtſeins v
der Sinnlichkeit abhängig gemacht. Die unmittelbaren Denkübung
die anbahnenden Katecheſen, die heuriſtiſche Methode ſind auf dem a
gezeigten Grunde erwachſen.

Als man darauf losging, ſeine Bildung unmittelbar aus dem d
tiken Leben zu ſchöpfen, hatte man nöthig, ſich erſt der Sprachkenntn
zu bemächtigen, welche den antiken Bildungsquell aufſchließt. Dieß füh
zunächſt zu einer abſtract-formellen Bildungsrichtung, welche hauptſächl
das ſiebzehnte und einen großen Theil des achtzehnten Jahrhunderts dur
einſeitige Verſtandesmäßigkeit, Gelehrſamkeit und Ausländerei charakte
ſirt. Das iſt die Zeit, in welcher man gegen das Volksmäßige ſo ſi
abgeſchloſſen hatte, daß ſelbſt die Handwerker deutſcher Städte eine frem
todte Sprache, aber nichts erlernten, was ein volksthümliches Bewu
ſein bei ihnen wecken und nähren konnte; das iſt die Zeit, in der d
Kirche der Reformation in ſteifer Orthodoxie wieder erſtarrt war u
das Culturleben in unnatürlicher Förmlichkeit ſich bewegte. Solche V
härtung und Verzerrung aller Lebensbeziehungen erzeugte eine wachſen
Sehnſucht nach Natur und Wahrheit in denſelben, die in Rouſſeau ihr
ſtärkſten Ausdruck fand, und rief einen Aufſchwung zum Natur- und Volk
mäßigen hervor, der auch Unterricht und Zucht in den Schulen weſen
lich berührte. Wenn der allgemeine Charakter der neuen Schule geg
die Mittheilung der Wahrheit gerichtet iſt, in Folge deren der Schü

nur zu einem unfreien Beſitze derſelben gelangt, gegen die Satzung; ſo wendet ſie ſich im Beſondern gegen das Unnatürliche, den Pedantismus der Methode und das dem Leben und der Nation Fremde der Lehrmittel. Die Mutterſprache und die Sachkenntniß gelangen ſeit jenem Aufſchwunge zu Ehren und zur Pflege, und „naturgemäß" zu ſein wird die oberſte Forderung, die man an den Unterricht ſtellt. Die Stimmen von Wolfgang Ratich und Amos Comenius, zu ihrer Zeit Stimmen in der Wüſte, werden jetzt erweckt und verſtanden. Sie haben den Tag der neuen Schule prophetiſch verkündet, den Rouſſeau's Emil heraufführt und auf deſſen Höhe Peſtalozzi ſich zeigt. Die neue Schule, auf deren geſchichtlichen Gang die vorangeſchickten Bemerkungen ſich beziehen, hat zu ihrer pädagogiſchen Grundlage die Rouſſeau'ſche Naturgemäßheit, zu ihrer pſychologiſchen die ſinnliche Anſchauung und den reflectirenden Verſtand, und zu ihrer religiöſen den ſogenannten Rationalismus. Ihre principielle Didaktik in ſolchem Zuſammenſchluß hat an Herrn Dieſterweg einen beredten, begabten und begeiſterten Anwalt und die Darſtellung derſelben iſt der Hauptgegenſtand des allgemeinen Theils des Wegweiſers. Im kurzen Ausdruck lautet ſie: (S. 225.) „Selbſtthätigkeit durch anſchauliche Erkenntniß und auf der Baſis derſelben. 1) Selbſtthätigkeit als Form des Geiſtes; 2) unmittelbare, anſchauliche, lebendige Erkenntniß (Inhalt); 3) ſtetthätiges Denken aus Anſchauungen und umgekehrt bei ſpäterer Reife: Veranſchaulichung alles Gedachten."

Es iſt bekannt, daß die geiſtige Richtung derjenigen Zeit, in welcher die neue Schule ſich gebildet und in Peſtalozzi einen gewiſſen Abſchluß ſich gegeben hat, nicht in Vernunftmäßigkeit, ſondern in gemeiner Verſtandesmäßigkeit beſteht. Durch dieſe Richtung verlor alles Objective, alles Hiſtoriſche ſeine Geltung, denn es konnte ſich vor dem Verſtande, der nur reflectiren, aber nicht begreifen kann, nicht rechtfertigen. Man behauptete eine Freiheit, die bodenloſe Willkür war. In der Schule hat ſich ſolche Willkür eben auch ſehr breit gemacht. Die methodiſche Zubereitung der Unterrichtsgegenſtände nach Einfällen, nach Anſichten ohne Einſicht in die Sache und ihren Entwicklungsgang gibt Zeugniß davon. Es iſt nicht minder bekannt, daß in der Wiſſenſchaft mit Fichte und in der Poeſie mit Goethe eine andere Richtung ſich bildet, welche, wie man ſagt, die Verſöhnung der Subjectivität mit der Objectivität zum Ziele hat. Dieſe Richtung, auf das Gebiet der Schule hinübergeleitet, hat daſelbſt die Vernunft des Unterrichtsgegenſtandes in ihr Recht einzuſetzen und ſeine Behandlung von ſeinem Entwicklungsgange mit abhängig zu machen. Niemand wird glauben, daß Dieſterweg, der treue Wächter auf der Schulzinne, der entſchiedene Freund jedes wahrhaften

Fortſchritts, die erwähnte neuere wiſſenſchaftliche Anſtrengung unbeachtet gelaſſen und nicht auf den Unterricht in der Schule bezogen haben ſollte. Zwar nicht in der erſten Ausgabe des Wegweiſers (1835), aber ſchon in der zweiten (1838), und mehr noch in der vorliegenden vierten finden ſich beſtimmte Aeußerungen, welche der Philoſophie, die dem Ich die Stellung der Subject-Objectivität gegeben, der ſogenannten Identitätsphiloſophie angehören. Z. B. (S. 201.): Die wahre Freiheit iſt nicht Willkür, ſie fällt mit der Nothwendigkeit zuſammen. (S. 210.) Denken und Wollen iſt Eins. Das Denken iſt das Sein. — (S. 238.) Der formale Unterricht hat für ſich keine Realität. — (S. 245.) Das Lernen iſt ein Befreien. — (S. 262.) Das Subjective und Objective ſtimmen mit einander überein. Die Art und Weiſe, wie die Gegenſtände des Wiſſens gefunden worden, iſt zugleich die wahrhaft bildende Methode. — Die ächte Lehrmethode iſt nicht eine bloß äußere Form, die nach Belieben einem Gegenſtande angehängt wird; ſie geht aus der Natur desſelben hervor, ſie iſt ſein Weſen ſelbſt, die Natur der Sache. — Aber es ſind dieß doch nur neue Lappen auf ein altes Kleid, was ſchon daraus hervorgeht, daß dieſe Aeußerungen in den Zuſätzen und Erweiterungen ſich finden, welche zu den Erörterungen der didaktiſchen Regeln, wie ſelbige die erſte Ausgabe enthält, gekommen ſind. Die neue Erkenntniß hat keine principielle Stellung erhalten; von ihr aus hätte die ganze allgemeine Didaktik eine andere Bearbeitung erfahren müſſen. Da das aber nicht geſchehen, ſo ſind durch ihre Erwähnung nur Gegenſätze hervorgehoben, und da dieſelben keine Vermittlung, keine Ausgleichung gefunden, ſo iſt dadurch der Lehrer vor Zwieſpalte geſtellt, zu deren ſelbſtſtändiger Schließung eine eigenthümliche Vorbildung gehört, die man wenigſtens bei dem Volksſchullehrer nicht vorausſetzen darf. Herr Dieſterweg verfolgt mit ſeinem Verfahren einen löblichen Zweck; er will ſeine Leſer zum Nachdenken reizen; aber in dieſem Fall wäre das Vordenken von ſeiner Seite wohl am Orte geweſen. Da iſt es zum Erſten das Ziel der Bildung, an deſſen Beſprechung das im Allgemeinen Behauptete ſich nachweiſen läßt. Herr Dieſterweg bezeichnet das Ziel der Erziehung einmal als „Selbſtthätigkeit im Dienſte des Wahren, Schönen und Guten", ein anderes Mal als „Selbſtändigkeit durch Selbſtthätigkeit". Dieſe Verſchiedenheit gereicht der Klarheit der Sache nicht zum Nutzen. Wäre Herr Dieſterweg bei der Feſtſetzung der Bildungsaufgabe nicht, wie er gethan, von dem Begriffe der Anlage, ſondern von dem des Geiſtes ausgegangen, ſo würde er die Selbſtthätigkeit des Geiſtes nicht als Ziel der Bildung desſelben aufgeſtellt haben, da das Sein des Geiſtes mit ſeiner Thätigkeit zuſammenfällt. Der Geiſt iſt nur, was er thut. Mit dem Weſen

des Geiſtes ſteht darum auch alles das im Widerſpruche, was ſeine Thätigkeit an eine äußere Erregung „gebunden“ ſein läßt. Die Sinnesthätigkeit hängt nicht von einer Erregung ab. Wie das neugeborne Kind ſeiner Mutter Bruſt ſucht, ſo ſucht ganz von ſelbſt ſein Auge das Licht und jeder Sinn das Seine, denn der Geiſt will ſein in dem was ſeines Vaters iſt. Wohl aber läßt ſich die „Selbſtändigkeit“ als Ziel der Bildung bezeichnen, denn ſie iſt die Abhängigkeit des Geiſtes im Denken und Wollen von ſich ſelbſt, d. i. ſeine Unabhängigkeit. Der Geiſt gelangt zur Selbſtändigkeit durch weſensgemäße Entwicklung, die darin beſteht, daß er aus ſeinem Begriffe in deſſen Realität ſich überſetzt. Da nun der Begriff des Geiſtes der der Freiheit iſt, ſo läßt ſich die dem Geiſte nothwendige Freiheit als das Ziel ſeiner Bildung faſſen.

Die Freiheit iſt die abſolute Einheit des Denkens und Wollens. Indem in ihr das Wollen ein Gedachtes, d. i. ſelbſt Gedanke iſt, und dieſes Denken die Beſtimmungen des Rechts, der Pflicht und der Sitte zum Inhalte hat, iſt die Freiheit die concrete, die objective, welche Herr Dieſterweg in einem Zuſatze zur Beſprechung der Bildungsſtufen (S. 202.) recht gut beſchreibt; aber vordem gegebene Erörterungen ſtehen noch ganz auf dem Grunde der bloß formellen Selbſtändigkeit. Herr Dieſterweg bezeichnet dieſelbe geradezu als Endzweck (S. 194.). Das iſt unrichtig, denn das Formale hat nur das Verhältniß des Mittels; ein Endzweck aber iſt ein Zweck, der nicht wieder zum Mittel herabgeſetzt werden kann. Formales Denken und formales Wollen ſind bloße Abſtractionen. Die formale Selbſtändigkeit iſt die „freie Selbſtbeſtimmung“; ſie iſt ein nackt pſychologiſcher Act und als „Freiheit“ aufgefaßt nur die rein ſubjective. Hält man der freien Selbſtbeſtimmung „die Ideale des Wahren und Guten“, als die „Ziele des Strebens“ vor: ſo bezeichnet man damit eine Aufgabe, nicht das „Ziel des Menſchenlebens“, ſondern die Arbeit, den Kampf, durch welchen der natürliche Menſch ein Menſch des Geiſtes, d. i. der wahrhaft freie Menſch wird. Das iſt der Vorgang der Befreiung; aus ihm geht ein Menſch hervor, der nicht zwiſchen ſich und dem Guten und Wahren noch eine Kluft hat, ſondern in ihm lebt, wie der Fiſch im Waſſer, wie der Vogel in der Luft, und von ſolchem Leben und Wandel im Geiſt ſagen muß, wie Luther auf dem Reichstage zu Worms: „Ich kann nicht anders“. Das iſt die Freiheit in der abſoluten Nothwendigkeit. Die rechte „Freiheit des Willens und Denkens“ iſt darum nicht die „Freiheit der Wahl unter den Antrieben“. Die Freiheit der Wahl iſt die Willkür. Ihr eignet das reflectirende Denken; ſie empfängt ihre Beſtimmungen von der eudämoniſtiſchen Klugheit, gegen welche Kants moraliſcher Imperativ zürnend ſich erhebt. In der Willkür iſt Un-

ruhe, denn die Wahl hat die Qual. Der freie Wille iſt der weſen
gemäß beſtimmte. Er hat ſich nicht zu entſcheiden; er iſt der e
ſchiedene. Er verfolgt nicht Zwecke, er iſt der Grund, von dem e
weſensgemäßer Wandel abfließt.

Die moderne Schule nach Herrn Dieſterwegs Beſchreibung verfol
als Endziel die formale Bildung auf dem Wege der formalen En
wicklung. Die Abneigung gegen den Dogmatismus der alten Schu
gegen die Ueberweiſung eines Lehrinhalts in unvermittelter Erkenntniß
das Gedächtniß, hat in der modernen Schule zur Abneigung gegen
lehrbare Objectivität ſich fortgebildet. Aus Furcht, dieſe möchte eine
zugeſtandene Betheiligung bei der Bildung ſofort wieder als einen Al
druck empfinden laſſen, wird ſie ignorirt, und um jede Begegnung
ihr zu meiden, wird mit dem Subject allein verhandelt. Herr Dieſterw
hat auf S. 172—203 die Entwicklung der dem Menſchen angeborn
„Anlagen" nach ihrem Gange, nach ihren Richtungen, nach ihrer Ha
monie, nach ihrem Ziele und ihren Stufen u. ſ. w. umſtändlich beſpr
chen; daß aber die Entwicklung des Subjects abhängig iſt von der en
giſchen Aneignung einer geiſtigen Objectivität: dieſe ungeheure Weſe
lichkeit iſt unbeachtet geblieben. Zwar wird geſagt, daß es „ohne Er
gung keine Entwicklung gebe"; aber die Erregung iſt doch nur als ei
Form der Lehrerthätigkeit gedacht. Der Geiſt fängt ſeine Entwicklu
kraft ſeines Weſens allerdings bei ſich an; aber ſie geht nur vor ſi
indem ſich ſeine Subjectivität mit einer Objectivität vermittelt. Di
ſchaut er zunächſt als ein Anderes an, obwohl ſie ſeine Verwirklichu
iſt; indem er ſie aber erobert, ſie zu ſeinem wahren Eigenthume mac
kommt er zu ſich ſelbſt, wird er von ihr, als einer ihm fremden Mac
befreit, erfüllt, entwickelt. Indem Adam zu Eva ſagte: „Du biſt Fleiſ
von meinem Fleiſche", fand er ſich in ihr wieder und es entſtand
Liebe; indem der ſubjective Geiſt liebend ſich verſenkt in den Geiſt d
Chriſtenthums, der Geſchichte, der Natur, begreift er, daß ihr Ge
Geiſt von ſeinem Geiſte iſt.

In dem Worte „Selbſtthätigkeit" beſchließt die von Herrn Dieſterw
beſchriebene moderne Schule ihres Weſens Kern; obwohl in der in d
alten Schule herrſchenden Gedächtnißarbeit auch Selbſtthätigkeit iſt. Di
ſelbe wird näher beſtimmt als „Selbſtdenken", „Selbſtentdeckung d
Wahrheit", „Auffindung und Erzeugung neuer Gedanken und Erkenn
niſſe", und den „religiöſen Wahrheiten" gegenüber als „Unterſuchung un
Prüfung". Die Auffaſſung der Selbſtthätigkeit in dieſer ſo rein ſubje
tiven Geſtalt erinnert aber nicht bloß an einen Gegenſatz in der alte
Schule, ſondern auch an die Autonomie der praktiſchen Vernunft i

Kantiſchen Kriticismus. Da nach derſelben das Sittengeſetz, in welches alle Beſtimmungen der poſitiven Religion aufgelöst wurden, unmittelbar im Bewußtſein gegeben, und aus ihm dann eine Erkenntniß der Freiheit, der Unſterblichkeit und Gottes möglich iſt: ſo bildet dieſe Darſtellung die wiſſenſchaftliche Grundlage für das nackte pſychologiſche Princip der Entwicklung inwohnender ſittlicher Anlagen. Obwohl aber der Geiſt ihm Fremdes niemals lernen oder zu ſeinem Eigenthume machen kann: ſo iſt doch alle Bewußtwerdung deſſen, was er an ſich iſt, an die unüberſpringliche Bedingung geknüpft, daß dasſelbe von ihm als ein gegen ihn Anderes angeſchaut werde. In welchem Grade ich auch einen Gedanken meinen eignen nennen mag, ich bin mir ſeiner erſt dadurch bewußt geworden, daß er als Geiſt in einem ſinnlichen Leibe, in dem Laute, eine Geſtalt angenommen hat. Das ſo ſtark betonte „Selbſtfinden" des „rationalen Wiſſens" — durch welche Betonung verhütet werden ſoll, daß die Antwort für einen Schüler eine empfangene werde — grenzt aber im Claſſenunterrichte ſo unmittelbar an die Mittheilung, daß dieſe ſofort eintritt, wenn nicht alle Schüler die rechte Antwort auf eine geſtellte Frage gefunden. Es iſt wohl wahr, daß „eine ſtrenge Katechiſation ſich nur mit einem Kopfe durchführen läßt". * Bei richtigerem Selbſtverſtändniß wird alſo die neue Schule, wenn ſie in der Belaſtung mit Unverſtandenem ihren Gegenſatz ſucht, nicht im Selbſtfinden, am allerwenigſten im Selbſtprüfen der Religionswahrheiten, ſondern im Erkennen, das bis zum Erkennen des Erkennens fortgeht, d. i. ein ſelbſtbewußtes Erkennen wird, die Thätigkeit erblicken, die ſie bei ihren Schülern zu vermitteln und zu pflegen hat. Das rechte Lernen iſt ein ſelbſtbewußtes Erkennen. Das umfaßt Selbſtdenken und Nachdenken; Anſchauen und Vorſtellen, Begreifen, Urtheilen und Schließen; es führt zum Wiſſen und Können. In dem Erkennen vollzieht ſich theoretiſch die Vermittlung der Subjectivität mit der Objectivität, d. i. die intelligente Entwicklung.

Da die Darſtellung des geiſtigen Entwickelungsproceſſes die Grundlage für die aufgeſtellten didaktiſchen Geſetze bildet, ſo kann, weil nur ſeine ſubjective Seite in Betracht gekommen iſt, es nicht befremden, wenn unter dieſen auch eines lautet: „Verfolge überall den formalen Zweck." Und dieſe Forderung wird aufrecht erhalten, obwohl es in der Erläuterung zu ihr heißt: „Der formale Unterricht hat für ſich keine Realität; alles Unterrichten geſchieht an einem Stoff, und dieſer Stoff ſoll tüchtig erlernt werden, und wenn dieſes geſchieht, ſo iſt der Unterricht for-

* Graffunders Randbemerkungen.

mal, natürlich auch material, weil eben der Stoff gelernt wird, was aber mehr iſt als: mit dem Gedächtniß äußerlich aufgefaßt wird." Zur Rechtfertigung iſt geſagt: „Der Gedanke einer formalen Tendenz des Unterrichts darf durchaus ſo lange nicht aufgegeben werden, als noch die Spuren eines bloßen Lernens mit dem Gedächtniß (obendrein mit dem Wortgedächtniß) vorkommen." Es ſollen alſo die Lehrer durch obiges Geſetz, wie die Kammerredner ſich ausdrücken würden, captivirt werden. Das könnte gelingen, wenn die Erläuterung nichts verriethe. Aber in dem Theile derſelben, welcher der urſprüngliche, iſt auch der Glaube noch heimiſch, daß die formelle und inhaltliche Seite (— wenn man eine gewonnene Erkenntniß als ein Material anſehen will —) des im Lernen ſtattfindenden Erkennens jede für ſich gepflegt werden könne, wenigſtens liegt in den Worten: „der formale Zweck iſt der wichtigere und höhere und ſoll daher der überwiegende und vorherrſchende ſein", und: „mit dem Allem iſt nicht geſagt, daß der materiale Zweck in den Hintergrund geſchoben werden ſolle; nie und nirgends aber muß derſelbe allein und ausſchließlich erſtrebt werden" — kein Zeugniß für die unzertrennliche Einheit der beiden Zwecke. Ganz im Widerſpruch mit der Auffaſſung der Entwickelung als eines nackt pſychologiſchen Vorganges ſcheint mir aber die Bemerkung zu ſtehen: „Es giebt keine allgemeinen Vermögen der Seele; die Kräfte derſelben entſtehen erſt durch ihre Beſchäftigung mit geeigneten Stoffen" (S. 241). Offenbar iſt hier Kraft mit Bildung verwechſelt. Die Kraftausrüſtung verlangt, damit ſie zur Bildung werde, einen Gegenſtand der Uebung.

Herr Dieſterweg will nicht, daß die verlangte Ueberordnung des formalen Zweckes über den „materialen und jeden andern" den Zweifel anrege, als ſtimme das Subjective mit dem Objectiven, die ſubjective mit der objectiven Methode nicht überein. Dieſe Uebereinſtimmung iſt allerdings da, weil die Entwickelung des Objects, das ja als ein geiſtiges nur im Geiſte des Menſchen eine Stelle hat, in gleicher Weiſe die des Subjects iſt, in dem das Object Inhalt ſeines Bewußtſeins wird. Ein geiſtiges Object, das ſich für mich entwickelt, entwickelt ſich in meinem Geiſte, richtiger: entwickelt meinen Geiſt. Aber dieſe Einheit wird von Herrn Dieſterweg nur behauptet, nicht nachgewieſen, nicht für den Leſer zur Belehrung aufgezeigt: ja es iſt auch hier der Schein, daß die Einheit für Herrn Dieſterweg keine überzeugende Gewißheit habe. So heißt es z. B.: „Die objective Methode iſt da an der rechten Stelle, wenn ſie eben die ſubjective iſt" (212). — „Wo ſcheinbar oder wirklich ein Zwieſpalt (nämlich zwiſchen Subject und Object), ein Mangel der Congruenz entſteht, da denkt man mit Recht mehr an die Heiligkeit der

Intelligenz und Natur des Schülers, als an die Heiligkeit der Wiſſenſchaft. Das rechte Merkmal einer (der) guten Methode iſt dieß, daß ſie ſubjectiv-richtig, d. h. pädagogiſch ſei" (S. 263). — „Die Art des Unterrichts oder die Methode des Gegenſtandes richtet ſich natürlich nach der Natur dieſes Gegenſtandes. Verſchiedene Dinge können nicht auf einerlei Weiſe gelehrt und gelernt werden. Aber dieſer objective Geſichtspunct iſt nicht der oberſte im Jugendunterrichte, ſondern der ſubjective" (S. 215). — Der Unterrichtsſtoff iſt „Mittel zur Bildung beſtimmter Individuen und muß ſich daher auch nach dem Standpuncte und der Entwickelung derſelben bequemen" (S. 254). — Aber dieſe Anbequemung führt eben zum beliebigen Zurechtmachen der Unterrichtsgegenſtände, und damit zur Mißhandlung des Objects wie des Subjects.

Herr Dieſterweg verlegt das Objective der Methode einmal in eine Berückſichtigung der Natur der Lehrgegenſtände, die darin ſich erweiſt, daß ſie die Lehrgegenſtände in „hiſtoriſche und rationelle" unterſcheidet und jene „poſitiv, dogmatiſch", dieſe „rationell und heuriſtiſch" behandelt; zum Andern in das Nichtabſtracte, ſondern Concrete, Anſchauliche (S. 225). Es iſt wohl richtig, daß die objective Behandlung der Unterrichtsgegenſtände in einer Berückſichtigung der Natur derſelben beſteht; aber die Bezeichnung ihrer Natur mit „hiſtoriſch" und „rationell" iſt keine ſachgemäße, wie auch die Expoſition darüber darthut. Es heißt: „Der Inhalt jener (der hiſtoriſchen Gegenſtände) iſt gegeben (poſitiv), der Inhalt dieſer (der rationellen) ſtammt aus der unveränderlichen Natur des Menſchen, er wird von jedem denkenden Menſchen erzeugt." Eine Wiſſenſchaft, alſo der Inhalt eines Lehrgegenſtandes, iſt niemals eine gegebene, ſie iſt ein Erzeugniß des menſchlichen, des erkennenden Geiſtes, mag das Object der Erkenntniß dieſer ſelbſt oder die Außenwelt, die Natur ſein. Von dieſem Geſichtspuncte aus giebt es nur eine Wiſſenſchaft, d. i. die Wiſſenſchaft des geiſtigen Proceſſes, alſo eine hiſtoriſche. Die Geſchichte eines Volkes, zu der auch deſſen Sprache gehört, iſt die Verwirklichung ſeines Geiſtes, die Entwickelung ſeiner Vernunft. Der Bezeichnung nach gehört ſie zu den hiſtoriſchen, den gegebenen Erklärungen nach zu den rationellen Gegenſtänden. Es liegt der Eintheilung des Herrn Dieſterweg der Unterſchied von Mittheilung und Selbſtfinden zu Grunde. Aber wenn ich alle didaktiſchen Vorſchriften, die der Wegweiſer aufgeſtellt und beſprochen enthält, hätte ſelbſt finden ſollen, ich wäre vielleicht heute noch kein Lehrer, der von denſelben etwas wüßte; und doch wird Herr Dieſterweg ihren Inhalt zu dem rationellen rechnen. In dieſer Unterſcheidung iſt alſo nichts Objectives aufgezeigt. Dasſelbe liegt nach meinem Dafürhalten zum Erſten in einer Scheidung des

Unterrichtes in ſolchen, welcher die Auffaſſung der geiſtigen und in ſolchen, welcher die Auffaſſung der ſinnlichen Welt zum Gegenſtande hat und zum Weitern darin, daß der Unterricht das Nacheinander der Momente ſeines Gegenſtandes beobachtet, das dieſem ſelbſt angehört und das derſelbe in dem Wege offenbart hat, den er gegangen, indem er überhaupt ein Gegenſtand der menſchlichen Erkenntniß geworden iſt. In dieſer Selbſtproduction des Lehrgegenſtandes iſt die objective Anſchauung ſeines Entwickelungsganges gewährt, die den Lehrer allein vor ſubjectiver Willkür in der Behandlung ſeines Unterrichtes und damit ſeiner Schüler ſchützt.

Das entwickelnde Lehrverfahren wird auch das elementariſche genannt und dem wiſſenſchaftlichen ſtreng entgegengeſetzt. Daß zwiſchen beiden ein weſentlicher Unterſchied beſteht, iſt allgemein anerkannt; aber in der von Herrn Dieſterweg aufgeſtellten gegenſätzlichen Beſchreibung fehlt derſelbe. Herr Dieſterweg iſt unerſchöpflich in Bezeichnungen der beiden Lehrverfahren, zu denen die neuſte Zeit auch ihre Beiträge geliefert hat. Da heißt es: Die wiſſenſchaftliche Methode iſt die deducirende, ſynthetiſche, progreſſive, dialektiſche, wohl auch rein dogmatiſche die Wahrheit octroyirende, von oben nach unten, von der Spitze zum Grunde ſich bewegende; ſie iſt ariſtokratiſcher, abſolutiſtiſcher Natur; ſie wird vom conſequenten Abſolutiſt, vom Offenbarungslehrer, Ultramontan, Serviliſt u. ſ. w. angewandt. Danach iſt ſchon zu bemeſſen, welche Beſtimmungen der Elementarmethode zufallen. Aber die ganze Darſtellung zeigt deutlich, was herauskommt, wenn man bei der Beſprechung eines Gegenſtandes ſich nicht von ſeinem Begriffe, der ja ſein Weſen beſchließt, ſondern von hinzugebrachten Vorſtellungen leiten läßt.

Die Wiſſenſchaft iſt das geordnete Wiſſen; aber ihre Ordnung iſt nicht eine nach Verſtandeskategorieen getroffene, ſondern diejenige, welche ſich ihr Gegenſtand ſelbſt giebt, indem er die Beſtimmungen, die Momente ſeines Begriffes entfaltet. Dieſe Ordnung iſt die der innern Nothwendigkeit. Jeder Begriff hat in ihr nur eine beſtimmte Stelle. Indem der Unterricht ſeinen Gegenſtand in deſſen ſyſtematiſcher, conſequenter Entfaltung vorführt, verfährt er objectiv entwickelnd: wiſſenſchaftlich; indem der Schüler bei ſeinem Lernen dieſer Conſequenz des Gefüges, dieſes innern nothwendigen Zuſammenhanges, dieſer gedankenmäßigen Entfaltung ſeiner Erkenntniſſe ſich bewußt wird, iſt ſein Lernen ein wiſſenſchaftliches.

Der elementariſche Unterricht aber behandelt, ſeinem Namen getreu, aus dem wiſſenſchaftlichen Verbande gelöste einfache Grundtheile und Grundlagen der Wiſſenſchaft; dem Lernen, das er vermittelt, iſt die ge-

dankenmäßige Entfaltung des Inhalts, die Einſchauung in deſſen ſyſtematiſche Gliederung, die Ueberſchauung ſeines conſequenten Zuſammenhangs fremd. Er vollendet ſich in der Gewißheit, die der Schüler von jedem einzelnen in ſich abgeſchloſſenen Theile ſeines Wiſſens erlangt. Eine andere Entgegenſetzung, nach welcher der Elementarunterricht die Aufgabe hat, den Unterricht, der es auf Mittheilung von Kenntniſſen und Einſichten abſieht, möglich zu machen, kann hier nicht in Betracht kommen. Nach dieſer aus der Sache genommenen Darſtellung gehört das Entwickeln recht eigentlich der wiſſenſchaftlichen Methode an, und da, wo der Elementarunterricht entwickeln will, wird er es von ihr zu entlehnen haben. Freilich hat Herr Dieſterweg in ſeiner Erörterung wiederum nur das ſubjective Element der Entwickelung im Auge, das ja aber für ſich abſtract iſt.

Eine ſolche Abſtraction iſt es auch, wenn der Grundſatz: „Unterrichte anſchaulich!“ zum „Principe des Elementarunterrichtes (— bekanntlich hat dieſer Begriff nach Herrn Dieſterweg einen ſo weiten Umfang, daß er die Vorträge der Univerſitätsprofeſſoren einſchließt —) der neuen Schule“ gemacht wird. Das Anſchauen iſt ein Moment des Erkennens und hat ſeine Stelle zwiſchen dem Empfinden und Vorſtellen. Weil aber das Niedere nur durch das Höhere beſteht, oder weil dieſes der Grund von jenem, ſo hat das Anſchauen das Denken zu ſeiner Grundlage. Ohne Denken kein Anſchauen. Das folgt ganz einfach, denn der Geiſt ſchaut an und des Geiſtes Thätigkeit beſteht in Denken und Wollen. Für den Unterricht wird immer die Forderung: „anſchaulich zu ſein“, ihre Geltung behalten; aber die Anſchaulichkeit kann nicht zum „Princip“ des Unterrichtes erhoben werden, weil ſie ihn nicht durch und durch beherrſchen kann und ſoll. In gleicher Berechtigung ſtehen neben jener Forderung die andern: Unterrichte ſo, daß deine Schüler empfinden! (z. B. im Religionsunterrichte) daß ſie ſich Vorſtellungen machen! daß ſie begreifen! alſo mit einem Worte: erkennen! Der Dogmatismus und Formalismus der alten Schule: die Grundrichtung der neuen Zeit, für Wiſſen und Glauben unmittelbare Gewißheit zu ſuchen, und nun die Philoſophie, welche lehrt: Begriffe ohne Anſchauungen ſind hohl; der Verſtand darf die Erfahrung nicht überfliegen, ſonſt wird er theoretiſche Vernunft, die für ſich nichts als Hirngeſpinnſte gebiert u. ſ. w., erklären doch hinreichend die Entſtehung des beſprochenen Unterrichtsgeſetzes. S. 222 heißt es: „Alles klare und ſichere Erkennen der Jugend geht aus Anſchauungen und nur aus Anſchauungen hervor, ſowohl das Erkennen äußerer Dinge, als das Erkennen innerer Zuſtände des Geiſtes ſelbſt.“ Aber das Erkennen geht ja nicht „aus“ der Anſchauung

hervor, ſondern das Anſchauen iſt Erkennen. Indem ich eines Gegenſtandes, den mein Auge trifft, mir bewußt werde, ſchaue ich ihn mit dem Geſichte an; indem ich mir bewußt werde, daß ich denke, daß ich will, ſchaue ich dieſe innern Vorgänge an, aber das Anſchauen derſelben, wenn es ſo genannt werden ſoll, iſt doch der Act des Bewußtwerdens ſelbſt.

Herr Dieſterweg fordert mit der größten Entſchiedenheit einen entwickelnden Unterricht. Die von ihm gegebene Beſprechung der didaktiſchen Geſetze iſt auch ein Unterrricht für die Lehrer. Und hat er vielleicht daran gezeigt, was er verlangt? Hat er ſeine Gedanken in conſequenter Abfolge vorgetragen? Hat er die aufgeſtellten Lehrvorſchriften aufgezeigt als nothwendige Abflüſſe des einen oder des andern Grundgedankens? Keineswegs, und dieſer Mangel der ſtrengen Gedankenordnung iſt durch die Wärme der Herzensergüſſe, an welchen es in der Darſtellung nirgends fehlt, durch die Friſche und Lebendigkeit des Ausdrucks nicht unfühlbar gemacht. Die didaktiſchen Grundſätze erſcheinen als Recepte. Nichts iſt aber beim Studium eines Gegenſtandes für den Geiſt des Lernenden wohlthuender, als die ſtrenge Folgerichtigkeit der Gedanken. Herr Dieſterweg ſpricht mit wohlbegründeter Achtung von dem Lehrverfahren Schleiermachers. Warum hat er nicht in deſſen Weiſe die Beſprechungen der didaktiſchen Grundſätze verſucht? Das gab zugleich eine Anſchauung von der „Schleiermacherſchen Lehrweiſe". Ueberhaupt würde es zum richtigen Verſtändniſſe der neuen Schule im Unterſchiede von der alten ſehr viel beigetragen haben, wenn die Gegenſätze derſelben durch Unterrichtsproben veranſchaulicht worden wären.

Herr Dieſterweg rechtfertigt die Zufälligkeit und Willkür in ſeiner Darſtellung durch den Umſtand, daß die Schule der Gegenwart eine „ſtreitende" ſei, mithin an „eine pädagogiſche Theorie, welche, wie der Wegweiſer, den Anſpruch mache, jetzt in der Gegenwart gebraucht zu werden, die Anforderung ſtrenger (theoretiſcher) Conſequenz" nicht gemacht werden könne. Ueber dieſen Grund und ſeine Folgerungen ließe ſich viel ſagen. Ich unterlaſſe das Eingehen darauf, erinnere nur an die einfache Thatſache, daß Dr. Carl Roſenkranz im Jahr 1848 „die Pädagogik als Syſtem" herausgegeben hat, und halte mit der Meinung nicht zurück, daß ein „Wegweiſer für Lehrer" an ſeiner Darſtellung die Strenge verwirklicht zeigen muß, mit welcher ein Lehrer vor ſeinen Schülern zu erſcheinen hat, wenn er das naturwüchſige Denken und Sprechen derſelben in ein folge- und ſprachrichtiges umwandeln will.

Wie der allgemeine Theil, ſo hat auch jede Abhandlung im beſondern Theile, ſo weit ſich dieß nach den bis jetzt erſchienenen Heften

einſehen läßt, in dieſer neuen Auflage gegen die zweite, die mir zur Vergleichung zur Hand war, eine Vermehrung oder auch eine Verbeſſerung erfahren. Am meiſten iſt dieß bei der Arbeit über den Geſchichtsunterricht, welche den Seminarlehrer Prange in Weißenfels zum Verfaſſer hat, der Fall. Ich halte dieſelbe in ihrer gegenwärtigen Geſtalt für eine Hauptzierde des Wegweiſers und ſchließe meine Bemerkungen mit dem Wunſche, es möchte dem „Wegweiſer" gelingen, die „neue Schule" als die „ſtreitende" zu der ſiegenden zu machen, welche in innerer Befreiung des Subjects durch ſelbſtbewußte Aneignung einer geiſtigen Objectivität die Aufgabe ihrer Arbeit ſieht.

Mühlhauſen. Otto.

Jugendalbum. Blätter für Geiſt und Gemüth, unter Mitwirkung von G. Schwab herausgegeben von Emma Niendorf.

Das Album erſcheint in Heften à 2 Bogen Proſa von den beliebteſten Jugendſchriftſtellern, 1 Bogen Gedichte, ausgewählt von G. Schwab, Muſikbeilage und mit 2 Bildern, theils zum Copiren, theils zum Anſehen; es iſt ſomit ein wohlausgeſtattetes Unternehmen und kann bemittelten Eltern für ihre Kinder empfohlen werden. Die in den drei erſten vorliegenden Heften mitgetheilten Sachen ſind recht gut.

W. Langbein.

Pädagogiſche Randzeichnungen in darſtellender und philoſophiſcher Form von Dr. Ludw. Friedr. Oſtermann. 1ſter Band. Hannover 1850. Commiſſionsverlag von Carl Rampler. XII. 220 S. 8.

Erſte Randzeichnung: Die Schule in allgemeinen Verhältniſſen zu Staat und Kirche und zwar I. Kirche und Schule, II. Staat und Schule. Zweite Randzeichnung: Die Hauptaufgabe der Erziehung. Dritte Randzeichnung: Unter welcher Form entſpricht das Erziehungsweſen im Staate am beſten den Forderungen der Erziehungskunſt und der Cultur? I. die Erziehung im Dienſte politiſcher Theorieen; II. die Erziehung iſt Sache der Kunſt, und nur durch künſtleriſche Beſtrebungen kann die Cultur im Staate gehoben werden; III. der Gewinn der öffentlichen und häuslichen Erziehung läßt ſich vereinen, wenn die Erziehung als Communalangelegenheit betrieben wird. Vierte Randzeichnung: Ueber den allgemeinen Standpunct unſerer Schulen; I. die höhern Schulen; II. die Volksſchule. Fünfte Randzeichnung: Der erziehende Unterricht: I. Hinblicke auf die Verkehrtheiten des zünftigen Unterrichts; II. das Weſen des erziehenden Unterrichts: A. deſſen Begriff; B. deſſen Geſchäft.

So hätten wir denn endlich unter den neuern pädagogiſchen Schriftſtellern einen Gefährten gefunden, der Muth hat, die Miſere der Schulen und ihrer ſich ſpreizenden Lehrwelt aufzudecken; der in ruhiger und klarer Darlegung die Unzulänglichkeit der hochgerühmten und mit ſich ſelbſt zufriedenen Praxis aufdeckt, und die Unmöglichkeit, ohne Studium der Pädagogik auch nur Erfahrungen zu machen, offen und unverholen ausſpricht. Wir freuen uns, einen Mann begrüßen zu können, welcher das zu belehrende Subject höher ſtellt, als das zu lehrende Object und der das Unterrichten wie Lernen einem höhern ſittlichen Zwecke als ein Mittel unterordnet. Darum eilen wir, die Lehrwelt auf dieſe Randzeichnungen vorläufig aufmerkſam zu machen, um unſern eigenen Hülferuf durch ſolche Stimme zu verſtärken. Wir hoffen, daß die ſo verſtärkte Stimme doch endlich zu den tauben Ohren hindurchdringen und in den verſtockten Herzen ein wenig Schamgefühl und damit ein ſich Beſinnen hervorrufen werde. Es thut dieß um ſo mehr Noth, als ja jüngſthin die Schöpfer der geſammten deutſchen Cultur in Berlin alle ihre Werke beſahen und ſiehe da, es war Alles ſehr gut.

Eine einfache Sprache macht das Leſen der auch ſchwierigern Partieen leicht, ein ernſtes Suchen nach der Wahrheit macht das Studium angenehm, die nach den verſchiedenen Seiten hin geworfenen Streiflichter und die auf manche Gebiete geöffneten Ausſichten erhalten das Intereſſe beim Leſen wach und erwecken ein weiteres Nachdenken, und die Bekanntſchaft mit der pädagogiſchen Litteratur im Großen wie im Kleinen, welche ohne Prunken uns begegnet, thut dem Leſer wohl, und der hauptſächliche Gewährsmann, Herbart, bürgt für mehr, als wir hier noch zur Empfehlung ſagen können.

Näher kann das Buch heute noch nicht beſprochen werden, da erſt der zweite Theil abgewartet werden muß, und man dasſelbe nur vor denen beſprechen kann, welche es geleſen haben. Da die Leſer der Revue gewiß auch ein ſolches Buch leſen werden, ſo wollen wir hier vorläufig für ſie auf die Puncte aufmerkſam machen, die eine nähere Beſprechung finden werden, das iſt a. die Aufgabe der Schule als Erziehungsanſtalt S. 26, b. die erziehliche Leiſtung derſelben S. 106 und c. im Beſondern der Vorſchlag in der dritten Randzeichnung.

S.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Bemerkungen zu **Tacitus Germania.** Von J. P. Greverus. Oldenburg 1850. 66 S. (Gymnaſialprogramm.)

Der Verfaſſer geht von der Anſicht aus, Schulprogramme ſollen mit der Schule ſelbſt in unmittelbarſter Verbindung ſtehen, d. h. ſie dürfen nicht reinwiſſenſchaftliche Abhandlungen enthalten, ſondern nur ſolche, die ſich im Ideenkreiſe der Schule bewegen. Damit iſt Recenſent durchaus nicht einverſtanden. Natürlich werden derlei Programme, welche einen wiſſenſchaftlichen Gegenſtand mit Geſchick ſchulmäßig behandeln, jederzeit ſehr willkommen ſein; aber mit nicht minderer Freude begrüßen wir lebenvolle Zeichen reinwiſſenſchaftlicher Fortbildung der Lehrer; wo dieſe nicht ſtattfindet, da wird es auch um die Schule bald nicht ſonderlich gut ſtehen. Es darf jetzt faſt eine veraltete Meinung heißen, daß die Gelehrten als Lehrer nichts taugen; in unſern Tagen werden jene durch ſo gar viele Verhältniſſe mit dem wirklichen Leben vertraut gemacht. — Dieſe Bemerkungen zur Germania ſollen nun eine Probe davon ſein, in welcher Weiſe der Verfaſſer dieſe älteſte Urkunde des deutſchen Alterthums in der Prima ſeines Gymnaſiums erläutert. Solcher Proben, die ſich gerade um denſelben Gegenſtand bewegen, haben wir ſchon mehrere. Eine hat J. v. Gruber in ſeiner Ausgabe vorgelegt und eine andere äußerſt gediegene hat Mützell in ſeiner Zeitſchrift veröffentlicht. Die vorliegende geht mehr auf die Sachen als auf die Taciteiſche Sprache, und dieſe wird wirklich zu ſehr in den Hintergrund geſtellt; denn es ſoll ja doch des Tacitus Germania erklärt, nicht ein Abriß der germaniſchen Alterthümer gegeben werden, der dann in ganz anderer Weiſe auszuführen war. So iſt hier auch nichts geſchehen, um die Compoſition des Werkchens klar zu machen und zu vertheidigen. — Sollen aber die Sachen richtig erklärt werden — und an der Schule wird die objective Wahrheit der Erklärung mindeſtens ſo viel Gewicht haben als an der Univerſität —, ſo iſt dazu vor allem ein ſehr bedeutendes Maß von Kenntniſſen auf dem Gebiete der deutſchen Alterthümer im weiteſten Sinne und deutſcher Sprache durchaus erforderlich, was um ſo mehr Studien erheiſcht, als im letzten Decennium Rieſenhaftes darin geleiſtet ward; auch iſt es ſehr wichtig, möglichſt genau das Verhältniß zu faſſen, in welchem der Schriftſteller zu ſeinem Objecte geſtanden, welche Fähigkeit er beſaß, die vorliegenden Dinge recht zu begreifen, um wahrſcheinliche Ueberlieferungen von unwahrſcheinlichen, bloß Oertliches von dem allgemein Geltenden richtig unterſcheiden und ausſondern

zu können. Iſt es nun nicht zu leugnen, daß der Verf. unſers Schriftchens mancherlei Kunde des alten Deutſchlands zeigt, daß er beſonders hie und da, aber einſeitig, angelſächſiſche Nachrichten benutzt und angewendet hat, ſo ſind doch auf andern Seiten ſtarke Mängel zu ſpüren: ſo ſcheinen unbenutzt geblieben zu ſein die reichen und eingreifenden Forſchungen von Waitz und v. Sybel über die deutſchen Staatsalterthümer, Wilda's über das altgermaniſche Strafrecht, Müllenhoffs und Wackernagels über die Stammſage, Kriegslieder u. ſ. f., Wackernagels über deutſches Familienleben und Familienrecht, und merkwürdiger Weiſe ſogar Grimms Geſchichte der deutſchen Sprache ſammt den bedeutendſten Darſtellungen der einzelnen Völker des alten Deutſchlands, ohne welche der ſpezielle Theil der Germania nur eine dürre Heide ſcheinen muß. Auch deutſche Sprachkenntniſſe ſcheint der Herr Verfaſſer weder in Fülle, noch in rechter Genauigkeit zu beſitzen; das verrathen S. 6 ff. ſattſam. Dagegen gibt die Schrift nicht ſelten gute Winke über den Unterſchied des germaniſchen gewöhnlichen Lebens von dem römiſchen und weist zuweilen kurz hin auf den innigen Zuſammenhang, in welchem die Jetztzeit mit dem Alterthume ſteht; nur daß es vielleicht nicht unpaſſend geweſen wäre, hier auch die ſprechenden Zeugniſſe früherer deutſcher Schriftſteller, z. B. Luthers, in ihrem anmuthigen Gewande einzureihen. Von dem Verhältniſſe des Tacitus zum altgermaniſchen Leben, von Ausſcheidung und Beſonderung des Oertlichen und Allgemeinen iſt da weniger zu finden; denn der Abſchnitt über die Echtheit der Germania iſt in dieſer Beziehung nicht hinreichend.

Die Bemerkungen zerfallen in vier Abſchnitte: Ueber die Namen Germania und Deutſchland; Zweck der Germania des Tacitus; Aechtheit der Germania; einzelne Bemerkungen über den Text. Der Raum erlaubt uns nicht, über alles dieſes einzutreten; wir entheben nur Einzelnes aus dem erſten und dritten Abſchnitte, um daran unſere Gegenbemerkungen anzuknüpfen. Im erſten wird der Name der Germanen wieder, „wie auch allgemein (?!) angenommen iſt“, von ger „Speer“ und man hergeleitet und dann nach alter Weiſe franzöſiſch guerre und engliſches war damit zuſammengeworfen. Es müßte ein recht erbauliche Partie ſein, die verſchiedenſten Erklärungen des fraglichen Namens mit den Widerlegungen einzeln aufzuführen; aber wir erlauben uns dieſes nicht. Die einzig richtige Deutung haben in neuerer Zeit Leo und Grimm gegeben, nachdem ſie einmal in dem Namen einen keltiſchen gefunden: die Germanen ſind „die mit dem wilden Kriegsgeſchrei“. — Es werden ſodann als ähnliche Bildungen an

geführt Gerbrecht, Gerbert, Gertrud ꝛc. und dieſe nun auch in ihrem zweiten Theile falſch gedeutet: brecht und bert führen auf gothiſches bairhts, glänzend, und „ſpeerglänzend" iſt ein ſchöner Heldenname; über trud haben wir in der pädagogiſchen Revue, September 1850, S. 268, geſprochen und den nächſten Zuſammenhang mit „treu" und „trauen" geleugnet. Zum Namen der Langobarden wird das Wort hellebarde verglichen und der erſte Theil aus dem angelſ. hild „Streit" erklärt; dagegen ſpricht das ë und die From hellenbarte; die „Helme zerhauende Art" wird die richtigere Deutung ſein. — Auch die Zuſammenſtellung von framea mit „Pfrieme" wird hier, wie zum Hohne der deutſchen Sprachwiſſenſchaft, wiederholt. Dieſe Zuſammenſtellung iſt jedenfalls unrichtig, mögen auch die ſprachrichtigen Erklärungen über dieſes Waffenſtück immerhin weit aus einander laufen. Vrgl. Grimm G. d. d. Spr., S. 513 ff.; Wackernagel bei Haupt II, 558; Müllenhoff bei Haupt VII, 383. Ueber den Namen deutſch wird nach Grimms Darlegung in der dritten Ausgabe ſeiner Grammatik kaum etwas Weſentliches hinzukommen; über den Zuſammenhang dieſes Namens mit dem der Teutonen hat dieſer in ſeiner Geſch. d. d. Spr. geredet; aber wie unſer Verfaſſer denſelben mit Tuisco zuſammenbringen könne, leuchtet uns nicht ein. Denn ſprachlich kann Tuisco nichts anderes ausſagen als der „zwiefache", wie man dieſes nun weiter auslegen wolle; höchſtens dürfte man Verderbniß aus Tivisco, „der Himmliſche" annehmen.

An den Einzelanmerkungen müſſen wir zunächſt rügen, daß ſie wirklich vereinzelt ſind und oft die wichtigſten Verhältniſſe gar nicht berühren, wie denn von den Kriegsgeſängen u. a. hier keine Silbe zu finden iſt. Wir bedauern es, aus dieſem Einzelnen wieder nur ſehr Weniges beſprechen zu können. Mit der Erklärung von adversas in Cap. II. ſind wir nicht einverſtanden und meinen gerade aus dem utque sic dixerim erſchließen zu können, daß dieſes adversus entweder nach Orelli ausgelegt werden müſſe oder dann als „entgegenſtrömend" zu faſſen ſei. — Daß vones in Ingaevones mit „wohnen" zuſammenhangen könnte, iſt ein unglücklicher Einfall. — Hercules wird in cap. III. als Thôr gedeutet. Das iſt faſt unzweifelhaft richtig, und es könnten noch mehrere Eigenſchaften aufgeführt werden, die dieſen beiden Geſtalten zukommen. Das hätte vielleicht mit einem Worte geſagt werden ſollen, wie Hercules nicht ſelten im Alterthume als voller Gott galt und ſo leichter von T. mit einem germaniſchen höchſten Weſen zuſammengehalten werden konnte. Cic. Tusc. I. § 28: Hercules tantus et tam præsens habetur deus. Aber darin hat der Verfaſſer ſehr Un-

recht, wenn er meint, Grimm habe einen Irmin als Hercules gedeutet, der dem Germanicus im Herculeswalde eine Schlacht geliefert habe; das zeigt eigenthümliche Anſichten über deutſche Mythologie an.

Die Taciteiſche Stelle über das deutſche Vieh mag theilweiſe auf hornloſes gehen; aber man bedenke, daß der Schmuck der Hörner allerdings bei den italiſchen Kühen viel bedeutender und glänzender iſt. So wird eine Vergleichung mit dem Nähern dieſe wie manche andere Stelle der Germania hervorgerufen haben. Vergleiche auch Jacobi de rebus rusticis vet. Germanorum, der noch andere Beiträge zur Erklärung dieſer Stelle liefert. — Eine längere Erörterung findet hier die Stelle cap. VI. Equi non forma etc. Wir entdecken in derſelben den einfachen Sinn: ſie ſind nicht nur nicht ausgezeichnet, ſondern ſie haben auch nicht einmal eine ordentliche Schule, oder: ſie ſind nicht ausgezeichnet, aber das iſt natürlich, ſie haben auch nicht eine ordentliche Schule. Die Schule und Zucht trägt bekanntlich viel zur Veredlung der Pferde bei. — Die effigies und signa, mit denen die Germanen in den Kampf ziehen und welche, wie ſpäter Panner und Fahne in den Kirchen, in heiligen Hainen bewahrt wurden, ſind nicht ſo ſchwer zu deuten: signa ſind die Götterattribute, als des Wuotans Lanze u. ſ. f., die effigies aber ſind die Thierbilder, die ſymboliſch der Götter Gewalt ausdrücken. Zu cap. XVI. subterr. specus haben wir in neuen Funden und in der Sprache, aber freilich in der althochdeutſchen, die ſinnigſten Erläuterungsmittel, die nicht ſo ſehr überſehen werden ſollten. Grimm hat über dieſen Punkt weithingehende Bemerkungen gemacht, Wackernagel und Müllenhoff haben beſonders die ſprachliche Seite erörtert und Schreiber eine Menge von Funden beſchrieben. — In cap. XX. iſt die Stelle: sororum filiis idem apud avunculum qui apud patrem honor etc. nicht eindringlich genug erläutert. Daß die Nachricht ſicher ſei, dafür bürgt uns auch manches andere Beiſpiel. Man hat zu erwägen, daß die Schweſter nach dem Tode des Vaters, ſo lange ſie nicht verheirathet war, im beſondern Schutze, unter dem Mundium, des Bruders ſtand, daß ſie alſo ſeiner Tochter gleich galt und der avunculus nun allerdings für ein Kind dieſer Schweſter den Sinn und die Bedeutung des Großvaters erhalten konnte. Es war uns immer ſehr intereſſant, daß im Sanscrit Bruder und Gatte von derſelben Wurzel aus benannt ſind, daß überhaupt der Name Bruder in den meiſten verwandten Sprachen „Erhalter und Trager", Schweſter „die nächſt verwandte und angehörige Frau" bezeichnet. — Ueber die Dienſtverhältniſſe ſind die hier angebrachten Bemerkungen ſehr ungenügend. Die Benennung der Sclaven wird hier auf ein agſ. slav, „ſchlaff" zurück-

geführt. Wer die Sclavennamen Davus, Syrus etc. kennt, dem wird es wahrſcheinlich genug ſein, daß Sclaven eben nichts Anderes ſind als Slaven. „Die Byzantiner Procop, Agathias u. ſ. w.", ſagt Grimm, „ſetzten für *Σλάβοι Σκλάβοι, Σκλαβηνοί* mit dem allmälich auch bei lateiniſchen Schriftſtellern eingeſchobenen c Sclavi, Sclaveni etc." und nicht lange vorher: Nach einer ſeltſamen Ironie ging den unterjochten Slaven Begriff und Name der Knechtſchaft aus (*σκλάβοι*, sclavi, ital. schiavi). Wohl aber ſcheint der litus oder laz eigentlich den gehinderten oder trägen zu bedeuten. Vrgl. Grimms G. d. d. Spr. 411.

Ueber die Stelle cap. XXVI. auctumni nomen — — ignorantur iſt Grimm nicht mehr derſelben Anſicht als früher. Er ſagt in ſeiner G. d. d. Spr. S. 74: Noch heute pflegt man Herbſt ausſchließlich von Obſt- und Weinernte, nicht vom Getreide zu gebrauchen; der deutſche Feldbau lag alſo im erſten Jahrhundert unſerer Zeitrechnung noch danieder und beſchränkte ſich auf die Cerealien.

Dieſe Bemerkungen mögen und müſſen genügen und werden wohl hinreichen unſere Anſicht zu beſtätigen, daß auch ordentliche einſeitige Kenntniſſe des deutſchen Alterthums, tüchtige Kunde der claſſiſchen und eine große Originalität nicht hinreichen, um des Tacitus Germania vollſtändig zu erklären.

H. Schweizer.

I. Deutſche Grammatik. Von A. F. C. Bilmar. Dritte Auflage, Marburg und Leipzig. 1850. VIII und 128 S.

II. Grammatik der neuhochdeutſchen Sprache nach Jacob Grimms deutſcher Grammatik bearbeitet von Joſ. Kehrein. Erſter Theil. Erſte Abtheilung: Laut- und Flexionslehre. Leipzig, 1850. bei Otto Wigand. VIII und 152 S.

Nr. I bietet die Lautlehre und Flexionslehre des Gothiſchen, Althochdeutſchen, Mittelhochdeutſchen und Neuhochdeutſchen in ſehr gedrängter, aber klarer Ueberſicht dar und iſt nicht nur für die oberſten Claſſen der Gymnaſien, ſondern auch für Vorträge auf Univerſitäten ein ſehr geeigneter Leitfaden. Der Verfaſſer will nichts geben, als einen ſchlichten Auszug aus Jacob Grimms Grammatik, und auch hier beſchränkt er ſich darauf, nur die durch beſonnene Kritik geſicherten Formen darzuſtellen, ohne irgendwie in eine tiefere Erklärung derſelben einzugehen. Darüber eine beſondere Billigung oder Mißbilligung auszuſprechen wäre ſehr ungereimt: wer ſich des Buches zunächſt bedienen will zur nothwendigen Einleitung in die betreffende Litteratur, der kann

ſich an dem Dargebotenen genügen laſſen, wer dasſelbe zu Vorleſungen über deutſche Grammatik benutzt, wird dem Stoffe die Erläuterung beifügen müſſen.

Ueber Nr. II würden wir gern ausführlicher berichten, wenn nur nicht der von der verehrten Redaction uns zugemeſſene Raum daran hinderte. Dieſes Werk eines um Hebung des deutſchen Unterrichtes hochverdienten Mannes enthält viel mehr als der beſcheidene Titel ausſagt. Einmal iſt auch hier die neuhochdeutſche Grammatik auf ſtreng hiſtoriſchen Boden geſtellt und ſomit ebenfalls eine gothiſche, althochdeutſche und mittelhochdeutſche Formenlehre vorausgeſchickt; anderſeits iſt die neuhochdeutſche Grammatik ſelbſt hiſtoriſch verfolgt und ihre heutige Geſtaltung Schritt für Schritt dargelegt: eine ſehr reiche und äußerſt ſchätzbare Beiſpielſammlung und die Zuziehung noch geſprochener Dialecte gewähren eine lebendige Einſicht und befähigen zu einem reifen Urtheile. Auch bleibt der Verfaſſer nicht dabei ſtehen, eine Ueberſchau der wirklich vorhandenen Formen zu geben, ſondern er geht allenthalben darauf aus, in die Gründe der ſprachlichen Erſcheinungen einzudringen, und benutzt zu dieſem Zwecke ſorgſam und gewiſſenhaft die diesfälligen Forſchungen der neueſten Zeit, namentlich die neueſten ſtaunenswerthen Arbeiten J. Grimms. — So muß dieſes Buch nicht nur dem Sprachenlehrer eine äußerſt willkommene Erſcheinung ſein, ſondern jedem Freunde deutſcher Sprache, dem es nicht vergönnt iſt, die großen Hauptwerke über dieſelbe durchzuarbeiten, wird es faſt unentbehrlich werden, ſelbſt dem Kenner eine wünſchenswerthe Ueberſicht gewähren. Wo unſere Anſichten von den hier ausgeſprochenen abweichen, trifft dieſer Unterſchied oft diejenigen Puncte, welche aus Grimms Geſchichte der deutſchen Sprache entnommen ſind, wie die Darſtellung der gothiſchen Vokale, der ſchwachen Conjugation, der Flexionsvokale u. ſ. f. Puncte, welche wir in den folgenden Artikeln über Grimm abhandeln werden; von dem Uebrigen, was wir uns angemerkt, wollen wir nur Einzelnes herausheben. — In § 17 wird der Name Buchſtab erklärt: „Stab heißt der Schriftzug aus der Runenſchrift, deren Züge ſtabartig waren. — Man denke bei dem Namen nicht, was einige gethan, an die Buchenſtäbchen Gutenbergs". Buchenſtäbe bedeuten aber eigentlich die Buchſtaben doch; denn die Sprache und was Tacitus von den alten Deutſchen erzählt, ſetzt uns darüber völlig ins Klare daß buoch (Buch) und buoche (Buche) eigentlich ganz dasſelbe ſind im Gothiſchen noch heißt litera eigentlich bôka (fem.) und erſt der Pluralis bezeichnet liber, und des Tacitus fruchttragender Bau deutet doch kaum auf einen andern als eben die Buche. Schwieriger

zu deuten, was eigentlich stab ſage, ob die Runen nach Stäben oder Reiſern benannt worden, oder ob Stab, wie es nach Tacitus ſcheint, eigentlich den ſchon mit einzelnen Runen verſehenen ausſage. S. 19 iſt über ergetzen geſprochen, aber die Sache nicht recht klar gemacht ergetzen iſt das echte Cauſativum zu einem auch exiſtirenden irgëzen, vergeſſen, bedeutet alſo zuerſt „vergeſſen machen“ oder „laſſen“. Heute noch, wie wir ſchon einmal in dieſer Zeitſchrift anführten, hört man in der Schweiz eim s'leid ergetzen und gott ergetz' i s'leid, d. h. Gott mache euch das Leid vergeſſen — Formeln, die für die Beileidsbezeugung bei Todesfällen üblich ſind. — In § 57 iſt von den Geminationen die Rede und von ihnen heißt es, ſie ſeien in der ältern Sprache ſelten, in der neuern werden ſie häufig. Dieſer Satz iſt und bleibt wahr, wenn auch durch Grimms ſcharfſinnige Unterſuchung erwieſen ſcheint, daß die doppelte liquida mm und beſonders nn ſchon im Gothiſchen meiſt eine Frucht reiner Gemination iſt und den diesfälligen Wurzeln urſprünglich nur einfacher Laut zukommt. Vrgl. § 65. Dann aber müſſen wir wieder ſehr beſtreiten, daß ſ ein Doppelconſonant ſei; wenigſtens muß dieſem Laute ein bedeutendes Schwanken zwiſchen voller Aſpirata und Spirans beigelegt werden, wenn wir ihn nicht ganz als Spirans faſſen wollen. Das iſt eben der Grund, warum ſeine Verſchiebung im Althochdeutſchen nicht regelmäßig verläuft, ſondern er im Weſentlichen auf derſelben Stufe bleibt; das iſt der Grund, warum im Gothiſchen neben simf ein hanſs vorkommt; denn im Lateiniſchen, wo ſ ganz entſchieden nur Spirans iſt, darf kein m, nur n davor erſcheinen. Alſo ſtimmt gothiſches und althochdeutſches ſ mehr mit dem römiſchen ſ als mit dem griechiſchen φ; dort iſt ein oſſa u. dgl. möglich.

§ 62 wird ſonderbarer Weiſe mit Oheim das ſchweizeriſche Ehni zuſammengeſtellt. Da hat Grimm ganz anders geurtheilt und die Wörter dieſer Art zu einer wunderſchönen Auseinanderſetzung gebraucht bei Haupt, I, pag. 21 ff.

§ 78, Anm. 2, iſt von dem deutſchen k und dem römiſchen c geredet; aber wer die Sache nicht kennt, wird ſich aus dem hier Geſagten kaum eine deutliche Vorſtellung gewinnen. Die Römer hatten einſt ein c und ein k, aber c tönte beinahe ſo hart als k, und nachdem nun ein Buchſtabe für den weichern Laut, g, entſtanden, konnten ſie das k füglich entbehren. Daß aber dieſes italiſche c oder k vor i und e zum ſcharfen Ziſchlaut geworden ſei, iſt, wenn nicht für das Römiſche, doch für einen Schweſterdialect, das Umbriſche, dadurch ſattſam erwieſen, daß daſelbſt ſogar für dieſen Laut ein eigenes Zeichen feſtgeſtellt wurde. Vgl. die umbriſchen Sprachdenkmäler von Aufrecht und Kirchhoff, Seite

71 ff. Ueberhaupt bietet uns dieſe italiſche Mundart ſehr viel des Merkwürdigen und ſprechende Analogieen auch der deutſchen Vokalbezeichnung. — § 79, Anm. 3, dürfte als Beiſpiel für den Wechſel des inlautenden cht mit ſt auch sachte neben sanft angeführt werden. Nach § 83, Anm. 1, ſcheint es, es ſei nur qu in zw übergegangen, aber der umgekehrte Uebergang ſcheint, wenn vielleicht nicht in quer neben zwerch, doch ſicher in dem neuhochdeutſchen Quehle oder Quahle neben dem oberdeutſchen zwehele von twahan, dwahan „waſchen", ſich zu finden.

In der Anmerkung zu § 111 wird der Streit über die grammatiſchen Kategorieen ſehr kurz abgethan. Wir geſtehen, daß uns wenigſtens die Anordnung Kehreins nicht gefallen will und jedenfalls die Darſtellung von Mager viel mehr inneren Werth hat. Dem Meiſter ſoll und kann Niemand einen Vorwurf machen, wenn er lieber Schätze ſammelt und in den Quellen lieſt als ſich auf dieſem organiſatoriſchen Gebiete umſieht; aber die Jünger, und ſelbſt ſo bedeutende Jünger, dürfen es nicht verſchmähen auf Ordnungen zu halten, denen denn doch ein Sinn nicht abgeſprochen werden kann und welche nun einmal einem größern Kreiſe nahe gelegt ſind. Es wäre auch in § 113. Anm. 3. nicht eine ſolche Ueberſetzung der römiſchen Caſusnamen gegeben worden, wenn der Verfaſſer mit den neueſten Forſchungen Schömanns u. A. auf dieſem Gebiete ſich bekannt gemacht hätte. Wir wollen durch ſolche Bemerkungen nicht etwa die Arbeit Herrn Kehreins, die wir mit großer Freude begrüßt haben und mit aufrichtigem Eifer empfehlen, verkleinern, ſondern möchten ihn nur bitten, dieſe Seite der Sprachforſchung nicht außer Acht zu laſſen. — Druckfehler ſind in dem Buche da und dort ſtehen geblieben, ſo S. 1. hinüberweichend ſtatt hinüberreichend; S. 13. mânô ſtatt mânôt; S. 10. war ſtatt was; S. 36. vor N. ſtatt von N.; S. 49. dâuhts ſtatt dâuths; S. 50. gots ſtatt gôds u. ſ. f. Vielleicht ſammelt der Verfaſſer ſolche Kleinigkeiten ſorgfältig und fügt ſie einmal auf einem Blatte Nachträge zu ſeinem Buche; denn in grammatiſchen Werken iſt eine ſcrupuloſe Genauigkeit doppelt nothwendig. Wir wünſchen noch einmal dieſem ganz tüchtigen Werke, das wegen des niedrigen Preiſes wohl von jedem Freunde deutſcher Sprache angeſchafft werden kann, die weite Verbreitung, welcher es würdig iſt.

Zürich im Juni 1850.

H. Schweizer.

Instruction and Recreation, a selection of English literature, collected and arranged under proper heads for the use of schools and private-study von **Dr.** H. A. Manitius. Dresden bei Adler und Dietze 1849. 208 S.

Dieſe Sammlung, aus 8 Abſchnitten beſtehend, hat den Stoff aus ältern und neuern Schriftſtellern erhalten, der, aus den verſchiedenſten Lebensgebieten geſchöpft, Vergnügen und Belehrung dem Lernenden gewähren und durch den Fortſchritt von leichtern zu ſchwierigern Stücken den Schüler auf verſchiedenen Lehrſtufen feſſeln ſoll. Obwohl das Buch weder Lexikon, noch Anmerkungen, Accente ꝛc., die ſonſtigen Unterſtützungsmittel zur Einführung als Schulbuch enthält, ſo wollen wir ſeine Brauchbarkeit trotz dieſer fehlenden Requiſite nicht in Zweifel ziehen. Der 2te Abſchnitt enthält kurze Biographieen von 24 berühmten Männern. Der 3te beſteht aus Briefen von S. 57 bis 75.

Die engliſche Ausſprache in möglichſt einfacher und zuverläſſiger Darſtellung nach Sheridan, Walker, Knowles und Smart. Eine Zugabe zu jeder engliſchen Grammatik; ein Leitfaden für den Lehrer wie für den Selbſtunterricht von **Dr.** Bernhard Schmitz. Berlin. Ferd. Dümmlers Buchhandlung 1849.

Der Verfaſſer hat bei der bisher ſo complicirt behandelten Darſtellung der engliſchen Ausſprache darauf Bedacht nehmen wollen, auf die möglichſte Theilung der Schwierigkeiten hinzuwirken. Hiernach iſt die Beſchreibung und Beſtimmung der Laute und ihrer Zeichen im Allgemeinen von der Darſtellung der Regeln und Ausnahmen abgeſondert, die Regel von der Ausnahme getrennt worden. Als Auctorität iſt der Verfaſſer dem bekannten Orthoepiſten B. H. Smart (Pronouncing Dictionary of the English language, 2te Ausgabe 1846, London) gefolgt.

Jede Orthoepie hat einen ſo ſterilen, trockenen Charakter, daß, durch eine ſolche Lautwüſte erſchreckt, Viele vom Studium des Engliſchen abgeſchreckt wurden. Wenn man daher in neuerer Zeit es vorgezogen hat, dem Schüler gleich einen Leſe- und Ueberſetzungsſtoff in die Hand zu geben, die Bezeichnung der einzelnen Laute hinzuzufügen und durch Unterſtützung des Lehrers den dürren Staub der Orthoepie zu vermeiden, ſo hat man allerdings den Lernenden zum Genuſſe der neuen Sprache ſchnell geführt, ohne daß jedoch ihm ſpäter eine beſtändige Reinigung, Läuterung der praktiſch gewonnenen Lautkenntniſſe erſpart werden könnten. Den vorhandenen Hülfsmitteln zur Kenntniß der Ausſprache reiht ſich das vorliegende vortheilhaft an, jedoch hat eine ſolche Arbeit nur dann einen ausreichenden Werth, wenn ſie dem Aufklärung Suchenden als Führer durch das ganze Wortgebiet vorangeht. Die berühmten engliſchen Orthoepiſten ſchrieben deßhalb ein Lexikon und dadurch erreichten ſie es, dem Regelwerke die vollſtändigſte Ergänzung und Erläuterung zu

geben. Wollte Jemand dieſe engliſche Ausſprache des Dr. Schmitz als die maßgebende anerkennen, ſo dürfte er natürlich, um nicht irre zu werden, auch keines der vorhandenen, von andern Grundſätzen ausgehenden Lexicis als Hülfsmittel benutzen, ſondern es müßte ein eigenes Wörterbuch des Verfaſſers vorhanden ſein.

Th. Schmidt.

III.

Geographiſche Charakterbilder in abgerundeten Gemälden aus der Länder- und Völkerkunde. Nach Muſterdarſtellungen der deutſchen und ausländiſchen Literatur für die obere Stufe des geographiſchen Unterrichts in Schulen, ſo wie zu einer bildenden Lectüre für Freunde der Erdkunde überhaupt bearbeitet von A. W. Grube. 2 Theile. Leipzig. Verlag von Friedrich Brandſtetter 1850.

Vorliegendes Werk erfüllt ein ſehr weſentliches Bedürfniß des geographiſchen Unterrichts. Es geht von der richtigen Vorausſetzung aus, daß der eigentliche geiſtige Gewinn, welchen der Schüler aus demſelben ziehen ſoll, nicht in einem Aufſpeichern von Namen und Specialitäten beſteht, ſondern darin, daß er einen Blick bekommt für die Wechſelwirkung des Erd- und Menſchenlebens. Alſo derſelbe Gedanke, welcher dem Ritterſchen Werke und den Schriften ſeiner Schule zum Grunde liegt, und der in neuern Schriften, wie „Kohl über den Verkehr und die Anſiedelungen der Menſchen", oder „Kapp die philoſophiſche Erdkunde", ſehr prägnant verfolgt wird. Indeſſen Werke dieſer Art haben für den Unterricht als ſolchen nur einen ſehr untergeordneten Werth, da ſie viel zu abſtract und allgemein gehalten ſind, als daß ſie für das Jugendalter, welches ſich noch weſentlich auf der pſychologiſchen Stufe der Anſchauung bewegt, geeignet ſein könnten. — Die Charakterbilder ſuchen dagegen durch ganz individuelle, für ſich abgerundete Einzelbilder, welche die geographiſchen Haupteriſtenzen zum Vorwurf nehmen, auf concretem Wege dem Schüler die Geſetze der Wechſelwirkung des Erd- und Menſchenlebens vorzuführen und zum Bewußtſein zu bringen. So finden wir zunächſt eine Monographie: „Der Lappe und das Rennthier", dann „Die Schönheit des Polarwinters", dann „Hammerfeſt, die letzte Stadt im Norden" u. ſ. w. In dieſer Weiſe gehen die Schilderungen fort von den einfachſten Culturverhältniſſen einer Polarſcene, einer Wüſtennatur, einer Steppe, wo die Beziehungen zwiſchen Boden, Pflanze, Thier und Menſchen leicht in die Augen ſpringen, zu den mehr complicirten Culturverhältniſſen Europa's. — Ueber die Auswahl des Stoffes ließe ſich hie und da rechten, doch wird das Werk auch in der jetzigen Form dem geographiſchen Lehrer weſentliche Dienſte leiſten, und kann daher beſtens empfohlen werden.

Dr. Gribel.

V.

Carl Koppe, Professor und Oberlehrer am Gymnasium zu Soest, Methodischer Leitfaden für den Unterricht im Rechnen in den untern Classen der Gymnasien und höhern Bürgerschulen, nebst einer Beispielsammlung. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Essen, Bädeker 1850. IX und 216 S. (Preis 16 Sgr.)

Dieser empfehlenswerthe Leitfaden, welcher den Beinamen „methodisch" wirklich verdient, erscheint in zweiter Auflage. Die Aenderungen, welche der Herr Verfasser vornahm, gibt er selbst im Vorworte an: Vermehrung der Uebungsbeispiele, Hinzufügung eines (10 Seiten umfassenden und 6 Holzschnitte enthaltenden) Abschnittes über Inhaltsberechnung von Flächen und Körpern, Weglassung der §§ 1—22, welche eine anschauliche Erläuterung des dekadischen Zahlensystems enthielten. Der Leitfaden soll weder ein bloßes Aufgabenheft für den Schüler, noch eine bloße methodische Gebrauchsanweisung für den Lehrer sein. „So wie der Schüler im Lateinischen einer kleinen Schulgrammatik bedarf, welche die Regeln enthält, und eines Lesebuches, welches Gelegenheit zur Anwendung und Einübung der Regeln gibt, so soll dieser Leitfaden dem Schüler für den Rechenunterricht dasselbe gewähren, was die Grammatik für den sprachlichen, während die Beispielssammlung mit dem Lesebuch zu vergleichen ist. Der Leitfaden soll es dem Schüler möglich machen, das am vorigen Tage oder vor einer Woche, einem Monat, einem Jahr in der Schule Erlernte und vielleicht wieder Vergessene für sich zu Hause zu wiederholen und aufs Neue einzuprägen."

Der Leitfaden zerfällt in 2 Lehrgänge (Seite 1—50 und Seite 50—157), von denen der erste für Sexta, der zweite für Quinta und Quarta bestimmt ist; in Tertia beginnt der wissenschaftliche arithmetische Unterricht. Die Aufgabe des 1ten Lehrganges ist: „Uebung im richtigen Anschauen von Zahlenverhältnissen, denn Anschaulichkeit ist die Bedingung jedes Elementarunterrichtes." Derselbe ist nach Tillich bearbeitet und umfaßt 2 Abschnitte: 1. Von den benannten ganzen Zahlen (Verwandeln; Zusammenzählen; Abziehen; Vervielfältigen; Theilen; Anhang), 2. von den Brüchen (Verwandlung der Brüche; Zusammenzählen; Abziehen; Vervielfältigen; Theilen; Vervielfältigen und Theilen). „Jedes Exempel wird hier gleichsam als etwas Selbständiges angesehen, und seine Behandlung überall durch unmittelbare Zurückführung auf die einfachen Grundbegriffe gewonnen; nirgends werden allgemeine Principien aufgestellt, und obschon überall gesetzmäßig fortgeschritten wird, so wird doch nirgends das Gesetz selbst ausgesprochen, sondern dasselbe nie anders als in der Form eines Beispiels angeschaut." Die Behandlung ist denn auch wirklich eine ausgezeichnet klare und anschauliche, überall wird

mit dem Kopfrechnen begonnen, und das Tafelrechnen ſchließt ſich in ſeiner Form unmittelbar an erſteres an, wodurch das ſo verderbliche Regelrechnen vermieden iſt. Nur bei den Brüchen hätte § 42 auch jene Regel über Aufhebung der Brüche füglich auf den 2ten Lehrgang verſpart werden dürfen, indem einmal die Kinder nicht ſo recht damit umſpringen lernen, und dann läßt ſich das Alles durch anſchauliche Behandlung der Zahlverhältniſſe weit beſſer und ſicherer erreichen. Frage ich z. B. im Kopfrechnen: welcher Theil iſt 9 von 12? ſo erhalte ich die Antwort: 3 Mal der vierte. Die Behandlung ſelbſt folgt hieraus unmittelbar. Ferner hätte das Rechnen mit aliquoten Theilen noch weit mehr berückſichtigt werden dürfen, indem dasſelbe das ſelbſtändige Rechnen am meiſten fördert und auch wieder das Anſchauen der Zahlverhältniſſe vermittelt, wie es ſelber darauf gegründet iſt. Mehrere der im Leitfaden berechneten Beiſpiele wären dadurch weit einfacher geworden. Dahin gehört auch das Zerlegen des Multiplicators und des Diviſors, welches erſt im zweiten Lehrgange erfolgt, wo es doch ſchon mit bewußter Geläufigkeit angewendet werden ſollte. Das ſind Kleinigkeiten; aber an einen entſchiedenen Mangel muß Referent die Auffaſſung der Diviſion erklären, wenn ſie bloß als „Theilen" aufgefaßt werden ſoll. Es findet ſich zwar hierüber noch einige Andeutungen im 2ten Lehrgang (S. 56 ff.), allein „das Enthaltenſein" iſt eigentlich doch nicht berückſichtigt. Die Diviſion iſt die entgegengeſetzte Operation der Multiplication und es iſt gar nicht gleichgültig, ob ich den Multiplicand oder den Multiplicator ſuche (nämlich für das praktiſche Rechnen, um welches es ſich hier allein handelt); denn Multiplicand und Product ſind immer gleich benannt, der Multiplicator aber unbenannt. Man ſucht alſo entweder ein dem Dividend gleichartige Zahl, das iſt Theilen, oder eine unbenannte, das iſt Meſſen oder Enthaltenſein Die Aufgaben ſind doch wohl nicht dieſelben, ob ich ſage: was koſtet 1 Pfd., wenn 4 Pfd. 20 Sgr. koſten? oder: wie viel Pfd. erhalte ich für 20 Sgr., wenn ich für 5 Sgr. 1 Pfd. erhalte? Denn im erſten Fall ſage ich: 1 Pfd. iſt der vierte Theil von 4 Pfd., koſtet alſo auch den vierten Theil von dem was 4 Pfd. koſten, nämlich von 20 Sgr., das iſt 5 Sgr. Im zweiten Falle ſage ich: ich erhalte ſo oft 1 Pfd., als ich 5 Sgr. habe, oder ſo oft als 5 Sgr. in 20 Sgr. enthalten ſind, das iſt 4 Mal enthalten, alſo erhalte ich 4 Mal 1 Pfd. oder 4 Pfd. Zugleich bietet dieſer Begriff des Enthaltenſeins weſentliche Vortheile für das ſpätere Rechnen, namentlich auch für die Aufgaben der ſogenannten zuſammengeſetzten Regeldetri, welche man ſonſt entweder durch ſehr lange Schlußfolgerungen oder durch zuſammengeſetzte Proportionen zu löſen pflegt (man vergleiche, was Hee

in ſeinem methodiſchen Lehrbuch des Denkrechnens, Band 1, Einleitung S. 30 ff. und anderwärts ſagt).

Der zweite Lehrgang iſt nach Ohm bearbeitet und umfaßt 2 Abtheilungen: 1. Allgemeine Rechnungsarten (unbenannte ganze und gebrochene Zahlen; benannte Zahlen in Anwendung auf einfache, zuſammengeſetzte und umgekehrte Regeldetriaufgaben, Zins-, Rabatt- und Discontorechnung, Kettenrechnung, Geſellſchaftsrechnung, Vermiſchungsrechnung); 2. beſondere Rechnungsarten (Decimalbrüche, Wurzeln, Inhaltsberechnung). „Die im erſten Lehrgang nur in Beiſpielen vorgeführten und bereits vielfach angewendeten Geſetze werden aus dieſen Beiſpielen abgeleitet und in beſtimmten Worten ausgedrückt, ſo wie ja auch bei einem zweckmäßigen ſprachlichen Unterricht, ſei es in unſerer oder in einer fremden Sprache, von Beiſpielen ausgegangen und aus dieſen die Regel abſtrahirt wird, nicht umgekehrt erſt die Regel und dann Beiſpiele.“ Demnach wäre die Aufgabe des zweiten Lehrganges: „Uebung im Abſtrahiren“. Das mag am Ende für ein Gymnaſium genügen, keineswegs aber für eine Bürgerſchule, für welche der Verfaſſer doch auch geſchrieben hat. Hiemit im Zuſammenhang ſteht auch die Bemerkung S. 102, wo der Verfaſſer glaubt, er habe mit Recht Aufgaben weggelaſſen, welche ſich auf ſachliche Verhältniſſe beziehen, die außerhalb des Geſichtskreiſes des kindlichen Alters liegen. Ja, dieſe hat er „mit Recht“ ausgeſchloſſen, aber er gibt auch ſachliche Verhältniſſe, welche innerhalb des Geſichtskreiſes der Knaben (in Quarta wird man Knaben haben) liegen, und ſolche ſind mit Unrecht ausgeſchloſſen. Es iſt aber ſchwer, oder vielmehr unthunlich, für Gymnaſien und Bürgerſchulen gleichzeitig zu ſchreiben, Bedürfniſſe, künftiger Beruf und häuslicher Kreis ſind anders. Wenn auch zugegeben werden muß, daß die meiſten Aufgaben der praktiſchen Arithmetik ſich auf Kauf und Verkauf beziehen (in der ganzen Aufgabenſammlung des Verfaſſers iſt gewiß auch kein Procent anderer!), ſo gibt es denn doch noch eine große Menge arithmetiſcher Aufgaben, in welchen der Preis entweder gar nicht vorkommt, oder nur eine untergeordnete Rolle ſpielt. Hierauf näher einzutreten, verbietet der Raum einer Anzeige.

Durch die einſeitige Abſtractionsſucht ſtreift denn auch der Verfaſſer ſehr nahe ans Regelrechnen, während der erſte Lehrgang ſo ausgezeichnet anſchaulich und klar behandelt iſt. Die Regel § 52 iſt geradezu falſch, ſo lange man die Aufgaben, welche auf ſogenannte verkehrte Verhältniſſe führen, auch noch Regeldetriaufgaben nennt, wie es der Verfaſſer ja thut; jedenfalls nützt ſie nichts, auch wenn man die Aufgaben mit verkehrten Verhältniſſen beſonders behandelt; die Doppelbrüche ſind ganz

übergangen (§ 40 erſcheint etwas lächerlich) und deßhalb wird die Be-
rechnung zuſammengeſetzter Aufgaben ziemlich mechaniſch, wenn man ſie
nicht mit aliquoten Theilen ausführt, was auch übergangen iſt. Das
mag für Gymnaſiaſten gut ſein, deren künftiger Beruf (nach der Theorie
des Bureaukratismus) keinen praktiſchen Blick und keine Lebensgewandt-
heit bedarf, aber für Bürgerſchulen wäre eine ſolche Methode verwerflich.
Bei dieſer Gelegenheit mag auch der Anmerkung Seite 85 über die Be-
handlung der Regeldetriaufgaben gedacht werden, wo der Verfaſſer ſich
auf „die Autorität eines ausgezeichneten und geachteten Schulmannes,
des Herrn Seminardirector Ehrlich", ſtützt. Beide Herren verwerfen die
wiſſenſchaftliche Darſtellung der Proportionen für den Elementar-
unterricht, und haben gewiß vollkommen Recht. Aber es gibt auch eine
anſchauliche Behandlung der Proportionslehre und dieſe iſt mindeſtens
ſo empfehlenswerth als die Behandlungsart des Herrn Koppe. Ich will
das erſte beſte Beiſpiel aus dem Buche ſelbſt nehmen. Seite 90: 29 Ellen
koſten 33 Thlr., was koſten 18 Ellen? Auflöſung: Je mehr (oder
weniger) Ellen man kauft, deſto mehr (oder weniger) muß man dafür
bezahlen und zwar für 2 Mal ſo viel Ellen 2 Mal ſo viel Thaler, für
$^2/_3$ Mal ſo viel Ellen $^2/_3$ Mal ſo viel Thaler (oder klarer: für 2 Mal
den dritten Theil der Ellen auch zwei Mal den dritten Theil der Thaler).
Nun iſt 18 aber 18 Mal der 29ſte Theil von 29, alſo bezahlt man
dafür 18 Mal den 29 Theil von 33 Thlr. Oder nach der gewöhn-
lichen Form:

$$29 : 18 = 33 : x$$

Das zweite Glied iſt 18 Mal der 29ſte Theil des erſten, alſo muß auch
das vierte Glied 18 Mal der 29ſte Theil des dritten ſein, oder

$$x = \frac{18}{29} \cdot 33$$

Alles das iſt nicht wiſſenſchaftlich. Den Satz: „Das Product der Mittel-
glieder iſt gleich dem Product der äußern Glieder" braucht man gar
nicht und ſoll ihn für eine elementare Behandlung auch gar nicht brau-
chen. Es ſoll hiemit nicht geſagt werden, Herr Koppe hätte die Auflöſung
nach Proportionen in ſein Buch aufnehmen ſollen, es iſt im Gegentheil
beſſer, wenn zuerſt eine Gewandtheit im Auflöſen von Regeldetriaufgaben
nach der bloßen Schlußform erzielt wird, allein dann empfehlen ſich die
Proportionen als weitaus die kürzeſte Art, bei welcher man noch mit
Bewußtſein rechnet; denn dieſes letztere muß dem Kettenſatz abge-
ſprochen werden.

Die Decimalbrüche mögen darum ſo ſtiefmütterlich weggekommen
ſein, weil die preußiſchen Münzen, Maße und Gewichte ſich dem Deci-
malſyſtem nicht fügen, allein auch die Behandlung entſpricht dem Stand-

punct nicht, auf dem die Schüler ſtehen, wenn ſie die gemeinen Brüche abſolvirt haben; von der erſchrecklichen Definition: „Brüche, deren Nenner mit einer 1 und angehängten Nullen geſchrieben werden", gar nicht zu reden. Die Decimalbrüche ſollten nicht nur als eine „beſondere Rechnungsart" hingeſtellt ſein, denn wenn ſie auch künſtliche Brüche ſind, ſo gewähren ſie doch fürs praktiſche Rechnen ungemeine Vortheile und namentlich, wenn man Decimalbrüche und gewöhnliche Brüche gleichzeitig anwendet. So namentlich bei allen Zins-, Rabatt-, Disconto-, Gewinn- und Verluſtrechnungen, überhaupt wo Procente vorkommen.

Aus dieſer Anzeige mag der Herr Verfaſſer entnehmen, mit welchem Intereſſe wir ſein Büchlein geleſen haben, und wir können es nur wiederholt für Gymnaſien empfehlen (nicht aber für Bürgerſchulen, wenigſtens den 2ten Lehrgang nicht); vielleicht iſt es ihm möglich, einige der gemachten Bemerkungen bei einer folgenden Auflage zu benützen.

Baden. H. Zähringer.

Elementarlehre von den Logarithmen auf einen neuen, verſtändlichern und umfaſſendern Begriff dieſer Hülfszahlen gegründet, bloß die Kenntniß der gewöhnlichſten Zifferrechnungen vorausſetzend, ohne Algebra gemeinfaßlich zergliedert von Wilh. Matzka, Prof. der Mathematik. Vorzugsweiſe beſtimmt zur Verbreitung dieſer im Zifferrechnen ſo vielſeitig nützlichen Lehre im Kreiſe der praktiſchen Rechner in Untergymnaſien, Real-, Gewerbs- und Bürgerſchulen. Prag 1850. Calveſche Buchhandlung. 128 S. 8.

Der Titel nennt die Logarithmen Hülfszahlen und als ſolche werden ſie im ganzen Buche behandelt und in dieſem Begriffe wird die neue Erklärungsart geſucht. Die Grundvorſtellung von den Logarithmen, ſagt der Verfaſſer in § 2, iſt: „ſie ſind Stellvertreter der Zahlen in Rechnungen" und ebendaſelbſt, „die Grundvorſtellung von den Logarithmen der Zahlen „beſteht darin, daß man 1) anſtatt der Zahlen, mit denen man eigent„lich rechnen ſollte, die ihnen angehörigen Logarithmen nehme, 2) aus „dieſen auf leichtere Weiſe den Logarithmus der zu ſuchenden Zahl be„rechne, und 3) zu dieſem Logarithmus wieder die Zahl beſtimme, der „er angehört, wonach dieſe die von der Rechnungsaufgabe eigentlich „verlangte Zahl ſein wird". In § 3 heißt es weiter: „Grundforderung „an die Logarithmen: Zahl und Logarithmus beſtimmen einander gegen„ſeitig". In § 4 folgt Begriff und Erforderniß der Logarithmentafeln, in § 5 Grundbemeſſung der Logarithmen und Grundgeſetz des Rechnens mit ihnen und in § 6 folgt die Erklärung der Logarithmen, welche lautet: „Logarithmen von Zahlen ſind gewiſſe nach dieſen Zahlen der-

„geſtalt bemeſſene oder gerichtete Hülfszahlen, daß dem Producte au
„was immer für Zahlen die Summe ihrer Logarithmen als Logarithm
„zukommt". Mittelſt dieſes Satzes wird dann ein Täfelchen der Log
rithmen conſtruirt ſo: „Nehmen wir demnach an, daß wir der kleinſt
„ganzen Zahl, die noch ein Vervielfachen anderer bewirkt, nämlich d
„Zahl 2, den möglichſt kleinſten ganzzahligen Logarithmen, d. i. 1, b
„legen, ſo laſſen ſich leicht die Zahlen finden, denen die Logarithm
„2, 3, 4, . . . 5 zuzuweiſen kommen". Dann wird durch dieß Täfelch
erläutert, wie man den Logarithmus von Producten, Quotienten, Brüch
behandelt, dann wird zu den Potenzen und Wurzeln übergegangen, u
ſo kommt der Verf. im § 25 zum Begriff der Grundzahl der Log
rithmen. Da wird nun geſagt: „Um den Zahlen ihre mit dem Nam
„Logarithmen belegten Zeiger, der ſchon öfter wiederholten Anforderu
„(§ 5) gemäß, anzupaſſen, muß man mit irgend einer ausgewählt
„Zahl einen gewiſſen Logarithmus verknüpfen: weil dann — wenn and
„dieſe Verknüpfung nicht an ſich unpaſſend iſt — mit jeder anderweitig
„Zahl gleichfalls ein, aber auch nur ein paßlicher — entſchiedener o
„beſtimmter — Logarithme ſich verbinden läßt, was ſich im Komme
„den deutlich herausſtellen wird. Am zuſagendſten findet man, ſich f
eine Zahl zu entſcheiden, der man den Logarithmen 1 beilegt".

Wir meinen für die Leſer der Revue ſo viel aus dem Buche m
getheilt zu haben, um ihnen das Selbſturtheilen überlaſſen zu könne
dürfen aber nicht unbemerkt laſſen, daß der Herr Verf. in der Vorre
bemerkt: der Begriff des Logarithmen bedingt die Lehre vom Potenzire
welches faſt in keinem Buche auf eine ſtichhaltige Definition gegrün
und vollſtändig folgerecht durchgeführt iſt. Ob der Verf. nun dieſe
Mangel nach dem Mitgetheilten abgeholfen haben dürfte, das ſcheint ſ
zweifelhaft. Faſt komiſch aber klingt es, wenn S. 22 geſagt wir
„Einem allgemein herrſchenden Gebrauche (oder eigentlich Mißbrauch
„gemäß nennt man aber auch die in entgegengeſetzten, poſitiven o
„negativen Beziehungen ſtehenden, alſo die entgegengeſetzt-, poſitiv- o
„negativ-beziehlichen Größen kurzweg entgegengeſetzte, poſitive oder neg
„tive Größen. So nennt man regelrechte Unterſchiede poſitiv (d
„Herr Verf. meint damit z. B. 9—4) alſo regelwidrige Unterſchie
„negativ" (z. B. 4—9).

Wenn man aus der Mathematik Dinge in die praktiſche Rechen
ſphäre aufnehmen will, ſo thut man Unrecht, wenn man die Wah
heiten von ihrem naturwüchſigen Boden losreißt und neue Erklärunge
giebt, die nur wie Stelzen das Gehen erſchweren. Man verhüllt dadur
in der That die Sache. Wenn es dem Herrn Verf. gefallen hätte, d

wenigen mathemathiſchen Wahrheiten aufzunehmen, welche das wahre Weſen des Logarithmus enthüllen, er hätte gewiß nicht eines ganzen Büchleins bedurft, um auch Anfänger mit einem einſichtigen Logarithmenrechnen bekannt zu machen.

S.

IX.

J. Riſſen, Unterredungen über die bibliſchen Geſchichten. Ein praktiſches Handbuch für Schullehrer. Band II. Neues Teſtament. Mit einem Anhang: Feſtunterredungen. 4. Auflage. Kiel, Schwers. 386 S. 26¼ Sgr.

Das vorliegende Buch iſt nicht nur für den Lehrer an der Volksſchule, ſondern auch für denjenigen, welcher an höhern Schulen in den untern Claſſen den Religionsunterricht an den bibliſchen Geſchichten ertheilt, ein vortreffliches Hülfsmittel. Der Verf. ſteht auf dem kirchlichen Standpunct, und die Wärme und Innigkeit ſeines Glaubens durchdringt ſein Werk. Wir würden gerne eine Probe der Darſtellung hier mittheilen, aber der Raum verbietet es. So genüge denn die Verſicherung, daß wir ſelber nach allen Seiten hin von dem Verf. uns angeregt fühlen und ſein Buch bei unſerm Unterricht vielfach benutzen. Seine Unterredungen ſind wahrhaft Unterredungen und zwar mit Kindern, geſchickt ſie zu dem Herrn hin zu führen. In einer neuen Auflage würden wir wünſchen, die Bergpredigt mit behandelt zu ſehen.

W. Langbein.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Rechtfertigung gegen Herrn Profeſſor Bonitz.

Herr H. Bonitz hat in der Zeitſchrift für die öſterreichiſchen Gymnaſien: Erſter Jahrgang, 8tes Heft, S. 625—639 meine Anzeige des Entwurfes der Organiſation der Gymnaſien und Realſchulen in Oeſterreich, vom Miniſterium des Cultus und Unterrichts, welche im Januarheft der Pädagogiſchen Revue v. J. 1850 S. 13—47 abgedruckt iſt, einer Betrachtung und Würdigung unterworfen, die mich zu einer Erwiderung nöthigt. Die Hauptvorwürfe, welche er mir macht, ſind: 1) ich hätte zwar gewußt und auch anerkannt, daß die Schrift nur ein Entwurf und nicht ein Geſetz ſei, aber ich hätte den Umſtand bei meiner Beurtheilung nicht mit in die Waagſchale gelegt, und namentlich deßhalb nicht die Widerſprüche löſen können, welche ich in dem Vorworte gefunden hätte, und ich hätte dagegen den Vorwurf von minutiöſen Vorſchriften ausgeſprochen; 2) meine Beurtheilung habe einen anmaßenden, abſprechenden Ton, zu dem ich die Berechtigung nur in der Gewißheit meiner ſubjectiven Ueberzeugung ſuchen könne; 3) ich hätte mir nicht die Mühe gegeben, den Gegenſtand meiner Beurtheilung genau aufzufaſſen 4) ich ſtände in wichtigen Fragen mit mir ſelber in Widerſpruch. Es kommen noch andere zum Theil bittere Bemerkungen vor, deren ich weiter unten Erwähnung thun werde, nachdem ich dieſe Hauptanklagen beleuchtet habe. Was den erſten Vorwurf anlangt, ſo kann ich einfach auf die Anzeige hinweiſen, da ich auch jetzt noch nicht einſehe, warum das Minutiöſe darum nicht minutiös ſein ſoll, weil es in einem Geſetzesentwurfe ſteht. Oder es verbindet das öſterreichiſche Cultusminiſterium mit dem Worte Entwurf eine Vorſtellung, welche man ſonſt wohl nicht damit zu verbinden pflegt. Für die Leſer aber, denen der Entwurf nicht in die Hände gekommen ſein ſollte, bemerke ich ausdrücklich, daß die von mir in der gedachten Anzeige mitgetheilten Stellen des Entwurfs nicht etwa in den Erläuterungen desſelben, ſondern wirklich und wörtlich in den Paragraphen ſtehen, welche für das Geſetz entworfen ſind. Daß Kleinliches in den Erläuterungen einmal unterlaufen kann und auch öfters untergelaufen iſt, habe ich nicht rügen mögen und rüge es auch jetzt nicht ans Licht ziehen, obwohl Hr. B. ſich auf die Erläu

terungen berufst, um mich ein wenig zu rectificiren. Ich kann wirklich nur wiederholen, daß es kein ehrenhaftes Zeugniß für den Lehrstand ist, wenn das Cultusministerium so specielle Paragraphen und Erläuterungen zu entwerfen sich gedrungen fühlte.

Was den zweiten Vorwurf anlangt, so bemerke ich, daß man sich zunächst einem Ministerialentwurfe anders gegenüber fühlt als den Vorschlägen eines einzelnen Mannes; daß man an eine Arbeit eines Ministerii, wenn sie auch nur als ein Entwurf veröffentlicht wird, andere Forderungen als an die eines einzelnen Schulmannes machen muß; daß man dem, was Gesetz werden zu wollen droht, ein ernsteres Halt entgegen rufen muß als den Meinungen eines Mitberathenden auf dem Felde der Litteratur; daß man einer solchen gesetzgeberischen Entwurfssprache, die kategorisch genug ist, nur eben eine solche entschiedene Sprache gegenüber stellen kann. Wenn also Hr. B. Gründe in meinen Gegenbemerkungen vermißte, so wundere ich mich füglich, wie er sie nur erwarten kann. Denn wenn sie hätten gegeben werden sollen, dann möchte dazu wohl schwerlich die Revue Raum gehabt haben, weil eine solche gründliche Widerlegung des nach meiner Ansicht Verfehlten mindestens ein ganzes Buch umfaßt haben würde, da ja der Entwurf alle und jede Seite des gesammten höheren Schulwesens berührt und oft ins allerspeciellste sich ergeht. Sollte also der Entwurf in der Revue ganz und nicht bloß stück- und brockenweise besprochen werden, so konnte die Anzeige nicht füglich anders ausfallen. Vielleicht hätte der Ton bisweilen minder spitzig sein können; aber es lag weder ein innerer noch ein äußerer Grund vor, die Feder abzustumpfen, da ich keine Person vor mir hatte, also auch unmöglich persönlich verletzen konnte. Wenn aber Hr. B. sagt: „in manchen Aeußerungen höre man den Ton unbedingten Selbstvertrauens hindurchklingen, eines Selbstvertrauens, welches sich so vollkommen sicher im Besitze der Wahrheit weiß, daß eine Begründung der Behauptungen nicht erforderlich", und wenn er später von einem „zuversichtlichen" und „absprechenden Tone" redet, welcher „nur in der Gewißheit der subjectiven Ueberzeugung seine Berechtigung suchen kann", so hat mich das von Hrn. B. überraschen müssen, der ja nach S. 635 von mir weiß, „daß ich eine Reihe von Jahren hindurch eine geachtete, stark besuchte Schulanstalt leite und Erfahrungen der Art zu sammeln reiche Gelegenheit hatte", der von sich S. 634 sagt: „sein (des Hrn. B.) Interesse für dieselbe (Pädagogik) hat ihn seit einer Reihe von Jahren nicht leicht eine der bedeutendern Erscheinungen in derselben unbemerkt vorüber gehen lassen". Wer so mich kennt und so von der Pädagogik Notiz genommen und mir dann vorwerfen kann,

ich trüge nur unbegründete ſubjective Meinungen vor, oder wer nun gar noch in einer Anzeige in der Revue die Begründung meiner Behauptungen verlangen kann, den muß ich in der That bitten, ſich die bei der Anzeige vermißten Gründe aus meinen ſelbſtändigen Werken wie aus den Jahrgängen der Revue 1839, 47, 49, 50 zu ſuchen. Da ich aber für die Leſer der Revue und nicht für Hrn. B. die Anzeige machte, ſo bedurfte es der Wiederholung des in der Revue ſchon oft Geſagten nicht mehr. Gehört aber die Revue oder das von mir anderweitig auf dem Felde der Schullitteratur Veröffentlichte nicht zu dem Range der bedeutendern Erſcheinungen, denen Hr. B. ſeine Aufmerkſamkeit zugewandt, ſo darf ich mich füglich darüber verwundern, daß er nun mit Einem Male in meine Anzeige eines Miniſterialentwurfes ſo viel Wichtigkeit hineinlegt, um mich abſprechend zu nennen und mich in der Zeitſchrift für die öſterreichiſchen Gymnaſien einem Publicum, welches wahrſcheinlich von mir, meinen pädagogiſchen Werken und von meinen Abhandlungen in der Revue nichts weiß, als einen Mann zu charakteriſiren, der für ſeine Behauptungen nichts als unbedingtes Selbſtvertrauen und die Gewißheit ſeiner ſubjectiven Ueberzeugung habe.

Den dritten Vorwurf beweist Hr. B. durch folgende Belege: S. 628 in einer Anmerkung ſagt Hr. B.: „Ref. weiß die Behauptung des „Hrn. S., daß für die erziehende Aufgabe auch nicht einmal ein Wink „gegeben ſei, nicht damit zu vereinigen, daß Hr. S. ſelbſt an einer „andern Stelle S. 32 ausſpricht, über Diſciplin ſei ſehr viel Ge„ſundes geſagt. Diſciplin iſt freilich noch nicht Erziehung, doch gehört „ſie gewiß zu ihr, als ihre nothwendige Bedingung. Daß übrigens „Hr. S. diejenigen Andeutungen, welche ſich für einen erziehenden „Unterricht in den Inſtructionen zu jedem Lehrgegenſtande finden „überſehen hat, kann bei den anderweitigen Beiſpielen ſeiner flüchtigen „Lectüre des Entwurfes, die ſich ſpäter zeigen werden, wenig auffallen.“ Dieß erſte Beiſpiel von meiner flüchtigen Lectüre iſt nun freilich nicht ſehr glücklich, denn wer auch nur eine einzige Abhandlung aus meiner Feder über das Erziehungsgebiet in den höheren Schulen geleſen hat, der weiß, daß mir Diſciplin und erziehender Unterricht und Erziehung in den Schulen noch ein wenig weiter aus einander liegen, als das herkömmlich angeſehen wird. Ich kann alſo bei dieſem Beiſpiele von der Flüchtigkeit meiner Lectüre nur für mich bedauern, daß meine Arbeiten für Hrn. B. bisher zu unbedeutend geweſen; muß mich aber höchlich wundern, wie ihn ſeine Unkenntniß zu einem ſolchen Urtheile über mich verführt. — Nachdem Hr. B. über die Einheitlichkeit im Unterricht einen Excurs gemacht hat, fährt er ſo fort: „Wir kehren zurück

„unſerer Berichterſtattung, um nun noch einzelne ausgeſprochene Rügen „zu erwähnen, und Ref. beſchränkt ſich dabei vorläufig auf ſolche, welche „nicht bloß auf Flüchtigkeit im Leſen des Inhalts beruhen.“ Er bringt nun in der Anmerkung S. 633 einen erſten Flüchtigkeitsbeweis, der darin beſteht, daß im öſterreichiſchen Geſetzentwurf ſteht: „Ueber ſolche „Zuſammentretungen könne ein Protocoll in duplo für die Lehrercon„ferenz und für den Schulrath angefertigt werden“, daß dagegen in meiner Anzeige ſteht: „wird“ ein Protocoll in duplo angefertigt. Ein zweiter Flüchtigkeitsbeweis liegt darin, daß ein weggelaſſenes „nicht“ nicht als Druckfehler hernach verzeichnet iſt. Ein drittes Beiſpiel meines flüchtigen Leſens iſt, daß ich geſagt habe: „Zu dem Verfehlten rechnen wir, daß der Schüler zu jeder Lehrſtunde eine häusliche Aufgabe erhalten ſoll“. Dieß, meint Hr. B., ſtände in dem Anhange S. 100 in weſentlich anderer Weiſe modificirt. Daſelbſt ſteht nun aber: „im „Gegentheil fordert eine geſunde Schuleinrichtung, daß die Schule ihre „Wirkſamkeit auf den Schüler über die Zeit der Lehrſtunden hinaus „erſtrecke, und in der Regel für jede folgende Lehrſtunde eine Leiſtung, „und ſei ſie noch ſo gering und unbedeutend, zur beſtimmten Pflicht „mache“. Mehr als Flüchtigkeit, ſondern Entſtellung ſoll es ſein, wenn ich die Worte des Entwurfes: „Von dem elterlichen Hauſe „hat die Schule nur die Unterſtützung zu erwarten und zu „beanſpruchen, daß es die Schüler zu guter Zucht, zu Ge„horſam und Fleiß anhalte; ſie darf von ihm aber, wofern „nicht eben ein Schüler beſondere Unterbrechungen im „Unterrichte erfahren hat, nicht irgend eine Unterſtützung „oder Anleitung für die Arbeiten der Schüler erfordern“, kurz ſo ausdrücke: „Zu dem Verfehlten rechnen wir ....., daß „es ein Vorwurf für die Schule ſein ſoll, wenn die einzelnen „Buben einmal eines Hülfslehrers bedürfen.“ Wenn das Hr. B. eine Entſtellung nennen will, ſo müſſen wir uns das gefallen laſſen. Es ſcheint uns eben auch jetzt noch einer Schule wohl zuſtändig zu ſein, daß ſie für einen einzelnen Schüler, auch wenn dieſer nicht gerade beſondere Unterbrechungen im Unterricht erfahren hat, wenn er nämlich um anderweitiger Umſtände willen im Einzelnen einer Nachhülfe bedarf, dieſe Nachhülfe von den Eltern beanſprucht. Meine Bemerkung bezog ſich aber nur auf die hier abgedruckten Worte des Entwurfes, denn was darauf weiter folgt: „wo eine Schule für einen bedeutenden Theil ihrer „Schüler eine Unterſtützung des Unterrichtes außer den Lehrſtunden „bedarf, da hat ſie nicht ihre Pflicht genügend erfüllt“, unterſchreibe auch ich. So weit reichen die Belege des Hrn. B. für den Vorwurf eines

flüchtigen Leſens und einer Entſtellung des weſentlichen In
haltes. Sollte Hr. B. nicht andere Beweiſe beibringen können, dan
dürfte ich wiederum mit der Gewißheit meiner ſubjectiven Ueberzeugun
in einem abſprechenden Tone ſagen: Hr. B. iſt ſeinen Beweis für ſein
Vorwurf gegen mich ſchuldig geblieben.

Endlich ſagt Hr. B., ich ſei in weſentlichen Puncten nicht mit m
in Uebereinſtimmung geblieben, und beweist das ſo: In der Anzeige d
Entwurfes hätte ich geſagt: „Das preußiſche Untergymnaſiu
„iſt eine Nothwendigkeit, über deren Ausführbarkeit nicht erſt dur
„die Erfahrung entſchieden werden ſoll, und darum eine Nothwendigke
„weil das Realgymnaſium eine Wirklichkeit iſt", und einen Monat ſpät
hätte ich (in einer Erwiderung gegen die Einwände des Herrn Müze
welche dieſer gegen das Untergymnaſium gemacht hat) geſagt: „D
„Majorität der Conferenz hat auch keineswegs die Wichtigkeit der Ei
„wände verkannt; aber ſie hielt das Gewicht der Gegengründe f
„ſchwerer, und Jedermann weiß, welche Täuſchungen hier obwalte
„und ſo iſt auch vielleicht die Majorität in einer Täuſchung über
„Gewichtigkeit ihrer Gründe; aber vielleicht auch die Minorität. Es gi
„wirklich keine Goldwaage der Gründe, nach welcher man die Schwe
„derſelben prüfte, und daher wird es in der That faſt unmöglich ſei
„auf dem Gebiete der Betrachtungen den Streit zu Ende zu führe
„Jeder Mitkämpfer hat eine falſche Waage in der Hand und alle d
„jenigen, welche in den Kampf hineingezogen werden, nicht mind
„Das iſt der Fall in allen den Dingen, wo die Wirklichkeit gewog
„werden ſoll, und die Erfahrung den Ausſchlag geben muß." Di
letzten Worte unterſtreicht Hr. B. und deutet ſie ſo, als wenn hi
ſtände: über das Untergymnaſium muß noch erſt die Erfahru
entſcheiden; während es für den unbefangenen Leſer ein ganz allgemein
Satz iſt und im Zuſammenhang den Sinn hat: in allen den Dinge
in welchen die Erfahrung zu entſcheiden hat, wird m
nie durch Gründe und Gegengründe zu voller Ueberzeugung gelange
Wenn man nun gar die folgenden Worte in dem angeführten Te
lieſt: „Darum werden auch alle diejenigen, welche die Macht d
„Wirklichkeit, des Gewordenen, der Geſchichte anerkenne
„nicht zagen noch verzagen dürfen ob der Beſchlüſſe, welche nach ihr
„Anſicht gefahrbringend ſind", ſo muß ein unbeirrter Leſer auch he
ausleſen: hier iſt bereits eine Wirklichkeit, deren Macht ſagt, daß d
Gründe und Anſichten nicht ſtichhaltig ſind. Ich geſtehe aufrichti
daß mich nichts mehr überraſcht hat, als mich auf dieſem Gebiete ein
Widerſpruches mit mir ſelber bezüchtigt zu hören. Freilich, wenn m

es wie Hr. B. beginnt, dann ist Vieles möglich. Da nun Hr. B. kein anderes Beispiel eines Widerspruches mit mir selbst aufgestellt hat, so werde ich schon wieder mit der Gewißheit meiner subjectiven Ueberzeugung in einem absprechenden Tone sagen: Hr. B. ist seinen Beweis für seinen Vorwurf gegen mich schuldig geblieben.

Ich kann und darf nicht ungerügt lassen, was Hr. B. noch so im Einzelnen angebracht hat. In meiner Anzeige, welche sich möglichst an den Entwurf bindet, heißt es: „Mitleitend ist endlich noch eine städti„sche oder Gemeindedeputation aus 3 Mitgliedern, welche von den „Vertretern der Gemeinde (also aus der socialen Gemeinde) gewählt „werden. (Auch ein preußischer Unsinn.) Zweck dieser Deputation ist, „die Wechselwirkung und den Einklang von Schule und Leben zu ver„mitteln (eine trostlose wie leere Phrase). Insbesondere sollen dadurch „1) die das Gymnasium betreffenden Wünsche der Gemeinde zur Kenntniß „des Directors und Lehrkörpers gelangen (sollen die Lehrkörper auch „Geld erwerben helfen?)." Zu dieser letzten Frage macht Hr. B. folgende Anmerkung: „Referent bedauert, daß Hr. S. einen so trivialen Spaß, „wie man ihn kaum in einer Volksrede zur Erheiterung nur halb auf„merksamer Zuhörer vorzubringen sich erlauben würde, für die Leser des „geachteten Blattes, in das er schrieb, hat drucken lassen." Gewiß fragen die Leser verwundert mit mir, wie eine so einfache, freilich auch spitze, Frage nun auch gleich an eine Volksrede erinnern könne. Ich wüßte darauf allenfalls eine Antwort, die ich aber unterdrücken will, um nicht Persönlichkeiten mit selbigen zu erwidern. Warum aber Hr. B. jene Frage einen trivialen Spaß nennt, das weiß ich mir nicht anders zu erklären, als daß er auch nicht eine Silbe von dem gelesen hat, was in der Revue sonst schon veröffentlicht ist. Für die Leser der Revue sollte die Frage nur an die einzig mögliche Beziehung der socialen Gemeinde zur Schule erinnern, und somit war diese Frage nur für die Nichtleser der Revue spaßhaft und trivial. Mehr aber als verwundern muß ich mich über Hrn. B., wenn er in Betreff dieser Angelegenheit in seinem Texte von mir sagt: „Hr. S. verlangt nämlich, daß, unter„schieden von der socialen, sei es politischen oder kirchlichen Gemeinde, „eine Schulgemeinde constituirt werde, bestehend aus den Eltern der„jenigen Kinder, welche in eine bestimmte Schule gehen (vgl. Verhand„lungen der Berliner Landesschulconferenz 1849 S. 86), und will nur „aus dieser, nicht aus der socialen die Vertreter hervorgehen lassen, „welche sich, als Mitglieder einer Deputation oder eines Curatoriums „oder eines Erziehungsrathes, für das Wohl der Schule zu betheiligen „hätten, und bekämpft nun auf alle Weise die Betheiligung der socialen

„Gemeinde mit ſolchen Rechten und Pflichten.“ Ich will den Leſern nicht wiederholen, was mich jene Protocolle S. 86 ſagen laſſen, woſelbſt keine Andeutung davon ſteht, daß nur aus der Schulgemeinde die Vertreter der Schulen hervorgehen ſollen. Aber wohl war der Antrag von mir S. 82 der Protocolle wörtlich ſo: „Der Erziehungsrath .... wird „gebildet 1) aus einem königl. Schulrath; 2) aus ſo vielen Mitgliedern „des Gemeindevorſtandes als Gymnaſien vorhanden ſind; 3) aus eben „ſo vielen Mitgliedern des Gemeinderathes und 4) aus eben ſo vielen „von dem Gemeinderathe gewählten Vätern, deren Söhne die Gymnaſien „beſuchen; 5) aus dem Director oder Rector und einer angemeſſenen „aus der Wahl der Lehrer hervorgegangenen Zahl der Lehrer.“ Ferner iſt die Angelegenheit in der Revue Juliheft 1849 nochmals von mir zur Sprache gebracht und heißt der Artikel: Die Berechtigung der Schulgemeinde zur Theilnahme an den Curatorien der höhern Schulen. Sollte vielleicht Hr. B. dieſe Sachen nicht für bedeutendere Erſcheinungen gehalten haben, die ſeiner Beachtung würdig waren, ſo hätte er doch wohl aus den Protocollen **meinen** Antrag S. 82 eben ſo gut leſen können, als **meine** Worte S. 86, und es würde mir dann nicht eine verkehrte Anſicht angedichtet haben, deren Abſichtlichkeit ziemlich deutlich iſt.

Ich bedaure aufrichtig, daß das öſterreichiſche Miniſterium einen Vertheidiger ſeines Organiſationsentwurfes gefunden hat, der doch ein gar zu großer Freund der Bevormundung von Oben iſt und der für den Entwurf eine ſolche Vorliebe offenbart, daß er gegen die Gegner faſt perſönlich zu werden ſcheint; noch mehr bedaure ich, daß ich zu einer Selbſtvertheidigung den Raum in der Revue habe in Anſpruch nehmen müſſen.

Scheibert.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 4 u. 5. April u. Mai 1851.

I. Abhandlungen.

Real- und Sprachgymnaſium. Gegen Herrn Oberlehrer Steffenhagen.

Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerſchule zu Varel.

Im Märzhefte der Revue 1850 Bd. 24 S. 187 iſt ein Aufſatz des Herrn Steffenhagen abgedruckt, welcher der Ueberſchrift nach das Verhältniß der Zahl der Lehrſtunden in den ſprachlichen und nichtſprachlichen Disciplinen beſprechen ſoll. Im Grunde bildet aber die Klage über die Trennung des Real- und Sprachgymnaſiums das Hauptthema jener Abhandlung: es wird der Beweis verſucht, daß beide Anſtalten eigentlich nur Eine ſein ſollten. Durch Mager und Scheibert iſt zwar der Unterſchied zwiſchen dieſen Schulen und die Nothwendigkeit ihrer Trennung aufs klarſte und überzeugendſte nachgewieſen; Herr St. ignorirt aber das von beiden Männern Geleiſtete gänzlich. Da nun eine Partei ihres Sieges nicht ſicher iſt, ſo lange der Gegner noch das Feld behauptet, ſo finde ich mich veranlaßt, den von St. hingeworfenen Handſchuh aufzunehmen, ſelbſt auf die Gefahr hin, nur die alten Truppen von Neuem ins Feld führen zu können.

Der von St. geführte Beweis nimmt ungefähr folgenden Gang: Das Ziel des Sprachgymnaſiums iſt formale Bildung; es behauptet dieſe erreichen zu können durch den Unterricht in den (alten) Sprachen und erklärt daher den in der Mathematik und den Naturwiſſenſchaften für überflüſſig. Darin liegt ein Irrthum: es gibt eine beſondere Art der formalen Bildung, welche allein durch die Naturwiſſenſchaften erlangt werden kann; folglich gehören auch dieſe auf den Lectionsplan des Sprachgymnaſiums. Das Ziel des Realgymnaſiums iſt die reale oder encykliſche Bildung, d. h. der Erwerb derjenigen Kenntniſſe, welche, allen Fachkenntniſſen gegenüber, ein Gemeingut der gebildeten Volksclaſſe

geworden ſind. Zu dieſen gehören aber die alten Sprachen nicht meh
mithin ſind ſie kein Gegenſtand des Schulunterrichts, welcher die allg
meine oder Humanitätsbildung ſich zum Ziel ſetzt. Hierin liegt aber ebe
falls ein Irrthum, denn die Gegenwart kann nur aus der Vergangenh
begriffen werden und unſere ganze moderne Weltanſchauung beruht a
einer antiken Baſis. Mithin hat das Realgymnaſium ſeinem eigen
Principe nach unrecht, wenn es die beiden alten Sprachen aus ſeine
Lehrplane völlig ausſcheidet. Ueberhaupt iſt aber die ganze Trennu
der formalen und realen Bildung eine unwahre; beide ſind nur verſch
dene Seiten einer und derſelben Humanitätsbildung; folglich — würd
wir fortfahren — kann oben der principielle Unterſchied zwiſchen Re
und Sprachgymnaſium unmöglich richtig angegeben ſein, er muß
etwas Anderem liegen. Im Sinne des Hrn. St. müſſen wir ab
ſuppliren: folglich findet gar kein principieller Unterſchied zwiſchen beid
Arten der Gymnaſien ſtatt; ſie können und — um „das unſelige Schis
zwiſchen den Männern mit antiker und den Männern mit moder
Bildung" aufzuheben — ſollen ſie auch zu Einer Humanitätsſch
vereinigt werden.

Wir könnten nun gleich den zwiſchen dem Real- und Sprachgy
naſium beſtehenden principiellen Unterſchied nachweiſen — oder vielme
den von Andern gelieferten Nachweis wiederholen — und daraus
Nothwendigkeit der Trennung beider Anſtalten deduciren. Es ſcheint a
angemeſſener, vorher etwas in das Detail des von St. geführten
weiſes einzugehen. Es iſt ſchon oft genug nachgewieſen, daß eine form
Bildung für ſich allein nicht beſtehen, ſondern nur an und durch ein
realen Inhalt der Erkenntniß erworben werden könne.

Es wird dieſes auch von St. anerkannt: formale und reale Bildu
ſollen nur verſchiedene Seiten einer und derſelben Humanitätsbildu
ſein. Dadurch erhält aber dieſer Begriff noch nicht diejenige Beſtimmth
welche ihn allein zu wiſſenſchaftlichen oder praktiſchen Anwendung
brauchbar macht. Es fehlt noch der Nachweis, wie denn die form
Bildung mit der realen zuſammenhänge, wie letztere aus erſterer herv
gehen könne. Es fehlt noch die Unterſcheidung zwiſchen den verſchieden
Arten der formalen Bildung; um etwas Brauchbares zu bekomme
muß man zu den ſpecifiſchen Differenzen dieſes Begriffs hinabſteig
alſo ihn ſelbſt eigentlich verlaſſen. Solche Unterſchiede gibt zwar
ebenfalls an: in der Sprachwiſſenſchaft ſoll vorzugsweiſe das Gedächtn
und das abſtracte Denken, in der Naturwiſſenſchaft Anſchauung u
Einbildungskraft in Thätigkeit geſetzt werden. Nun, die in den Natu
wiſſenſchaften in Thätigkeit geſetzte Einbildungskraft muß doch au

Gedächtniß beſitzen, denn ſonſt würde ihr das durch die Anſchauung gewonnene Capital bald verloren gehen. Das Denken darf ſie auch nicht unterlaſſen, denn ſie ſoll keine Phantasmata, ſondern ein in ſich und mit der Wirklichkeit wohl übereinſtimmendes Ganzes liefern. Durch die Natur der menſchlichen Intelligenz, der es einmal nicht gegeben iſt, das Wirkliche in ſeiner vollen Concretheit aufzufaſſen, iſt ſie ſchon gezwungen, zu Abſtractionen, und zwar zu ziemlich hohen, hinaufzuſteigen. So ſcheint es denn, als wenn das Studium der Naturwiſſenſchaften allein ſchon hinreichte, um die formale Ausbildung der Intelligenz in ihrer ganzen Ausdehnung hervorzubringen, welchen Schein für Wahrheit zu halten man nur zu leicht durch den zu abſtract gefaßten Begriff der formalen Bildung verleitet wird. Er verſchwindet, wenn man weiß, daß die auf Einem Erkenntnißgebiete erworbene intellectuelle Kraft ſich auf einem andern in der Regel unbrauchbar erweiſt; indem ſie nicht für ſich exiſtirt, ſondern in beſtimmten Vorſtellungsmaſſen liegt *. Eine weitere Auseinanderſetzung hierüber würde zu tief in die Pſychologie führen; dagegen iſt es thunlich, auf einige ſpecifiſche Unterſchiede zwiſchen der an den Sprach- und der an den Naturwiſſenſchaften erworbenen formalen Bildung aufmerkſam zu machen. Ich bemerke vorher noch, daß ich den Sprachwiſſenſchaften (alten und neuen) die hiſtoriſchen, den Naturwiſſenſchaften die Mathematik beiordne, dagegen die ſogenannte Naturgeſchichte zwiſchen beide Gruppen ſtelle; ferner daß ich zunächſt nur die eigentlich intellectuelle Bildung ins Auge faſſe.

Zuerſt iſt hervorzuheben, daß auf dem Gebiete der Sprachwiſſenſchaft vorzugsweiſe die logiſche, auf dem der Naturwiſſenſchaften dagegen vorzugsweiſe die reale Analyſe und Syntheſe zur Anwendung kommen. Allerdings ſind auf dem erſtern die Zuſammenſetzungen und Zerlegungen nach realen Verhältniſſen keineswegs ganz ausgeſchloſſen: die Zerlegung eines Worts in ſeine Silben oder einzelne Laute, in Stamm und Endung, ſehr häufig die eines Gedankens in ſeine Theile und die entſprechenden Zuſammenſetzungen ſind Beiſpiele davon; nur ſind die auf rein logiſche Verhältniſſe ſich gründenden Operationen bei weitem überwiegend. Die

---

* „Der Verſtand der Grammatik bleibt in der Grammatik; der Verſtand der Mathematik bleibt in der Mathematik; und der Verſtand jedes andern Faches muß ſich in dieſem andern Fache auf eigene Weiſe bilden. Wenn aber grammatiſche oder mathematiſche Begriffe irgendwie, auch nur durch entfernte Verwandtſchaft, in das Geſchäft eingreifen, welches unter beſtimmten Umſtänden etwa dem Feldherrn oder dem Staatsmann obliegt: dann wird ſich, was er früher von jenen Begriffen gefaßt hat, in ihm reproduciren und ſeinem Thun zu Hülfe kommen."

Herbart.

Bildung einer Sprachregel aus den gegebenen Beiſpielen, die Anwendung derſelben beim Sprechen und Schreiben ſind rein logiſche Operationen. Soll zu einem Gedanken der entſprechende Ausdruck gefunden werden, ſo muß jedes Element desſelben einem allgemeinern Begriffe, welcher in der Sprache durch ein beſonderes Wort bezeichnet wird, logiſch untergeordnet werden; man muß dann wieder von jenem allgemeinen Begriff durch logiſche Determinationen, welche ſich ebenfalls in der Sprache ausdrücken laſſen, bis zu dem vorliegenden Beſondern hinabſteigen; die Formen, welche die einzelnen Wörter dem Gedanken entſprechend annehmen müſſen, werden gefunden, indem man die Beziehungen zwiſchen den Begriffen andern allgemeinern Beziehungen logiſch unterordnet. Die ſyſtematiſche Anordnung der Grammatik, die Aufſtellung der Wörterclaſſen, der verſchiedenen Declinationen und Conjugationen u. dgl. gründen ſich auch großentheils auf Zuſammenſtellung des Gleichen und Sonderung des Verſchiedenen, d. h. auf logiſche Functionen. Nur wo der Inhalt mehr hervortritt, der Ausdruck zur Nebenſache wird, daher in den hiſtoriſchen Wiſſenſchaften, erhalten die realen Beziehungen den Vorrang. Auf der andern Seite können zwar die Naturwiſſenſchaften keineswegs der logiſchen Operationen durchaus entbehren, jede Anwendung eines allgemeinen Satzes auf einen beſondern Fall iſt ja eine ſolche; aber die in ihnen vorkommenden ſind meiſtens leicht zu vollziehen und von geringerer Bedeutung. Dagegen machen die Zerlegung zuſammengeſetzter Figuren in einfachere, der Stoffe in ihre chemiſchen Beſtandtheile, der Vorgänge in die in ihnen verflochtenen einfachern Thatſachen und die entſprechenden Zuſammenſetzungen, alſo reale Analyſen und Syntheſen die Hauptmomente in der Entwickelung jener Wiſſenſchaften aus. Die Naturgeſchichte ſteht zwiſchen beiden Claſſen ungefähr in der Mitte. die logiſchen Beziehungen, welche ſich namentlich in der ſyſtematiſchen Anordnung offenbaren, und die realen, welche mehr in der Betrachtung des Einzelnen hervortreten, halten ſich in ihrem Einfluſſe auf die Wiſſenſchaft ſo ziemlich das Gleichgewicht.

Ein anderes Moment iſt noch folgenreicher. Wenn irgend ein Weſen ſich allmälig entwickelt und demgemäß nach und nach verſchiedene continuirlich in einander übergehende Formen annimmt, ſo kann man ſich die Aufgabe ſtellen, die einzelnen elementaren Vorgänge, durch welche jeder folgende Zuſtand aus dem vorhergehenden entſteht, von einander zu ſondern, und jeden einzelnen in ſeiner Geſetzmäßigkeit aufzufaſſen und darzuſtellen. Iſt dieſes gelungen, ſo iſt es dann möglich, den nachfolgenden Zuſtand ſeinem Cauſalverhältniß nach zu erklären, ihn aus dem vorhergehenden im Gedanken zu conſtruiren. Man kann — und muß

in vielen Fällen — aber auch hierauf verzichten und ſich begnügen, die auf einander folgenden Formen in ihrer Ordnung aufzufaſſen und ſich ein Bild von der allmäligen Entwickelung des Weſens zu entwerfen. Auch hierbei können ſich dann wieder beſtimmte Geſetze ergeben, welche aber von denen der Elementarvorgänge weſentlich verſchieden ſind: die hierbei ſich zeigende Geſetzmäßigkeit iſt die Folge einer großen Menge mit einander verbundener und nicht geſondert aufgefaßter Proceſſe.

Während die Geſetze der elementaren Vorgänge das Gepräge der ſtrengſten Nothwendigkeit, der mathematiſchen Beſtimmtheit an ſich tragen, gilt für die zweite Betrachtungsweiſe die Unterſcheidung des Weſentlichen und Zufälligen, nämlich deſſen, was ſich nach den ſchon erkannten Entwickelungsgeſetzen richtet, und deſſen, was durch ſie nicht beſtimmt wird; weil es aus Urſachen entſpringt, die, bei übrigens gleichartigen Entwickelungen, bald da ſind, bald nicht da ſind, bald unter dieſen, bald unter jenen Verhältniſſen wirken, und deßhalb in dem aufgeſtellten Entwickelungsgeſetze keinen Ausdruck gefunden haben.

Während die Geſetze der elementaren Vorgänge ſo gewiß ohne Ausnahme gelten, wie durch die Geſammtheit der Bedingungen das Bedingte beſtimmt iſt, gilt für die Entwickelungsgeſetze der Satz: Keine Regel ohne Ausnahme; denn in jedem beſondern Falle können beſtimmte Urſachen den ganzen Vorgang modificiren, ohne daß es deßwegen erlaubt wäre, ihn in eine andere Kategorie zu ſetzen. Betrachten wir zum Beiſpiel das Wachſen einer Pflanze, ſo laſſen ſich gewiſſe Entwickelungsgeſetze auffinden, nach welchen an beſtimmten Stellen des Stengels Blattorgane hervorbrechen; nach welchen dieſe allmälig in verſchiedenen Formen als Laub-, Kelch-, Blumenblätter, Staubfäden ꝛc. auftreten; nach welchen die Knospen in den Blattachſeln entſtehen; nach welchen mit der Bildung einer Blüthe am Ende eines Stengels das Wachſen desſelben aufhört ꝛc. Aber zufällig bildet ſich auch eine Knospe einmal an einer andern Stelle als an der geſetzmäßig beſtimmten, während ebenſo zufällig die an der letztern entſtehende Knospe verkümmert oder ganz ausbleibt. Die Blattorgane, welche eigentlich Staubfäden werden ſollten, bilden ſich unter beſondern Verhältniſſen auch wohl zu Blumenblättern aus. Ausnahmsweiſe findet man auch Blüthen, welche von ihrem Stengel durchwachſen ſind u. ſ. f. Alle die oben erwähnten Geſetze geben aber keinen Aufſchluß darüber, wie der folgende Zuſtand der Pflanze ſich aus dem vorhergehenden entwickelt. Um dieſen zu erhalten, müßte man unterſuchen, wie die in die Pflanze aufgenommenen Stoffe auf einander einwirken und neue chemiſche Verbindungen bilden; wie aus dieſen die Zellen entſtehen; nach welchen Geſetzen die einmal vorhandenen Zellen

die Bildung neuer bedingen, nach welchen ſie verſchiedene Geſtalt und Beſchaffenheit annehmen u. ſ. f.; und aus allem dieſem müßten ſich dann die oben angegebenen Entwickelungsgeſetze, die nicht durch ſie beſtimmten Zufälligkeiten und ihre Ausnahmen als nothwendige Folgen ergeben. Mit Bezug auf das eben angeführte Beiſpiel können wir diejenige Betrachtungsweiſe, welche ſich mit dem Aufſuchen der Geſetzmäßigkeit der Geſammtentwickelung begnügt, die morphologiſche, diejenige aber, welche ſich die Erkenntniß der einzelnen geſonderten Vorgänge in ihrer Geſetzmäßigkeit, alſo das Begreifen jedes folgenden Zuſtandes aus dem vorgehenden ſeinem Cauſalzuſammenhange nach zum Ziel ſetzt, die phyſiologiſche nennen.

Eine ähnliche Verſchiedenheit zeigt ſich auch in der wiſſenſchaftlichen Betrachtung einer Reihe von Weſen, die in ihrer, innern oder äußern, Form theils mit einander übereinſtimmen, theils von einander abweichen. Die morphologiſche Betrachtungsweiſe begnügt ſich, die Bilder dieſer Weſen zu vergleichen, nach dem Maße ihrer Uebereinſtimmung und Verſchiedenheit anzuordnen, wobei ſich dann wieder allgemeine Geſetze über die allmälige Zunahme dieſer Abweichungen, über den Zuſammenhang zwiſchen denen in verſchiedenen Theilen herausſtellen mögen. Die phyſiologiſche hat dagegen erſt dann ihre Vollendung erreicht, wenn ſie den Grund der Gleichheit und Verſchiedenheit anzugeben vermag, wenn ſie z. B. aus der Verſchiedenheit in Bau und Beſtandtheilen der Eichel und des Weizenkorns, und der dadurch bedingten Vorgänge beim Wachſen die Verſchiedenheit der aus ihnen hervorgehenden Pflanzen erklären könnte. Endlich mag noch bemerkt werden, daß an die morphologiſchen Unterſuchungen ſich ſehr leicht teleologiſche anſchließen, während letztere den phyſiologiſchen ganz fremd ſind.

Vergleichen wir nun die oben angegebenen Claſſen der Schuldiſciplinen mit einander, ſo ſehen wir, daß in der Mathematik und den Naturwiſſenſchaften durchaus die phyſiologiſche Anſchauungsweiſe herrſchend iſt. Sie haben es mit dem Zuſammenhang zwiſchen Grund und Folge, zwiſchen Urſache und Wirkung zu thun; in ihnen wird die Aufgabe, eine Veränderung zu erklären, erſt dann als gelöst betrachtet, wenn es ihnen gelungen iſt, alle einzelnen Vorgänge genau zu verfolgen, durch welche der alte Zuſtand in den neuen übergeht. In der Naturgeſchichte kommen beide Anſchauungsweiſen zur Anwendung, jedoch hat die morphologiſche zur Zeit noch bedeutend das Uebergewicht. In den Sprach- und hiſtoriſchen Wiſſenſchaften iſt dagegen die morphologiſche allein anwendbar. Oder wer möchte es unternehmen, den Zuſammenhang zwiſchen dem Gedanken und ſeinem Ausdrucke in der Sprache; den

zwiſchen den verſchiedenen Entwickelungsſtufen Einer Sprache oder Litteratur, zwiſchen dem frühern und dem ſpätern Zuſtande eines Volks ſo nachzuweiſen, wie der Aſtronom den zwiſchen den jetzigen Verhältniſſen unſers Planetenſyſtems und einem frühern? Wer wollte es unternehmen, die Urſachen der Verſchiedenheit zweier Sprachen, zweier Schriftſteller oder zweier Völker auf die Weiſe anzugeben, wie der Chemiker die der Verſchiedenheit zweier Verbindungen? In allen dieſen Fällen iſt gewiß genug geſchehen, wenn der factiſche Gang der Entwickelung, der factiſche Unterſchied nachgewieſen und auf morphologiſche Geſetze zurückgeführt iſt.

Schon aus dem erſten, und noch mehr aus dem zweiten der angegebenen Momente geht hervor, daß eine einſeitige Beſchäftigung mit der einen oder andern Claſſe der Wiſſenſchaften eine ganz verſchiedene Denk- und Anſchauungsweiſe, alſo auch eine ganz verſchiedene formale Bildung hervorbringen muß (obgleich beide Claſſen gleichmäßig alle geiſtigen Thätigkeiten in Anſpruch nehmen), wenn nicht etwa dieſe Studien ganz geiſtlos getrieben ſind und dann im Grunde gar keine beſtimmte Weltanſchauung hervorgerufen haben. Dieſe Verſchiedenheit zeigt ſich auch im Ganzen und Großen in unſerer deutſchen wiſſenſchaftlichen Welt, nämlich in dem „unſeligen Schisma" zwiſchen der Mehrzahl unſerer Philoſophen und unſerer Naturforſcher *. Die erſtern, meiſtentheils durch Sprachſtudien und Geſchichte gebildet, hielten die morphologiſche Anſchauungsweiſe feſt. Da aber doch hierbei die Lücke zwiſchen den auf einander folgenden Geſtaltungen eines Weſens (in der Regel des Alls oder des geſammten Menſchengeſchlechts) zu fühlbar blieb, ſo füllten ſie dieſelbe durch Speculation aus, mittelſt welcher ſie den Begriff des einen Zuſtandes aus dem des andern herzuleiten ſuchten. Sie verkannten dabei die Nothwendigkeit der auf den Cauſalzuſammenhang ſich ſtützenden phyſiologiſchen Anſicht ſo ſehr, daß ſie ihn wohl gar für ein unwahres, aus einſeitiger Verſtandesreflexion hervorgegangenes Verhältniß erklärten. Die Naturforſcher, abgeſchreckt durch jene ihnen unbegreifliche Anſchauungsweiſe, wurden nicht allein zur Verachtung der Philoſophie überhaupt getrieben, ſondern ſie wollten die morphologiſchen Geſetze auch da nicht gelten laſſen, wo ſie wohl berechtigt und in der Erfahrung wohl begründet auftraten. Sie wollten von leitenden Ideen u. dgl. nichts wiſſen, erklärten jede großartige freiere Anſicht für ein leeres Gebilde der Phantaſie, verloren ſich zur Strafe nur zu häufig in minutiöſe Einzelnheiten, ohne deren Werth oder Unwerth für das Ganze richtig würdigen zu können, und wurden das Unzuſammenhängende und Widerſprechende ihrer eigenen

* Vergl. auch das Lehrbuch der Pſychologie von Th. Waitz, Seite 34 u. f.

Lehren nicht gewahr. Man denke nur auf der einen Seite an das Urtheil Hegels über die Verdienſte Kepplers und Newtons; auf der andern Seite an das Widerſtreben, mit welchem von vielen Botanikern die Lehre von der Metamorphoſe der Pflanzen aufgenommen wurde. Es iſt durch dieſe Verhältniſſe eine Trennung in die deutſche Wiſſenſchaft gekommen, welche die nachtheiligſten Folgen für beide Richtungen derſelben, ja für unſer geſammtes Leben gehabt hat.

Wir wollen nun den Schüler weder in der einen, noch in der andern Einſeitigkeit verkommen laſſen. Er mag ſich frühzeitig an beide Anſchauungsweiſen gewöhnen, und jede an ihrem Platze gebrauchen lernen. Er mag durch ſie denn auch namentlich lernen, wie die Ideen im Weltlauf ſich allmälig durchdrängen, ſich weiter ausbreiten und, mehr oder weniger vollkommen, realiſiren; aber auch, daß ſie an und für ſich ohne Macht ſind und nicht ſelbſt als unmittelbar wirkende Urſachen gelten können.

So meinen denn auch wir, daß die formale Bildung, wie ſie ſich in der theoretiſchen Weltanſchauung offenbart, Vielſeitigkeit des Unterrichts und eine Auswahl ſeiner Objecte aus den verſchiedenen Hauptrichtungen des Wiſſens für alle diejenigen Schulen, welche nicht reine Fachſchulen ſein wollen, fordere. Daß die cykliſche Bildung ein Gleiches verlange, braucht kaum erwähnt zu werden. Wir wollen daher auch auf die von St. aufgeſtellte Antitheſe zwiſchen den menſchlichen und göttlichen Geſetzen, zu deren Erkenntniß Sprach- und Naturwiſſenſchaft hinführen ſollen, nicht weiter eingehen; obgleich wir glauben, daß ſich das Göttliche im Menſchlichen, wie es Sprache, Litteratur und Geſchichte kennen lehren, am unmittelbarſten manifeſtire. Ebenſo wollen wir nicht weiter unterſuchen, ob die Methode des Sprachunterrichts ſchon ſo vollkommen ausgebildet ſei, wie es St. zu meinen ſcheint; nur möchten wir behaupten, daß, wenn der Sprachunterricht, wie es nach St. ſein zu ſollen ſcheint, „mit der Anatomie des abſtracteſten Gedankens“ beginnen muß, dieß eben kein beſonderes Licht auf ſeine Methode werfe. Iſt die Methode des Unterrichts in den Naturwiſſenſchaften noch nicht hinreichend ausgebildet zeigt ſich dabei die Nothwendigkeit, ihnen in dem Jugendunterricht weitern Raum zu geſtatten: ſo liegt darin die dringende Aufforderung, der Ausbildung dieſer Methode alle mögliche Sorgfalt zu widmen. Scheint hieraus zu folgen, daß dem Sprach- und geſchichtlichen Unterricht einerſeits, dem naturwiſſenſchaftlichen andererſeits ein gleiches Gewicht gegeben werden müſſe: ſo bedingt doch der Umſtand, daß ſich die ethiſche und äſthetiſche Bildung faſt ganz allein an die erſteren anknüpft, ein bedeutendes Uebergewicht derſelben für jede Schule.

Obgleich wir nun in dieſen Puncten mit Hrn. St. übereinſtimmen, ſo müſſen wir doch bei unſerer Anſicht beharren, daß Sprach- und Realgymnaſium, wenn irgend möglich, zu trennen ſeien; und um dieſe unſere Anſicht näher zu motiviren, wollen wir die Gründe näher prüfen, aus welchen St. die Eintheilung und Einrichtung der Schulen herleitet.

Die Principien für die Feſtſtellung eines Lehrplans können nach St. hergeleitet werden: 1) vom Subjecte, d. h. von den Zöglingen; 2) vom Objecte, d. h. dem Lehrſtoffe; 3) von den Verhältniſſen, unter denen das Object an das Subject gebracht wird. Beim Subjecte kommen aber zwei weſentlich von einander verſchiedene Beziehungen in Betracht, nämlich: was das Subject iſt und was es werden ſoll. Hr. St. hat allerdings dieſen Unterſchied nicht ganz außer Acht gelaſſen; er glaubt ihn aber ſchon früher beſeitigt zu haben, indem die höhere Humanitätsbildung ſowohl das Ziel des Real- als des Sprachgymnaſiums ſei. Wir geben dieß zu, aber die höhere Humanitätsbildung iſt eine von Conſtanten und Variabeln abhängige Function, und zu den Variabeln gehört namentlich auch der künftige Beruf des Schülers. Es kann hier nicht der Ort ſein, dasjenige zu wiederholen, was Scheibert in ſeinem „Weſen der höhern Bürgerſchule“ hierüber geſagt hat; es wird hinreichend ſein, den ſpecifiſchen Unterſchied der verſchiedenen Berufsbildungen in Einem Puncte nachzuweiſen.

Die Intelligenz kann ſich die Erforſchung des Einzelnen zum Ziel ſetzen, ſie kann es nach allen ſeinen verſchiedenen Beziehungen auf das genauſte zu erkennen ſtreben. Es wird dieſes nicht möglich ſein, ohne daß ſie allgemeinere Erkenntniſſe auf dasſelbe anwendet, ohne daß die Forſchung ſich von jedem Einzelnen wie von einem Centrum aus gleichſam ſtrahlenförmig verbreitet und das in einem größern oder kleinern Kreiſe Liegende mit in ihren Bereich zieht; alle ihre Reſultate werden trotzdem noch immer an dem Einzelnen haften bleiben und ſich auf dasſelbe beziehen. Die höchſte, dem Menſchen zugängliche Wahrheit wird aber nur dann erreicht werden, wenn man alle Erkenntniſſe mit einander vergleicht; wenn man ſie da umzuformen ſucht, wo ſich ein Widerſpruch zwiſchen ihnen zeigt. Dieſe Prüfung und Umformung der Erkenntniß wird allein dadurch möglich, daß man das Allgemeine von dem Einzelnen ablöst, daß man es in einen andern, wiſſenſchaftlichen Zuſammenhang bringt, daß man alſo ſeine Erkenntniſſe zu einem Syſtem ausbildet. „Vertiefung“ und „Beſinnung“ ſind die beiden Momente, welche wie bei der Ausbildung des Individuums ſo auch bei der der geſammten Erkenntniß jedes an ſeinem gehörigen Orte zur Anwendung kommen müſſen.

Ein Individuum, welches die höchſte Stufe der Humanitätsbildung erlangt haben ſollte, müßte in beiden Arten der Forſchung gleichmäßig geübt ſein, es müßte die Ergebniſſe beider ſich in gleichem Maße zu eigen gemacht haben. Dieſes zu leiſten iſt aber nur wenigen Auserwählten gegeben, und auch bei ihnen wird ſich in der Regel ein Uebergewicht nach der einen oder andern Seite hin zeigen. Bei der bei weitem größern Mehrzahl wird aber entweder über dem Vertiefen in das Einzelne der wiſſenſchaftliche Zuſammenhang vernachläſſigt werden, oder, wo die Beſchäftigung mit dem letztern überwiegt, wird die Kenntniß des Einzelnen weniger genau und vollſtändig ſein.

Nun ſind unter den höher Gebildeten zwei Claſſen ziemlich genau von einander geſchieden. Denen, welche wir Bürger im engern Sinn nennen, thut die Kenntniß des Einzelnen vorzugsweiſe Noth und zwar eine möglichſt genaue und ausführliche; denn ſie haben eben dieſes zu behandeln und ihr Wohl und Wehe hängt von der ſpeciellſten Bekanntſchaft mit den Umſtänden, unter denen ſie handeln, ab. Die höhern Beamten und die Pfleger der Wiſſenſchaften dagegen haben ſich von der Einzelnen loszureißen, das Ganze ins Auge zu faſſen; ſie haben die allgemeinen Erkenntniſſe, mögen ſie ſie ſelbſt erforſcht haben oder mögen ſie ihnen von der Wiſſenſchaft überliefert ſein, herbeizuſchaffen und in Bereitſchaft zu halten, damit ſich die Geſtaltung des Einzelnen nach ihnen richte. Die Genoſſen beider Stände müſſen daher auch eine verſchiedene formale Bildung erhalten und zu der verſchiedenen Geiſtesrichtung muß ſchon in dem Schulunterrichte der Grund gelegt werden. Die Bürgerſchule muß ihren Zögling an die genaueſte und ſorgfältigſte Unterſuchung des Einzelnen gewöhnen; ſie muß aber auch — da ja im Leben beide Claſſen nicht von einander getrennt wirken, da die eine das von der andern Geleiſtete aufzunehmen und zu benutzen hat, da alſo ein gegenſeitiges Verſtändniß und gegenſeitige Achtung zwiſchen beiden Geiſtesrichtungen anzubahnen iſt — ihm wenigſtens an Einem Beiſpiele die Natur und den Werth der ſtreng wiſſenſchaftlichen Forſchung klar zu machen ſuchen. Das (Sprach-) Gymnaſium hat dagegen auf die eigentliche Wiſſenſchaft vorzubereiten, wenn auch gerade nicht in dieſelbe ein zuführen. Es wird dabei freilich die Kenntniß des Einzelnen nicht vernachläſſigen dürfen, denn ohne ſie iſt keine des Allgemeinen möglich; es wird aber ſchon früh daran gewöhnen müſſen, das Einzelne von einem höhern Standpuncte aus und in ſeinem wiſſenſchaftlichen Zuſammenhang zu betrachten. Derſelbe Unterrichtsgegenſtand ſoll alſo in beiden Schulen auf eine verſchiedene Weiſe behandelt werden, da ſie in ihren Schülern verſchiedene Gewöhnungen zu erzeugen haben: die eine ein ſorgfäl

tiges Beachten des Kleinen, die andere ein großartiges Ueberſehen des Ganzen.

Der von St. angewendete Theilungsgrund für die Schulen bezieht ſich auf die Dauer des Schulbeſuchs und auf die Kraft und Zeit, welche von dem Schüler der Schule zugewendet werden können. Er unterſcheidet Schulen, welche von dem Schüler bis zum vierzehnten oder fünfzehnten, und ſolche, welche von ihm bis zum neunzehnten oder zwanzigſten Jahre beſucht werden; die letztern nennt er Gymnaſien. Es iſt nun ſchon von Langbein in einem Zuſatze zu dem Steffenhagen'ſchen Aufſatze gezeigt, daß ſich auch das Bedürfniß nach ſolchen Schulen herausſtelle, welche ihren Schülern bis zum ſiebzehnten Jahre eine abgeſchloſſene Bildung zu geben im Stande ſind; es iſt daraus der Unterſchied zwiſchen der höhern Bürgerſchule und dem Realgymnaſium hergeleitet. Es wird daher nicht nöthig ſein, auf dieſen Unterſchied hier zurück zu kommen; wir können die höhere Bürgerſchule und das Realgymnaſium auf der einen Seite dem (Sprach-) Gymnaſium auf der andern Seite entgegenſtellen. Da iſt nun hervorzuheben, daß auf den Beſuch des Sprachgymnaſiums der der Univerſität folgt, welche theilweiſe noch die Berufsbildung, oder nach St. die allgemeine Humanitätsbildung zum Zweck hat; daß aber nach dem Verlaſſen der beiden erſten Schulen der Schüler die Vorbereitung für ſein Geſchäft beginnt, ſei es im praktiſchen Leben oder auf einer Fachſchule. Realgymnaſium und höhere Bürgerſchule haben alſo ihrem Schüler eine abgeſchloſſene Bildung zu geben; das Gymnaſium dagegen eine ſolche, welche ihren Abſchluß erſt noch ſpäter erwartet.

Das Weſen einer abgeſchloſſenen Bildung iſt von Scheibert in ſeinem „Weſen der höhern Bürgerſchule" ausführlich aus einander geſetzt. Sie beſteht nicht darin, daß irgend ein größeres oder geringeres Erkenntnißgebiet vollſtändig erſchöpft wird, ſondern daß ein einmal angefangener Faden der Unterſuchung bis zu ſeiner Vollendung fortgeſponnen wird. Eine jede Erkenntniß ſoll aber —, dieſes wird wenigſtens vom pädagogiſchen Standpuncte aus ziemlich allgemein zugeſtanden — ſich auf das in der innern oder äußern Erfahrung Gegebene gründen, bei demſelben aber nicht ſtehen bleiben, ſondern es durch das Denken weiter bearbeiten. Dieſe Bearbeitung kann entweder darin beſtehen, daß man das Gegebene unter allgemeine Begriffe oder Sätze zuſammenfaßt und letztere dann nach logiſchen oder realen Principien anordnet, wie zum Beiſpiel in der ſyſtematiſchen Naturgeſchichte geſchieht. Oder man gelangt durch ſie zu einer Auffaſſungsweiſe, welche von der aus dem Gegebenen unmittelbar entſpringenden wahrhaft verſchieden iſt; wobei man entweder innerhalb der Grenzen der möglichen Erfahrung ſtehen bleibt, oder auch

dieſelben überſchreitet. Das erſte geſchieht, wenn man aus der durch den pſychologiſchen Mechanismus entſtehenden Anſchauungsweiſe des Sternenhimmels als einer Hohlkugel die jetzt als richtig erkannte herleitet, wenn man einen ſcheinbar einfachen phyſikaliſchen Vorgang in ſeine Elementarproceſſe zerlegt; das letztere geſchieht ſchon bei der Annahme von Kräften in der Phyſik und noch mehr bei eigentlich metaphyſiſchen Unterſuchungen. Die äſthetiſche und ethiſche Beurtheilung kann dann noch hinzukommen, und die Erkenntniſſe von dem, was iſt, in ſolche von dem, was ſein ſoll, umbilden. Das auf die eine oder andere Weiſe Gewonnene muß dann wieder auf das Gegebene angewendet werden, entweder um es zu erkennen oder um umformend in dasſelbe einzugreifen; es muß ſo die Probe ſeiner Wahrheit und Brauchbarkeit beſtehen und zugleich neue Aufſchlüſſe über das Gegebene verſchaffen. Eine abgeſchloſſene Erkenntniß beginnt alſo bei dem Gegebenen, entfernt ſich von demſelben, kehrt aber zuletzt wieder zu ihm zurück, wenn auch gerade nicht wieder zu demſelben, von welchem es ausgegangen iſt; ſie beſchreibt gleichſam einen Bogen, welcher ſich mehr oder weniger von ſeiner Sehne entfernt, je nachdem es die Verhältniſſe fordern.

Die Weite des Bogens, welcher im Schulunterrichte beſchrieben werden kann, wird aber vorzugsweiſe mit durch die Dauer des Schulbeſuchs beſtimmt. Kann die Schule darauf rechnen, daß noch auf der Univerſität, ja im ganzen ſpätern Leben ein Theil der Zeit und Kraft zur Erlangung einer allgemeinern Bildung auf wiſſenſchaftlichem Wege verwandt wird, ſo braucht jener Bogen der Erkenntnißbildung nicht bis zur Rückkehr zu dem Gegebenen vollendet zu werden: ſie kann daher auf der einen Seite eine reichere Fülle des zur Grundlage dienenden Gegebenen zur Auffaſſung darbieten, auf der andern Seite aber auch mehr Zeit auf die wiſſenſchaftliche Bearbeitung verwenden. Aus dieſem Grunde darf das Gymnaſium ſich das Ziel ſetzen, ſeinen Schüler durch eine ausgedehnte Lectüre der alten Claſſiker, durch eine gründlichere und ausgedehntere Kenntniß der alten Sprachen in die antike Weltanſchauung einzuführen. Für die Mehrzahl ſoll ja das Antike nur dazu dienen, ein gründlicheres Begreifen und eine beſſere Würdigung des Moderne möglich zu machen; das erſtere dient alſo nur zum Ausgangspunct, der Endpunct der Erkenntniß liegt in dem letztern. Die Fachſtudien, wenigſtens die meiſten, führen nun eben den Studirenden von jenem zu dieſem hin; es wird alſo durch ſie wenigſtens in einem beſondern Zweige die Erkenntniß eine geſchloſſene Bildung bewirkt. Die Bürgerſchule kann ab ihrem Zögling weder das nöthige Material zur Kenntniß der antiken Bildung zur Auffaſſung darbieten, noch kann ſie mit einiger Sicherh

vorausſetzen, daß er auf jener Grundlage weiter bauen werde; ſie muß alſo von vorn herein auf die Erreichung dieſes Ziels verzichten. Dieſes ſcheint auch ziemlich allgemein anerkannt zu ſein, denn diejenigen, welche wie Scheibert Latein in der höhern Bürgerſchule getrieben wiſſen wollen, thun dieß aus andern Gründen, als um den Schüler durch das Antike in das Moderne einzuführen.

Ebenſo wird auch auf dem Gymnaſium ein weiteres Fortgehen in der abſtracten, von dem unmittelbar Gegebenen weiter entfernten Wiſſenſchaft möglich. Daß ein Einführen in, oder doch eine Vorbereitung auf die eigentliche Wiſſenſchaft von dem Gymnaſium durch den künftigen Beruf ſeiner Schüler gefordert wird, iſt ſchon früher gezeigt; die Möglichkeit dazu gewinnt es nicht allein durch die paar Jahre, welche der Schüler länger auf dem Gymnaſium zubringt, ſondern auch dadurch, daß es nicht ſo ſehr auf die Durchdringung des Gegebenen mit den gewonnenen wiſſenſchaftlichen Anſichten zu achten braucht, indem die Univerſitätsſtudien, ja das künftige Geſchäft des Schülers ſchon dafür ſorgen, daß wenigſtens in einem oder dem andern Zweige die abſtracte Form wieder mit einem concreten Inhalt erfüllt werde. Dazu kommt noch, daß auf der Univerſität dem Schüler ein ganz neues Feld der Wiſſenſchaft geöffnet wird, nämlich die Philoſophie. Es iſt bekanntlich eine Streitfrage, ob die philoſophiſche Propädeutik in dem Gymnaſialunterricht aufzunehmen ſei oder nicht; geſchieht es aber nicht, ſo iſt um ſo mehr zu verlangen, daß der geſammte Unterricht eine ſolche bilde, daß der Schüler bis an die Grenze der Philoſophie gedrängt und ihm die Nothwendigkeit dieſer Ergänzung der übrigen Wiſſenſchaften fühlbar werde. Es mag bedenklich ſein, ethiſche und religiöſe Zweifel in dem Schüler hervorzurufen, da man bei dem jetzigen Zuſtande unſers Unterrichtsweſens nicht mit Sicherheit voraus wiſſen kann, ob und was für eine Löſung ihm künftig wird geboten werden. Dagegen iſt es gewiß unbedenklich, ja es wird von jedem, dem das Studium der Philoſophie am Herzen liegt, gefordert werden müſſen, die rein theoretiſchen Zweifel an der Wahrheit der gemeinen, natürlichen Weltanſchauung, an der Richtigkeit der gewöhnlichen pſychologiſchen Begriffe zu erregen. Die höhere Bürgerſchule darf dagegen in dieſer Beziehung nichts anregen, was ſie nicht erledigen kann; denn ſie würde, da ihre Schüler jene Zweifel nicht ſpäter wiſſenſchaftlich verarbeiten lernen, ſich der Gefahr ausſetzen, ein unnützes Grubeln, ein Haſchen nach Spitzfindigkeiten und dialektiſchen Kunſtſtücken hervorzurufen. Man überlege dieſes und man wird leicht einſehen, daß der Unterricht in der Mathematik und den Naturwiſſenſchaften in den oberſten Claſſen der höhern Bürgerſchule und des Gymnaſiums

ganz verſchieden ausfallen muß. In der erſtern muß er ganz der Er
fahrung zugekehrt ſein, ja ſich wieder in dieſelbe verſenken; in dem letztern
muß er den Stützpunct zu einem neuen Aufſchwung bilden, welcher
zunächſt noch weiter von der Erfahrung abführt, um ſie dann ſpäter
um ſo tiefer begreifen zu können.

Aber, wird man ſagen, dieſer Unterſchied in der Unterrichtsmethod
des Gymnaſiums und der Bürgerſchule zeigt ſich in der Wirklichkei
nicht: in beiden werden die ihnen gemeinſamen Unterrichtsfächer auch
ungefähr auf dieſelbe Weiſe betrieben. Er ſoll ſich aber zeigen, mu
hierauf geantwortet werden, und damit er reiner hervortrete, damit e
deutlicher erkannt werde und immer tiefer in die Praxis eindringe, ſin
beide Schulen von einander zu trennen, wenn auch die jetzigen Schüle
dieſer Anſtalten noch nicht die Früchte der Trennung in vollem Maß
genießen können. Aber „das unſelige Schisma zwiſchen den Männer
mit antiker und den Männern mit moderner Bildung — dieſe wahr
Unnatur in den höhern geſelligen Kreiſen eines und desſelben Volkes“ –
wird ſie dadurch nicht noch viel größer? Dieſe Sorge, welche Hrn. S
ſehr am Herzen zu liegen ſcheint, müſſen wir zuletzt noch zu beſeitige
ſuchen.

So wie mit dem Fortſchreiten der Induſtrie iſt auch mit dem de
Geiſtesbildung und Cultur eine Theilung der Arbeit nothwendig verbun
den: die Kraft und Zeit des Einzelnen reicht nicht mehr hin, um al
Zweige des Wiſſens gleichmäßig zu umfaſſen. Ohne daß der Einzel
ſich auf ein einzelnes Fach legt, in einer beſtimmten Richtung eine b
deutende Virtuoſität erlangt, iſt ein weiterer Fortſchritt in der Bildun
ein gedeihliches Wirken desſelben für das Ganze unmöglich. Eben
wichtig iſt es aber auch, daß über dem Mannigfaltigen die Einheit nic
verloren gehe, daß die Arbeiter in den verſchiedenen Fächern ſich gege
ſeitig verſtehen, ihre Leiſtungen anerkennen und allenfalls benutzen
namentlich auch, daß der gebildete Laie alle wiſſenſchaftlichen Beſtr
bungen gehörig würdige und ſchätze. Wir haben ſelbſt auf die höch
ſchädlichen Folgen aufmerkſam gemacht, welche eine einſeitige Vertiefun
in eine beſtimmte Anſchauungsweiſe nach ſich zieht; und auch wir würde
gegen eine Trennung des Gymnaſiums von der Bürgerſchule ſein, wen
ſie wirklich die von St. geſchilderten Folgen nothwendig haben müßt
Sie braucht ſie aber nicht zu haben und wird ſie nicht haben; im Gege
theil, je tiefer und gründlicher die Bürgerſchule ihre Zöglinge in d
Gegenwart einführen kann, deſto beſſer werden ſie die Nothwendigke
eines Zurückgehens in die Vergangenheit begreifen.

Hr. St. wirft der höhern Bürgerſchule vor, daß ſie eine Pflanzſtät

des Materialismus ſei. Ich möchte dagegen behaupten, daß gerade der Kampf gegen den leider einmal vorhandenen Materialismus unſerer Zeit die Errichtung beſonderer Bildungsanſtalten für den höhern Bürgerſtand nothwendig macht. Zuerſt werden viele das Gymnaſium nicht beſuchen, welche eine höhere Bürgerſchule benutzen würden, und fielen dann um ſo eher in die Hände derer, welche aus der Abrichtung für ein beſtimmtes Geſchäft einen Broderwerb machen. Wenn aber viele Nichtſtudirende das Gymnaſium beſuchten, ſo würde es entweder von dem Standpuncte verdrängt, den es einnehmen ſollte, und der Schaden wäre um ſo größer; oder wir bekämen eine Menge von Leuten, welche eine Anſtalt, vielleicht nicht einmal ganz, durchgemacht haben, die auf eine Fortſetzung der Studien auf der Univerſität berechnet iſt. Dieſe beſäßen dann allerdings die Anfänge einer antiken Bildung, aber einer ſolchen, die mit der Gegenwart nicht vermittelt iſt, die zum Verſtehen und Würdigen des Modernen nichts beiträgt. Wir leben aber einmal in der Gegenwart, dieſe wird immer und ewig ihre Rechte geltend machen. Die antike Bildung wird vergeſſen werden oder als etwas Unnützes in Verachtung gerathen, und gerade unter den ſo hervorgebrachten Halbgebildeten, die weder das Antike noch das Moderne recht begriffen haben, werden ſich die meiſten Anhänger des flachen Materialismus finden. Das lehrt, ſcheint mir, die Erfahrung auch hinlänglich: die Verachtung der claſſiſchen Bildung iſt gerade von Solchen ausgegangen, welche der Gymnaſialbildung theilhaftig geworden ſind, aber mit den gewonnenen Kenntniſſen, da ſie unzureichend waren, nichts anzufangen wußten.

Unter den eigentlich claſſiſch Gebildeten bleiben nun Manche, um mich ſo auszudrücken, im Antiken ſtecken. Sie mögen der Wiſſenſchaft, und auch dem Leben mittelbar Nutzen bringen, wenn das von ihnen Gewonnene von Andern gehörig verarbeitet wird; ſie mögen für ſich im claſſiſchen Alterthum die Grundlage einer würdigen geiſtigen Exiſtenz haben: auf den Geſchäfts- und geſelligen Verkehr der Gegenwart ſind ſie ohne unmittelbaren Einfluß. Es wird aber unter den claſſiſch Gebildeten auch immer ſolche geben — und daß es deren gebe, dafür haben die Schulen zu ſorgen —, welche das aus den Tiefen des Alterthums Geſchöpfte auf die Gegenwart anzuwenden, die letztere mit Hülfe desſelben beſſer zu begreifen und zu geſtalten wiſſen. Haben wir dann nur einen gründlich, wenn auch allein modern gebildeten Bürgerſtand, ſo wird er wohl erkennen, was ihm fehlt. Bieten ihm die durch das Studium des Alterthums Gebildeten das Fehlende dar, ſo wird er es willig hinnehmen, von dem Werth der Früchte auf den des Stammes zurückſchließen; er wird das ihm Dargebotene den Ergebniſſen nach zu verſtehen

und auch, ſo viel ihm möglich, auf die Quelle zurückzugehen ſuche
Eben nur durch die anfängliche Trennung kann eine ſpätere innige
Verbindung, gegenſeitige Achtung und gegenſeitiges Verſtändniß herbe
geführt werden; denn nur durch die Trennung kann jeder der beide
Stände diejenige Bildung erlangen, welche allein ein ſolches Verhältn
möglich macht. Man ſcheide, was nicht zuſammen gehört, ſo wird
ſich wenigſtens nicht anfeinden und eine ſpätere Einigung unmögli
machen, während ein Zuſammenzwängen widerſtrebender Elemente imm
nur zu Streit und Hader führt. So trenne man auch in Gottes Name
die höhere Bürgerſchule von dem Gymnaſium; man ſuche jeder dieſ
Anſtalten nur in ihrer Art die höchſte Vollendung zu geben: die woh
thätigen Folgen auf unſeren Bildungszuſtand, für unſere ſocialen u
politiſchen Verhältniſſe werden ſicher nicht ausbleiben; ſie werden ſi
auch darin zeigen, daß jedem Stande die Nothwendigkeit einer Ergänzu
durch den andern fühlbarer wird, daß der eine das Streben des ande
verſtehen, achten und an ſeinem Orte zu benutzen lernt.

Wie wir die lateiniſchen Conjugationen lehren.

Von W. Langbein.

Ich bin dem ſeligen Otto Schulz noch eine Antwort ſchuldig geblieben auf ein Sendſchreiben an mich, welches unter dem Titel: „Zufällige Bemerkungen über deutſche Sprache“ im Jahr 1849 im Schulblatt für die Provinz Brandenburg S. 439 ff. abgedruckt war. Man erinnert ſich vielleicht noch eines kleinen Aufſatzes: „Zur Satz- und Wortlehre“, den ich in der Revue XXI, 150 ff. in demſelben Heft mit einem Artikel von Herrn Michelſen: „Die Grammatik und die Schüler“, habe drucken laſſen. Auf dieſe beiden Arbeiten beziehen ſich die Bemerkungen des Altmeiſters.

Da ich nun im Folgenden ein Capitel aus dem elementaren Sprachunterricht abhandeln will, iſt es wohl nicht unangemeſſen, meine Verantwortung auf die Einwände von O. Schulz hier mit vorzutragen.

Zuerſt bemerke ich vorweg, daß ich damals nicht einen vollſtändigen Plan für den grammatiſchen Unterricht im Deutſchen auf der Stufe, wo die erſte fremde Sprache angefangen wird, habe geben wollen, wie das auch in der Ueberſchrift liegt. Sonſt würde ich Herrn O. Sch. einräumen müſſen, daß der Verbrauch der Verben als Subſtantiv und Adjectiv im Infinitiv und im Participium, und der der Adjectiven als Subſtantiven ꝛc. mit hätte erwähnt werden müſſen, während Wortableitungen wie ſtetig aus ſtets, geſtrig aus geſtern gar nicht hierher gehören. Dagegen bleibe ich auch gegen ſeine Meinung bei meiner Praxis, als Prädicat nur die perſönliche Form eines Verbs gelten zu laſſen, das Prädicatsadjectiv und Prädicatsſubſtantiv (der Baum iſt grün, der Mann wird Soldat) dagegen als Beſtimmung zu dem Prädicat (iſt, wird) zu faſſen. Dieſe einfache Regel: das Prädicat iſt immer eine perſönliche Form des Verbs, hilft über viele Noth und vieles Rathen hinweg, und iſt am letzten Ende auch wieder richtig. Läßt man Verben als Copula zu, ſo iſt es oft ſchwer zu ſagen, ob ein Verb Copula oder Prädicat iſt; ich nenne daher die Copula die Perſonenendung des Verbs, oder vielmehr ich behalte dieſen terminus lieber ganz für mich. Gibt man freilich auch zuerſt die Regel, daß die Verben ſein, werden, ſcheinen ꝛc. nur durch ein Adjectiv oder Subſtantiv im Nominativ (Prädicatsadj. oder Prädicatsſubſt.) beſtimmt werden können, ſo läßt ſich dieſe doch bald dahin rectificiren, daß auch Adverbien oder Subſtantiven im Genitiv (der Schmerz iſt vorüber, ich bin gutes Muthes) als Addicate (Prädicatsbeſtimmung) zu ſein ꝛc. vorkommen. Daß ich die Prädicats-

beſtimmung Addicat genannt habe, will Herrn O. Sch. nicht gefallen, weil er zwar addicere, aber nicht addicare in ſeinen Wörterbüchern finde. Das rührt mich aber gar nicht. Es iſt doch nur ein Zufall, wenn nicht addicare eben ſo gut wie prædicare in der Sprache gebildet iſt. Darum mag man Addicat eben ſo gut zulaſſen wie Prädicat. Der Gleichklang zwiſchen Adject und Subject, Addicat und Prädicat iſt in der Schule ſehr nützlich. Daß wir die lateiniſchen grammatiſchen Kunſtausdrücke, Subject, Subſtantiv ꝛc. überhaupt feſthalten, geſchieht, weil nur ſie allgemein recipirt ſind, während von den deutſchen nur wenige durch alle Schulen und alle Grammatiken gehen dürften. Nennwort und Hauptwort, zweiter Fall, Beſitzfall, Weſſenfall ꝛc. variiren von Ort zu Ort und verwirren den Schüler. Daß er ſich bei den lateiniſchen Namen Subject, Accuſativ ꝛc. nichts denkt, mag richtig ſein, aber ebenſo richtig iſt, daß er bei ſeinem Nennwort ꝛc. auch den Inhalt des Begriffs nicht immer in der Vorſtellung hat und nicht zu haben braucht, ſondern es gebraucht wie ich das Zweigroſchenſtück, mit dem ich meinen Caffe bezahle, ohne es mir jederzeit als den zwölften Theil des Thalers vor zuſtellen. Ja am Ende bleibt ja auch der begriffliche Inhalt des Thalers mir wieder jenſeit der Schwelle des Bewußtſeins, und wir kämen mit unſerm Denken nicht vorwärts, wenn wir immer im Vorſtellen verbleiben wollten oder müßten. Worte für Begriffe ſind gemünzte Vorſtellungen. Verſtehen und verſtanden werden iſt allerdings „eine Hauptbedingung alles Unterrichts", aber dazu bedarf es nicht, einmal erzeugte Begriffe immer wieder aufs neue in jedem Fall aus ihren Elementen zu conſtruiren oder in ihrer Geneſis gegenwärtig zu haben.

Auch meine Erklärung eines Hauptſatzes, er ſei ein ſolcher, welcher nicht Glied (Subject, Adject [Subjectsbeſtimmung], Addicat ꝛc.) eines andern Satzes ſei, will Herrn O. Sch. nicht gefallen. Mag ſein. Da verweiſe ich auf das Lob, welches er ſeiner „Schuſterregel" für den Dativ ſpendet, nämlich im Dativ ſtehe das Subſtantiv, *welches etwas davon habe*. Z. B. in dem Satze: „ich ſchenke dem Schüler ein Buch" ſteht der Schüler im Dativ, weil er etwas von dem Schenken hat. Dieſe Schuſterregel iſt vortrefflich, und meine Meinung iſt eben die, daß in Sexta wenigſtens kaum jemals eine andre als eine Schuſterregel in der Grammatik und auch anderwärts zuläſſig ſei.

Nach ſolcher Schuſterregel haben wir uns auch die lateiniſche Conjugation zurecht gemacht, und dieſe Schuſterregel will ich hier dem geehrten Publicum zum Beſten geben, den Einen zum Achſelzucken, den Andern zum Bedenken.

Was eigentlich bei einem Unterricht zu bedenken ſei, der gleich

darauf angelegt iſt, auf den folgenden Unterrichtsſtufen rectificirt werden zu müſſen, darüber hat neulich Herr Prof. Campe in der Berliner Gymnaſialzeitſchrift, 1851, S. 45 ff. gehandelt.

Er ſpricht dort über den Geſchichtsunterricht, und fordert, daß derſelbe auf der erſten Stufe biographiſch verfahre.

„Die biographiſche Form, erwidert man uns, gibt keine wahrhafte Geſchichte. Denn, wenn ich dieſen oder jenen Mann herausreiße aus dem Zuſammenhange der ihn determinirenden, ihn bedingenden, ihn leitenden und drängenden Gewalten, wird nicht ein vollſtändig und entſchieden falſches Bild das Reſultat ſein? Ohne Zweifel; aber hierbei wird Eins überſehen; dieß, daß wir es zu thun haben mit einem Unterrichte, welcher noch mehrere Stufen über ſich hat, und daß dieſe Stufen die Aufgabe haben, nicht bloß zu ergänzen und zu vervollſtändigen, ſondern auch zu berichtigen. Es klingt ſonderbar, daß ich einen zu berichtigenden Stoff geben will, der geſunde Menſchenverſtand wird ſich dabei kreuzigen und ſegnen; ich werde die Geduld meiner Leſer ſchon ermüden müſſen, mir noch ferner Gehör zu ſchenken.“

„Wer über die Natur des Erkennens nachgedacht hat und über die Art und Weiſe, in der die Erkenntniß fortſchreitet, wird darin einen ähnlichen Proceß erkannt haben, wie ihn unſere leibliche Natur mit den Stoffen vornimmt, welche ſie zu unſerer Ernährung ſich aneignet. Das Quantum Nahrungsſtoff, welches der Körper in ſich aufnimmt, wird von dieſem ſo verarbeitet, daß ein Theil desſelben wirkliches Eigenthum des Körpers wird, während ein anderer abgeſondert und wieder ausgeſtoßen wird. Es würde vielleicht möglich ſein, dieſen Proceß auf chemiſchem Wege gleichfalls vorzunehmen, aber damit würde dem Körper nicht gedient ſein, der dieſen Scheidungsproceß ſelbſt vornehmen muß. In ähnlicher Weiſe verhält es ſich mit den Gegenſtänden, welche der Geiſt erfaßt. Während ein Theil derſelben zu einem wahrhaften und bleibenden Beſitzthum desſelben wird, iſt ein anderer dazu beſtimmt, der Vergeſſenheit übergeben und durch andere und wieder andere Stoffe, mit denen das Gleiche geſchieht, erſetzt zu werden. Es würde auch hier vielleicht möglich ſein, den Geiſt nichts erlernen zu laſſen, was wieder zu vergeſſen und zu verlernen beſtimmt wäre. Die Auswahl deſſen, was dem Knaben an geiſtiger Nahrung dargeboten wird, könnte zu einem ſolchen Zwecke getroffen ſein, daß dem Schüler jener Scheidungsproceß erſpart würde. Man könnte ihn ruhig auf geradem Wege ſeine Entdeckungsreiſen in der wiſſenſchaftlichen Welt machen laſſen. Hiermit aber würde das Lernen zu einer ſehr mechaniſchen und der Natur des Geiſtes völlig widerſprechenden Arbeit werden. Es würde nicht die ihn vorwärts

treibende und ſeine Kraft weckende Thätigkeit üben, welche darin beſt
ſeine eigenen Vorſtellungen umzubilden, ſich zu neuen Anſchauungswei
fortzubilden, frühere Anſichten von ſich abzuſtreifen. Doch es handelt
nicht darum, dem Geiſt etwa die Formen ſeiner Thätigkeit zu beſtimm
ſondern die wirklichen, objectiv gegebenen Formen desſelben zu erken
und ſich denſelben beim Unterrichte anzuſchließen. Wir brauchen
Leben des Geiſtes nicht erſt a priori zu erdenken, ſondern nur, wie
da iſt, zu ſchauen. Und iſt es da nicht in allen Sphären des geiſti
Lebens, und gerade in den allerhöchſten am allerſichtbarſten? Gibt
einen Kreis des Erkennens, in welchem nicht jedes höhere Erken
zugleich eine Rectification des früheren enthielte?"

Ich komme nun auf meine Methode für die Erlernung der lat
ſchen Conjugationen, indem ich vorweg bemerke, daß dieſelbe vor
Sprachwiſſenſchaft und namentlich vor der hiſtoriſchen Grammatik
beſtehen kann. Dennoch würde ich ſie ſogar noch in dem Falle feſthal
der bekanntlich nicht ſtatthat, daß die hiſtoriſche Forſchung ſchon übe
zu ſicheren Reſultaten bezüglich der lateiniſchen Conjugation gekom
wäre, ja, es läßt ſich vorausſehen, daß dieſe gerade am wenigſten
den Anfänger unmittelbar werden brauchbar ſein. Denn es muß unth
lich ſein, den Schüler, der die Sprache noch nicht hat, der überh
zum erſten Male einer fremden Sprache ſich gegenüber ſieht, durch
die wechſelnden Geſtaltungen der Formen hindurch ſchnell genug
ſicher genug in den Beſitz derjenigen Formen zu bringen, welche er
herrſchen muß, wenn ſie ihm als Element und Baſis des ferneren F
ſchreitens dienen ſollen. Die von uns aufgeſtellte Formbildung empf
ſich uns dadurch, daß wir alle vier Conjugationen auf ein einfa
Schema zu bringen vermocht haben, und daß der Schüler in einer R
von 4 Druckzeilen die Modificationen der allgemeinen Tabelle angege
findet, welche für die 1ſte und 3te Conjugation eintreten. Somit
unſer Unterricht, wenn nicht hiſtoriſch, doch rationell begründet,
unſere Bearbeitung der Conjugationen für die Anwendung der genetiſ
Methode außerordentlich geſchickt. Kommt nun noch dazu, daß wir
Bildung der lateiniſchen Verbalformen zum Theil völlig können congru
laſſen mit der der deutſchen, ſo iſt damit für den grammatiſchen Un
richt in beiden Sprachen eine große Erleichterung und gegenſeitige Un
ſtützung gegeben, die für die deutſche Grammatik vielleicht noch hö
anzuſchlagen iſt, als für die lateiniſche. Denn an der lateiniſchen C
jugation wird eben die deutſche gelernt und verſtanden.

Wir unterrichten genetiſch. Herr Dir. Scheibert hat im Janu
heft 51 bei der Beurtheilung des Schmidt'ſchen Programms das Bu

welches wir dabei benutzen, ſeiner Anlage nach beſchrieben. Es iſt in der Formenlehre gerade ſo angelegt, wie die andern Grammatiken alle, und daß nach demſelben genetiſch unterrichtet wird, iſt gewiß aus demſelben nicht zu erſehen. Die Paradigmata ſind ſchlechtweg hinter einander abgedruckt, höchſtens wird man die Abweichung bemerken, und verwerfen, daß in den Declinationen der Accuſativ unmittelbar auf den Nominativ folgt. Auch dieſe iſt uns indeß nicht weſentlich.

Es liegen jetzt ſchon Elementarbücher der lateiniſchen Sprache vor, die nach Magers genetiſcher Methode gearbeitet ſind. Ich habe eben zur Hand das von Prof. Schönborn für das Fr.-Wilh.-Gymn. in Poſen (Berlin, Mittler). Es nimmt folgenden Gang:

§ 1. Subject, Prädicat, Subſt., Verb, Decl., Conjug., Sing., Plur.

§ 2. Die Verba, welche wie scribit, scribunt endigen, gehören der 3. Conj. an, die ein a in der Endung haben (jurat, jurant), gehen nach der erſten; das e der Endung bezeichnet die 2. Conj. — Lateiniſche Sätze, deutſche Sätze.

§ 3. Die Subſt., welche ſich im Pl. auf es endigen, gehen nach der 3. Decl. (der Sing. hat in dieſer Decl. keine beſtimmte Endung), die Wörter, welche ſich im Sing. auf a (im Plur. auf æ) endigen, gehen nach der erſten Decl., die mit us (i), um (a) nach der zweiten. — Lat. – deutſche Sätze.

§ 4. Das Prädicat ein Subſt. Lupus est bestia etc.

§ 5. Verbum transitivum. Object. Accuſativ.

N.	pater d. V.	fili-us d. S.	metall-um	fili-a
A.	patr-em	fili-um	metall-um	fili-am
N.	patr-es	fili-i	metall-a	fili-æ
A.	patr-es	fili-os	metall-a	fili-as

me-te. Lat. — deutſche Sätze.

§ 6. Wenn das Prädicat ein Verb iſt, ſo ſagt es entweder aus, daß das Subject etwas thut, oder daß es etwas leidet. Die thätige Form des Verbs heißt Activum, die leidende Passivum. Die paſſive Form wird durch Anhängung von ur gebildet.

	3. Conj.	2. Conj.	1. Conj.
Act. sing.	teg-it er b.	del-et	mitig-at
Pass. „	teg-itur er w. b.	del-etur	mitig-atur
Act. pl.	teg-unt ſ. b.	del-ent	mitig-ant
Pass. „	teg-untur ſ. w. b.	del-entur	mitig-antur

Sätze: Lateiniſche, deutſche.

§ 7. Präſens, Perfect. gerit, gessit, gesserunt; tacet, tacuit, tacuerunt; probat, probavit, probaverunt. Sätze.

§ 8. Futurum. contemn-it, contemn-et, contemn-etur contemn-ent, -entur. terr-et, terr-ebit etc. recrè-at, recre abit etc. Sätze.

§ 9. Imperfectum. læd-it, læd-ebat, læd-ebatur, læd-eban læd-ebantur. Aug-et, ebat etc. adjuv-at, -abat etc. Sätze.

§ 10. Dritte Perſon. Erſte Perſon ꝛc.

Man wird aus dem Mitgetheilten die Anlage und Durchführun dieſes Elementarbuchs ſchon hinreichend erkennen. Einen Unterrichtsgan wie dieſen billige ich vollſtändig, aber nicht das vorliegende Buch al Schulbuch. Wohl iſt es ein Muſterbuch für den Lehrer, eine methodiſch Anleitung für ſeinen Unterricht, und wohl den Schülern, welche ih Latein nach der hier dargeſtellten Methode lernen. Aber in die Han der Schüler gehört es nicht, weil es dem Lehrer ein für allemal eine ganz beſtimmten Weg vorſchreibt, von dem er nicht abweichen kann, ſehr ihn auch die von Halbjahr zu Halbjahr wechſelnden Zuſtände un Bedürfniſſe ſeiner Claſſe dazu drängen möchten. Es iſt unmöglich, da derſelbe Gang jederzeit der beſte ſei, auch wenn er es einmal oder dreim geweſen iſt. Das Schulbuch muß dem Lehrer Freiheit laſſen, mit de Material zu ſchalten und zu walten. Und gerade, um genetiſch unte richten zu können, haben wir unſer Buch ſynthetiſch angelegt, denn w wollen und können ja nicht im Unterricht der Geneſis der Sprache a ſich nachgehen, ſondern nur der Geneſis der Sprache in den Schülern Dieſe aber iſt nicht ein für allemal zu formuliren, hat auch gerade viel Willkürliches an ſich. Dazu bedachten wir, daß der Schüler vo dem Lehrer lernen ſolle, nicht von dem Buche. Das iſt für das ſittlich Verhältniß beider wichtig.

So könnte man denn aus unſerm Buch auch nach der noch imm angewandten Methode unterrichten, daß man dem Schüler zur zweite Stunde die erſte Declination, zur dritten die zweite und zur vierte fünften bis neunten oder zehnten Stunde immer wieder die erſte und d zweite Declination aufgibt. Dann fährt man ſo fort, kommt zu de Conjugationen, gibt zu einer Stunde den Indicativ von amo, zur fo genden den Conjunctiv u. ſ. w. zu lernen, bis man wieder gezwunge iſt, noch zehnmal das ganze Activum aufzugeben. Ja, habe ich doc ſogar erlebt, daß ein armer Quintaner aus ſeiner erſten franzöſiſchen Stund im Gymnaſium nach Hauſe kam mit der Aufgabe, avoir und être zu folgenden Stunde zu lernen, und der arme Schelm konnte nicht leſen

Nun, ſo ſoll man's eben nicht treiben — weder auf dem Gym naſium noch auf der h. B., und zwar weder das Franzöſiſche, noch da Lateiniſche. Mögen auch die Anfänger eine gute Zahl Ausnahmen au

is, und crambe und Anchises nicht gleich mit lernen, das findet ſich Alles zu ſeiner Zeit, und man bewahrt den Buben ihren friſchen Eifer, wenn man ihnen die — Stock- oder moraliſchen Prügel erſpart, durch deren reichlichere Austheilung ſich ja die unregelmäßigen Declinationeu von den regelmäßigen unterſcheiden ſollen. Zu dieſen zu verſchiebenden Ausnahmen rechne ich jedoch nicht Dinge, wie etwa das Geſchlecht von agricola, denn auch dem Sextaner darf es in der zweiten lateiniſchen Stunde nicht paſſiren, daß er ſo etwas ſagt, wie der gute, alte Herr K. am Gymnaſium in St., der ſich wohl den collega infima gymnasii zu nennen pflegte. Aber die Accuſative auf im mögen immerhin weggelaſſen werden, wenn nicht etwa vis und securis in den zu leſenden Stücken vorkommen, wo dann vim und securim ſo gut wie boum und bubus bei den Vocabeln mit gelernt werden mögen. Auch darauf iſt nicht zu halten, daß die ſog. unregelmäßigen a verbo nach der Reihe auswendig gewußt werden, wohl aber, daß die a verbo der in den Leſeſtücken für das betreffende Semeſter vorkommenden Verben bei den Vocabeln ſicher mit eingeprägt werden.

Wählt man ſich überhaupt den Stoff für die mündlichen und ſchriftlichen Uebungen aus den Leſeſtücken, die für das Halbjahr beſtimmt ſind, ſo wird man zwar an ertenſivem Wiſſen weniger erzielen, aber an deſſen Sicherheit und Intenſität, und an der daraus ſtammenden Freudigkeit ſeiner Schüler ſehr viel erreichen.

Ich übergehe nun im Folgenden Alles, was die Erörterung der allgemeinen grammatiſchen Verhältniſſe betrifft. Subject und Prädicat, Subſtantiv und Adverb, Perſon und Numerus, Tempus, Genus ꝛc., alle dieſe Begriffe ſollen dem Schüler aufgeſchloſſen ſein, d. h. ſo tief ſein Blick in Dinge der Art reicht, d. h. ſo weit und wie dieß anſchaulich möglich iſt. Denn ich will hier nicht über grammatiſchen Unterricht, ſondern über ein Capitel aus der lateiniſchen Grammatik handeln. Wohl aber muß ich bemerken, daß ich vorausſetze, es ſei ſchon in der ſiebenten Claſſe, wenn in der ſechsten der lateiniſche Unterricht einſetzt, deutſch declinirt und conjugirt worden. Dann würde ich alſo ſofort von der ſchwachen und ſtarken deutſchen Conjugation anheben können, und die Schüler zuerſt daran erinnern, wie das ſchwache Verb im Deutſchen conjugirt wird. Das geſchieht aber ſo:

Präſens Indicativ wird gemacht aus dem Stamm und der erſten Reihe von Perſonenendungen. Z. B. ich wart-e, du wart-eſt, der Freund wart-et, wir wart-en, ihr wart-et, die Freunde wart-en. Oder ich ſtraf-e, du ſtraf-ſt ꝛc. Die erſte Reihe Perſonenendungen heißt alſo e, (e)ſt, (e)t, en, (e)t, en.

Im Lateiniſchen wird Präſens Indicativ ebenſo gemacht vide-o, vide-s, vide-t etc. puni-o, puni-s etc. Die erſte Reihe Perſonenendungen heißt o, s, t, mus, tis, (u)nt. video geht nach der zweiten, punio nach der vierten Conjugation. nt gilt für die 1ſte und 2te, unt für die 3te und 4te Conj. Im Deutſchen heißt Imperf. Ind. von ich warte: ich wart-et-e, du wart-et-eſt, der Freund wart-et-e, wir wart-et-en, ihr wart-et-et, die Freunde wart-et-en. Von ich ſtrafe: ich ſtraf-t-e, du ſtraf-t-eſt ꝛc. Es iſt gemacht aus dem Stamm, dem Imperfectzeichen (e)t, der zweiten Reihe von Perſonenendungen e, eſt, e, en, et, en. Das lat. Imperf. Ind. wird ebenſo gemacht, nur heißt das Imperfectzeichen hier (e)ba, und die zweite Reihe Perſonenendungen m, s, t, mus, tis, nt. Das Zeichen ba gilt für die 1ſte und 2te, eba für die 3te und 4te Conjugation. Alſo heißt das Imperf. Ind. vide-ba-m, vide-ba-s, vide-ba-t etc. und puni-eba-m, puni-eba-s etc. Präſens Conj. im Deutſchen wird gemacht aus dem Stamm und der zweiten Reihe Perſonenendungen: ich wart-e, du wart-eſt, er wart-e ꝛc. Im Lateiniſchen wird es ebenſo gemacht, nur ſteht zwiſchen Stamm und den Perſonenendungen der zweiten Reihe das Präſ. Conj. Zeichen a. Alſo vide-a-m, vide-a-s etc. und puni-a-m, puni-a-s etc. Imperfect Conj. im Deutſchen heißt ich wart-et-e, du wart-et-eſt ꝛc.; ich ſtraf-t-e, du ſtraf-t-eſt ꝛc.; beſteht alſo aus Stamm, Zeichen (e)t, zweiter Reihe Perſonenendungen; es iſt dem Indicativ gleich. Im Lateiniſchen heißt es vide-re-m, vide-re-s etc. puni-re-m, puni-re-s etc., iſt alſo wie im Deutſchen gebildet, nur hat im Lateiniſchen der Conj. Imperf. ſein eigenes Zeichen re, wodurch ſich Ind. und Conj. des Imperf. unterſcheiden.

Der Infinitiv 1 heißt vide-re, ſeh-en, puni-re, ſtraf-en, gebildet aus dem Stamm und der Endung re, en.

Ebenſo heißt von den Infinitiven portare, agĕre der Stamm porta, agĕ. Der Stamm endet alſo auf ā in der erſten Conjugation, auf ē in der zweiten, auf ĕ in der dritten, auf ī in der vierten.

Für Präſens und Imperfect in der erſten und dritten Conjugation gelten dieſelben Bildungsregeln wie in der zweiten und vierten. Demnach iſt gemacht in der Erſten Conjug. Imperf. Ind. aus Stamm, Zeichen ba, zweiter Reihe Perſonenendungen: porta-ba-m, -bas etc. Imperf. Conj. heißt porta-re-m, -res etc., iſt alſo gemacht aus Stamm, Zeichen re, zweiter Reihe Perſonenendungen. [Hier iſt es nun am Ort, die Conjugation des deutſchen ſtarken Verbs ich trage zu erörtern.] Präſ. Ind. ſoll gebildet werden aus Stamm und erſter Reihe, Präſ. Conj. aus Stamm, Zeichen a, und zweiter Reihe Perſonen-

endungen. Sie ſollten alſo heißen porta-o, porta-s etc.; porta-am, porta-as etc. Sie heißen aber porto, portas etc.; portem, portes etc. Daher ergibt ſich die Regel: In der erſten Conjugation wird ao in o verwandelt und das doppelte a in e.

Dritte Conjugation. Die Endungen (Zeichen mit Perſonenendung) für Präſ. und Imperf. heißen wie bei den übrigen Conjugationen: o, s, t, mus, tis, unt; am, as, at etc.; ebam, ebas etc.; rem, res etc. Von dieſen fangen mit r an: rem, res etc.; mit einem Conſonanten außer r: s, t, mus, tis; mit einem Vocal: o, unt, am, as etc., ebam, ebas etc. Für die dritte Conj. gilt nun folgende Regel: der Bindevocal [agĕ = Wurzel ag + Bindevocal ĕ] ĕ bleibt nur vor r, vor den andern Conſonanten wird es in ĭ verwandelt, vor Vocalen fällt es ganz fort. Die Formen von agĕ heißen alſo: agerem, ageres — — agerent; agĕ-s, agis, agĕ-t, agit, agĕ-mus, agimus, agĕ-tis, agitis; agĕ-am, agam etc.; agĕ-ebam, agebam etc. Daß das e in agebam das e der Endung und nicht das des Stammes iſt, zeigt die Quantität.

Präſens und Imperfect im Paſſiv wird in allen vier Conjugationen nach denſelben Regeln wie im Activ gebildet. Nur heißt hier die erſte Reihe Perſonenendungen or, ris, tur, mur, mini, (u)ntur; die zweite r, ris, tur, mur, mini, ntur. Alſo

Präſens Indicativ: Stamm, kein Zeichen, erſte Reihe Perſonenendungen.

II.	IV.	I.	III.
vide-or	puni-or	porta-or (portor)	agĕ-or agor
vide-ris	puni-ris	porta-ris	age-ris
:	:	:	age-tur agitur
vide-ntur	puni-untur	porta-ntur	age-mur agimur
			age-mini agimini
			age-untur aguntur

Präſens Conjunctiv: Stamm, Zeichen a, zweite Reihe Perſonenendungen (ar, aris, atur etc.).

II.	IV.	I.	III.
vide-ar	puni-ar	porta-ar (porter)	agĕ-ar, agar
etc.	etc.	etc.	etc.

Imperfect Indicativ: Stamm, Zeichen (e)ba, zweite Reihe P. E. [(e)bar, (e)baris etc.]

II.	IV.	I.	III.
vide-bar	puni-ebar	porta-bar	age-ebar (agebar)
etc.	etc.	etc.	etc.

Imperfect Conj.: Stamm, Zeichen re, zweite Reihe P. E. (rem reris etc.)

II. vide-rer IV. puni-rer. I. porta-rer III. age-rer
etc. etc. etc. etc.

Das Futur 1 wird für die erſte und zweite Conj. und für d dritte und vierte gleich gebildet.

Die Endungen des Fut. 1. Act. der 1. und 2. Conj. ſind bo bis, bit, bimus, bitis, bunt.

Fut. 1 Act. hat alſo die erſte Reihe Perſonenendungen.

Im Paſſiv heißen die Endungen bor, beris, bitur, bimur, bimin buntur. Sie enthalten alſo auch hier die erſte Reihe Perſonenendunge Das Zeichen ſcheint zu ſein b, be und bi. Doch finden die Schül bald heraus, daß es in der That be heißt, und daß das e dieſ Zeichens derſelben Regel unterliegt, wie das ĕ des Stammes der dritt Conjugation, wie denn auch die erſte Reihe Perſonenendungen der Futu endungen wegen des untur der erſten Reihe in der dritten Conjugati entſpricht.

Die Endungen des Fut. 1 in der dritten und vierten Conjugatio am, es, et etc., ar, eris, etur etc. zeigen die zweite Reihe Perſone endungen mit dem Zeichen a und e.

Das Part. 1 hat die Endung (e)ns; ns für die 1. und 2., e für die 3. und 4. Conj., wo denn in der 3. Conj. das ĕ des Stamm wieder wegfallen muß.

Eine kleine Anzahl von Verben der 3. Conjugation läßt den Bind vocal ĕ vor einem Vocal nicht weg, ſondern verwandelt ihn, wie v den Conſonanten außer r, in kurz i. Daher von dem Stamm jacĕ d Formen: jacio, jaciunt, jaciam etc., jaciebam etc., jaciam, es etc jacior, jaciuntur, jaciar etc., jaciebar etc., jaciar, eris etc.; dageg iſt ganz nach der alten Regel gebildet: jacis, jaceris, jacerer et Dieß ſind die Verben nach der dritten Conjugation zweiter Sorte.

Die Vorzeiten (Perfect, Plusquamperfect, Futur 2) werden f alle vier Conjugationen nach derſelben Regel gebildet. Man muß übe haupt von jedem Verb als Vocabel lernen: Präſens, Perfect, Supinu Infinitiv; den letztern, weil das Präſens den Stamm nicht ſicher erkenn läßt; das Perfect für die Vorzeiten im Activ, das Supinum für d Vorzeiten im Paſſiv.

Das Perfect Ind. portav-i, portav-isti etc. beſteht aus de Perfectſtamm portav und der dritten Reihe Perſonenendungen i, is it, imus, istis, erunt. Im Deutſchen hat die dritte Reihe Perſone endungen das ſtarke Imperf. Ind. ich trug, du trugſt ꝛc.; ſie heiße

keine Endung, (e)ſt, keine Endung, en, (e)t, en. [In der erſten und dritten Reihe Perſonenendungen bleibt das e aus eſt und et dann fort, wenn ſich die Form ohne e deutlich ausſprechen läßt.] Das Perf. im Lateiniſchen entſpricht auch überhaupt dem deutſchen Imperfect, und kann durch dieſes überſetzt werden. Perfect Ind. hat zwiſchen Stamm und dritter Reihe P. E. kein Zeichen.

Perf. Conj. heißt: eg-eri-m, eg-eri-s etc.; iſt alſo gemacht aus dem Perfectſtamm, dem Zeichen eri, und der zweiten Reihe P. E.

Plusquamperfect Ind.: vid-era-m, vid-era-s beſteht aus Perfectſtamm, Zeichen era, und zweiter Reihe Perſonenendungen.

Plusq. Conj.: puniv-issem, puniv-isses etc. iſt gemacht aus Perfectſtamm, Zeichen isse und zweiter Reihe Perſonenendungen.

Futur 2 heißt eg-ero, eris, erit, erimus, eritis, erint. Die Endungen desſelben mag man wie ſie ſind lernen laſſen, wenn man nicht, was auch wohl angeht, ere als Zeichen, und die Perſonenendungen erſter Reihe aus der erſten und zweiten Conjugation: o, s, t, mus, tis, nt als die Perſonenendungen annehmen will.

Der Infinitiv 2 Activ wird ebenfalls aus dem Perfectſtamm und der Endung isse gebildet. Auch gehört derſelbe der Bedeutung nach zum Perfect.

Die Bildung der übrigen Participien und Infinitiven aus dem Supinum, wie die der Vorzeiten des Paſſivs übergehe ich. Man wird an einer geeigneten Stelle ſchon zuvor die Grundzeiten von sum haben lernen laſſen, wird auch die Vorzeiten davon bei den Vorzeiten im Activ der vier Conjugationen eingeübt haben.

Nur über die Bedeutung der Participien und Infinitiven bemerke ich noch, daß wir in der Regel lernen laſſen:

Act. Part. 1. portans trag-end, welcher trägt, welcher trug.
Part. 2. lat. fehlt; welcher getragen hat, hatte.
Part. 3. portaturus; welcher tragen will, wollte.
Inf. 1. portare (zu) trag-en.
Inf. 2. portavisse getragen (zu) haben.
Inf. 3. portaturus, a, um esse tragen (zu) wollen.

Paſſiv. Part. 1. lat. fehlt, welcher getragen wird, wurde.
Part. 2. portatus, a, um getragen (worden), welcher getragen (worden) iſt, war.
Part. 3. porta-ndus (puni-endus, age-endus [agendus]) welcher getragen werden ſoll, ſollte.
Inf. 1. portari (agi) getragen (zu) werden.
Inf. 2. portatus, a, um esse getragen worden (zu) ſein.
Inf. 3. portatum iri getragen werden (zu) ſollen.

Dieſe vollſtändige Aufſtellung aller Formen iſt für die Deponentia eine Hülfe.

Die Imperativen ꝛc. übergehe ich ebenfalls. Die Schüler lernen ſie nach dem Vorhergegangenen auch ſchon ſicher, ohne daß man ſie ihnen in die Elemente zerlegt. Man mag ſie ſelbſt aber immerhin die Infinitiven einmal in Stamm und Endungen zerlegt aufſchreiben laſſen. Man wird überhaupt bemerkt haben, daß wir abwechſelnd die Formen aus dem Paradigma des Buchs analyſiren, ihre Elemente herausſuchen laſſen, dann aber auch wieder die Elemente angeben und von den Schülern die Syntheſis derſelben vollziehen laſſen.

Wollte man auf der unterſten Stufe gleich Unregelmäßigkeiten mit lernen laſſen, und ſich nicht mit der hiſtoriſchen Angabe einzelner beſonders häufiger Formen (potest, possunt etc.) begnügen, ſo würde natürlich zuerſt possum ganz zu lernen ſein, und fero wie ein Verb nach der dritten Conjugation, bei dem nur der Bindevocal ĕ nicht nur vor den Vocalen, ſondern auch vor r und den übrigen Conſonanten außer m ausfällt, während er vor m in i verwandelt wird.

Das allgemeine Schema für die einfachen Formen (ohne die Imperativen und das Gerundium) würde alſo folgendes ſein:

Grundzeiten Activ und Paſſiv aller vier Conjugationen:

Präſens.		Imperfect.	
J. — 1. R.	C. — a 2. R.	J. — (e)ba 2. R.	C. — re 2. R.

Futur 1.

I und II.	III und IV.
— be* 1. R. (unt, untur)	— a / e } 2. R.

Vorzeiten Activ aller vier Conjugationen.

Perfect.		Plusquamperfect.	
J. P 3. R.	C. P eri 2. R.	J. P era 2. R.	C. P isse 2. R.

Futur 2.

P ere* 1. R. (unt)

Act.		Paſſ.	
Part. 1.	— (e)ns	Inf. 1.	— ri (i)
Inf. 2.	P isse	Part. 2.	S. us, a, um
		Part. 3.	— (e)ndus, a, um

Dazu die Regel: 1. In der erſten Conjugation wird ao in o verwandelt und aa in e.

2. a. Der Bindevocal ĕ bleibt nur vor r, vor den andern Conſonanten wird er in ĭ verwandelt und vor Vocalen fällt er weg. b. Nur die Verba auf io nach der dritten verwandeln den Bindevocal ĕ auch vor Vocalen in ĭ.

3. Der Inf. 1 Paſſ. in der dritten Conj. hat i ſtatt eri.

4. Das ĕ* in den Zeichen des Fut. 1 Act. der 1. und 2. Conj. und des Fut. 2 Act. in allen Conj. richtet ſich auch nach der Regel 2, a.

Ich glaube nicht, daß in einer der üblichen lateiniſchen Grammatiken die Conjugation auf ein ſo einfaches Schema gebracht ſei. Am nächſten ſteht uns die von Krüger. Auf eine kritiſche Vergleichung unſers Lehrgangs mit dem anderer Grammatiken verzichte ich, um den Raum in der Revue nicht für eine Unterſuchung zu verwenden, welche die dabei intereſſirten Leſer leicht ſelber anſtellen können. Es könnte ja doch auch aus der h. B. für den lateiniſchen Unterricht etwas Gutes kommen, und daß ich unſere Methode für die beſte halte, verſteht ſich ja wohl von ſelbſt — wir hätten ja ſonſt eine andere.

Wollte alſo den Herren Collegen dieſes Stücklein Arbeit meines Freundes Graßmann und meiner Wenigkeit zur Prüfung vorgelegt haben, ſei es in einer Claſſe mit 50 Schülern, ſei es beim Privatunterricht. Doch bemerke ich gleich, daß man daran bei 50 Schülern mehr Freude hat.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtniß; von F. W. Miquél. I. Hannover, 1850. Carl Rümpler. 8. 132 S.

Trotzdem, daß man nicht gerade über Armuth der neuern pädagogischen Litteratur klagen kann, wenigstens wenn man nur die Zahl der erscheinenden Schriften im Auge hat, vermißt der Schulmann doch ungern zwei Arten von pädagogischen Werken fast ganz. Die eine derselben ist zwar theoretischer, die andere praktischer Natur; indessen der Gegensatz beider ist nicht so groß, wie man aus den eben zur Bezeichnung ihrer Verschiedenheit gebrauchten Worten schließen könnte. Die Theorie einer Praxis darf nie ohne die entschiedenste praktische Bedeutung sein, obgleich es oft sogar gepriesene Schriften gibt, die sich auf die Pädagogik überhaupt oder auf einzelne Theile derselben beziehen, aus denen der Praktiker aber nur wenig Förderndes entnehmen kann. — Die vermißten Schriften sind pädagogische Monographieen, die es sich entweder zur Aufgabe machen, in bestimmter Beziehung gemachte Erfahrungen mitzutheilen, oder, allen allgemeinen Phrasen fremd, im Einzelnen zu zeigen, wie aus wissenschaftlich psychologischen Gründen ein bestimmtes Problem der Erziehung und des Unterrichts gelöst werden muß. Zu dieser letztern Classe pädagogischer Schriften gehört die vorliegende des Hrn. Miquél.

Der Herr Verf. ist ein Herbartianer. Er beklagt es, daß über die Anwendbarkeit Herbart'scher Psychologie auf Pädagogik auch deßhalb so viel Zweifel und Unwissenheit herrsche, weil keine Anstalt Herbartianern in der Weise anvertraut sei, daß sie nach den Forderungen der Herbart'schen Pädagogik eingerichtet werden könnte. Wir stimmen in diese Klage ein, nicht bloß weil wir die feste Ueberzeugung von der Richtigkeit der Forderungen gerade der Herbart'schen Pädagogik hegen, sondern vor Allem, weil Herr M. Recht hat, wenn er sagt, daß „bei der Zusammensetzung der Lehrercollegien der pädagogisch-philosophische Standpunct der Lehrer noch ein unbeachtetes Moment sei". Wir wünschten uns zu täuschen, wenn wir behaupten, daß viele Lehrer, z. B. an Gymnasien, für alles Andere mehr Interesse haben, als für päda-

gogiſche Fragen, daß viele alle Theorie als etwas für die pädagogiſche Praxis ganz Bedeutungsloſes anſehen. Ars non habet osorem nisi ignorantem. Aber geſetzt auch, ein Gymnaſium hätte ſich ohne Ausnahme nicht nur für ihr Fach begeiſterter, ſondern auch mit einer tüchtigen philoſophiſch-pädagogiſchen Bildung ausgerüſteter Lehrer zu erfreuen, ſo würde man doch mit der größten Wahrſcheinlichkeit annehmen dürfen, daß die meiſten ſchon in den erſten Principien aus einander gingen. Und kann es denn bei den beſtehenden Verhältniſſen anders ſein? Ließen ſich aber nicht, wenigſtens in größern Staaten, die hemmenden Verhältniſſe aus dem Wege räumen?

Da aber unter den jetzigen Umſtänden nun einmal an eine praktiſche Bewährung Herbart'ſcher Pädagogik nicht zu denken ſei, fährt Herr M. fort, ſo bleibe nichts übrig, „als in Monographieen den von Herbart aufgehäuften Stoff zu verarbeiten, die gegebenen Umriſſe auszufüllen und die leitenden Grundideen auf kleine Partieen anzuwenden". Der Verf. hat ſich als eine ſolche kleinere Partie das Gedächtniß gewählt, „weil gerade über dieſes die eigenthümlichſten und von allen andern Syſtemen abweichenden Grundſätze von Herbart aufgeſtellt ſind, und die Lehre vom Gedächtniß in der Unterrichtskunſt ſo vieles Andere beherrſcht; dann auch, weil er glaubte, an die Theorie vom Gedächtniß die meiſten und geeignetſten praktiſchen Erfahrungen und Bemerkungen knüpfen zu können". Hierzu möchten wir einen fernern Grund fügen, der darin liegt, daß vielleicht beim Unterrichte in keiner Beziehung mehr als in Beziehung auf das Gedächtniß geſündigt worden iſt. Die grundfalſche und doch leider wohl herrſchende Anſicht vom Gedächtniſſe hat nur zu oft zu einer Praxis geführt, welche einen Unterricht, der auf das Gedächtniß Gewicht legt, in den Ruf eines mechaniſchen, alle Selbſtthätigkeit tödtenden Kenntnißbeibringens brachte, und viele, und nicht grade die unbegabten Lehrer zu einer vollſtändigen Verachtung alles Gedächtnißmäßigen verleitet. Eins iſt ſo ſchlimm wie das Andere. Wenn jene Anſicht unklare Vielwiſſer hervorbringt, ſo erzeugt dieſe hohle Schwätzer. Mit allgemeinen Raiſonnements und mit einer Hinweiſung auf die gefährlichen Folgen beider Verfahrungsarten iſt aber nichts genützt. Es müſſen, wie es Herr M. gethan hat, aus einer richtigen Auffaſſung der Gedächtnißerſcheinungen und aus richtigen pſychologiſchen Principien die Forderungen, welche der Pädagog zu erfüllen hat, in ſtreng wiſſenſchaftlicher Weiſe und mit ſtetem Hinblick auf die Praxis abgeleitet werden.

Daß der Verf. die aufgeſtellten theoretiſchen Sätze, von denen er ausgeht, nicht bewieſen, ſondern einfach von Herbart entlehnt hat, iſt

nur zu billigen. Eine unaufhörliche Rückſicht auf die, welche Herbart mißverſtehen oder nicht verſtehen wollen, nützt wenig oder gar nichts und läßt die Ausbildung der Herbart'ſchen Pädagogik nicht von der Stelle rücken. Der ſicherſte Weg, den in ihr herrſchenden Ideen Anerkennung zu verſchaffen, liegt eben ſo wenig in einer bloßen Wiederholung des bereits Ausgeſprochenen, wie in einer polemiſirenden Kritik anderer widerſprechender Richtungen, ſondern darin, daß man entweder, weil man es mit einer praktiſchen Wiſſenſchaft zu thun hat, durch die praktiſchen Conſequenzen für die Theorie zu gewinnen ſucht, oder von dem ihr zu Grunde liegenden Standpuncte aus die Löſung einzelner unmittelbar intereſſirender Fragen unternimmt.

Was den Inhalt des Buches im Einzelnen anbelangt, ſo iſt es nicht möglich, darauf einzugehen. Die Schrift gehört zu denen, aus welchen kein Auszug gegeben werden kann, die nothwendig ſelbſt geleſen werden müſſen. Sie iſt prägnant geſchrieben. Die ganze Unterſuchung bildet ein ſo zuſammenhängendes Ganzes, daß es nicht wohl möglich iſt, Einzelnes herauszugreifen. Wenn dieß freilich dem Verf. zum Lobe gereicht, ſo wäre doch auf der andern Seite gewiß eine größere Ueberſichtlichkeit, die z. B. durch Eintheilung des Stoffes in paſſende Abſchnitte befördert worden wäre, wünſchenswerth geweſen.

Der Leſer des Schriftchens wird finden, daß Herr M., was er gewollt, auch auszuführen gewußt hat. „Wir wollten", ſagt er, „die Lehre der Herbart'ſchen Pſychologie über das Gedächtniß für die pädagogiſche Praxis nutzbar machen; deßhalb kam es nicht ſo ſehr darauf an, die Theorie vollſtändig zu entwickeln, als der jetzigen Praxis negirend und zerſetzend einerſeits, erklärend und verdeutlichend andererſeits entgegen zu treten; wir mußten den Leſer möglichſt viele Blicke in den verwickelten Gang der Erſcheinungen thun laſſen, welche man Gedächtniß nennt, um ihm jede Hoffnung auf eine Behandlung desſelben im Bauſch und Bogen abzuſchneiden; zugleich aber auch die ſtrenge Geſetzmäßigkeit der geiſtigen Bewegungen aus den paſſendſten und wichtigſten Erſcheinungen nachweiſen, um die Möglichkeit einer aus theoretiſchen Kenntniſſen erbauten Anweiſung zur Praxis erkennen zu laſſen" (S. 129).

Mag manches der gewonnenen Reſultate auch nicht neu ſein, mag mancher Praktiker ſagen, daß er das Meiſte ohne Pſychologie längſt gewußt, oder wenigſtens deutlich gefühlt habe: „aus der theoretiſchen erwächst die praktiſche Sicherheit, aus der bloßen praktiſchen Uebung die Verhinderung weiterer Ausbildung. — Die einzelnen pſychologiſchen Unterſuchungen helfen allerdings für die Praxis des Pädagogen nicht

augenblicklich, wohl aber machen sie allmälig aus dem vom Gefühl geleiteten Praktiker den selbstbewußten Künstler und schützen ihn vor Ueberdruß in seinem Berufe" (S. 41). Mag auch eine Sicherheit in der Praxis, ohne Erklärung des Wie? denkbar sein, „nach gegebener Erklärung finden sich augenblicklich viele Weisen, nach denen die Arbeit auch eben so gut und in einem bestimmten Falle besser geschehen könnte; der Pädagog bedarf aber vor Andern dieser Einsicht in die Theorie, da er tagtäglich andere Fälle vor sich hat, bei denen eine nur wenig veränderte Behandlungsweise höchst nützlich und nur durch Kenntniß der Erklärung seines Verfahrens gefunden werden kann" (S. 31). Daß alle diese Vortheile einer theoretischen Einsicht dem Herbartianer am wenigsten entgehen werden, kann der Kenner der Herbart'schen Psychologie nicht in Abrede stellen. Der Verf. spricht es S. 85 mit vollem Rechte aus, und Ref. hegt die Hoffnung, daß Nichtherbartianer, welche die Schrift des Hrn. M. mit unparteiischem Interesse durchlesen, dem Verf., im Innern wenigstens, nicht Unrecht geben werden.

Dem hiermit angezeigten ersten Theile des Schriftchens soll ein zweiter folgen, der die Anwendung der im ersten enthaltenen allgemeinen Grundsätze und Regeln auf die Praxis an zwei Beispielen zeigen soll, einem aus dem lateinischen Anfangsunterrichte und einem zweiten aus dem Geschichtsunterrichte der Mittelstufe. Wir können nicht umhin, zum Schlusse dieser Zeilen den lebhaften Wunsch auszusprechen, daß es dem Hrn. Verf. gestattet sein möge, diesen versprochenen zweiten Theil recht bald nachfolgen zu lassen. Für das Interesse, welches er erregen wird, scheint uns der erste Theil nicht nur im Allgemeinen zu bürgen, sondern auch insofern in jenem manche der in diesem aufgestellten Fragen ihre Beantwortung finden werden. Auch dürfte wohl der Erfolg zeigen, daß es erst der Anwendung auf specielle Theile des Unterrichts gelingen will, so Manchem ein der allgemeinen Untersuchung des ersten Theils zugewendetes Interesse abzugewinnen.

Coburg. H. Kern.

B. Pädagogik.

Die Naturwissenschaften in den Schulen als Beförderer des christlichen Humanismus. Mit Rücksicht auf die Verhandlungen über die Reorganisation der höhern Schulen, zu Berlin den 16. April bis 14. Mai 1849. Von Friedr. Traugott Kützing, Dr. Phil., Prof. der Naturwissenschaften an der Realschule in Nordhausen, Mitglied der königl. Leop. Carol. Akademie der Naturforscher u. s. w. Nordhausen 1850. Verlag von Büchting. Allen Lehrern gewidmet. 120 S. 8.

Bei der Anzeige eines solchen Buches kann man in große Verlegenheit gerathen, da der Verf. Lehrer ist, sich auf 15jährige Erfah-

rungen beruft, auch ſein Buch allen Lehrern widmet, und daneben in der Vorrede ſehr naiv verſichert, daß er der pädagogiſchen Litteratur im Allgemeinen nicht beſonders gewogen ſei. Zunächſt wollen wir ihm wünſchen, daß er nicht viele geiſtesverwandte Collegen habe, denn dann möchte ſeine Arbeit ja eine vergebliche geweſen ſein, da ſie doch auch ein wenig in das pädagogiſche Gebiet hinein ſtreift, ja ſogar die Verhandlungen über die Reorganiſation der höhern Schulen berückſichtigen will, welche doch gewiß zu den pädagogiſchen Arbeiten der Neuzeit gehören. Dann wollen wir aufrichtig bedauern, daß es der pädagogiſchen Litteratur nicht hat gelingen wollen, des Hrn. Verfaſſers Gewogenheit zu gewinnen, denn wenn es ihr gelungen wäre, ſo dürfte vielleicht Manches in dem Buche eine andere Ausdrucksform und Manches ein andere Begründung gefunden, und Manches vielleicht auch weggeblieben ſein. Es hat immer eine eigenthümliche Gefahr, ſo ganz nur aus ſich ſelbſt her zu ſchöpfen, unbekümmert um andere Denker und andere Erfahrungen, und die Gefahr wird noch größer, wenn der iſolirt Stehende noch dazu einen Standpunct einnimmt, den man in der pädagogiſchen wie auch in der andern Litteratur einen einſeitigen zu nennen pflegt. Freilich kommt man dabei zu eigenthümlichen und originellen Anſchauungen. Man baut ſich eine eigenthümliche geiſtige Welt auf, die auch den Beſchauer überraſchen kann, gelangt zu noch nicht da geweſenen Conſtructionen; aber man iſt auch gar leicht verſucht, dieß Gebäude das den Anhauch anderer Geiſter nie verſpürt hat, nun für ein feſtes zu halten, und ſich dann, wenn es die Probe beſtehen ſoll und oft nicht beſteht, noch mehr gegen die Prüfenden einnehmen zu laſſen. Freilich könnte und ſollte die pädagogiſche Litteratur ſchweigen und nicht den Hrn. Verf. noch weiter ſich ungewogen machen; indeſſen ſie hat eine höhere Verpflichtung, und muß um dieſer willen auch einmal Unwillen auf ſich zu laden den Muth haben.

Der Verf. ſtellt den chriſtlichen Humanismus dem heidniſchen gegenüber. „Man täuſche ſich nicht", ſagt er, „der erſte Sieg, den das „Chriſtenthum über das griechiſche und römiſche Heidenthum erkämpft hat, iſt nur ein äußerer geweſen. Die Götter wurden zwar in „Griechenland und Italien aus ihren Tempeln vertrieben, aber es zogen „ſofort chriſtliche Heilige an ihre Plätze; und da, wo man auch dieſen „Götzendienſt, wie in dem germaniſchen Europa, zerſtörte, um eine geiſtige „unſichtbare Kirche Chriſti zu ſtiften, drängte ſich — nein! — hol „man ſich die Litteratur des claſſiſchen Alterthums als einen anmuthigen „geiſtigen Zeitvertreib herbei, weil der unergründliche tiefe Ernſt des „Chriſtenthums zu drückend auf dem ſchwachen, noch nicht hinlänglich

„gebildeten Geiſte laſtete. Nicht der Materialismus unſerer Zeit iſt es, „welcher gegen die antike Welt zu Felde zieht, ſondern der Geiſt des „Chriſtenthums, welcher ſich zu jener wie die reine, klare, hehre Wahr„heit zur geiſtreichen witzigen Dichtung verhält. Aber der Kampf iſt „kein Vernichtungs- ſondern nur ein Abſcheidungsproceß, bei welchem „man erkennen lernen will, wie ſich die wahre Schönheit von der „erdichteten unterſcheidet. — Dieſe genauere Scheidung der herrſchen„den Geiſtesrichtung von der antiken iſt bei mir in den folgenden „Blättern vorgenommen". Hierauf nur einige Bemerkungen: der Ein„gang der Heiligen in die chriſtliche Kirche geſchah doch wirklich nicht ſofort, wenn man dieſem Worte nicht eine gar weite Deutung geben will; und deren Verehrung iſt weſentlich etwas Anderes als ein Götzendienſt, und daß das claſſiſche Alterthum zum anmuthigen Zeitvertreib herbeigeholt worden ſei, das iſt wohl nur im anmuthigen Scherze ſo gemeint. Der Standpunct des Verf. wird wohl in den Worten angegeben: „Der Gottesgeiſt wirkt und iſt ebenſo in der Natur als im „Menſchen. Iſt das, ſo muß die höchſte Vernunft — nicht die menſch„liche — in der Natur geſucht werden, nicht durch ſubjective, ſondern „durch objective Naturbetrachtung. Dieſe ruht aber ganz auf den Wahr„heiten, welche durch die Unterſuchungen der Dinge gewonnen werden. „Darum ſchreitet auch unſer Wiſſen nur langſam fort. — Wer Gott „nicht in den Dingen ſieht, der läugnet ihn in der Welt, und ihm „muß die Exiſtenz der Dinge an und durch ſich ſelbſt eine Noth„wendigkeit ſein. Dann fehlt aber das Centrum, in welchem die unend„lich vielen Radien der Vernunft ihren Einigungspunct finden, und „ohne welches weder wahre Wiſſenſchaft noch wahre Religioſität be„ſtehen kann".

Von dieſem Standpuncte aus behandelt der Herr Verf. nun in zwei Abtheilungen: I. Die allgemeine Bedeutung der Naturwiſſenſchaften, II. die Naturwiſſenſchaften in den Schulen, paragraphenweiſe folgende Gegenſtände. I. § 1—5 die Stellung des Menſchen zur Natur und zur Menſchheit; § 6—10 die Richtungen des Geiſteslebens bei Kindern und rohen Völkern; § 11 die erſte Bildung des Menſchen iſt die humaniſtiſche; § 12—20 der Humanismus des Heidenthums ruht auf fabelhaften Vorſtellungen; § 21—24 der wahre Humanismus wurzelt im Chriſtenthum; § 25—43 die Naturwiſſenſchaft hat einen religiöſen Grund und ihre Aufgabe iſt, das Chriſtenthum zu befördern; § 44—49 das Verhältniß der Naturwiſſenſchaft zum Staats- und zum Gewerbsleben; § 50—62 das Verhältniß derſelben zur Theologie; § 63—75 die Naturwiſſenſchaft als allgemeines Bil-

dungsmittel; § 76—96 die Naturwiſſenſchaft und die Sprache; § 97—101 der äſthetiſche Genuß in Folge der wiſſenſchaftlichen Naturbetrachtung; § 102—111 die moraliſche Wirkung der Naturwiſſenſchaft; § 112—120 die Einführung derſelben in die Schulen. II. § 121—126 womit man beim Unterrichte in den Naturwiſſenſchaften anfangen muß; § 127—129 es muß beſonders der wiſſenſchaftliche Ausdruck geübt werden; § 130 Beleuchtung der gewöhnlichen Methode; § 131—134 der reine geiſtige Blick kann erſt gewonnen werden, wenn erſt die vorhandenen irrigen Vorſtellungen verwiſcht ſind; § 135—147 über Denkproceß, die Arten ſeine Gedanken auszudrücken, und die verſchiedenen Grade der Denkkraft; § 148—149 der wiſſenſchaftliche Unterricht in der Naturkunde kann erſt begonnen werden, wenn eine gewiſſe allgemeine Sprachfertigkeit vorhanden iſt; § 150—151 der anſchauliche Unterricht kann nur fruchtbringend werden durch die ſcharfe Auffaſſung des Bildes; § 152—154 es ſind dazu geſunde Augen nöthig; § 155—157 das Auge muß geübt werden; § 158—161 die Urſachen, warum auf Univerſitäten die naturwiſſenſchaftlichen Studien oft unfruchtbar bleiben; § 162—215 die Naturwiſſenſchaften auf den verſchiedenen Lehranſtalten; § 216—288 von den einzelnen Lehrgegenſtänden der Naturwiſſenſchaft; § 289—290 Stundenplan; § 291—293 die Naturwiſſenſchaften in den Verhandlungen über die Reorganiſation der höhern Schulen; § 294—296 wie die Univerſitäten für tüchtige Lehrer zu ſorgen haben; § 297—302 die Prüfungen; § 303—310 die Naturkunde in den Volksſchulen; § 311—313 Schlußworte.

Die Leſer werden hieraus entnehmen, wie viel ſie in dem Buche zu erwarten haben. Wir wollen unſere Bemerkungen auf zwei Puncte beſchränken, nämlich die Auffaſſung des claſſiſchen Alterthums und die Methode des naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts; nicht als ob wir mit der Art des Philoſophirens, wie ſie der Herr Verf. hier darlegt, einverſtanden wären, ſondern weil man ſeinen mehr aphoriſtiſchen Sätzen nur Gegenſätze gegenüberſtellen könnte. Der Verf. meint, die nicht verſtandene, dem Menſchen fremde, ihn bedrohende Natur habe ihn nun in ſich hinein gewieſen, ihn zum Nachdenken über ſich und ſeine Exiſtenz genöthigt, und ſo bilde ſich der Menſch nur an dem Menſchen heran, nicht an der Natur, ſondern nur gezwungen durch die Natur. So wäre die erſte Bildungsſtufe für das Menſchengeſchlecht die humaniſtiſche geworden. Eine rein ſubjective — im Alterthum poetiſche, weil wahre, jetzt aber überwundene — Anſchauung der Natur ſucht in ihr etwas, was ſie nicht beſitzt — Intelligenz — aber nicht das, was ſie iſt — den Ausdruck göttlicher Vernunft. Sie konnte daher auch nicht zur

Auffindung von Wahrheiten dienen, wohl aber mußte ſie Veranlaſſung geben zur Entſtehung der Fabel (Mythe?), die den Urvölkern dann als Wahrheit galt, und ſo den Gottesdienſt zu einem Naturdienſte machte. Dadurch brachte das Alterthum eine wunderbare Einheit in alle ſeine Vorſtellung und hob die urſprüngliche Entzweiung (Dualismus) mit der Natur auf. Die reinern Vorſtellungen in den Myſterien mußten dem Volke verſchloſſen bleiben, doch das gelang nicht ganz, und das Chriſtenthum zertrümmerte das fabelhafte Göttergebäude. Das Kreuz auf Golgatha iſt das Zeichen, unter dem ſich allein die Menſchheit zu dem wahren, wirklichen Humanismus aufſchwingen kann. Wir müſſen dagegen erinnern, daß es keineswegs die dem Menſchen gegenüber ſtehende Gewalt der Natur war, welche das Alterthum den Gang gerade und nicht einen andern zu gehen beſtimmte, denn dann müßte ſich dieſer Verlauf in der Geſchichte aller Völker wieder finden. Gerade der Umſtand, daß die alte Welt den Dualismus zwiſchen Natur und Geiſt nicht zu löſen oder in einer höhern Einheit zu verknüpfen vermochte, hat weſentlich dem Sinnen, Denken und Dichten des Alterthums ſeine Bahnen angewieſen; daß das Alterthum gerade die Natur ſtets in der allerobjectivſten Betrachtung behielt, das ſchuf die Götterlehre und ſeine myſteriöſe oder mythiſche Phyſik. Nicht finden wir eine wunderbare Einheit in allen Vorſtellungen des Alterthums, ſondern eine wunderbare Mannigfaltigkeit, die ſich wohl in den Myſterien nach Einheit ſehnend umſchaute, aber dieſe erſt im Chriſtenthum zu finden ahnte, und darum nach ihm griff. Das Ideal des griechiſchen Heidenthums, ſagt der Verf. weiter, war die Menſch gewordene Natur und der Gott gewordene Menſch; das Ideal des Chriſtenthums aber iſt der Menſch gewordene Gott. Die Offenbarung Gottes im Menſchen iſt die Hauptidee der chriſtlichen Lehre, die Offenbarung Gottes in der Natur die nothwendige Folge davon. Auch dieſe Ausſprüche ſind in ihrer Allgemeinheit nicht richtig. Zunächſt iſt dieß nur auf das Gebiet der religiöſen Anſchauungen zu beziehen; aber in ihm erſchöpft ſich das Heidenthum gar nicht, inſoweit es Träger aller der Ideen ſein ſoll, welche wir im claſſiſchen Alterthume für unſere Bildung auszubeuten und für uns fruchtbar zu machen ſuchen. Plaſtik, im weiteſten Sinne des Wortes, iſt der Grundzug des griechiſchen Alterthums, das iſt ſeine Individualität, und da dieſe eine allen Menſchen inwohnende, bildſame ꝛc. Richtung iſt, ſo wird das claſſiſche Alterthum nie überwunden, wenn man nicht muthwillig einen Lehrmeiſter von der Hand weiſen und ſich mit ſchwächern Kräften ſelbſtunterrichtend ſich fortſtümpern will. Aus dieſem individuellen Grundzuge entwickeln ſich alle übrigen Er-

ſcheinungen im und am griechiſchen Alterthum. Das Römiſche iſt davon noch weſentlich verſchieden, worauf hier jedoch nicht weiter eingegangen werden kann. Wenn aber der Herr Verf. meint, daß das claſſiſche Alterthum und ſeine Wahrheiten ein Eigenthum des neuern Geſchlechtes geworden wären, ſo ſehen wir darin eine etwas ſchiefe Anſicht. Welche Wahrheiten des Alterthums ſind denn Eigenthum des neuern Geſchlechtes geworden? Welche können es werden im chriſtlichen Volke? Ja was iſt Wahrheit, möchten wir fragen? Das neuere chriſtliche Geſchlecht hat andere Wahrheiten als das heidniſche, altclaſſiſche, weil ſeine abſolute Wahrheit eben eine andere abſolute iſt. Was wir uns am Alterthume und aus ihm erarbeiten, das iſt nicht eine Münze, welche in Curs gegeben werden kann, ſondern auch ein Beſitz, der eben nur erworben werden kann, und deſſen Ertrag vornehmlich im Erwerben ſelbſt liegt. So wenig man Naturſchönheiten Andern mittheilen kann, ſondern wie dieſe jeder nur in der Natur ſelbſt empfinden und, wenn er claſſiſch gebildet iſt, auch wohl erkennen kann, ſo wenig kann man Wahrheiten des Alterthums mittheilen und einem jüngern Geſchlecht zum Genießen übergeben, ſondern man kann dasſelbe nur in dieſe Welt hineinführen und ſein Geleitsmann ſein, und wehe dem jüngern Geſchlechte, wenn es keine Führer und Geleitsmänner mehr hat! So verliert das Alterthum, wie unſer Vf. meint, nie ſeine hohe Bedeutung. Doch genug.

Wohl könnte uns auch die Luſt anwandeln, mit dem Vf. über den Satz zu rechten, daß die Naturwiſſenſchaft ein nothwendiger Theil des Chriſtenthums ſei, und daß das Reinhalten der göttlichen Lehre von allem unreinen und unhaltbaren Beiwerke auch Aufgabe der Naturwiſſenſchaften ſei; doch wir müßten hier eine Auffaſſung des Chriſtenthums bekämpfen, welche fürwahr dem Chriſtenthum mehr Gefahr droht als die heidniſche und chriſtliche Mythologie, und welche in der Verſchmähung des Glaubensmomentes ſchon weſentlich unchriſtlich iſt. Dazu gibt aber unſer Vf. keine Veranlaſſung, und ſo gehen wir zum zweiten Theile über.

Es wird folgender Unterrichtsgang vorgeſchlagen: Erſt muß man die Vorurtheile und ſchiefen Vorſtellungen, welche die Kinder aus Büchern und Erzählungen mitbringen, vernichten, ehe man zur Mittheilung der wiſſenſchaftlichen Lehren ſchreitet. „Der erſte Gang, den man nun beim „Unterrichte thut, beſteht darin, daß man die Schüler über das, worüber „man ſie belehren will, erſt vollſtändig ausfrägt.“ Dabei kommen die Schiefheiten zum Vorſchein, die der Schüler in ihrer ganzen Blöße und Nacktheit und in allen ihren Conſequenzen erblicken muß. Dadurch kommt der Schüler auf den Punct, daß er mit wahrer Erwartung und Spannung

dem Ausſpruch des Lehrers entgegen ſieht. „Dann muß der Schüler „ſich auch über das, was er weiß und kann, mündlich und ſchriftlich „ausdrücken lernen.“ Uebungen im mündlichen Ausdrucke über die Gegenſtände müſſen während des ganzen Unterrichts gepflogen werden. Der Unterricht muß nicht in der Schule mit der unmittelbaren Anſchauung beginnen, denn der Schüler hat ſchon von dem zu behandelnden Gegenſtande eine Anſchauung gehabt. Fertigkeit im Zeichnen muß hinzukommen, weil weder die Sprache noch die Zeichnung allein den Gedanken vollſtändig ausdrücken kann. Ehe man zum naturwiſſenſchaftlichen Unterrichte ſchreitet, ſollte jedesmal ſchon eine gewiſſe allgemeine Sprachfertigkeit erlangt ſein, zumal bei den Schülern, wenn ſie ein Intereſſe den Naturwiſſenſchaften abgewonnen haben, leicht eine Gleichgültigkeit, wohl gar Abneigung gegen die Sprachen entſteht. Auch muß der Unterricht nicht in den obern Claſſen abgebrochen werden. Anſchauungsunterricht muß auch ſein (§ 150), aber erſt führt der Lehrer den Gegenſtand im freien Vortrage vor, und dann werden die im Vortrage berührten Eigenthümlichkeiten aufgeſucht. Dabei wird dann mit dem Namen zugleich das wirkliche Bild eingeprägt. Am beſten erſcheint dem Vf. die Einrichtung (i. Ratzeburg), nach Vollendung des Gymnaſialcurſus eine naturwiſſenſchaftliche Schule hinterher zu ſchicken, damit ſo die Gymnaſien für alle Facultäten vorbereiten können, ſonſt will er ihn in Tertia beginnen und fordert für ihn etwa 6 wöchentliche Lehrſtunden. Er verhehlt ſich nicht, daß dieß eine gänzliche Umänderung der Gymnaſien herbeiführen werde; ſetzt aber hinzu: das darf nicht geſchehen. So bleibt er dann bei den Realſchulen ſtehen; doch auch dieſe, ſagt er, müſſen erſt die ſprachlich-ethiſche Seite in ihren Schülern ausbilden, ehe ſie zur Entwickelung der naturwiſſenſchaftlichen übergehen, und Gymnaſium und Realſchule würden ſich dann nur noch in den ſprachlich-ethiſchen Diſciplinen unterſcheiden. Nach dieſem Excurs wendet ſich der Vf. wieder zur Methode und kommt dahin, daß nach dem Stande der Wiſſenſchaft nichts weiter übrig bleibe, als reine Thatſachen zu ſammeln, ſie ſo treu wie möglich zu wahren und mit Anwendung der leitenden Principien (welche denn?) zu einem geordneten Ganzen zu verbinden. Es kann in der Naturwiſſenſchaft von rein ſpeculativen Dingen keine Rede ſein, doch iſt es geſtattet, Hypotheſen und Syſteme zu errichten. Von Definitionen kann nur in beſchränkter Weiſe die Rede ſein, ſie ſind nur da möglich, wo die Mathematik in Anwendung gebracht werden kann. In Allem, was das organiſche Leben betrifft, können faſt nur Beſchreibungen und Abbildungen gegeben werden. Man muß immer bei dem Einzelnen anfangen. Der Vf. beginnt mit Geographie. Dann folgt Botanik, das Sammeln iſt

nicht ſehr zu begünſtigen. Die Terminologie muß nicht durch das ſoge
nannte Demonſtriren der Pflanzen gelernt werden, denn das iſt ein
verderbliche Methode, ſondern ſie muß morphologiſch behandelt werden
Tafel und Kreide iſt ſehr in Anſpruch zu nehmen. Excurſionen im Beiſei
der Lehrer werden nicht empfohlen, ſondern die Schüler ſuchen frei nac
Belieben. Beſchreibung der Pflanzen beſchließt den Curſus. Dann folg
das Beſtimmen der Pflanzen nach einem beliebigen natürlichen Syſteme
die Kryptogamen werden mitgenommen. Abbildungen und eine eigen
dazu angelegte Sammlung thun gute Dienſte, man kann auch friſch
Pflanzen in der Claſſe vorzeigen. Wenn eine überſichtliche Kenntniß de
natürlichen Syſtems erlangt iſt, ſo wird dieſe dadurch tiefer begründet
daß man eine Anzahl beliebiger und friſcher Pflanzen in der Claſſe ver
theilt. Dieſe werden theils demonſtrirt, theils läßt man ſie von de
Schülern ſelbſt beſtimmen. Den letzten Curſus bildet in Prima Anatomi
und Phyſiologie. In Betreff der Zoologie bemerkt der Vf., er halt
einen alle Thierclaſſen einſchließenden erſten, zweiten und dritten Curſu
für nöthig. Die Menge der Specialitäten ſei ſchlimm, ein anderer Uebel
ſtand ſei die Herbeiſchaffung des Materials, man müſſe ſich aber mi
Abbildungen behelfen. Bei der Mineralogie gedenkt der Herr Vf
zum erſten Male der Verhandlungen der höhern Schulen in Berlin un
ärgert ſich über die Bemerkungen von Suffrian, Kaliſch, Fuhlrott un
Menn; beſonders darüber, daß Herr Suffrian die Mineralogie nich
aus dem Kaſten getrieben haben will, und daß Herr Kaliſch die Auf
nahme derſelben ſelbſt in Realſchulen bedenklich findet, und daß Her
Fuhlrott und Menn, die doch Geognoſie haben wollen, nicht bedach
haben, daß dieſe ohne Oryktognoſie nicht ſein könne. Das beſte Syſtem
ſcheint ihm übrigens dasjenige, welches auf chemiſchen Principien beruht
Geognoſie ſei in Verbindung mit Geologie als Schlußſtein der Geographie
zu lehren. Chemie beginnt der Herr Vf. auch mit Tertia, iſt kein
Freund von vielen Experimenten, ſondern führt das Unbekannte erſt in
erzählender Form vor, erläutert den Apparat erſt durch Zeichnen an die
Tafel, und läßt wiederholen. In Secunda erhält die Chemie einen vor-
herrſchend ſtöchiometriſchen Charakter. Das Durchgenommene wird, wo
es irgend thunlich iſt, durch das Experiment erläutert. Praktiſche Uebungen
im Laboratorio ſind wieder abgeſtellt. Die Schüler müſſen ſich aber vor-
bereiten und mündliche Vorträge halten. Die Phyſik beginnt mit Tertia,
und wird in IIa und Ia mathematiſch. Schließlich klagt der Vf. noch-
mals über die Berliner Conferenz, deren Schwäche in den Discuſſionen
zu ſehen ſei, die das Weſentliche, das Ineinandergreifen ſämmtlicher
naturwiſſenſchaftlichen Diſciplinen — die Einheit der Wiſſenſchaft —

nicht genug ins Auge gefaßt habe, die den Gegenſatz zwiſchen den ſprachlich-ethiſchen und den naturhiſtoriſchen Diſciplinen nicht ſcharf genug erkannt habe, um den Nachtheil, den das Neben- und Durcheinanderlaufen des heterogenen Unterrichtsſtoffes hervorruft, darnach würdigen zu können. So habe demnach die Conferenz in Bezug auf ihre naturwiſſenſchaftlichen Arbeiten nur wenig zu Tage gefördert. So gedenkt der Vf. zum zweiten Male der Conferenz. Der Vf. ſchließt dann mit der Forderung an die Univerſitäten, Lehrer bilden zu helfen, und wenn das nicht durch ein einmüthiges Zuſammenwirken der Lehrer geſchehen könne, dann ſeien Seminare zu errichten, doch müſſe man in ihnen nicht durch Methode das gründliche Wiſſen erſetzen wollen, denn letzteres ſei die erſte Bedingung, aus der erſt die Methode entſpringe.

Wir haben recht mit Abſicht bis hieher unſern Herrn Vf. reden laſſen, um unſere Leſer ſelbſt urtheilen zu laſſen, ob es nicht doch gut geweſen ſein möchte, wenn der Herr Vf. nicht der pädagogiſchen Litteratur ſo gar ungewogen geblieben wäre. Wir wollen ihm nur ganz allgemeine Wahrheiten entgegenſtellen. Nicht der Lehrgegenſtand, ſondern das lernende Subject, der Menſch, iſt das Beſtimmende im Unterrichte. Wie man nicht Griechiſch und Lateiniſch lernt, um eben nur das Heidenthum kennen zu lernen, ſo treibt man auch keine Naturgeſchichte nur darum, um die Naturkörper kennen zu lernen. Darum kann und darf heute bei denen, welche auf dem Gebiete der Schulorganiſationen die Stimme erheben wollen, nicht davon die Rede ſein, wo und auf welcher Stufe der Unterricht am leichteſten iſt, ſondern wo er am bildendſten iſt. Nicht das iſt die Frage: wie viel wir von dem Gegenſtande lernen, ſondern wie wir an ihm lernen und aus ihm für die Bildung gewinnen. Ein naturhiſtoriſcher Unterricht an der Schultafel mit Kreide iſt von der Pädagogik verworfen, und die Abbildungen ſind nur für den ſchon fortgeſchrittenen, ſich ſelbſt beſchäftigenden Schüler und Jüngling zuläſſig. Das Vortragen von Seiten des Lehrers und das Nachſehen von Seiten des Schülers iſt in der pädagogiſchen Welt verurtheilt. Ob man bei dem einen oder dem andern Verfahren dem Schüler mehr Kenntniſſe beibringe, das iſt vor dem pädagogiſchen Forum vollkommen gleichgültig. So wenig das Gymnaſium Philologen ausbilden ſoll, ſo wenig ſoll die Realſchule Naturhiſtoriker bilden. Die Unterrichtsprincipien ſind höhere als die von den Lehrgegenſtänden entnommenen, und darum will ein Suffrian keine Mineralogie aus dem Kaſten. Im Beſondern ſei hier noch erwähnt: Ein Unterricht, welcher nicht von der Anſchauung anheben will, iſt verwerflich, und man führt dieſe Methode auch bis in die Zweige des Unterrichtes, bei denen man bisher noch eben nicht viel

daran dachte. Wenn das Experiment die Welt bezwang, wie auch der Herr Vf. ſagt, ſo iſt eben das Experiment das Weſentliche, und in der Chemie iſt es das gewiß. Eine Terminologie, welche nicht an den geſehenen Naturkörpern gewonnen iſt, hält man für ein Material, womit der Geiſt nichts weiter beginnen kann als es repetiren. Eine Botanik aus einem Herbarium iſt ein todtes Ding, eine trockene Syſtematik, deren Leben nur der Lehrer hat, der die lebendige Natur in dem Herbarium ſieht, die aber der Schüler ſich nicht hinein ergänzen kann, weil er ſie nicht wie der Lehrer geſehen hat. Doch brechen wir hier auch von den Specialitäten ab.

Aus dieſem Buche, das fürchten wir am meiſten, werden die Gymnaſien nachweiſen, wie die Naturgeſchichte noch gar nicht reif ſei, als Unterrichtsgegenſtand in den Schulen zu dienen, wie das der Herr Vf. wie auch Herr Dr. Ratzeburg indirect ſchon eingeräumt haben durch die Forderung von Oberclaſſen *nach* dem Gymnaſium. Wenn mindeſtens eine ſolche umfangreiche Naturgeſchichte gelehrt werden *muß* und wenn ſie nur in ihrer Totalität Bedeutung für die Bildung hat, wenn kein Zweig fehlen darf und wenn denn doch nichts weiter zu thun bleibt als Thatſachen zu ſammeln, ſie treu zu bewahren und zu ordnen; wenn ſogar durch das Betreiben derſelben oder durch das Entzünden für dieſelben die Neigung für die ſprachlich-ethiſchen Disciplinen abgeſchwächt oder gar gegen ſie gewendet wird, ſo haben die Gymnaſien alle Urſache ſich erſt ernſtlich zu fragen, ob ſie einen ſolchen Unterrichtsgegenſtand aufnehmen dürfen, und nicht minder werden die Realſchulen ſich ebenſo fragen müſſen. Oder meint man, die ſprachlich-ethiſchen Disciplinen könnten der beiden letzten Gymnaſialjahre etwa entbehren, und könnten bei mehr Zeit das mit Knaben auch abmachen, zu deſſen Auffaſſung mindeſtens Jünglingskraft gehört? Wenn auch eine Litteraturgeſchichte aus den Schulen zu verweiſen iſt, ſo muß der Schüler in der Schule ahnen, daß es eine Geſchichte der geiſtigen Entwickelung der Völker gibt, und dieſe Ahnung geht ihm nicht im ſechszehnten Jahre auf, ſondern dazu gehört ein Reifen nach dem Eintritte in die Pubertät. Sollte dem Herrn Vf., wie es jedoch nicht wahrſcheinlich iſt, dieſe Anzeige zu Geſichte kommen, ſo haben wir ihn ſchließlich zu bitten, uns nicht ſo zu verſtehen, als hätten wir die von ihm angewandte Methode als eine erfolgloſe bezeichnen wollen; wir haben uns nur gegen deren allgemeine Anempfehlung verwahren wollen. Auch die ſchlechteſte Methode wird gut in der Hand eines ſonſt tüchtigen Lehrers, nur beſſer iſt doch beſſer, meinten wir. Noch weniger haben wir hier gegen die Nordhäuſer Schule, welche als maßgebend mehr oder minder zu Grunde gelegt iſt,

irgend ein Wort ſagen wollen; nur wenn zwei dasſelbe thun, ſo iſt ihre That noch nicht dieſelbe. Der Naturgeſchichte gehört nach den höhern Unterrichtsprincipien eine andere Stelle, als ihr in dem Buche angewieſen iſt, das hat geſagt werden ſollen; oder ſie ſtellt ſich ſelber, wie wir fürchten, aus der Schule ganz und gar heraus.

Nie darf ein Unterrichtsgegenſtand in einer Schule allein betrachtet werden, wenn die Zeit für ihn, Umfang und Methode ermeſſen werden ſoll; nur erſt wenn die gegenſeitige Abwägung und Abgrenzung allſeitig geſchehen iſt, nur dann erſt kann weiter auf die Behandlung des Einzelnen eingegangen werden. Das müſſen ſich alle Lehrgegenſtände gefallen laſſen, und die Naturwiſſenſchaften werden davon keine Ausnahme machen können. Dabei wird ſich zeigen, ob ſie ganz in die Schule hineingehören und wie ſie auf den verſchiedenen Unterrichtsſtufen betrieben werden müſſen. Dieſe Angelegenheit iſt wirklich noch nicht ſpruchreif und das Eintreten für einen einzelnen Unterrichtszweig, ſei es in der Realſchule oder im Gymnaſium, führt die wichtige Angelegenheit ihrem Ziele nicht näher. Wenn aber unſere Schulmänner hartnäckig dabei beharren, ſich nicht um die Geſammtentwickelung des Schulweſens, um den geſammten Bildungsſtoff der Schule, zu kümmern, dann werden wir noch lange auf einem Wege der Empirie bleiben, wo Jeder mit ſeinen Erfahrungen für ſich Recht hat.

S.

Oldenburgiſches Schulblatt. Herausgegeben von D. Sägelken und L. Ballauff in Varel. Oldenburg, F. Schmidt.

Von Ende Mai bis October 1850 ſind erſchienen 4 Hefte, 132 S. Wir hoffen, daß dieſes Provinzialſchulblatt ſich erhalten möge. Wir ſind dabei intereſſirt. Denn, wenn gleich das Blatt, da es das Organ des Oldenburger Lehrerſtandes ſein ſoll, nicht ein Parteiblatt ſein darf und da ſomit auch widerſprechende Stimmen in ihm laut werden ſollen, ſo finden wir doch in demſelben Anſichten vertreten, die theils die unſern ſelber ſind, theils ihnen ſehr nahe kommen. Die Scheibert'ſche Auffaſſung des Berufs iſt von Herrn Ballauff adoptirt, und in der letzten Nummer gibt derſelbe einen Artikel über die Schule als Staatsanſtalt, der ganz in unſerm Sinne gedacht iſt.

Wir haben allerdings in der Revue dieſe Cardinalfrage zuletzt nicht ſo ſehr in den Vordergrund geſtellt. Dazu haben wir unſere guten Gründe. Von dem Staat iſt heutzutage nicht zu erwarten, daß er die Schule von ſich emancipire. Auch das nicht, daß er die Provinzialvertretungen

ſo geſtalte, oder ſich entwickeln laſſe, daß zu vermuthen wäre,
würden über kurz oder lang ſich darauf beſinnen, daß ſie die Schule
Provinz beſſer als der Staat und zum Heile des Staates ſelber regi
könnten, und daß ſie demgemäß dem Staat ſo lange zuſetzen wür
bis er ihnen — nicht überträgt, ſondern überläßt, was ihnen gel
Es kann auch nichts helfen, in der Revue darzulegen, welche Organiſa
der bürgerlichen Geſellſchaft, i. e. der Provinzial- und Gemeindeverfaſſ
die richtige wäre, und darum auch zu dem rechten Schulregiment fü
würde. Dieß iſt einmal geſagt, und zwar mit für jetzt unweſentli
Differenzen von Mager in ſeiner Scholaſtik, XIX, 359 ff. und
Scheibert und ſeinen Collegen XXIII, 126. Damit haben wir auf u
Ziel hingewieſen. Das Mittel, welches wir, um zu dieſem Ziele
gelangen, jetzt für das einzig wirkſame und auch dem heutigen St
abzuringende anſehen, und das wir alſo zunächſt den Schulen in
Hände bringen möchten, iſt die Organiſation der Schulgemeinde,
zwar zunächſt auch nur die für die einzelne Schule. Ihr trauen
einen ſo kräftigen Trieb des Wachsthums zu, daß wir für ihre weit
Entfaltungen wenig glauben zu thun zu haben. Die Conflicte der Sc
gemeinde mit dem Staate als Schulherrn werden effectreicher ſein,
die einzelner vom Staat maltraitirter Perſönlichkeiten. Sie iſt für
das *ποῦ στῶ*. So ſehen wir jetzt auch von den unvernünftigen
praktiſchſchädlichen Staatenbildungen innerhalb Deutſchlands ab, obw
wir noch nie vergeſſen haben, daß die bürgerliche Geſellſchaft nur
einem wahren Staat, nicht aber in Reuß-Schleiz oder Baden mit
Staate aus einander zu ſetzen iſt.

Das iſt unſer Feldzugsplan. Für die aber, welche auch hier frag
wie kann Waſſer ſolche Dinge thun, liegt unſere Antwort in Archime
Vorgang, der auch nur einen Fuß breit feſten Boden außer der Erde
d. h. für uns: außer dem Staate — ſuchte, um ſie zu beweg
und darin, daß wir von theoretiſchen Unterſuchungen über
Natur und den Umfang der Rechte des Staats, ſeiner roh
Gewalt gegenüber gar nichts, von ſeinem Anrennen an
realen Zuſtände, Geſtalten und Bedürfniſſe der ihm ih
Natur nach fremden und nicht unterworfenen Dinge dageg
Alles erwarten.

Unſere Freunde mögen ſich einmal überlegen, ob ſie eine We
unſere Wege zu unſerem gemeinſchaftlichen Ziele mit uns gehen wolle

W. Langbein.

Bericht über die Verhandlungen der sechszehnten Schulsynode des Kantons Zürich im Jahr 1849. Zürich, Zürcher und Furrer, 1850.

Nachdem uns auch schon früher die amtlichen Berichte über die Zürcher Schulsynode vorgelegen haben, wollen wir unsern Lesern dießmal Einiges aus dem Inhalt mittheilen. Wohl wird Mancher erstaunen über das, was die Freiheit und Oeffentlichkeit so mit sich bringt. „Das eine das ich will, das andere das ich muß!" Ei, wie wird es doch manchen Staatsschulmeister jucken, wenn die respublica nicht wie der geheime Polizeistaat die Kritiken ihrer Schulrevisoren in den Acten begräbt, sondern sie drucken läßt! Ja, ja, meine Herren, Freiheit und Oeffentlichkeit, nicht bloß wo sie uns nützt, sondern auch, wo sie, um dem Allgemeinen zu nützen, dem Einzelnen ins faule Fleisch schneidet!

Es wird nützlich sein vorweg zu bemerken, daß Schulsynoden die jährlich einmal stattfindenden Versammlungen sämmtlicher Lehrer des Cantons, Schulcapitel die jährlich wenigstens viermaligen Conferenzen der Lehrer der 11 einzelnen Bezirke des Cantons heißen. Der Synode werden von einer Prosynode vorberathene und empfohlene Wünsche und Anträge der Capitel unterbreitet. Nach deren Erledigung wurde eine Abhandlung (dießmal über republicanische Schuleinrichtung) und eine Recension derselben verlesen, desgleichen ein Bericht über die Begutachtung eines neuerdings eingeführten Lehrmittels. Eine zur Herausgabe einer Volksschrift niedergesetzte Commission gab ihren Bericht, ebenso eine andere, die mit der Veranstaltung einer Auswahl volksthümlicher Männerchöre betraut war. Eröffnet und geschlossen wurde die Synode von einem der Herren Erziehungsräthe, durch welchen der Synode zugleich folgende Actenstücke Seitens des h. Erziehungsrathes übermittelt werden:

1. Der Generalbericht über die Schulcapitel des verflossenen Jahres.

Er gibt I. die Zahl und den Besuch der Capitelsversammlungen tabellarisch, bespricht die Dauer und den Gang derselben. II. wird berichtet über die Thätigkeit und den Geist derselben. Praktische Lehrübungen wurden gehalten 18 in der deutschen Sprache, 9 im Rechnen, 4 in der Formenlehre, 5 in den Realien, 2 in Kunstfertigkeiten. Diese Lehrübungen werden mit Angabe der Namen beurtheilt. — Die Aufsätze der für die Capitelsversammlungen aufsatzpflichtigen Mitglieder werden in Bezug auf Behandlung und Inhalt besprochen. Im Allgemeinen wird geklagt, daß die schriftlichen Arbeiten sparsam fließen und mit Mühe eingetrieben werden müssen. Theils werden sie in den Capiteln behandelt, theils deren Berichten beigelegt. Die Themata werden sämmtlich mitgetheilt, zum Theil auch die Resultate der angeknüpften Discussion. — Dann folgt der Bericht über die Besprechungen und Vorträge, die

„ebenfalls einen ſprechenden Beweis über die geiſtige Thätigkeit des Zürch
Lehrſtandes liefern"; darauf der Bericht über die Begutachtung von Leh
mitteln und Verordnungen, endlich der über außerordentliche Geſchäf
und über Anträge an die Synode und über die Erneuerungswahlen d
Vorſteherſchaften. — Der in den Capitelsverſammlungen herrſchen
Geiſt, die Thätigkeit in ihnen und für ſie und die aus ihnen gewonne
Frucht werden ſehr gerühmt. Gewünſcht wird nur eine größere Conce
trirung der Thätigkeit und mehr Einheit in der Wahl der praktiſch
Lehrübungen und der zu discutirenden pädagogiſchen Fragen.

Der III. Abſchnitt behandelt die Fortbildung der Schulcandidate
der IV. die Bibliotheken.

In dem dieſem Generalbericht beiliegenden Begleitſchreiben des
Erziehungsraths gibt dieſer der Synode Kenntniß von denjenigen Schr
ten, welche gegen ſolche Mitglieder des Lehrſtandes gethan ſind, die ih
Pflichten in Bezug auf den Beſuch der Capitel verſäumten. Die Nam
der betreffenden Herren ſind genannt.

2. Ferner wird der Synode überreicht der Bericht des Erziehung
raths über den Zuſtand des Volksſchulweſens im verfloſſenen Schuljah

Wir beſchränken uns hier auf Mittheilung der Rubriken, da di
die Ausführlichkeit und Erſprießlichkeit des Berichts genügend erkenn
laſſen.

I. Ueber den Zuſtand der allgemeinen Volksſchulen.

A. Aeußere Verhältniſſe: Zahl der Schulkreiſe, Schulgenoſſenſchaf
und Schulen, Zahl der Lehrer, der Schüler; Schullocale, Staa
beiträge, Schulfonds;

B. Zuſtand der Schulen: Schulbeſuch, Abſenzen; Claſſification
Schulen (die „ſchlechten" Schulen werden mit Namen genann
Oeffentliche Prüfungen, Lehrmittel, Disciplin, Repetirſchule, Ei
ſchule, Muſterſchulen, Arbeitsſchulen, Kleinkinderſchulen, Lehr
ſchaft, Schulgenoſſenſchaften.

II. Ueber die Secundarſchulen.

Zahl der Schulen und Lehrer, Schülerzahl, Abſenzen, Claſſificat
der Schulen, Schullocale, Schulfonds.

III. Volksſchulen von Zürich und Winterthur.

IV. Thätigkeit der Schulbehörden.

Die Gemeindeſchulpflegen, die Secundarſchulpflegen, der Sta
ſchulrath von Zürich, der Stadtſchulrath von Winterthur, die Bezir
ſchulpflegen.

V. Vergleichende Ueberſicht über das geſammte Volksſchulweſen
Cantons.

VI. Privatinſtitute.

VII. Das Seminar in Küsnach.

Das Lehrerperſonal, Zahl der Zöglinge, Unterricht, Fleiß und Sitten der Zöglinge, Convict, Uebungsſchule, die Seminarſchulpflege, die Seminaraufſichtsbehörde.

Höheres Unterrichtsweſen. A. Lehranſtalten. 1) die Hochſchule; 2) die Cantonsſchule (unteres, oberes Gymnaſium; untere, obere Induſtrieſchule); 3) die Thierarzneiſchule. B. Das Stipendiat. C. Wiſſenſchaftliche Sammlungen, Apparate u. ſ. w.

— — Würden die Schulbehörden anderer Staaten nicht gut thun, ſich dieſe Berichte und deren ausführliche Veröffentlichung zum Muſter zu nehmen?

W. Langbein.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Geſchichte der deutſchen Sprache von Jakob Grimm.

Vierter Artikel *.

Vorerſt die Bemerkung, daß, wäre es nur auf uns angekommen, wir auch in dieſem letzten Artikel über das nicht genug zu preiſende Nationalwerk lieber weſentlich referirt hätten, um unſere eigenen Bemerkungen als bloß untergeordnetes Beiwerk erſcheinen zu laſſen; aber trotz der aller Anerkennung werthen Billigkeit der verehrten Redaction dieſer Zeitſchrift konnte uns der Raum nicht vergönnt werden, den ein ſolches Verfahren erheiſchte. Möge alſo niemand, am wenigſten aber der Meiſter ſelbſt, welchem wir ſo großen Dank ſchulden, in der nun eingeſchlagenen Weiſe der Behandlung, die oft eigene Bemerkungen faſt in den Vordergrund ſtellt, thörichte Anmaßung und Rechthaberei ſehen.

XXXI. Die deutſchen Dialecte. Dialecte ſind große, Mundarten ſind kleine Geſchlechter. Geiſtige und leibliche Einflüſſe wirken mächtig auf die Sprache ein: geiſtige durch Dichtung und Rede, noch mehr regelnd, wo man beginnt dieſe durch Schrift, Grammatik und Bücherdruck oder wenigſtens Vermehrung von Exemplaren feſtzuhalten; leibliche in der natürlichen Umgebung, in der Beſchaffenheit des Bodens und der Himmelsgegend. Um zu lebendigen Sprachen zu erſtarken,

---

* Vgl. Päd. Revue XXIV, 171 ff., 248 ff. XXV, 405 ff.

bedürfen die Dialecte eines größern Raumes an Gebiet und der Hebung durch Poeſie.

Aber ehe von unſern Dialecten geſprochen wird, ſoll die altgermaniſche Stammeseintheilung abgehandelt werden. Tacitus überliefert eine Trias, Plinius eine Pentas. Daß T. nur eine Trias geben wollte, das hat beſonders Müllenhoff mit erheblichen Gründen zu ſtützen geſucht, weil dieſe Trias in jeder Richtung eine in ſich abgeſchloſſene, auch in der äußern Form durch Alliteration gebunden ſei; das aber ſei eben die von T. gemeinte licentia vetustatis, daß einzelne Völker, welche ſchon zu einem der drei Stämme zählen, aus irgend welchem Grunde noch einen beſondern Stammhelden oder Stammgott ſich ſchufen. Plinius führt auch die einzelnen Völker auf, in welche die großen Stämme ſich verzweigen; ſeine Beſtimmungen mag er nicht Liedern entnommen haben, ſondern aus anderer Nachricht und Belehrung durch Germanen, welche das Lied zu Grunde legten und ergänzten. Denn die Vermuthung ſcheint richtig, daß Tacitus wenigſtens aus den Liedern, von welchen er vernommen, nichts von den einzelnen, den Stämmen untergeordneten Völkern hörte und den Mythus nur als ſolchen überliefern wollte. Dieſe zu deuten iſt ſchwer. Zweierlei Arten von Deutungsverſuchen ſtehen ſich theilweiſe ſcharf gegenüber, von denen die einen darauf ausgehen, allgemeinern Sinn in die Stammſage zu bringen, die andern dieſelbe in innige Verbindung ſetzen mit der älteſten Geſchichte und dem älteſten Cultus gerade und nur des deutſchen Volkes. Letztere Anſicht hat Müllenhoff am ſchärfſten durchgeführt, der in **Ingus**, **Iscus** und **Irman** die aus dem allgemeinen Göttlichen (Tuisco, an dem beide Theile, Himmel und Erde, ſind) entſproſſenen Stammgötter der Deutſchen mit uralten Beinamen ſieht, um deren geweihte Stätten ſich Amphiktionieen bildeten und feſtſetzten; ein gedrungenes Mittelglied zwiſchen **Tuisco** und den beſtimmtern Geſtalten ſei **Mannus** (dem Sinne nach eher dem indiſchen Nr als dem Manus zu vergleichen, oder in gleichem Verhältniſſe zu Tuisco, wie Manus zu Yamas nach Roth, Zeitſchrift der d. morg. Geſ. IV.?), eine perſönliche Darſtellung jenes Allgemeinen. Unter den andern Deutungen umfaſſen wir nicht einerlei, ſowohl diejenigen von Grimm und Wackernagel, welche, jeder auf eigene Weiſe, Grundzüge des Mythus in Aſien finden, als die Meinung derer, welche den drei Stammheroen bloß einen allgemeinen, vom Charakter oder Wohnorte der Stämme ſelbſt abgeleiteten Sinn zuſprechen, wie Zeuß u. A., zum Theil auch Grimm, wenn er einmal annimmt, der Name der **Ingævone** dürfte mit inge, enge, pratum zuſammenhangen und auch unter den Eovum des angelſ. Wanderliedes ſeien dieſe gemeint; durch welche

Annahme allerdings am beſten erklärlich würde, wie in die urſprünglich orientaliſche Liſte der deutſche Ingus eingedrungen. Das läßt ſich nicht läugnen, daß bei dieſer letztern Art der Deutung etwelche Unconſequenz faſt unausweichlich iſt. Am wenigſten annehmbar ſcheint uns die Erklärung des ehrwürdigen Grotefend. — Das iſt wohl der Erwähnung werth, daß, wenn wir zuſehen, welche Völker Plinius unter die Taciteiſche Trias rechnet, es ſich herausſtellt, daß des Tacitus Stammſage nicht über das Gebiet, welches die Oder begrenzt, hinausreicht, alſo mehr als eine Sage der weſtlichen Germanen erſcheint; nicht daß wir daraus ſchließen ſollen oder dürfen, es hätten ſich erſt von dort aus die Völker in den Oſten ergoſſen. Von den einzelnen Völkern aber, die Plinius aufzählt, will Grimm die Cheruſcen zu den Ingävonen rechnen der ewigen Feindſchaft wegen mit den herminoniſchen Chatten und um der Spracheigenheit willen; Müllenhoff dagegen ſtellt die Chatten zu den Iſtaevonen, der Landeslage und des Stammcultes wegen. Des Plinius erſter und fünfter Stamm umfaſſen öſtlichere Völker, und zwar der fünfte ungefähr das alte Getenvolk.

Aber die beſprochene Stammeseintheilung iſt durchaus nicht maßgebend für die deutſchen Dialecte; ſie mag jedoch zugezogen werden, um den Gang dieſer zu ermitteln. Und nach Grimms Anſchauung können umgekehrt die Dialecte dazu beitragen, einem Einzelvolke ſeinen Stamm anzuweiſen, wie z. B. die Cheruſcen auch um der Spracheigenheit willen zu den Ingävonen geſchlagen werden, das freilich nicht ohne Bedenken.

Alle Dialecte entwickeln ſich vorſchreitend aus einem Allgemeinen. Eine Schranke aber unendlicher Zerſplitterung von Dialecten und Mundarten, wie ſie reich aus dem Mutterſchoße hervorquellen, wird durch das Uebergewicht der ſich niederſetzenden größern Schriftſprachen aufgeſtellt. — Als der alterthümlichſte und formenreichſte Dialect unter den germaniſchen tritt uns der gothiſche entgegen, in beiden Beziehungen dem äoliſchen gleichend. Doriſche Bergluft wehet im Hochdeutſchen, joniſche Weichheit iſt im Altſächſiſchen, Angelſächſiſchen und Frieſiſchen zu ſpüren. Das Uebergewicht des Hochdeutſchen hat ſich durch mehrere Momente entſchieden geſtaltet, ſo daß nunmehr alle Deutſchen nur einer einzigen Sprache pflegen. Aber alle dieſe Dialecte ſind urſprünglich nicht weſentlich und innerlich unter ſich verſchieden. Unurſprünglich iſt die Lautverſchiebung, der ſicherſte Unterſchied zwiſchen hochdeutſcher und niederdeutſcher Sprache; es gab eine Zeit, in welcher alle deutſchen Dialekte auf der gothiſchen Stufe ſtanden, und in einer noch frühern Zeit ſtimmte der deutſche Conſonantismus mit dem griechiſchen und lateiniſchen. Bei den Herminonen brach in der Hauptmaſſe die dritte Stufe durch, der gothiſche,

ingävoniſche und groſsentheils der iſcaevoniſche Stamm verharren auf de zweiten. Treffliche Winke gibt der Verfaſſer über die fruchtbare Behandlun der deutſchen Mundarten unſerer Tage. Zuletzt ſpricht er von den Aus nahmen, welche auf frühere Sprachform hinweiſen und von den mei ſogar ſchon zuſammengeſetzten Pflanzennamen, welche auf eine lang Gemeinſchaft des Hochdeutſchen mit Angelſächſiſchem und Altnordiſche ſchlieſsen laſſen.

Die Eigenthümlichkeit aller deutſchen Sprachen liegt in der Neigun die ſtummen Conſonanten zu verſchieben und im Ablaute, von dem i cap. XXXII gehandelt iſt.

Der Ablaut iſt der von der Conjugation ausſtrömende Wechſel d Vocale. Da iſt zu ſagen, daſs die deutſche Sprache nur zwei einfac Zeiten, Gegenwart und Vergangenheit, am Verbum auszudrücken verma Doch auch die herrliche Formenfülle der dem Germaniſchen urverwandte Sprachen iſt einem groſsen Theile nach nur durch freilich innige Zu ſammenſetzung entſtanden; zumal im Lateiniſchen iſt das einfache Impe fectum kaum in ſpärlichen Reſten bewahrt, in keiner Sprache ein durchau einfaches Futurum, das nur Futurum wäre. — Zur Ergründung de Ablautes ſollte es möglich werden, den Organismus und Zuſammenhan der Vocallaute zu enthüllen, und das verſuchte hier Grimm mit bewu dernswerthem Scharfſinne. Das Reſultat iſt, daſs, wie neun ſtumm Conſonanten, auf dieſelbe Weiſe urſprünglichſt in unſerer Sprache neu Vocale aufgeſtiegen, die aus der uralten Trilogie a, i, u entſtanden Laute aber nirgend auf einfacher Doppelung derſelben Elemente, ſonde durchaus auf Zuſammenſetzung zweier von einander verſchiedener beruhe ſo müſſe auch dem gothiſchen ei ein ui, deſſen ê und ô ein ia und u vorausgegangen ſein. Für ia und ua werden Ueberbleibſel alter Form im Althochdeutſchen erwogen, und das mehr befremdende ui für ſpäter ei ſoll erhärtet werden durch Vergleichung des gothiſchen Inſtrumental thê und hvê mit althochd. diu und huiu und dadurch, daſs in färöiſch Mundart ui gleich altnordiſchem i gelte. Allerdings ſind die Fälle nic ſelten in verſchiedenen Sprachen unſers Sprachſtammes, in denen ê = i und ô = ua oder va ſteht; aber es iſt auch nicht zu läugnen, d z. B. griechiſches ω und η an der Stelle eines urſprünglichern reinen auftreten. Und faſt ſcheint es dieſelbe Trübung, wenn wir gothiſch fêra, althochd. fiara „Seite“ mit ſanskr. pâra zuſammenhalten; au dem gothiſchen mês, alth. mias, latein. mensa, alt mesa, wir mög ableiten, wie wir wollen, können wir kaum etwas anderes als e theoretiſches mansa oder mâsa zur Seite ſtellen. Ob die Brechungen Chriah, fiabar, ziagal u. ä. beweiſend ſein können, wollen wir nic

entſcheiden, und endlich hêr (hic) thê und hvê laſſen mehrfache Erklärung zu. Nur das darf als ſicher gelten, daß gothiſches ê auch aus ia entſpringen könne. Ebenſo ſteht gothiſches ô nicht ſelten dem â der verwandten Sprachen entgegen, in brôthar = bhrâtar, frater u. A. Was hier am ſchwerſten zu begreifen iſt, iſt gothiſches ei, da im Gothiſchen allein ſtehendes e in der Regel lang iſt; aber die Beweiſe dafür, daß dieſem ei ui vorausgegangen, ſind nicht ohne manches Bedenken. Und unerhört iſt es denn doch nicht, daß in Dialekten, die ſonſt ê wahren, dasſelbe unter Verhältniſſen in die Kürze hinüberſpielt, wofür im Gothiſchen ſelbſt ſich Analogieen bieten. Oft iſt dieſes ei aus ii entſtanden; neben sinteins findet ſich die Form seiteins — alſo eine Verlängerung des i zum Erſatze für n, und noch heute hören wir in der Schweiz eisel für „Inſel", wie iuser oder euser für „unſer". Durch dieſen beſcheidenen Widerſpruch iſt die ſinnige Darlegung der ablautenden Conjugation, wie ſie hier auftritt, im Ganzen und Großen nicht gefährdet. In einleuchtenden Beiſpielen weist dann der Verfaſſer den Einfluß des Ablautes in der Wortbildung nach; und nicht minder anziehend werden die Sprünge gezeichnet, welche etwa aus einer Reihe in die andere ſtattfinden. Sehr wichtig und unſtreitig wahr iſt hier beſonders der Satz, daß ſich manche Wurzeln erſter Conjugation offenbar nur durch Gemination der urſprünglich einfachen liquida geſtalten und meiſt der zweiten angehörten, ſo daß z. B. brinnan erſt aus brinan entſtanden. In den ſtammverwandten Sprachen, namentlich im Griechiſchen, finden ſich Erſcheinungen, welche den hier beſprochenen ähnlich ſind; aber die Veränderung und Verlängerung der kurzen Vocale beruhen hier noch ungleich ſichtbarer auf architectoniſchen Geſetzen, und darum ſcheint es uns recht beſonnen von Curtius, daß er ſich hier des Ausdruckes „Ablaut", welcher hauptſächlich durch Grimms umfangreiche und tiefe Arbeiten ein vielſagender geworden, enthalten hat. Sollte nicht eine ſtrenge Gleichſetzung des Aehnlichen und allerdings Verwandten da und dort auf einen Abweg leiten, auf dem man freilich ſeines Reizes wegen gerne wandeln möchte? Kaum dürfen lat. nemus und nômen zugleich zu deutſchem niman geſtellt werden; oder bezeugen uns agnômen und cognômen nicht den klaren Zuſammenhang von nômen und no-scere? Und griechiſches ει in ἔνειμα, ἔτεινα u. ſ. f. will ſich ſchwer mit goth. ê in nêmum, thênum reimen, da griechiſches ει in dem zuſammengeſetzten Aoriſt wohl nichts anderes als ein leichtbegreiflicher Erſatz für aufgehobene Poſitionslänge iſt. In γείνομαι iſt ι vor ν eingedrungen, wie in ſo manchen andern Beiſpielen; und von ο in μολπή u. ſ. f. geſteht Grimm ſelbſt, daß es eher dem ſanskritiſchen a als dem gothi-

ſchen u gleiche. Ueber φθείρω, metior u. A. dürfen wir uns nic einlaſſen. — Als Analogieen der dritten Ablautsreihe ſollen lat. lav cavi u. ä. gelten. Wenn wir uns nicht irren, ſo geht dem lateiniſch Perfectum jeglicher Zulaut ab; und die bezeichneten Formen haben dur Curtius S. 216 und deſſen tüchtigen Recenſenten Dietrich auf andere Wege die befriedigendſte Aufklärung erhalten. Für die vierte Conjugati werden τοῖχος, τεῖχος und τέχνη zuſammengeſtellt. Die Wurzel die Wörter iſt gewiß dieſelbe und liegt in τυχ, τεύχω, ſo daß eine Urfo τFεχ vorausgeſetzt werden muß. Kaum kann ἔχω für εἴχω ſtehen. Zw A. Kuhn ſtellte einſt auf einen Augenblick ebenſo ἔχω mit ſanskr. „herrſchen" und goth. aigan zuſammen; aber bald genug kamen i Zweifel an; weiſen doch Aoriſt und Imperf. deutlich conſonantiſch Anlaut, ſei dieſer nun *F* oder σ. Οἴχομαι iſt von J. Sonne Epilogome S. 62 ff. trefflich gedeutet; οἶμος ziehen wir zu εἶμι, und οἴσω ſche wieder auf andere Wurzel zu zielen. Für πλείω, πνείω u. A. mein wir beachten zu müſſen, daß dieſe Wurzeln urſprünglich auf *v* auslaute und ſo möchte ι Vertreter des *F* ſein, wie im Germaniſchen saia sâvan und sâhan neben und hinter einander auftreten. Auch in μείρομ μοῖρα iſt offenbar ι, nicht aber ε und ο hinzugekommen.

Im lateiniſchen Lautverhältniſſe û, oe, i gleich einem gothiſch ei, ai, i ſieht der Verfaſſer eine neue Beſtätigung ſeines ei aus Wir müſſen hier für die Hauptſachen auf Curtius und Benary verwei und greifen nur zweierlei heraus, zuerſt die Anſicht, unus ſei eher gle εἷς als gleich οἷος; aber εἷς iſt gleich ἕνς und dieſes ſteht für san goth. sums, was mit unus ſchwer in Einklang zu bringen ſein wi Das zweite iſt die Zuſammenſtellung von cædo und cûdo. So cædere etwas Anderes ſein als das Cauſativum von cadere? Dieſ entſpricht ſanskr. çad, jenem das Intenſivum çâçad cædere.

In XXXIII wird die Reduplication des Präteritums behand Einleitend kommt aber die wortbildende Reduplication zur Sprache; u hieher vielleicht hätte die celtiſche Cauſalbildung geſtellt werden ſoll welche die treffendſten Analogieen im Griechiſchen und Sanskrit, viellei ſeltener auch im Lateiniſchen findet. In der Weiſe reduplicirt iſt memor von der Wurzel mar, im Sanskr. smar, woher goth. mêrj ſprechen, aber nicht lat. narrare; griechiſches μιμέομαι gehört derſell Wurzel an als lateiniſches imitor für mimitor, etwa der Wurzel „meſſen". Aus dem Sanskrit konnten manmatha „Erſchütterer, Lieb gott", dandaça deſs, dadhi lac coagulatum, çaçvat „ewig" u. angeführt werden.

Nachdem Beſtand und Geſetz der gothiſchen Reduplication im P

teritum dargeſtellt und die Spuren derſelben in der ſpätern deutſchen Sprachentwickelung aufgedeckt ſind, ſtellt Grimm weitreichende und ſcharfe Vergleichung auf dem Gebiet neuerer und älterer Sprachen an und gewinnt den Satz, daß dieſe Reduplication dem neuern Sprachgeiſte nicht zuſage. Wir möchten hier das beifügen, daß, wie in vielen Fällen im Sanskrit, in allen nachgothiſchen deutſchen Dialekten, ſo auch im Lateiniſchen ſehr häufig die Reduplication in den Stamm hineingedrängt worden iſt, iſt doch feci nichts Anderes als fefici, feici etc. — Ein ſehr bedeutſames Reſultat, welches aus der Vergleichung der verwandten Sprachen gewonnen wird, iſt das, daß in vorgothiſcher Zeit auch alle ablautenden V.V. das Präteritum zugleich mit Reduplication gebildet hätten, aber mit dünnerm Vocale; dieſe ſei der Kürze wegen ſpurlos verſchwunden, um den Ablaut allein als Vertreter des Präteritums übrig zu laſſen; die Reduplication aber mit dem breitern Vocale, gleichſam eine zweite Potenz, habe nicht mehr gänzlich weichen können, habe ſich in den Stamm gedrängt und ſich mit dem Stammvocale innigſt zu einem Ganzen verſchmolzen. — Nur die Frage ſcheint uns noch nicht erledigt, welche Farbe der Reduplicationsvocal gehabt; ebenſo muß dahin geſtellt bleiben, ob der Ablaut von jeher etwas der Flexion Weſentliches geweſen. Uns erſcheint jedenfalls wohlgethan, zunächſt den dynamiſchen Ablaut des Deutſchen von dem mehr mechaniſchen Zulaute der verwandten Sprachen zu trennen.

Reich an neuen Reſultaten iſt cap. XXXIV über die ſchwachen Verba. Auch in den drei charakteriſtiſchen Vocalen der deutſchen ſchwachen Verba ſucht Grimm die Lautconſequenzen auf, und indem er die analogen griechiſchen Bildungen vergleicht, möchte er das *o* von V.V. wie *χρυσόω* ꝛc. als Verengung von *ov* auffaſſen, während die auf *ι* abgeleiteten in dieſer Sprache fehlen. Aber wir vermögen noch nicht den Grund abzuſehen, der uns zwingt, von den Ergebniſſen der vergleichenden Grammatik abzuweichen, und ein griechiſches *oF*, *ov* in den betreffenden Verben will ſich uns auf keine Weiſe ergeben. Welches Verbum wird nun dazu verwandt, das Präteritum der ſchwachen Conjugation zu bilden? Der Verfaſſer findet darin unſer „thun", wie es noch vor der erſten Lautverſchiebung beſchaffen war, ſo daß d der urſprünglichſte Anlaut wäre; es entſpräche demnach lateiniſchem dare. Aber lat. dare umfaßt, wie es ſcheint, eben ſowohl griech. *τίθημι* als *δίδωμι*, ſanskr. dadhâmi und dadâmi, indem *ϑ*, dh der erſtern nicht nur als f erſcheint in facio, famulus etc., ſondern auch als d fortbeſteht, wie in der Formel dare in custodiam u. ä., dann in perdo, condo etc. Wir ziehen es darum vor, in allen hier fraglichen deutſchen Formen das griechiſche *τίθημι*

und ſanskr. dadhâmi zu ſehen, um ſo mehr, als gerade dieſe W
auch in der griechiſchen Conjugation Dienſte thun muß und im San
ſehr häufig erweiterte Wurzelformen mit dh = dhâ gebildet wer
vergl. yudh neben yu u. ſ. f. Doch wollen wir einmal die Vorausſet
des verehrten Verfaſſers als durchaus richtig annehmen. Dieſer
nun auf, dedo ſei die urſprüngliche Form vom do; dedi, in Zuſam
ſetzungen -didi ſei nicht reduplicirt, ſondern erſt dedidi. Daraus
als volle goth. Form ein Präteritum dada oder mit alter Reduplic
didada erſchloſſen mit einem Präſens dida. Das ahd. tôs im præt
goth. dês erklärt Grimm aus tast = tatt und findet in ihm die
und alte Form für das geſonderte tâti. Außerdem ſoll durch da = d
erwieſen ſein, daß die erſte und dritte Perſon Sing. des ſtarken Pr
einſt, wie im Griech. und Sanskrit, ſo auch im Germaniſchen a
ausgelautet habe. Das ahd. Präſens tuom wird mit griechiſchem δίδ
und ſanskr. dadhâmi verglichen, welche beide aber nicht reduplicirt ſ
es ſtellt ſich alſo tuom als Verſtümmelung von tituom heraus von
Wurzel tit, wie ſanskr. vahâmi, veho von vah gebildet ſei; d
tituom verhielte ſich zu einem gewöhnlichen Präſens titu wie δείκ
zu δεικνύω oder δίδωμι zu lateiniſchem do = dedo. Das Partici
kitân im Ahd. gituan im Altſ. wird irgendwie verengte Form
vielleicht in den verſchiedenen Stämmen von verſchiedenen Grundgeſt
aus. — Aber de im lateiniſchen dedo weist langen Vocal auf
läßt ſo auch der Form nach die vorgeſetzte Präpoſition erkennen.
warum ſollte dem lateiniſchen Perfect dedi Reduplication abgeſpro
werden müſſen? Das Verbum dare gehört nicht der erſten Conjuga
an, hatte ſich alſo nicht nach flavi zu richten. Auch nicht einmal
dedai brauchen wir für dedi vorauszuſetzen; denn ein ſolches ſchlie
des i im Perfectum iſt doch wohl nur Bindevocal, der am endungsl
Stamme noch übrig geblieben iſt; eines Bindevocales hatte aber
vocaliſch auslautender Stamm nicht nöthig. Es frägt ſich alſo nur,
das â der Wurzel ſelbſt i werden konnte; daß aber dieſes möglich
iſt gerade für das Verbum dare beſonders ſicher, da ſein langer V
mannigfach in die Kürze umſchlägt, ja oft völlig verſchwindet; dan
ſei nur cognitum u. ä. neben nôtum, pitŭr neben pater und Wu
pâ erwähnt. Ja ſelbſt vor einem dadâvi müßte nicht erſchrecken,
berückſichtigen will, daß im Sanskrit aus dadâu, d. h. dadâv leicht
dadâ ſich geſtalten kann. So viel dürfen wir immerhin zugeben,
von den Römern in dedi, ad-didi u. ä. die Reduplication nicht m
klar erkannt ward. Sehen wir auf das Präſens δίδωμι, dadâmi u
tuom und ſtellen dieſe mit vahâmi zuſammen, ſo finden wir ſogle

daß nur pers. I stimmt; und wie könnte δίδωμι aus dem Kranze der mit ι redupliciren den V.V. losgemacht und als Wurzelform mit urſprünglich inlautendem ι gewieſen werden? Zu ſolchen Annahmen ward der Verfaſſer dieſes Meiſterwerkes wohl hauptſächlich durch ſeinen heiligen Eifer für das Deutſche geführt. Aber wir müſſen nun auch hier anders zu deuten verſuchen. Das Präſens tuom könnte eine Zuſammenziehung ſein aus tatâmi, tatmi; oder es iſt hier der alte Wurzelvocal, wie im part. perf., erhalten mit Abwerfung der Präſensreduplication. Wunderbar gemiſcht ſind die Formen des Präteritums, aber in einer Miſchung, die ſchon im Gothiſchen vorgebrochen iſt: tëta, angelſ. dide haben noch die alte Reduplication erhalten; tâtum aber weist auf eine Wurzel tat, die nur eine nachentwickelte, durch Einfluß des urſpünglich redupli cirenden Präſens erzeugte iſt, wie im Latein bibo oder jungo u. A., im Vedaſanskrit die Form grn, im Griech. δύν-αμαι mehr als gebührenden Raum gewonnen, oder wie im Sanskrit gerade neben dâ und dhâ auffallend deutlich die neuen Wurzelformen dad und dadh aufſprießen. Das Angelſ. ſcheint einer ältern Formation treu geblieben zu ſein. — So gilt uns dann auch der auslautende Vocal in tëta, im Gothiſchen da etc. als Wurzellaut. Das gothiſche -dês, alth. -tôs können wir nur dann mit Grimm deuten, wenn angenommen wird, die Wurzel dad ſei ſchon in uralter Zeit auch in den Sing. gedrungen; es kommt uns wahrſcheinlicher vor, daß dês für didês ſtehe und dem ſanskr. dadhâtha entſpreche.

Es iſt uns nicht vergönnt, in derſelben Weiſe auch auf die folgenden Erörterungen einzugehen; wir müſſen aber bekennen, daß uns auch dieſe ſo geiſtreichen und umfaſſenden Unterſuchungen des Meiſters noch nicht durchaus überzeugten, daß es im Deutſchen und den verwandten Sprachen nur conſonantiſch ſchließende Wurzeln gebe.

XXXV. Verſchobenes Präteritum. Eine herrliche Partie! Aber wir müſſen es dem Leſer überlaſſen, ſich unmittelbar aus dem Werke ſelbſt Urſache und Gewicht dieſes Präteritums bekannt zu machen. — Es fällt da beſonders auf, daß ſtatt skêlum, ahd. scâlum; mêgum, mâgum und mênum ein skulum, magum und munum erſchienen. Wir ſprachen einſt die Anſicht aus, daß hier die Reduplication, wie im ältern Sanskrit nicht ſelten, im Latein. oft, ſpurlos abgefallen ſei, während ſie gewöhnlich in der a-Conjugation im ſogenannten Ablaute aufgegangen; und die Anſicht würde beſonders dann guten Schein gewinnen, wenn als alter Reduplicationsvocal dieſer Claſſe auch auf germaniſchem Sprachgebiete a angenommen werden dürfte. Dann ſtände es uns zu, das ſanskritiſche tênima ſtatt tatanima, tetendimus und lat. fêci zu

vergleichen. Wenn geſagt wird, t in mòsta etc. ſei nicht als Lautve
ſchiebung anzuſehen, ſondern es ſei das feſtgehaltene urverwandte
wie in mactus neben mox und in nox, noctis, ſo iſt uns das nic
recht klar.

Mit großem Scharfſinne und mit der ihm eigenen tiefdringend
Gelehrſamkeit weist Grimm nach, wie die abſtracte Vorſtellung d
Präteritums jedesmal auf ein ſinnliches Präſens leite. Wir heben n
die Fälle heraus, die uns zu geringfügigen Gegenbemerkungen oder neu
Aufhellungen veranlaſſen. Goth. tharf ſoll eigentlich ſein: „ich hal
dargebracht, bin jetzt ohne Opfergegenſtände". Die beigebrachten An
logieen dürften nicht alle gleich treffend ſein: egeo iſt kaum mit Ablau
von ago gebildet und ſteht ſo nahe an egenus, gr. ἀχήν, daß es fa
nicht anders denn als ſanskr. gahâmi „ich verlaſſe" aufgefaßt werd
kann. Opus in opus est, wie ἔργον in ἔργον ἐστί, usus in usus e
bedeutet wohl „die Hauptſache" und inſofern Bedürfniß. Für gada
möchte das ſanskr. dhṛsh auf den ſinnlichen Begriff führen, wenn Web
V. S. II, 78 Recht hat, es bedeute dieſes eigentlich frangere, vincer
exsultare. Für skal geben wir unſere frühere Deutung gegen die hi
beigebrachte gerne auf. Aber mag ſoll eigentlich beſagen „ich habe gezeugt
von einem migan, das dann ferner mit meihan, griech. ὀμιχέω, la
mingo, ſanskr. mih zuſammenhange, auch mit μίγνυμι im homeriſch
Sinne in Verbindung geſetzt wird. Hier ſcheint unſere Deutung einfache
Sanskrit. mahat heißt „groß", manh crescere, wohl unterſchieden vo
mih „benetzen" und von miç, der Grundwurzel von miçr „miſchen"
mag bedeutet uns: „ich bin gewachſen"; vgl. goth. magus „der Wach
ſende", mavi „die Wachſende" ꝛc. nah, ganah, ἀρκεῖ dürfte an ved
ſches naç, naksh, lateiniſch nanciscor gehalten werden, wenn w
griechiſches ἱκανός vergleichen; kaum gehört hieher nox u. ſ. f.; ob
wäre es die „Einbrechende"? òg metuo mahnt an ſanskrit. éǵ, da
ſich auch im lateiniſchen æger zeigt. Zu trennen ſcheint uns ὠκεανός
welches wir an ὠκύς, aqua, ahva halten. aih ſteht am nächſten de
ſanskrit. iç „herrſchen" und ſcheint potitus sum. Bei daug kommen wi
wieder auf eine Wurzel duh „wachſen" aus ſanskr. dṛ̆h, und dauhta
galt uns gleich mavi. Ahd. dûhjan aber ſcheint Benfey in ſeinem reiche
Gloſſar zum Samaveda richtig auf die ſanskrit. Wurzel tuç „ſtoßen
drücken" zurückzuführen.

Wenn der Verf. dem Infinitiv des Perfectums eine andere Endun
zutheilen möchte als dem des Präſens, ſo daß derſelbe die Farbe de
Pluralendung des Präteritums trüge, alſo ein kunnun etc. und ſonſ
gêbun etc. neben giban erſchiene, ſo ſcheint uns dieſe Annahme nich

recht haltbar, denn wir können uns nicht überzeugen, daß die Bildung des Infinitives etwas gemein habe mit der Bildung der Perſonenendungen, und meinen, nicht in der Infinitiv bildenden Form, ſondern einzig und allein in der des Stammes läge die Bezeichnung des Perfectums. So haben die lateiniſchen Infinitive amare und amavisse ſo gewiß dieſelbe Infinitivendung -se, wie amarem und amavissem dasſelbe -sem enthalten.

XXXVI. Die Vocale der Declination. Die Behandlung der Declination iſt noch um vieles ſchwieriger als die der Conjugation, weil ſie, das Abſtractere, ſchon viel mehr von der ſinnlichen Geſtaltung verloren hat. Darum wird auch weniger eine feſte Entſcheidung möglich, ob das Recht hier mehr auf Seite der bisherigen vergleichenden Grammatik oder auf der des großen Meiſters in deutſcher Sprachforſchung liege. Zwar ſtützen ſich auch jene Reſultate auf die auslautenden Grundvocale oder Conſonanten der Stämme; aber die Endungen in den einzelnen verwandten Sprachen, wie ſie nun bleibende Geſtalt gewonnen, ſind vielmehr Früchte des Zufalles; auch läßt es die vergleichende Grammatik nicht gelten, daß in allen verwandten Sprachen die Bildung der Declinationen bis in die einzelnſten Formen durchaus dieſelbe geweſen ſei. Wenn aber auch die Hauptergebniſſe dieſer umfaſſenden Forſchungen ihren Werth nie verlieren werden, ſo wird das doch dem Verfaſſer zugeſtanden werden müſſen, daß die Geſtaltung des deutſchen Ablautes einen Einfluß, und wäre dieſer eigentlich und urſprünglich auch nur ein äußerlicher, durch die Analogie herbeigeführter, auf die Endungen der deutſchen Declination ausgeübt habe, eher als das, daß dieſes auch in den verwandten Sprachen nachgewieſen werden könne. Vgl. Jacobi Beiträge, S. 94 ff.

In XXXVII. wird der Inſtrumentalis in ſeinem ganzen Umfange abgehandelt. Die goth. Formen thêh etc. führen den Verfaſſer zu einem vergleichenden Abriß für den Pronominalbegriff hic, hæc, hoc. Das lateiniſche c, ce, wie es hier auftritt, das goth. h und uh laſſen doppelte Erklärung zu, entweder ſo, daß es dem vediſchen gha, gr. γε u. ſ. f. entſpreche, oder daß es mit dem ſanskrit. ka, ki, latein. qui, griechiſchem πο zuſammenhange, welches erſt aus einem Demonſtrativum zu einem Interrogativum und Relativum ſich entwickelt hätte. Wir geneigen mehr zur letztern Erklärung; und daß ihr die Bedeutung nicht im Wege ſteht, das zu erweiſen hat uns der treffliche Schömann erſpart bei Höfer Zeitſchr. für Sprachw. I, 241 ff. Kaum aber wird ſich gothiſches hi u. ſ. f. anders auslegen laſſen, denn als verdünnte Form für ghi u. ſ. f. Das iſt nun ſehr ungewiß, ob dieſes lat. ce, goth. h oder uh den Gutturallaut mit dem s habe vertauſchen können, ſo daß alſo unſer dis

in diser (dieser) eigentlich dih wäre, obgleich nicht alle Analogieen einen ſolchen Wechſel fehlen; wie aber ein Grund gegen eine Zuſamm ſetzung aus zwei Pronominalſtämmen darin liege, daß ſich noch kl Spuren von einer Flexion bloß des erſten derſelben zeigen, während de der zweite unverändert bleibt, iſt uns nicht ſo recht klar. — Sc nicht auch die Behauptung, die griechiſche Sprache wiſſe von gar kei Inſtrumentalis oder Ablativ, zu weit ſein? Denn die Advv. ὡς, οὗ u. ä. ſcheinen doch pure Ablative. Dem erſtern entſpricht ſo genau möglich das vediſche yât (Abl. von ya), dem griechiſchen τώς vediſc tât (Abl. von ta).

Einläßlich ſpricht Grimm in XXXVIII. über die ſchwachen N mina. Auch auf dieſem Gebiete ſtrebt die deutſche Sprache nach ei tiefern und mehr dynamiſchen Verwendung eines allgemeinern Bildun elementes, und ſo wird ſich die Vergleichung mit den urverwand Sprachen nur auf dieſes Allgemeine beziehen dürfen. Von ſolchen For ſcheinen uns auszuſcheiden W.W., wie oscen und tubicen, in de das n wurzelhaft ſein wird. — Auch hier möchte Grimm die deutlich Spuren des Ablautes erkennen, während der vergleichenden Gramm dieſer Wechſel der Vocale — ich darf es im Gegenſatze wohl ſo a drücken — mehr zufällig erſcheint; höchſtens, daß etwa das Geſetz ſtarken und ſchwachen Caſus auch da zur Sprache kommt und A nahmen davon zugegeben werden, welche aber wieder mehr auf me niſchem Grunde ruhen. So ſpricht Bopp vgl. Gramm. S. 1116 ſehr einleuchtende Vermuthung aus, es ſei für die volle gothiſche N tralform -ona vorausgehende vocaliſche oder Poſitionslänge oder m als eine Silbe nöthig, es könne demnach nur namna, nicht nam heißen. Darin, meinen wir, geht der Verfaſſer etwas zu weit, daß die dreigeſchlechtigen Adjective und Participien, deren Femininum auf auslautet, als urſprüngliche iſtämme betrachtet wiſſen will; es ſch uns die Lehre der vergleichenden Grammatik durch die ſprechend Analogieen hinlänglich geſichert, die Lehre, daß nur darin deut Feminina auf ein von den ſanskrit. auf i verſchieden ſeien, daß j noch das n hinzufügen, gleich wie die weiblichen auf ôn, wo wi erſt den fertigen Wörtern auf ô, gleich urſprünglicherm â, das beſt mende n erfüllend ſich beimiſchte. Wir vermiſſen darum auch nicht ſchwache Declination auf iun oder aun. Was die S. 945 aufgeſtell Formen betrifft, ſo geht unſere Anſicht dahin, die Declination auf n nun einmal rein conſonantiſch und ihre Endungen dürfen nur die m lichſt allgemeinen, vom nloſen Thema unberührten, ſein, nur wird Einſichtige daran nicht zweifeln, daß auch dieſe Formen einſt reic

declinirt wurden. — Das über goth. sa u. ſ. f. Geſagte iſt uns nicht recht klar geworden. Denn sa iſt doch nicht ſchwacher Declination; und nicht einmal der Abfall eines s muß hier nothwendig angenommen werden, da eine Zuſammenſetzung dieſes Pronominalſtammes mit ſich ſelbſt durchaus nicht in allen Fällen dringlich ſein wird. Uebrigens ſind Spuren des s im Sanskrit noch genug vorhanden. Klar iſt uns auch nicht der Bedeutungsunterſchied, den der Verf. aufſtellt zwiſchen ſanskrit. und gothiſchem sa: beide und urſprünglich auch gr. ὁ ſind demonſtrativ; für das Sanskrit könnten wir die einleuchtendſten Beweiſe bieten. — Daß die unflectirte ahd. Participialform këpanti u. ſ. f. nichts anderes ſei als eine verkehrte Anwendung der alten weiblichen Form auf i (ei), will uns nicht ganz ausgemacht erſcheinen; vielleicht — und dafür ſpricht auch in den verw. Sprachen vieles — iſt dieſer auslautende Vocal nur Ueberreſt einer alten vollern Participialform auf anta. Wenn das aglſ. menegeo vollſtändig dem seo = ahd. siu „ſie" entſpricht, ſo beſtärkt uns das in der Vermuthung, daß die urſprüngliche Form der weiblichen Endung i die vollere auf yâ war. — Aeußerſt merkwürdig iſt das nordiſche hanar für goth. hanans und tûngur für tuggôns; es mahnt uns an griechiſches λόγους für λόγονς u. ä.; ein erhaltenes πρειγευτάνς weiſt uns den Hergang im Griechiſchen ſicher auf. Vergl. Ahrens dial. d. § 14. Wäre uns mehr Raum vergönnt, ſo hätten wir gerne uns näher eingelaſſen auf die Reſultate, die hier Grimm aus einer umfaſſenden Vergleichung gezogen: auf die Bildungen mit s, ahd. ir, auf das Verhältniß der gr. W.W. auf μα, ματος zu den lateiniſchen auf men; auch eine Geſchichte des eingeſchobenen n im Sanskrit hätten wir zu geben verſucht; jetzt begnügen wir uns der Ableitung von lat. carmen aus kr facere oder aus καρκαίρειν (Dœderlein) zu widerſprechen; denn die neuern Vedenforſchungen haben uns deutlich gelehrt, carmen ſei das vediſche çasman von çans „loben".

XXXIX. enthält wieder eine ſehr reiche Unterſuchung über den Dualis. Dieſes ſcheint denn doch eine Nebengeſtalt des Pluralis zu ſein, wie das durch manchen Beweis dargethan werden könnte. — Das abſtracte Pronomen dürfte mit Recht eine beſondere Betrachtung fordern, da in verſchiedenen Sprachzweigen und in verſchiedenen Zeiten einer und derſelben Sprache in deſſen Declinationen ganz eigenthümliche Erſcheinungen auftreten: gothiſches vit kann nicht mit den entſprechenden Formen des Sanskrit und Griechiſchen verglichen werden, und die verſchiedenen Perioden der Sanskritſprache bieten Unterſchiede unter ſich ſelbſt dar. Was das goth. ugkara etc. betrifft, ſo pflichtet nun auch Bopp in dem neueſten Hefte ſeiner trefflichen vergleichenden Grammatik der Anſicht

Benfeys bei, es ſeien darin Ueberreſte des vediſchen gha, griech. γε z
ſuchen; und dieſe Anſicht gewinnt dadurch bedeutende Wahrſcheinlichkei
weil wir auch ſonſt dieſe Pronominalwurzel in den perſönlichen Fürwö
tern einen mächtigen Einfluß ausüben ſehen. Wäre nun uncic etc. d
rechte aglſ. Form, dann wäre zweimal derſelbe Zuſatz darin enthalten, w
im griech. ἔγωγε.

XL. Recht und link umfaßt eine äußerſt anziehende Abhandlun
und beſonders hier ſprechen wir aufs neue unſer Bedauern aus, da
wir unſere Einzelbemerkungen nicht in ein Referat über die herrliche
Forſchungen verweben können. — Es iſt durchaus nicht zu läugnen, da
uns auch römiſche Nachrichten den Blick gegen Oſten erweiſen, und da
alſo auch die Römer zu denjenigen Völkern gehören, denen links glücklic
und rechts unglücklich war. Aber auch eine andere Anſchauungsweiſ
hat bei ihnen Raum gewonnen; denn Varro l. l. 7, 7. ſagt ausdrüc
lich: cælum, qua attuimur, dictum templum. Eius templi parte
quattuor dicuntur, sinistra ab oriente, dextra ab occasu, antica a
meridiem, postica ad septentrionem; alſo offenbar ein Schauen nac
Süden, bei welchem der Beſchauer in derſelben Richtung ſich befindet
in welcher der Gott Wunder wirkt. Aber auch ſo bleibt die linke Seit
die glückliche, da der Oſten Quelle des Lichtes und Heiles iſt. Mit de
letztern römiſchen Weiſe ſtimmt es vollkommen, wenn der gemeine Mann
in Baiern und der Schweiz ſich Süden vorn, Norden hinten denkt. —
Daß es einſtmals helleniſcher Brauch geweſen, gen Weſten, das Ziel de
begonnenen Wanderung, zu ſchauen und daß danach die Beſtimmungen
von rechts und glücklich, von links und unglücklich getroffen worden
ſeien, iſt eine ſehr ſinnige, aber nicht über alle Zweifel erhobene Ver-
muthung; auch hier gilt der Oſten als Gegend des Heiles, und es
ſcheint, die gewöhnliche Richtung des Beſchauers war die gegen Norden.
Wohl zu beachten iſt, daß den Germanen, wie den Griechen, heil-
bringende Wahrzeichen rechts zugehen; das könnte freilich ſeinen Grund
nur darin haben, daß rechte Hand und Seite als die beſſern gelten.

Ein wichtiges und weitverzweigtes Wort für rechts iſt ſanskr.
daksha, dakshina, griechiſches δεξιός etc. Die urſprüngliche Bedeutung
ſcheint weder von der zeigenden noch von der empfangenden Hand
hergenommen, ſondern auf Stärke hinzuweiſen; denn in den Veden
bedeutet daksh augeri, daksha „Kraft“ und „ſtark“. Zu der Bezeich-
nung der linken durch lerz, lurz, lirk, lerk, lurk, geh. auch ſchwei-
zeriſches lorggen, d. h. linkiſch ſprechen, und zu dem bairiſchen schiegk
varus unſer schieggen = schiengen „ſchief gehen“.

XLI. Milch und Fleiſch. Mit dem indiſchen dugdha (Gemol-

lenes, Milch) ſoll nach Bopp und Grimm lateiniſches lac für lact im engſten Zuſammenhange ſtehen und das griechiſche γάλα aus demſelben lac und γα = ſanskr. gâus „Kuh" zuſammengeſetzt ſein: eine ſcharfſinnige Deutung, die aber ſchon um des a willen, das ſo an die Stelle eines urſprünglichen u treten müßte, nicht durchaus annehmbar erſcheint. Vielleicht darum dachte A. Weber an racta und garacta, „Kuhblut" oder auch nur „Kuhſaft". Dabei iſt aber γλάγος nicht beachtet, was uns einfach auf „Flüſſiges" oder auf „weiße Flüſſigkeit" führen möchte. Auf gothiſches daddjan, lactare, wie auf θῆλυς hat den nächſten Anſpruch ſanskr. dhê „ſaugen, trinken", welches auch in dadhi „Molken" mit Reduplication erſcheint. Das lateiniſche ſemina gehört kaum zu ahd. ſeim, Schaum, Milch, ſondern bezeichnet wie quêns und γυνή „die Gebärende". Die Etymologie von „Anke" ſcheint uns zuverläſſig; im Sanskrit ſelbſt wird die Wurzel ang auf ähnliche Weiſe verwandt; angi in den Veden bedeutet das, womit der Soma geſalbt wird, als Milch ꝛc., und einer der Sanskritausdrücke für geklärte Butter iſt âǵja. Auf dieſelbe Bedeutung des Glanzes zielt auch das ſanskr. ghṛta, derſelben Wurzel mit ghṛni „Stral", mit harit und viridis, mit gelb u. ſ. f. Ein mit Butter beſtrichenes Stück Brod heißt in Zürich „Ankebrut", was von geſchmolzener Butter ſich ſetzt, „Anketruoſe". Aber letzteres wird zunächſt mit Beziehung auf die ſüße Butter, die zum Schmelzen verwendet wird, gebraucht ſein. — Ueber caseus u. ſ. f. und τυρός hat Grimm trefflichen Aufſchluß gegeben bei Haupt VII, S. 468 ff. Der Ausdruck ziger (nicht zîger) ſcheint uns von serum und siger abzuliegen; wir dachten an ſanskr. Wurzel dih, lat. pol-lingere mit dem Begriffe von Schmutz und Schmer; aber noch paſſender dürfte der Name an die Lautform von zähi „zäh" gehalten werden, wenn nicht das Fehlen der Brechung hindert. „Augenziger" hört man bei uns ſtatt „Augenbutter". Das möchten wir ſehr bezweifeln, daß mit κρέας u. ſ. f. lateiniſches corpus zuſammenhange; dieſem entſpricht vollſtändig ein indiſches, in den Veden erſcheinendes kṛp „Geſtalt".

In einem Schlußcapitel nimmt der Verfaſſer noch einmal alle Faden auf. Was eindringende Forſchung vereinzeln mußte, tritt hier neugeſtaltet, ſicher des mächtigſten Eindruckes, als ein Ganzes zuſammen.

Wir ſchließen hiemit dieſe Aufſätze mit tiefgefühltem Danke gegen den Verfaſſer, der uns ſo manch Herrliches geſpendet. Möge uns J. Grimm bald auch ſein Werk über deutſche Sitte ſchenken! — Der längſt rühmlich bekannte Verleger, welcher auch durch die bedrängenden Zeitverhältniſſe ſich nicht hemmen läßt, hat mit Uebernahme dieſes Buches

aufs neue ſeine hohe Achtung für tiefe wiſſenſchaftliche Forſchung bewährt; er hat keine Koſten geſcheut, um dem großartigen Werke ein dem Inhalte angemeſſenes äußeres Gewand zu verleihen.

Zürich, im Juni 1850.

H. Schweizer.

---

1. Hiſtoriſcher Ueberblick der Entwickelung der engliſchen Sprache. Von Dr. M. Weishaupt, Profeſſor der griechiſchen Sprache am Gymnaſium und Lyceum zu Solothurn. Solothurn, Jent und Gaßmann. 1850. (VIII u. 166 S. gr. 8.)

Endlich wird den Lehrern des Engliſchen die Möglichkeit gegeben, ihre Studien auf hiſtoriſcher Baſis zu begründen. Allerdings war die deutſche Grammatik von J. Grimm längſt vorhanden; aber nicht Jeder hat Zeit und Geduld, aus dem faſt unüberſehbaren Material derſelben das herauszuſuchen, was er braucht; überdieß iſt das Werk nicht einmal überall zu haben; und ſchwerlich kann man es, bei den dermaligen Zuſtänden unſerer höheren Bürgerſchulen, einem Lehrer zumuthen, ſich dasſelbe anzuſchaffen. Die engliſchen Quellen für das Angelſächſiſche ſind aber noch weit koſtſpieliger, und was Prof. Leo daraus mitgetheilt iſt weder ausreichend noch zum Selbſtſtudium brauchbar. Darum muß uns ein Werk, wie das des Herrn Weishaupt, welches allerdings nur ein kurzer „Ueberblick“ und keine vollſtändige Entwickelung iſt, ſehr will kommen ſein. Der Verf. betrachtet es als eine „Einleitung zu ſeinem vergleichenden etymologiſchen Wörterbuche der engliſchen Sprache“, wo von ein Proſpect beiliegt. Dieß Wörterbuch, auf 8 Lieferungen à 1 Ngr. berechnet, ſcheint ein ſehr zeitgemäßes Unternehmen, zu welchem der gelehrte Verfaſſer wohl befähigt iſt. Zu wünſchen wäre dabei, daß er den einzelnen Artikeln eine größere Kürze und Ueberſichtlichkeit verliehe als dieß z. B. s. v. Ambassador geſchehen.

Da ſich Herr Weishaupt ausführlich in die Vergleichung der verwandten indiſch-europäiſchen Sprachen eingelaſſen, ſo mögen ein paar Bemerkungen dazu hier ihren Platz finden. — In ſeinem Streben, Alles auf die Sanskritwurzeln zurückzuführen, geht er offenbar zu weit und bringt uns Ableitungen, gegen die ſich auch das hiſtoriſch gebildete Sprachgefühl ſträubt, geſchweige denn das Gefühl der Empiriker, denen gewöhnlich der engliſche Unterricht anvertraut iſt. Es iſt nicht glaublich daß die Wurzeln der Sprache ſo überaus einfach und conſonantenlos geweſen ſeien, wie es die Theorie oft annimmt. Begriffe wie ban (binden), skand (ſteigen), srank (gehen) und zahlreiche andere ſind zu einfach und urſprünglich, als daß man ihre Form noch auf eine älter

einfachere zurückzuführen brauchte. Der Verf. will z. B. das uralte Verb 'bû (ſein) aus der Präpoſition a'bi + as erklären, wenigſtens ſcheint er die Möglichkeit zuzugeben. Es führt dieſe Benutzung der Präpoſitionen leicht zu gewagten Kunſtſtücken. Wozu auch das übermäßige Streben nach Einheit der Wurzeln? Für den Begriff „gehen" hat das Sanskrit allein an vocaliſch anlautenden Wörtern über dreißig, die zum Theil eng verwandt, theils aber auch von Grund aus verſchieden ſind. — Das angelſ. Präteritum väs (war) kann nicht, wie S. 50 geſchieht, von ſkr. âsa abgeleitet oder damit verglichen werden. Viel überzeugender lehrt Bopp, daß es, wie goth. vas, ahd. was, Plur. warumês, von ſkr. *uvâsa* √vas (habitare, commorari) abſtamme. Dazu paßt dann der agſ. Infinitiv vesan, wozu das Skr. nur 'bavitum (von 'bû) aufweist, was unmöglich damit verwandt ſein kann.

Ein häufigeres Anführen der Quellen und namentlich derjenigen Gründe, welche den Verf. zur Abweichung von Leo, Bopp u. A. veranlaßten, würde nicht viel Raum gekoſtet haben. Auf S. 58 wird agſ. bëorn (Mann, ſoll heißen: „Krieger") zur √bëran (tragen) gezogen. Aber Leo (angelſ. Sprachproben S. 112) vermuthet ganz richtig, daß das Wort zu birnan (brennen) gehöre. Ebendaſelbſt führt Herr W. das agſ. barme (Schoß) mit auf, wogegen bei Leo bëarme, fem. Bärme, Hefen, und der Schooß *bëarm*, masc. Außerdem finden ſich bei Leo noch mehrere andere von √bëran abſtammende Wörter, die ohne Zweifel hieher gehörten. Bëaru (Baum, Wald) ſteht bei ihm allein, ohne Angabe der Wurzel. — In der Ableitung der Zahlwörter und Pronomina tritt die Unhaltbarkeit der Theorie des Verf. oft recht klar zu Tage; es gibt einmal viele Wörter, die auf kein Verb zu reduciren ſind, ſogar im Sanskrit gilt dieß von einer Menge Subſtantiven. Künſteleien helfen da zu nichts; wir müſſen eben, was keiner Wiſſenſchaft zur Unehre gereicht, unſere Unwiſſenheit bekennen. — S. 123 wird bemerkt, daß dem Skr. die Form des reflexiven Pronomens fehle. Dieß könnte mancher Leſer mißverſtehen. Das Pronomen sva kommt zwar meiſt nur als Compoſ. vor, iſt aber doch die Wurzel zu *σφέ*, *σφεῖς*, *οἷ*, sui, und ſcheint durch ſeinen Gebrauch anzudeuten, daß das reflexive Verhältniß urſprünglich für alle drei Perſonen durch eine Form ausgedrückt wurde, eine Anſicht, die durch das Altgriechiſche und namentlich durch das Slaviſche noch mehr beſtätigt wird. — Möge der geehrte Verf. dieſe Bemerkungen als einen Beweis entgegennehmen, daß Ref. ſein Werk nicht ohne Intereſſe und nicht oberflächlich geleſen. Den Lehrern des Engliſchen iſt es dringend zu empfehlen, damit ſie ſich aus der ordinären Empirie herausreißen und einmal ihrem Lehrobject auf den Grund ſehen.

2. Wiſſenſchaftliche Grammatik der engliſchen Sprache von Eduard Fiedler. Erſt Bandes erſte und zweite Hälfte. Zerbſt, Kummer (R. Behm). XIX u. 313 S.

Die beiden erſten Hefte dieſer verdienſtvollen Arbeit enthalten, auß einer kurzen Einleitung, die Geſchichte der engliſchen Sprache, t Lautlehre, Wortbildung, Formenlehre und einen Anhang zur Wortb dungs- und Formenlehre. Das Ganze iſt bei weitem vollſtändiger a das Werk von Prof. Weishaupt, ſo daß man es zu hiſtoriſchen Studi gar nicht entbehren kann. Herr Fiedler hat aber auch die Quellen fleißig durchforſcht, das Vorhandene ſo geſchickt benutzt, daß man endl die bezüglichen Werke engliſcher Gelehrten nicht mehr vermiſſen wi Alles iſt klar und wohl geordnet; über das, was wir bei Grimm v finden, geht es weit hinaus. — Bisher fehlte es uns beſonders einer Darſtellung derjenigen Mittelſtufen, welche die Sprache ſeit d angelſächſiſchen Periode bis heute ſucceſſive durchlaufen hat. Darüb finden wir hier ſehr intereſſante Aufſchlüſſe. Nach § 27, welcher a 8 Seiten eine dahin gehörige Beiſpielſammlung enthält, iſt z. B. d jetzige swear (ſchwören) aus agſ. sverian, halbſächſ. und altenq swerien, mittelengl. swere entſtanden; ſo wurde ſtufenweiſe aus secga secgen, segge, sege das neuengl. *say* (ſagen), aus sprecan, speke speke neuengl. *speak*, aus folgjan, folghen, folewen, folewe, *follo* aus thunor, thonner, *thunder*, aus gesund, isund, *sound*, a bugan, buwen, bowe, *bow*, aus svuster, suster, soster, suste *sister*, aus brycg, brugge, brigge, *bridge*, aus hlâford, lauer loverd, *lord*, aus hlæfdige, levedi, ledi, *lady*. Man ſchließe jedo aus dieſer Sammlung nicht, daß das Buch nur dürres Material en halte; im Gegentheil wird uns überall eine Form geboten, die de geſchichtlichen Inhalte durchaus entſprechend iſt. Man leſe nur die erſt 34 Seiten, ſo wird man dieß beſtätigt finden.

Hatten wir an dem vorigen Werke auszuſetzen, daß der Verf. de ſelben in der Sprachvergleichung oft zu weit gehe, ſo müſſen wir hi den Wunſch ausſprechen, Herr Fiedler möchte ſpäter das Sanskrit hi zuziehen, ohne welches ein ſprachwiſſenſchaftliches Werk immer ſo au ſieht, wie eine mehrſtimmige Compoſition ohne Grundton. So wä z. B. in § 2, wo von den bekannten Geſetzen der Lautverſchiebung d Rede iſt, Folgendes hinzuzufügen: Griech. π iſt = Skr. p (pad = πούς, ποδός, pitar oder pitr = πατήρ); griech. φ = ſkr. ʿb (ʿb = φέρω, naʿbas = νέφος); β oft = ſkr. g (gâ = βα in βαίνω goth. gagga, engl. go; gô, Nomin. gaus = βοῦς, lat. bôs, ab ahd. wieder chuo, engl. cow); gr. τ = ſkr. t (tvam = τύ, tan = τείνω or tri = τρεῖς); δ = d (ὀδούς, ὀδόντος = da

oder danta, δαμάω = damayâmi); gr. ϑ = ſkr. d (ϑυγάτηρ = duhitar, ϑύρα = dvâra); gr. κ = ſkr. ʾs (κύων, κυνός = ʾsvan, sunas, δέκα = daʾsan, κέρας = ʾsiras nach Bopp, oder = ʾsrnga nach Benfey II, 174); gr. γ = ſkr. h (ἐγώ = aham, μέγας = mahat); gr. χ = ſkr. h (χήν = hansa, χόρτος zieht Benf. II, 282 zur Wurzel ʿdvr oder hvr „gekrümmt, gedreht ſein"; jedoch wird mit dieſer Wurzel zu viel gewirthſchaftet, was namentlich auch bei Weishaupt auffällt). Dieſe paar Zuſätze würden Fiedlers Tabelle hinreichend vervollſtändigen. — Ein ſehr intereſſanter Abſchnitt iſt der über den Einfluß des Franzöſiſchen auf das Engliſche, worüber bis jetzt nirgends etwas Ausreichendes exiſtirte; nicht minder anziehend iſt die Lautlehre ſowohl des deutſchen als auch des franzöſiſchen Beſtandtheils der Sprache. In § 119 (Zuſammenſetzung der Partikeln) wird das vor anlautenden Conſonanten bald ſtehende, bald ſchon weggefallene s für eine uralte Partikel ausgegeben. Die Betrachtung des Sanskrit führt aber darauf, daß dieß s radical iſt, wenigſtens in folgenden Fällen: Goth. snaivs (Schnee), worüber Benfey II, 54 ſehr ausführlich handelt, auch Bopp im Gloſſar, s. v. *snu*. Man vergleiche damit Skr. √snâ = gr. *νάω*, lat. nare, ſkr. √snu = gr. *νέω*, ſkr. snusʿâ = lat. nurus, ahd. snuor. Das gr. σ in *σμικρός* hält Benf. I, 469 auch für wurzelhaft, nicht ſo das σ in *σμογερός*, worüber er I, 353 und 354 handelt und mit Pott II, 197 dasſelbe für ein Präfix erklärt. Solches Präfixum ſcheint aber, mit Rückſicht auf die obigen Analogieen, verdächtig, und ebenſo möchte ich im kymriſchen ys das s jedesmal zu dem folgenden Worte ziehen und y nur als einen Vorſchlag anſehen, ähnlich dem franzöſiſchen e in espion, espèce, espace u. a. m.

Schließlich fühlt ſich Ref. gedrungen, dieſe wirklich „wiſſenſchaftliche" Grammatik auch allen hiſtoriſchen Sprachforſchern dringend zu empfehlen. Sie werden daraus manches Neue lernen, was für die Linguiſtik im weiteren Sinne höchſt ſchätzenswerth iſt.

Elementarbuch der engliſchen Sprache, von F. A. Callin, Lehrer der höheren Bürgerſchule zu Hannover. Zweiter Gang. Zweite verb. und verm. Auflage. Hannover, Hahn. 1849. XIV, 202 u. 226 S.

Callin's Verdienſt beſteht nicht nur darin, daß er zuerſt ein engliſches Schulbuch nach genetiſcher Methode herausgab, ſondern, wie ich glaube, auch darin, daß er ſich an das franzöſiſche Sprachbuch von Dr. Mager ſehr eng anſchloß. Für Schulen, die beide Bücher eingeführt haben, iſt das ein bedeutender Vortheil. — An dieſer zweiten Auflage des zweiten Ganges iſt Manches erweitert, nur Weniges, was

jetzt ſchon im erſten Gange zu finden, abgekürzt. Die Leſeſtücke, di in der erſten Auflage auf das ganze Buch vertheilt waren, ſind jetzt z einem Leſebuche abgeſondert, welches 226 Seiten ſtark iſt und deſſe Inhalt ſich auf den erſten Blick von ſelbſt empfiehlt.

Betrachten wir zunächſt die Anordnung dieſer Satzlehre (den das iſt der weſentliche Inhalt des Buches), ſo iſt dieſelbe im Allgemeine wie wir ſie jetzt von einem grammatiſch gebildeten Lehrer erwarten müſſe Mager hat ſeine Hegel'ſche Trichotomie durchgeführt; ihr zuliebe brin er z. B. die Adverbien des Orts und der Zeit unter eine Rubrik, ähn lich wie Roſenkranz in ſeiner Pſychologie die fünf Sinne ganz paſſen und ſcharfſinnig zu dreien vereinfacht. Callin bindet ſich nicht ſo ſtren an das Schema; er hat aber dadurch an Klarheit und Ueberſicht ve loren. Es wird den Schülern ſauer, aus dieſen zahlreichen und i gleicher Schrift gedruckten Unterabtheilungen ſich herauszufinden. Ma macht in Folge deſſen die traurige Erfahrung, daß ſie beim Nachſchlage irgend eine alte Grammatik mit vollſtändigem Regiſter hervorſuchen ſelbſt wer nach Mager unterrichtet, der wird es zuweilen entdeckt habe daß der Lernende, in ſeiner Verzweiflung etwas aufzufinden, wieder z Vater Hirzel griff. Referent hat es nicht ſelten bereut, ſeinem engliſche Sprachbuche kein Regiſter angehängt zu haben. Man kann es wahrhafti den jugendlichen Köpfen nicht zumuthen, das ganze Schema gegenwärti zu haben, zumal die wenigſten an dieſe Art des Unterrichts gewöhnt ſind

Eine beſondere Schwierigkeit bietet die Durchführung unſere Methode im Detail. Hier das rechte Maß der Darſtellung z finden, das ſei und bleibe unſere Aufgabe. Schwerlich wird ſich Jeman damit befreunden können, daß Mager oft vier, ja ſogar ſechs bis ſiebe Seiten zur Analyſis verwendet. Hätte er ein Drittheil davon zu Exer citien verarbeitet, ſo wäre uns ſehr damit gedient. Eben ſo wenig iſt es aber zu billigen, daß jene langen Verzeichniſſe von Verben und Adjectiven wodurch Heuſſi's Grammatik ein ſo abſchreckendes Anſehen erhält, in kürzerem Maßſtabe auch bei Callin noch vorkommen. Von Seite 97 bis 103 findet man außer einer halben Seite engliſcher Sätze und einem Exercitium von gleicher Kürze lauter nackte Verzeichniſſe von Adjectiven. Bei Heuſſi, wo wir Vollſtändigkeit verlangen, können wir uns dergleichen gefallen laſſen, aber in einem methodiſchen „Elementarbuche" iſt dieß unſtatthaft. Bei der Anhäufung des Materials bleibt es aller dings ſchwierig, hier durchzukommen; Referent ſuchte ſich dadurch zu helfen, daß er die analytiſchen Beiſpiele nach der alphabetiſchen Reihen folge der betreffenden Verba oder Adjectiva ordnete. Letztere, in Curſiv gedruckt, ſind nun, wiewohl ſie mitten im Satze ſtehen, leicht zu finden.

Es entſtand jedoch ein neuer Uebelſtand, indem an einen Zuſammenhang der einzelnen Sätze, wie derſelbe in Abth. I. des Sprachbuches angeſtrebt iſt, gar nicht mehr zu denken war. Dieſer Vortheil mußte auch ſchon deßhalb aufgegeben werden, da das Material faſt ohne Ausnahme aus engliſchen Schriftſtellern geſammelt iſt. Um daneben der Syntheſis etwas zu Hülfe zu kommen, wurden die ſinnverwandten Wörter, jedes in ſeinem Satze, gleich hinter das alphabetiſch vorausgehende geſtellt, zugleich aber an ihrer bezüglichen alphabetiſchen Stelle einzeln aufgeführt, wobei eine einfache Verweiſung auf das vorausgehende Wort genügte. Auf dieſe Weiſe iſt eine vollkommen überſichtliche Ordnung hergeſtellt und die Schüler orientiren ſich darin mit der größten Leichtigkeit. Man muß aber dem Knaben, der ohnehin durch die Bewältigung des Materials hinlänglich beanſprucht wird, ſolche Erleichterungen gern bereiten. Er gewinnt dadurch an Vertrauen und Eifer. Um jedoch der Denkfaulheit keinen Vorſchub zu leiſten, wurden die Regeln überall ſo kurz und knapp gehalten, daß ſie für denjenigen, welcher die Analyſis nicht vollzogen, ſo gut wie unnütz ſind, denn trotz aller Humanität, die wir zu üben haben, muß unſere Methode eine innere zwingende Kraft beſitzen, wie ein langſam fortſchreitender Schraubengang, wo keine Stufe, keine einzelne Windung überhüpft wird. Will man nach dieſen Grundſätzen verfahren, ſo braucht man ſpäter keine Grammatik nach der ſogenannten wiſſenſchaftlichen oder ſyſtematiſchen Anordnung; man kann auf genetiſchem Wege, welcher uns noch immer der einzig mögliche iſt, die geſammte Grammatik einer Sprache erſchöpfen, vorausgeſetzt, daß man bei innerer und äußerer Ordnung das Alter und die Fähigkeit der jedesmaligen Schüler nie aus den Augen verliert.

Geht man die einzelnen Paragraphen des Callin'ſchen Werkes durch, ſo findet man durchgehends diejenige Unvollſtändigkeit, welche nach dem Obigen ſehr wohl zu vermeiden und keineswegs für ein Elementarwerk nothwendig iſt. Dieß gilt ſchon von den erſten 12 Paragraphen, iſt aber beſonders auffallend in Nr. 41, wo etwa die Hälfte der Verba media vermißt wird und wo die Analyſis ein viertel, das Exercitium eine halbe Seite einnimmt. Referent hat dazu in ſeinen §§ 86 und 87 zehn volle Seiten verwendet, denn es iſt einer der wichtigſten Abſchnitte, gegen deſſen Inhalt bei mangelhafter Behandlung von den beſten Schülern unaufhörlich gefehlt wird. — S. 11—16 finden wir die ſtarken Verba. Sie ſind nach der Verſchiedenheit ihrer Bildung, alſo namentlich nach dem Ablaut, in 23 kleine Abtheilungen gebracht. Man wird es von Keinem verlangen, aus dieſer Maſſe ſich Raths zu erholen. Allerdings ſoll die Formation der ſtarken Zeitwörter dem Lernenden zum

klaren Bewußtſein kommen; dieſen Zweck erreicht man aber viel ſiche
wenn man nach unſerer Methode die ſämmtlichen 153 Verba in z
Claſſen theilt (echte und abgeſchwächte), wenn man beide alphabeti
ordnet und in beſonderen darauf folgenden Aufgaben die verſchiede
Arten des Ablauts herausfinden läßt, z. B. Aufgabe: „Welche ech
ſtarken Verba haben im Imperf. zum Ablaut a (11), e (2), i (
o (30), ew (8), oo (2)? Fehlt noch eins mit ay.“ Es verſteht
von ſelbſt, daß die Verba kurz vorher auf analytiſchem Wege gele
ſind und daß man, je mehr ſie bekannt wurden, um ſo häufiger
die Analogieen aufmerkſam machte. — An manchen Stellen iſt auch
Ueberflüſſiges Raum verwendet. So finden wir in Nr. 17 neun Zei
engliſcher Sätze, deren Zweck nur der iſt, die gewöhnliche, in al
Sprachen geltende Congruenz von Subject und Prädicat anſchaulich
machen. In dem Abſchnitt über den Artikel (§ 109 u. ff.) ſind
Exercitia zu ſehr zertheilt und deßhalb zu leicht. — § 221 nennt
23 Verba, bei denen der Dativ ohne *to* ſteht; in den voraufgehen
Sätzen finden wir aber nur 5 davon verarbeitet. Das iſt offenbar ge
den Sinn der Methode. — Die Präpoſitionen ſind im Engliſch
von jeher eine crux geweſen, ſo daß ſelbſt auf dem Titel einer älte
Grammatik (von Schulz?) die Verſicherung gegeben wird, es ſeien
ſelben „beſonders berückſichtigt“. Dieſe Anarchie der Präpoſition mu
eintreten, da die geſetzmäßige Caſusbildung abgeſchafft wurde. Es ſch
nun praktiſch, außer den 4 Haupttheilen (nach den 4 Claſſen der Adverb
kleinere Gruppen zu bilden, z. B. unter den Adverbien des Orts et
zuerſt die Gruppe: in; into, to, towards, for; at, ſodann: with
without, outside, out of, hierauf: among, amidst; between, betwi
Indem man ſo ordnet, wird Ueberſicht und Klarheit in die überfluthe
Maſſe gebracht. Bei Callin fehlt dieſe Gruppirung; die jedesmal
genden Verzeichniſſe können aber den Mangel nicht erſetzen. — §§ 3
bis 333, welche auf einem Raum von zweidrittel Seite über Tem
und Modus der indirecten Rede handeln, laſſen ſich in 4 Zeilen
ſammenziehen. Das Bedürfniß der Sparſamkeit ſtellt ſich nirgends
unabweislich heraus wie in Schulbüchern.

Indem Ref. bittet, ihm bei dieſen Ausſtellungen keine ſelbſtſüchti
Motive zuzutrauen, geſteht er gern, daß Herrn Callin's Buch ihm vi
Freude und mancherlei Nutzen gewährt hat und daß es ihm noch imm
ſehr empfehlenswerth erſcheint. Es ſind dabei fünf Puncte, die wo
Beachtung verdienen: die trefflichen, gut gewählten engliſchen Beiſpie
die ſorgfältig ausgearbeiteten deutſchen Uebungsſtücke, die vollkomm
ausreichenden Regeln, der echt pädagogiſche Geiſt des Ganzen und endli

manche feine grammatiſche Bemerkung, die von ſelbſtſtändigen Studien zeugt und die man erſt dann zu ſchätzen weiß, wenn man ſelbſt das Gebiet der Grammatik im Einzelnen durchforſcht hat.

An dieß Werk ſchließt ſich an:

4. Hülfsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Engliſche, mit grammatiſchen, litterariſchen und ſacherklärenden Noten und mit Hinweiſungen auf K. F. C. Wagner's und des Verfaſſers engliſche Sprachlehren, von F. A. Callin. Hannover, Hahn, 1850. 195 S.

Der Inhalt zerfällt in folgende Abſchnitte: 1) Volk und Land; 2) Geſchichte; 3) Charakterſchilderungen; 4) Briefe und Reden; 5) lehrhafte Stücke; 6) Erzählungen; 7) Dramatiſches. Sämmtliche Stücke ſind aus engliſchen Originalwerken überſetzt und deßhalb nicht allzu ſchwierig für den Schüler, der den genetiſchen Curſus abſolvirt hat. Für ſolche Schüler iſt das Buch ſehr brauchbar und lehrreich. Ein beſſeres würde ſich bis jetzt ſchwerlich nachweiſen laſſen.

5. Methodiſches Uebungsbuch für den Unterricht im Engliſchen. Von Dr. Jakob Heuſſi, Oberlehrer am Gymnaſium in Parchim. Berlin, Hirſchwald, 1850. VII und 345 S.

Wer Heuſſi's engliſche Grammatik zum Schulunterricht gebrauchen will, für den iſt dieß Uebungsbuch unentbehrlich. Es findet ſich hier ein umfangreiches Material zu Exercitien, die in der Grammatik gänzlich fehlen. Der Verfaſſer hat vor ein paar Jahren in der Pädagogiſchen Revue ſelbſt den Weg angegeben, den man nach ſeiner Anſicht beim Sprachunterricht zu verfolgen habe. Wir können uns nun einmal nicht damit befreunden, daß man den Schüler um eines einzigen kleinen Satzes willen jedesmal durch die ganze Grammatik hindurchjagt. Der auf S. VII der Vorrede ausgeſprochene Grundſatz, daß „der häusliche Fleiß deſto mehr nachhelfen müſſe, je weniger Unterrichtsſtunden in einem Gegenſtande ertheilt werden", iſt in pädagogiſcher Hinſicht äußerſt gefährlich. Es iſt unbegreiflich, wie ein praktiſcher Lehrer dieſen Satz öffentlich ausſprechen kann. — Uebrigens ſind die Beiſpiele nicht alle ſo inhaltslos und trivial, wie ſie ein Recenſent in einer andern Zeitſchrift (ich glaube in der Z. für Gymnaſialweſen) neulich darſtellte; im Gegentheil finden ſich ſehr viele lehrreiche und bedeutungsvolle Sätze darunter. Die angehängten Synonymen (59 Seiten) würden mehr nützen, wenn ihnen jedesmal wenigſtens ein Beiſpiel hinzugefügt wäre.

6. Engliſches Elementarbuch, mit durchgängiger Bezeichnung der Ausſprache, Lehrbuch, mit welchem auch der Ungelehrte die engliſche Sprache leicht richtig erlernen kann. Von Dr. Bernh. Schmitz. Berlin, Dümmler, 1 VI u. 132 S.

Das Buch iſt für den Selbſtunterricht beſtimmt, gibt da à la Seidenſtücker in den einzelnen Lectionen zuerſt Vocabeln mit v ſtändiger Bezeichnung der Ausſprache und bringt in den darauf folgen Phraſen dieſe Vocabeln wieder vor. Für Auswanderer mag es g brauchbar ſein, für die Schule natürlich nicht.

7. Praktiſches Lehrbuch der engliſchen Sprache, in welchem — (den 6 Zeilen lan Titel ſ. Päd. Rev. Nov. 1848, S. 344, Nr. 19). Von A. Baskervi Zweite verbeſſerte Auflage. Oldenburg, Stalling, 1850. VI u. 169 S.

Wenn man auf Methode, ſchulgemäße und wiſſenſchaftliche Anl nung, Vollſtändigkeit, Inhalt, Zuſammenhang und „Praktiſche E richtung" gänzlich verzichtet, ſo greife man zu dieſem „Lehrbuch". D meiſten Erzieherinnen wird dasſelbe eine ſehr willkommene Gabe ſein.

8. Collection of English Poems. Sammlung leichter engliſcher Gedichte zum A wendiglernen und Ueberſetzen, mit Wortregiſter, litterariſchen und grammatikaliſc Anmerkungen. Ausgewählt von Louis Simon, Vorſteher einer Lehr- und ziehungsanſtalt in Hamburg. Wismar und Ludwigsluſt, Hinſtorff. 1850. u. 142 S.

Dieſe Sammlung iſt ihrem Zweck entſprechend und kann bei d billigen Preiſe leicht angeſchafft werden. Manche Gedichte ſind freil allzu kindiſch und für dasjenige Alter berechnet, wo die armen Klein in vornehmen Häuſern bereits von engliſchen und franzöſiſchen Bonn verpfuſcht werden. Die meiſten Stücke ſind jedoch für die Declamati auch in der Schule ſehr wohl geeignet. Der Druck könnte correcter ſe

9. Engliſches Sprachbuch, im Allgemeinen nach genetiſchem Princip, für Re ſchulen, Gymnaſien und Privatunterricht, von A. Dräger, Lehrer an der Re ſchule zu Güſtrow. Zweite Abtheilung: Satzlehre. Güſtrow, Opitz. 1849.

Da Herr Director Dr. Mager, welcher Abth. I. dieſes Werkes i Novemberheft 1848 der Pädag. Rev. ſo wohlwollend beurtheilte, va läufig alle derartigen Arbeiten abgelehnt hat, ſo iſt mir von der Redacti d. Bl. der Auftrag geworden, Abth. II. ſelbſt anzuzeigen. Obgleich di Geſchäft für mich etwas Widerwärtiges hat, ſo glaube ich doch, au väterlichen Rückſichten gegen mein Buch, mich demſelben unterziehen z müſſen, namentlich aber deßhalb, weil ich Gelegenheit finde, für die i Abth. II. fehlende Vorrede einigen Erſatz zu bieten.

Wer bloß Abth. I. in Händen hat, der kann den Plan des Ganzen nicht wohl beurtheilen. Die Gründe, weßhalb die zweite Abtheilung einen andern Gang befolgt als die erste, ſind in der Vorrede zu dieſer letzteren dargelegt, und ich muß auf dieſelbe ausdrücklich verweiſen. Im Allgemeinen iſt die Uebereinſtimmung mit der Anordnung des Mager'ſchen franzöſiſchen Sprachbuchs augenfällig; doch muß ich hier unverholen ausſprechen, daß letzteres ſeiner Ausführung nach drei Mängel hat, deren Vermeidung mir ſehr am Herzen lag. Einmal fehlt es demſelben an derjenigen äußeren Ueberſichtlichkeit *, die für Schüler und Lehrer Bedürfniß iſt, ſodann iſt die Syntheſis (die Regeln) entweder nicht ausreichend oder zu weitſchweifend oder nicht faßlich genug, und endlich vermißt man im zweiten Theil des Werkes die deutſchen Uebungsſtücke, was bei einer ohnehin beſchränkten Stundenzahl (an unſerm Gymnaſium 4, an anderen 2 bis 3) zu zeitraubenden Dictaten Veranlaſſung gibt. Sätze nach den im analytiſchen Theil gegebenen zu bilden, kann zwar ausnahmsweiſe als gute Uebung gelten, doch iſt eine ſolche Arbeit, namentlich bei vollen Claſſen, ſehr ſchwer zu controliren und zu beſprechen; ſie wird höchſtens zur Repetition der franzöſiſchen Sätze von Nutzen ſein, zur eigentlichen Technik führt ſie ſchwerlich. Einige Abweichungen in der Anordnung der Satzlehre, wofür ich meine Gründe hatte, übergehe ich, da ſie nur von geringem praktiſchem Intereſſe ſind. Bei dem großen Contraſt zwiſchen der Idee und der Realität unſerer deutſchen Bürgerſchulen (und Gymnaſien) müſſen manche Anforderungen der Wiſſenſchaft, ja ſelbſt der Methode an ein Schulbuch wegfallen; wir wollen Gott danken, wenn es nur ſo einigermaßen den Doppelweg wiſſenſchaftlicher Gründlichkeit und methodiſcher Anordnung innehält. Dieß iſt aber wahrhaftig kein juste milieu, ſondern eine wirkliche doppelte Linie, die nirgends zur einfachen werden darf. Die gewöhnliche Anſicht, daß die eine der andern geopfert werden müſſe, iſt total unphiloſophiſch und deßhalb unpraktiſch. Jeder Pädagog ſollte das endlich wiſſen — aber wie Viele gibt es davon?

Die Auswahl der engliſchen Sätze war um ſo ſchwieriger, als bei weitem die Mehrzahl derſelben aus claſſiſchen engliſchen Schriftſtellern entlehnt iſt. Von zwanzig notirten Stellen war aus pädagogiſchen Rückſichten oft kaum eine zu gebrauchen. Abwechſelung und Kürze, Zuſammenhang und allmälige Steigerung vom Leichten zum Schweren ſind zwar ſehr natürliche Forderungen; aber wenn

* Das Vorhandenſein einer guten Dispoſition wird damit nicht in Abrede genommen.

uns durch das geſammelte Material die Hände gebunden ſind, ſo werd
dieſe Forderungen außerordentlich läſtig; ich geſtehe gern, daß ich mei
liebe Noth dabei gehabt habe. Dagegen müſſen die deutſchen Uebung
ſtücke principiell ſehr viele Wendungen des täglichen Verkehrs einübe
und dazu iſt hier hinlängliche Gelegenheit geboten.

Daß faſt bei allen engliſchen Beiſpielen die Autoren mit angefül
ſind, mag dazu dienen, die Schüler vorläufig auf die Wichtigkeit d
Litteratur aufmerkſam zu machen. In einem franzöſiſchen Sprachbuc
kann dieß wegfallen, denn nicht die Lectüre, ſondern die Grammat
Synonymik, namentlich die Phraſeologie iſt dort das Bildende d
Studiums. Aber da die engliſche Litteratur neben der deutſchen die gro
artigſte der Welt iſt, ſo muß der Lernende allmälig in dieſelbe eingefül
werden, wozu ich dem Lehrer fortwährend Veranlaſſung gegeben habe

Die zweite Abtheilung enthält außer der Satzlehre noch ein
kurzen Anhang, worunter mehrere zuſammenhangende deutſche Uebung
ſtücke zum freieren Ueberſetzen ins Engliſche, mit ſteter Hinweiſung a
die Paragraphen des Sprachbuchs. — Eine Probe hier abdrucken
laſſen, will ich der Redaction nicht zumuthen, da eine ſolche, um e
deutliches Bild der befolgten Methode zu geben, mehrere Seiten ei
nehmen müßte. Der zweite Theil iſt übrigens ſo eingerichtet, daß
mehr Stunden erfordert als der erſte. Auch hat die Erfahrung berei
gezeigt, daß bei vollen Claſſen ſelbſt die Elemente nicht in zwei wöche
lichen Lectionen durchzumachen ſind, daß man beſſer drei bis vier dara
verwendet. — Den Druck wird man correct finden. S. 89 Z. 5
ſtatt changed zu leſen changes, § 86 hinzuzufügen: He was to repó
on whose banners victory had *alighted*. C. — His brow *contracte*
C. — The ladies of the family had *collected* about a window. C
S. 101 Z. 12 v. u. ſtatt *Draw* lies Draw near, S. 104 füge hinz
to *reform* ſ. improve; S. 105 ſt. is l. it, ebenſo § 91, 5; S. 11
Nr. 12: She looked more beautiful, and Tom more good an
true than ever. Boz, S. 132 Z. 4 ſt. knews l. news, S. 134 fü
hinzu: *Upbraid* ſ. mock; S. 186 Z. 10 v. u. ſt. adjectiv l. objectiv
S. 203 Z. 8 v. u. ſt. Gravesed l. Gravesend, § 149 in der Ueber
ſchrift fehlt within, § 152, 4 fehlt Prior to = previous to, § 15
21 lies: Swear not *at* all, § 170 füge hinzu: He shall be sent fo
express this very night. C. — Had I known that, I would n't hav
been so *plain* spoken. C., § 185, c, 5 lies: The valour, S. 26
Reg. III am Schluß lies: Die nichterf. Bed. ſteht, wie im Deutſchen
ſehr häufig ohne Bindewort; § 193, a, 6 ſt. is l. is *it*; S. 28
Z. 18 ſt. Italiener l. Indianer.

Ueber den Unterſchied dieſes Sprachbuches von Herrn Callins Elementarbuch ſ. oben Nr. 3.

Güſtrow. A. Draeger.

II.

Dr. Mager Franzöſiſches Elementarwerk. Lehr- und Leſebuch für Gymnaſien und h. Bürgerſchulen. Zweiter Theil. Franzöſiſches Leſebuch 1r Band. 5te Aufl. 212 S. 2r Band. 4te Aufl. 352 S. Stuttgart, Cotta.

Dr. Mager Deutſches Elementarwerk. Lehr- und Leſebuch für Gymnaſien und h. Bürgerſchulen ꝛc. Erſter Theil. Deutſches Leſebuch 1r Band. 4te Aufl. 361 S. 2r Bd. 4te Aufl. 400 S. Stuttgart, Cotta.

Wir haben hier nur das Erſcheinen der neuen Auflagen dieſer einander parallel gearbeiteten Werke anzuzeigen. Von des deutſchen Leſebuches drittem Bande iſt die neue Auflage (bei Cotta) entweder ebenfalls ſchon erſchienen oder doch demnächſt zu erwarten. Ein vergleichender Blick auf die Inhaltsanzeigen wird wieder erhebliche Bereicherungen gewahren laſſen. Wer ſie zu deuten verſteht, wird die Abſicht mancher Veränderungen nicht verkennen und ſie billigen.

W. Langbein.

IX.

1. Lehrbuch der chriſtlichen Religion für die oberen Claſſen der Stadt- und Landſchulen, auch für die mittlern Claſſen der Gelehrtenſchulen und für Confirmanden, von **Dr. theol.** Ernſt Thierbach, Fürſtl. Schwarzburg. Conſiſtorialrathe und Generalſuperintendenten zu Frankenhauſen. Dritte Auflage. Freiberg, Engelhardt. 1849.

2. Lehrbuch der Religion für die oberen Claſſen proteſtantiſcher hoher Schulen von Ludw. Adolf Petri, Doctor der Theologie und Paſtor in Hannover. Dritte Auflage. Hannover, Hahn. 1850.

Die genannten Lehrbücher, welche beide durch das Erſcheinen einer dritten Auflage einen größeren Verbreitungskreis bekunden, ſtehen zu einander in dem entſchiedenſten Gegenſatze. Dieſer Gegenſatz iſt nicht etwa bloß durch die verſchiedene Beſtimmung derſelben bedingt, ſondern er iſt ein durchaus principieller und geht durch Form und Inhalt in dem Maße hindurch, daß es unmöglich wäre, auch nur einen Satz aus dem einen in das andere zu verpflanzen, ohne daß er ſogleich nach Form und Inhalt als ein Fremdling erſchiene. Dieſer Gegenſatz ſtellt ſich auf eine ſehr ſchlagende Weiſe in der Erklärung der Vernunftreligion

dar. Im Thierbach'ſchen Buche heißt es: „Wird der Menſch vermi
telſt ſeiner Vernunft durch die Betrachtung der Natur und durch Erfo
ſchung ſeines eigenen Weſens zur Erkenntniß Gottes und zur Erfüllun
ſeines heiligen Willens geleitet, ſo wird die Religion, zu der er ſi
bekennt, Naturreligion oder Vernunftreligion genannt.“ Dagegen Petr
„Dieſer Religion gegenüber ſpricht man von einer natürlichen oder Ve
nunftreligion. Man verſteht dann darunter eine gewiſſe Summe v
Wahrheiten, deren Erkenntniß man der ſich ſelbſt überlaſſenen Vernun
zutraut, vergißt aber dann, daß man ſelbſt die eigenthümliche Faſſun
jener Wahrheiten dem Chriſtenthume verdankt.“

Der Standpunct des erſten Buches iſt, um es mit Einem Wor
auszuſprechen, der des ſeichteſten Rationalismus, welcher von eine
ebenſo oberflächlichen, aber nur als Hülle dienenden, Supranaturalism
verdeckt iſt. Oft finden ſich beide Richtungen ganz unvermittelt neb
einander, doch ſo, daß die eigentliche Anſicht des Verfaſſers nicht zw
felhaft ſein kann. Beweiſe für dieſe Behauptungen finden ſich auf jed
Seite des Buchs, und kaum möchte es Eine Periode geben, welch
nicht das Gepräge eines mattherzigen und gedankenleeren Rationalism
auf die Stirne geprägt wäre, ſo daß jede in der Folge anzuführen
Stelle einen Beleg für dieß anſcheinend harte Urtheil gibt. Dem Ve
faſſer iſt die Religion Mittel zum Zweck; der höchſte Zweck derſelben
„Veredlung des Menſchen“. Die Art, wie durch ſie dieſe Veredlu
bewerkſtelligt werden ſoll, beſchreibt der Verfaſſer an verſchiedenen Stell
ſeiner Glaubenslehre. Zuerſt iſt dazu nach dem Verf. „eine deutli
Erkenntniß“ der Lehre erforderlich; dadurch lernt er die ſchädlichen Folg
ſeiner Sünde und die Vortheile kennen, die ihm ein tugendhafter Leben
wandel gewährt. Dadurch wird der Menſch dann zu dem Entſchlu
bewogen, ſittlich geſinnt zu ſein, und auch ſittlich zu handeln. S
z. B. heißt es S. 54: „Soll der Glaube an Jeſum Chriſtum dieſe W
kungen“ (nämlich Vergebung der Sünden, Gnade bei Gott und ewi
Seligkeit) „hervorbringen, ſo muß er lebendig und thätig ſein; er beſte
dann 1) in einer deutlichen von Jeſu Lehre erworbenen Erkenntniß; 2)
einer feſten Ueberzeugung von der Wahrheit derſelben, und 3) in de
ernſtlich gefaßten und kräftig ausgeführten Vorſatz, nach ihr zu handeln
So wird S. 51 eine Anleitung gegeben, wie der Menſch dahin gelang
ſeine „ſündlichen Gewohnheiten zu beherrſchen, und den Entſchluß au
zuführen, nach Gottes Geboten geſinnt zu ſein und zu handeln
S. 37 gibt er ein Regiſter von ſechs Mitteln zur Vermeidung der Sünde
die alle mehr oder weniger darauf hinauslaufen, daß er ſich vor d
S[illegible]hüten und im Guten eifrig ſein ſoll, und fügt dann hinzu

„Wird nun auch der Menſch bei dem beſten Willen nie ganz von allen Sünden frei, ſo wird er doch, wenn er alle dieſe Mittel beharrlich anwendet, immer ſeltener ſündigen und dagegen im Guten deſto mehr wachſen und vollkommener werden.“ In dieſer erſchreckenden Aeußerlichkeit bewegt ſich die ganze Glaubens- und Sittenlehre. Zwar führt der Verf. auch hin und wieder die Schrift und das Gebet als Mittel an, um zur Bekehrung des Menſchen mitzuwirken. Aber auch dieß bleibt rein äußerlich; nicht ſo, daß das Wort Gottes die Geſinnung erneut, uns aus der ſo umgewandelten Geſinnung alles ſittliche Handeln von innen heraus hervorwächst; ſondern in der Schrift findet er nur neben der eigenen Vernunft die Mittel, um zu jener „deutlichen Erkenntniß“ zu gelangen, an die ſich dann jene Kette von willkürlichen Vorſätzen und Handlungen anſchließt, die die Beſſerung bewirken ſollen. Daß in dieſer ganzen Kette jedes Glied einen Cirkel bildet, daß der Entſchluß eines unſittlichen Menſchen, ſittlich geſinnt zu ſein, etwas ebenſo Verkehrtes iſt, als etwa der Entſchluß eines Dornſtrauches ſein würde, ein Weinſtock zu ſein, daß ſelbſt der Entſchluß zu ſittlichem Handeln, wenn er nicht eine Selbſttäuſchung iſt, ſchon die umgewandelte Geſinnung vorausſetzt, und ohne ſie gänzlich nichtig iſt, weil nur von außen herangebracht; ja daß ohne ſolche Umwandlung der Geſinnung nicht einmal eine lebendige Erkenntniß möglich iſt, davon ſcheint der Verfaſſer keine Ahnung zu haben. Wie äußerlich der Verf. auch das Gebet auffaßt, davon gibt unter Anderm die Aeußerung S. 99 einen Beleg: „der Chriſt ſoll jederzeit mit der Geſinnung beten, daß er dieſe Pflicht um ſeiner wahren Wohlfahrt willen zu erfüllen habe“. Nach dieſer Theorie wäre dann freilich das Gebet des Zöllners, der an ſeine Bruſt ſchlug, und im Gefühl ſeiner Sündennoth Gottes Gnade anflehte, ohne wahrlich an eine Pflicht zu denken, die er mit dieſen Seufzern ſeiner gepreßten Bruſt zu erfüllen gedächte, gänzlich zu verwerfen, und eher das Gebet des Phariſäers, der damit eine Pflicht zu erfüllen glaubte, anzuempfehlen. Wenigſtens werden alle ſolche aus dem bloßen Gedanken einer Pflichterfüllung hervorgehenden Gebete mehr oder weniger dieß phariſäiſche Gepräge an ſich tragen. Daß bei dieſer ganzen äußerlichen Anſchauung der Verf. nichts von der Sündhaftigkeit der menſchlichen Natur, ſondern nur von einzelnen Sünden, nichts von einer Rechtfertigung durch den Glauben, ſondern nur von einer Werkgerechtigkeit, nichts von einem Verſöhnungstode des Erlöſers, ſondern nur von einem „ſich aufopfern für das Wohl der Menſchheit“, nichts von einer Heiligung durch den Geiſt Gottes, ſondern nur von einer äußerlich kommenden „Beſſerung und Veredlung“ weiß, läßt ſich wohl aus dem Vorhergehenden hinreichend abnehmen. Dabei iſt

es widerwärtig zu ſehen, wie ſich der Verfaſſer oft um die chriſtliche Wahrheit gleichſam mit böſem Gewiſſen herumſchleicht, und eine Hinterthür zu öffnen weiß, durch die der Unglaube entſchlüpfen könne. So z. B. S. 20, nachdem er die kirchliche Dreieinigkeitslehre aufgeſtellt und die Gottheit Chriſti und des heiligen Geiſtes aus Schriftſtellen nachgewieſen hat, fährt er fort: „Wir werden des ſegensreichen Einfluſſes dieſer Lehre theilhaftig werden, wenn wir glauben, daß Gott, der ſich als Vater, Sohn und Geiſt in der heiligen Schrift uns geoffenbart hat, nicht bloß uns erſchaffen habe, erhalte und regiere, ſondern auch uns erlöſet habe und heilige durch den treuen Gebrauch der dazu uns verliehenen Kräfte und Gnadenmittel.“ Heißt das nicht geradezu an die Stelle jenes Glaubens einen andern ſetzen? und von welcher Art dieſer von dem Verfaſſer ſubſtituirte Glaube iſt, davon liefert das ganze Buch ein trauriges Zeugniß.

Nachdem ſich ſo der Verfaſſer 74 Seiten hindurch abgequält hat den chriſtlichen Glauben ſeinem Weſen nach zu umgehen oder zu verwiſchen, ohne ihn geradezu abzuleugnen, kommt er denn zu dem ihm beſonders zuſagenden Gebiet, in welches er ſchon in der Glaubenslehre häufig ſeine Zuflucht genommen hat, zur Sittenlehre. Die Baſis derſelben kennen wir. Hier nur noch ein paar Beiſpiele von den Motiven für die Vermeidung der Laſter und für die Uebung der Pflichten. So ſagt der Verf. S. 96, um vom Meineid abzumahnen: „Der Meineid hat 1) auf die menſchliche Wohlfahrt oft einen ſehr nachtheiligen Einfluß raubt 2) dem, der ihn ſchwört, das Vertrauen ſeiner Nebenmenſchen und zieht ihm Verachtung zu; verſcheucht 3) aus ſeinem Gemüthe Ruh und Zufriedenheit; verleitet ihn 4) zur Begehung von mancherlei Sünden, gemeiniglich zur Unmäßigkeit in ſinnlichen Genüſſen, um ſich von läſtigen Vorwürfen des Gewiſſens, wenigſtens augenblicklich, zu befreien zerſtört folglich ſeine Wohlfahrt, zerrüttet ſeine Geſundheit und verkürzet ſich das Leben.“ Wenn das nicht äußere Motive ſind, ſo gibt es keine. Und ſo heißt es bei den Pflichten: Dieſe oder jene Pflicht müſſen wir üben; denn ſie erwirbt uns 1) die Liebe, 2) die Achtung unſerer Mitmenſchen, 3) ſie erwirbt uns Freunde, 4) ſchafft uns heitere Tage, 5) wendet manches Leid von uns ab, 6) munter auf und 7) wird ſie überdieß in der Schrift empfohlen. Dieß 15, ſage fünfzehn Mal wiederholt, nur in verſchiedener Ordnung, ab und zu das eine oder andere Motiv ausgelaſſen, bisweilen, obwohl nur ſehr ſelten, ein anderes gleichbedeutendes Motiv ſubſtituirt und davor die Namen der verſchiedenen Pflichten und Tugenden geſetzt, und von den [illegible]rn das Gegentheil ausgeſagt, die Nothlüge natürlich geſtattet

und dann Schriftſtellen darunter geſetzt, gleichviel, ob ſie gerade das Gegentheil ausſagen oder nicht, und endlich Liederverſe angefügt, die ſich zu einem Geſangbuch für freie Gemeinden trefflich eignen würden — ſo hat man ſo ziemlich die ganze Sittenlehre. Doch nein, daß ich dem Verf. nicht Unrecht thue, es erhebt ſich ja bei dem Abſchnitt von der Keuſchheit die Darſtellung weit über jene nüchternen Eintheilungen zu einer begeiſterten Peroration. „Vermeidet daher, Jungfrauen und Jünglinge, den Umgang mit ſittenloſen, in der ſinnlichen Liebe ausſchweifenden Menſchen" u. ſ. w. Ich denke, das Weitere dieſer Rede wird man mir gern erlaſſen. Daß der Verfaſſer neben einer ins Unglaubliche gehenden Neigung zu theilen und zu zerſpalten, eine eben ſo große Unfähigkeit beſitzt, logiſch zu theilen, iſt bei den vorher gerügten Mängeln von geringer Bedeutung. Wir können nur die Jugend innig bedauern, welche nach dieſem Buch unterrichtet wird; denn wenn Jemand nach einer ſolchen Darſtellung nicht allem Chriſtenthum, ja nicht jeder Religioſität entfremdet wird, ſo iſt das nur möglich, wenn das Chriſtenthum ihm ſchon in anderer Geſtalt entgegengetreten iſt, und ihn die hier gebotene Geſtalt als Zerrbild erkennen und von ſich weiſen läßt.

Ganz auf dem entgegengeſetzten Standpuncte ſteht das Petri'ſche Buch. Hier eine Innerlichkeit der ganzen Auffaſſung, ein gründliches Eingehen auf die Schrift, eine klare Entwickelung des kirchlichen Lehrbegriffs, wie er ſich von der Schrift aus in dem Bewußtſein der Kirche widerſpiegelt, überall die Form der Darſtellung von der Art, daß ſie wohl geeignet erſcheint, um dem Zweifelſüchtigen oder Schwachgläubigen den chriſtlichen Glauben nahe zu führen und ihn darin zu befeſtigen. In der Darſtellung des kirchlichen Lehrbegriffs, in der dabei nothwendigen Benutzung der Reſultate chriſtlicher Wiſſenſchaft, hat der Verf. nach meiner Anſicht das richtige Maß deſſen, was einem Schüler der höheren Gymnaſialclaſſen geboten werden darf, im Ganzen wohl getroffen; nur daß allerdings, um die Maſſe des Materials ſicher zu bewältigen, mehr als zwei Religionsſtunden wöchentlich erforderlich ſein würden. Der ganze Gang, den der Verf. nimmt, iſt ſehr einfach und überſichtlich. Nach einer trefflichen Einleitung über das Weſen der Religion überhaupt und der chriſtlichen insbeſondere, S. 3—18, gibt der Verf. in dem Abſchnitte von der h. Schrift eine Art Einleitung ins Alte und Neue Teſtament, bis S. 56, in dem Abſchnitt von der Kirche einen kurzen Abriß der Kirchengeſchichte, bis S. 119, und behandelt dann die chriſtliche Lehre nach den drei Glaubensartikeln, handelt im erſten insbeſondere von Gott und von der Welt, bis S. 132, im zweiten von der Sünde und ihren Folgen und von dem Erlöſer

und ſeinen Werken, bis S. 168, im dritten von der Aufnahme in d
Gemeinſchaft mit Gott, von der Darſtellung derſelben im Leben u
von der endlichen Vollendung derſelben, bis S. 213. Daran fügt
in dieſer dritten Auflage zum Schluſſe die drei ökumeniſchen und d
Augsburger Bekenntniß an. Die Sittenlehre findet ihre natürliche Ste
beſonders in der Lehre von der Sünde und von der Heiligung; u
wir können es nur billigen, wenn die Sittenlehre auf dieſe Weiſe n
Nitzſch's Vorgange, dem ſich der Verfaſſer am engſten anſchließt, d
Glaubenslehre eingefügt wird. Indem wir ſo dem Plane des Ganz
und der zu Grunde liegenden Idee unſere volle Anerkennung zolle
ſo bleibt uns nur übrig, die Puncte hervorzuheben, an welchen d
Durchführung jener Idee nach unſerer Anſicht weniger gelungen i
Dieß ſcheint uns zunächſt der Fall zu ſein in dem Abſchnitt von d
Schrift, wo der Verf., ausgehend von dem gewiß löblichen Strebe
der willkürlichen Subjectivität zu wehren, das Gewicht der inner
Gründe für die Aechtheit einer Schrift ganz in den Hintergrund ſtel
Doch zeigt ſich in dieſer Beziehung bei dem Verf. ein gewiſſes Schwanke
Denn während er S. 19 ausdrücklich ſagt, daß die wiſſenſchaftlic
Erforſchung der Aechtheit auf die hiſtoriſchen Zeugniſſe zurückgehe u
dieſe mit den aus der Eigenthümlichkeit der Schriften genommen
inneren Gründen zuſammenhalte, ſagt er doch S. 27: „ſolche (innere
Gründe können aber niemals gegen die Aechtheit einer Schrift beweiſe
die allein (!) hiſtoriſch zu ermitteln iſt, und entſprechend äußert er ſi
faſt überall bei den einzelnen Schriften, und ſetzt ſelbſt die innere
Gründe gegen den zweiten Brief Petri und gegen die Abfaſſung d
Offenbarung durch den Evangeliſten Johannes in das Gebiet d
Subjectivität. Ich glaube nicht, daß durch dieſes Geringſchätzen d
inneren Gründe oder durch das Verweiſen derſelben ins Gebiet d
Subjectivität der Zweck des Verfaſſers erreicht wird. Gewiß iſt es wichti
den Schüler vor jenem ſeichten und willkürlichen Urtheilen, wozu er
geneigt iſt, zu bewahren; aber ich glaube, dieß wird beſſer erreich
wenn man ihn darauf hinführt, wie tiefe und gründliche wiſſenſchaf
liche Forſchungen nöthig ſind, um wiſſenſchaftlich begründete und daru
objective innere Beweiſe für die Unechtheit einer Schrift aufzuſtelle
als daß man ihn dieſe ganz verwerfen lehrt. Durch ſolche Zurückweiſun
wird die Zweifelſucht eher genährt als unterdrückt. Ebenſo ſcheint un
die Lehre von den Eigenſchaften Gottes zu den ſchwächeren Stellen z
gehören. Denn abgeſehen von der unrichtigen Vorſtellung, die in de
Ausdrucke zu liegen ſcheint, Gott habe unſerer Schwachheit ſein Weſe
in Eigenſchaften geoffenbart, da es doch vielmehr ſeine Werke ſind

durch die er ſich uns geoffenbart hat, und aus denen wir vermöge unſerer das Einzelne zuſammenfaſſenden Natur die Eigenſchaftsbegriffe ableiten, abgeſehen davon, tritt vielfach eine Verwechſelung des Weſens oder Seins mit den eigenſchaftlichen Beſtimmungen hervor; die „Aſeität“ und „die Einfachheit“ ſind eben ſo wenig Eigenſchaften wie die Exiſtenz oder die Einheit, und ebenſo verhält es ſich mit der „Spontaneität“, wenn dieſe von der Allmacht unterſchieden wird. In der Lehre vom Geſetz und der Sünde ſcheint uns Manches zu unbeſtimmt und verſchwimmend, was vielleicht mehr im Ausdrucke liegt, aber auch leicht zu verworrenen Vorſtellungen führen kann. So heißt es, das Gewiſſen ſei die unbedingte Nöthigung zur Gemeinſchaft mit Gott; eine ſolche Nöthigung iſt durch die Freiheit ausgeſchloſſen, und es ſoll wohl nur die unbedingte Forderung, die das Gewiſſen an den Menſchen richtet, damit bezeichnet ſein. Aehnlich verhält es ſich, wenn es S. 143 heißt: „das Geſetz iſt Gott“ oder „Chriſtus iſt die Sitte“; ſolche Ausdrücke, wenn auch der letzte durch den Zuſammenhang gemildert erſcheint, verwirren gar leicht die Begriffe, und die entſprechenden adäquaten Ausdrücke waren leicht zu finden. Ebenſo wenn es S. 145 heißt, daß mit der Offenbarung des Geſetzes in dem Gewiſſen das Gefühl der Achtung entſteht, und dasjenige, wozu uns dieß Gefühl der Achtung verbinde, die Pflicht ſei, das Recht aber die Befugniß zu beſtimmen und zu verbinden, ſo ſind dieſe Begriffsbeſtimmungen theils unrichtig, theils unklar. Was das Geſetz Gottes vorſchreibt, iſt Pflicht auch für den, der das Geſetz mißachtet; zwar redet der Verf. hier von einer Achtung, die in dem Menſchen vermöge des Gewiſſens mit einer inneren Nothwendigkeit erfolgt, wenn gleich er ſich derſelben zu entziehen ſucht, alſo von einer Furcht und Scheu des Sünders vor der Heiligkeit des Geſetzes; allein auch dann iſt nicht abzuſehen, was der Begriff dieſer Scheu für eine Vermittelung zwiſchen dem Geſetze und der Pflicht bewirken ſoll. Die Achtung oder Scheu eines Menſchen vor dem Geſetz bedingt die Anerkennung ſeiner Pflicht und des Rechtes, das der andere an ihm hat, während Pflicht und Recht ſelbſt ganz unabhängig davon bleiben und ſich unmittelbar auf das Geſetz ſelbſt beziehen. Was das Geſetz von dem Einzelnen fordert, das ſetzt es als deſſen Pflicht, und was es ihm gewährt, als deſſen Recht; und da, was Gottes Geſetz fordert und gewährt, eine abſolute Forderung und Gewährung iſt, ſo kann man hier ganz einfach ſagen: Jede Leiſtung, die das Geſetz Gottes vorſchreibt, iſt des Einen Pflicht, des Andern Recht, nämlich Pflicht deſſen, der ſie nach dem Ausſpruch des Geſetzes leiſten ſoll, und Recht deſſen, dem ſie geleiſtet werden ſoll. Hierdurch ſtehen

Recht und Pflicht als Correlata einfach gegenüber und es fließen die ſchönen Folgerungen, welche der Verf. aus einer ſolchen Correla zieht, mit der größten Leichtigkeit hervor. Eine ähnliche Ungenaui der Darſtellung gibt ſich in dem, was der Verf. über die Folgen Sünde ſagt, zu erkennen; als die nächſte „Folge" der Sünde ſet die Schuld, während doch die Schuld ſtets mit der Sünde zugleich dieſe ſelbſt iſt, nur bezogen auf die vom Geſetz verlangte Sühne. Da kann nicht die Schuld, ſondern nur das Schuldbewußtſein als Fo der Sünde bezeichnet werden. Nitzſch, dem der Verf. hierin folgt, d ſich vorſichtiger aus, indem er die Schuld als die nächſte „Frucht" Sünde und genauer als „die unmittelbare Rückwirkung des verle Geſetzes auf den Verletzenden" bezeichnet, obgleich ſich auch hier Verwechſelung zwiſchen Schuld und Schuldbewußtſein nicht ganz wegleugnen läßt. Als beſonders gelungen heben wir dagegen den ſchnitt von dem Erlöſer hervor, wo auf eine eben ſo einfache als ü zeugende Weiſe das Weſen des Erlöſers von ſeiner rein menſchli Erſcheinung an immer tiefer und innerlicher bis zu dem vollend Begriff des Gottmenſchen hin zum Bewußtſein gebracht wird. verdient die Art, wie beſonders im dritten Artikel die Sittenlehr ihrer Einheit mit der Dogmatik behandelt wird, alle Anerkennu Und ſo ſchließen wir denn mit dem Wunſche, daß dieß treffliche den Zweck des Verfaſſers, zum Heile junger Seelen ſegensreich wirken, in immer weiteren Kreiſen erfüllen möge.

H. Graßmann

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

№. 6. Juni 1851.

I. Abhandlungen.

Schleiermachers Erziehungslehre. Erſte Abhandlung.

Von C. G. Scheibert.

Erſter Artikel:

Der Gang der Unterſuchung.

Es war die Abſicht, den Artikel unſers Collegen Dr. Mager in der Revue vom Jahre 1846, Januarheft S. 1—42, wieder aufzunehmen und reſp. fortzuſetzen, und dabei an Schleiermacher, Roſenkranz und Baur anzuknüpfen. Es ſollte nachgewieſen werden, wie das Unterlaſſen der in jenem Artikel geforderten Scheidung der wiſſenſchaftlichen Pädagogik in die principielle, hiſtoriſche und relative wie für die Theorie ſo auch für die Technik nachtheilig gewirkt, das Intereſſe am Studium der wiſſenſchaftlichen Pädagogik gemindert, die Entwickelung der Theorie aufgehalten habe. Eine nähere Betrachtung jener Syſteme würde dann den Nachweis geliefert haben, daß die Vermiſchung der beiden Theile, namentlich der principiellen und relativen Pädagogik, den Theoretikern einen ſchielenden Blick auf die Wirklichkeit gegeben habe, der für die Empiriker, die im Beſitze der Fülle der Einzelanſchauungen ſind, kein angenehmer und wohlthuender Anblick ſein kann und von dem ſie daher ihr Auge widerwillig wegwenden. Denn eine Wirklichkeit, wie die Theoretiker ſie ſich entweder geiſtig conſtruiren, oder ſich aus Jugenderinnerungen, ſei es als Schüler oder Lehrer, aus der Schule her vorſtellen, und die ſie nun mit ihrem ſpeculativen Lichte erleuchtet zu haben vermeinen, exiſtirt gar nicht; auch iſt dieſelbe keineswegs ſo handbar und ſchmiegſam, als der Begriff von ihr. In ihr ſind die mechaniſchen Potenzen kräftiger und wirkſamer, als das vom Standpuncte der Speculation her annehmbar erſcheint; auch laufen die

einwirkenden Urſachen keineswegs ſo ganz aus einander und geh
nicht ſo friedlich neben einander ohne Conflicte, wie ſie in einem Bu
hinter einander und neben einander abgedruckt ſind. Dieſe und ähnli
Nachweiſungen ſollten dahin wirken — ſo weit man überhaupt v
den pädagogiſchen Zeitſchriften aus auf die privilegirte Weisheit
Akademiker zu wirken vermag —, künftighin die beiden Gebiete gehö
zu ſondern, damit der Techniker in den Syſtemen finde, was er ſu
nämlich einen Einheitspunct aller ſeiner iſolirten Thäti
keiten, den ſelber aufzuſuchen ihm ſein beſchäftigendes Amt ni
vergönnt, den zu haben er aber als wiſſenſchaftlicher Mann ſtets beget
Andererſeits ſollte aber auch den ſchreibenden Technikern, die ſich d
wohl meiſt nur im Gebiete der relativen Pädagogik bewegen — d
iſt mindeſtens der Grundcharakter der pädagogiſchen Zeitungen u
Blätter —, der gute und mindeſtens für die Wiſſenſchaft heilſame R
gegeben werden, ſich ſtrenge innerhalb dieſes Gebietes zu halten, u
ſich nicht den Schein zu geben, als hätten ſie in etwaigen philoſop
ſchen Schlagewörtern und Sentenzen den ganzen tiefen Inhalt
Syſtems niedergelegt, aus dem die Behandlung eines beſtimmten Un
richtsgegenſtandes oder die Conſtruction einer Schule ꝛc. abgeleitet wer
könnte. Dieſe unphiloſophiſche Scheintiefe, welche ſich auf hundertjähr
Erfahrungen ſtützt und daneben Schleiermacher citirt, welche eine Un
ſuchung über den ſpecifiſchen Unterſchied der Schulen ſpitzfindig nen
und doch ſich den Anſtrich einer allgemeinen wiſſenſchaftlichen Deduct
gibt, welche mit der Empirie prunkt und doch die Reſultate auf tie
philoſophiſche Anſichten zu gründen unternimmt, dieſe Art der T
hat weder der principiellen noch der relativen Pädagogik genützt, ſ
dern nur in der Vermiſchung des zu Trennenden die Leſer ermüdet.

Dieſe Abſicht mußte indeſſen aufgegeben werden, ſofern die
gedachten Syſteme der Pädagogik allein den Kreis der Betracht
umfaſſen ſollten, da bei aller Verwandtſchaft zwiſchen Schleierma
und Baur einerſeits und zwiſchen Schleiermacher und Roſenkranz an
ſeits dennoch eine ſo große Verſchiedenheit hervortrat, daß dem Ei
oder dem Andern ein Unrecht geſchehen wäre, und unſere Leſer le
hätten irre geführt werden können. Indeſſen konnte dieſe gehegte,
wohl bei Seite gelegte, Abſicht nicht unausgeſprochen bleiben, um
Leſern der Revue den Geſichtspunct anzugeben, unter welchem ſie
Reihe von Abhandlungen über die gedachten pädagogiſchen Werke
betrachten hätten. Daß die Revue über Werke von Schleiermacher u
Roſenkranz nicht mit gewöhnlichen Recenſionen gleichſam zur motivir
Tagesordnung übergehen kann, das verſteht ſich von ſelbſt, und zu

jetzt um ſo mehr, als es gar ſehr Sitte zu werden ſcheint, den Einen als gewichtige Autorität und den Andern als Vertreter einer beſtimmten Philoſophie auf dem Gebiete der Pädagogik anzuſehen. Beginnen wir nun zunächſt mit Schleiermacher, und beſprechen wir zunächſt den

Gang der Unterſuchung.

Bei den Leſern der Revue darf man mit Beſtimmtheit vorausſetzen, daß ihnen die Methode Schleiermachers hinlänglich bekannt ſei, und bedarf es alſo einer Charakteriſtik derſelben nicht. Eben ſo wenig wird man heute noch erſt eine Würdigung des Mannes zu unternehmen nöthig haben, der viele verehrungsvolle Schüler in faſt allen höhern Ständen zählt. Wir haben es hier einfach mit dem Verfaſſer einer Erziehungslehre zu thun, und ſollte unſere ernſteſte Unterſuchung uns zu dem Reſultate führen, daß wir nicht überall mit ihm einverſtanden ſein können, ja wenn wir die Ueberzeugung gewinnen ſollten, daß im Jahre 1850 die Pädagogik von S. eine andere als die im Jahre 1826 geleſene geworden ſein dürfte, ſo kann das dem Ruhme des Mannes und der Bedeutſamkeit ſeiner Pädagogik keinen Abbruch thun.

S. beginnt ſeine Betrachtung damit, daß man die Theorieen der Erziehung gewöhnlich nur auf die Helfer des Hauſes, des eigentlichen Erziehungsherdes, nämlich Hauslehrer und Schullehrer bezogen und ſo natürlich ſich in einem Gebiete von Regeln verloren habe, deren Ausnahmen dann ohne Grenzen wären. Hauslehrerei ſei ein anerkanntes Uebel, das ſeinen Grund in häuslichen und politiſchen Mängeln habe, Regeln für dieſes Verhältniß können daher nicht von ferne das Anſehen von etwas Wiſſenſchaftlichem haben. Was aber die Anweiſung für die Thätigkeit an öffentlichen Anſtalten betreffe, wo das Unterrichten die Hauptſache ſei, ſo müſſe das, was der Erziehung im engern Sinne anheim falle, gewiſſermaßen durch Geſetze beſtimmt werden, weil dieſe Anſtalten den Typus des Gemeinweſens an ſich tragen, und ſo ſcheine die Theorie dieſer Erziehung in die Politik zu gehören. Der Unterricht, als nicht dahin gehörig, ſtehe in ſeiner Theorie in zu genauer Verbindung mit Wiſſenſchaft und Kunſt, als daß er von demſelben könne getrennt werden. Jede Wiſſenſchaft und Kunſt habe ihre eigenthümliche Methode, die weit mehr aus der Sache ſelbſt hervorgehe als aus dem Verhältniſſe des Lehrenden und Lernenden. Wer nun ſich zum Lehren berufen fühle, der lerne das Lehren in beſondern Anſtalten (Seminarien), wie das auch ſein müſſe.

Nachdem ſo S. ein weſentliches Merkmal aus dem Begriffe der Erziehung bei Seite geſchoben, ſo findet er ſeine Grundlage zur wiſſen-

ſchaftlichen Betrachtung in der Frage: „Was will denn eigentlich „die ältere Generation mit der jüngern? Wie wird die „Thätigkeit dem Zwecke, wie das Reſultat der Thätigkeit „entſprechen? Auf dieſe Grundlage des Verhältniſſes der „ältern zur jüngern Generation, was der einen in Beziehung „auf die andern obliegt, bauen wir Alles, was in das Gebiet „dieſer Theorie fällt.“ Ehe er nun eine beſtimmte Antwort ertheilt, unterſucht er die „Dignität der Pädagogik in formaler Beziehung, für ſich betrachtet als Kunſtlehre“, und findet durch „Betrachtung der Geſchichte, und auch durch eine wiſſenſchaftliche Würdigung der geſchichtlichen Thatſachen, daß das Einwirken auf das „jüngere Geſchlecht ein Theil der ſittlichen Aufgabe, alſo ein reiner „ethiſcher Gegenſtand iſt“, woraus er dann ſchließt, „daß die Theorie „der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik ſteht, ein „an dieſelbe ſich anſchließende Kunſtlehre und eine aus ihr „abgeleitete angewandte, der Politik coordinirte, Wiſſen„ſchaft iſt.“

Jene Hauptfrage nun nach dem, was die ältere Generation mit der jüngern will, zerfällt ihm zunächſt in die beiden: „was **ſoll** durch die Erziehung bewirkt werden?“ und „was **kann** durch die Erziehung bewirkt werden?“ Weil es nun aber kein von Allen anerkanntes ethiſches Syſtem gebe, auch in der Pädagogik ſich nicht die ethiſchen Principien entwickeln laſſen, ſo müſſe man ſchon bei Fragen ſondern, und ſich mit einer untergeordneten Antwort begnügen. Gäbe es ein von Allen anerkanntes ethiſches Syſtem, ſo dürfte man nur daher *λήμματα* entnehmen und daran anknüpfen [1]. Um nun die Antwort auf dieſe beiden letzten Fragen approximativ auf einem andern Wege zu finden, wendet S. dieſelben um in die innere und äußere Frage über den Anfangs- und Endpunct der Erziehung. In Bezug

---

[1] Um nicht ſo oft den Gang der Unterſuchung zu unterbrechen und ſo die Uebeſichtlichkeit zu ſtören, werden wir an den Stellen, wo wir nicht ſchweigen können oder auf die wir ſpäter zurückkommen müſſen im Verlaufe der Abhandlungen, kürzere oder längere Anmerkung hinzufügen. Wenn nach Obigem die Pädagogik aus der Ethik abgeleitete angewandte Wiſſenſchaft iſt, und wenn es nun kein Allen anerkanntes ethiſches Syſtem gibt, ſo ſollte man doch wohl daraus folgen, daß es auch keine von Allen anerkannte Theorie der Pädagogik geben werde. Wenn S. nun keine Lemmata entlehnen, auch nicht die Principien der Ethik entwickeln, ſondern auf einem andern Wege zu einer untergeordneten Antwort gelangen will, ſteht zu befürchten, daß er bei der Umſchiffung der Ethik nothwendig auch die Pädagogik mit umſchiffen, d. h. bei ihr vorbeiſteuern dürfte.

der äußern Frage: wann fängt die Einwirkung an? wann hört ſie auf? findet er einen dreifachen Anfangspunct, den Beginn des Lebens im Mutterleibe, den Beginn des Lebens als eines animaliſchen, den Beginn der Aeußerung der Intelligenz, und ebenſo einen zweifachen Endpunct, der einmal da liegt, wo die Einwirkung keine bildende mehr iſt, und am Ende des Lebens ſelbſt. Damit beweist er ſich, daß dieſe äußere Frage ſich nur werde durch die Antwort auf die innere Frage genügend beantworten laſſen. Die innere Frage wird nun in zwei zerlegt: a) darf die Pädagogik lehren, Alles aus dem Menſchen zu machen, was man etwa will? b) ob die Pädagogik aus dem Menſchen machen kann, was ſie will. Die Frage a) laſſe ſich zurückführen auf den Unterſchied des Böſen und Guten und finde daher ihre Antwort in der Ethik, aus welcher jener Unterſchied wie die Idee des Guten als bekannt vorausgeſetzt werden müſſe [2]. Es wird keine Antwort darauf gegeben; aber aus der Wahrnehmung, daß an dem Böſen im Menſchen Inneres und Aeußeres Antheil habe, wird eine Aufgabe der Art geſtellt, „daß, wenn das Böſe zum Vorſchein kommt, dieß nicht befördert werden darf, ſondern daß dann die Einwirkungen von außen Gegenwirkungen werden müſſen". Wenn wir recht verſtehen, ſo will S. ſagen: die Pädagogik darf nicht lehren, daß man auch den Menſchen durch die Erziehung böſe machen dürfe, ſondern müſſe lehren, daß man dem ſich in ihm zeigenden Böſen entgegenwirken müſſe. Die Frage b), ob die Pädagogik aus dem Menſchen machen könne, was ſie will, wird einerſeits begrenzt durch den Unterſchied des Guten und Böſen; aber die verſchiedenen Thätigkeiten, welche noch innerhalb der menſchlichen Natur liegen und in Einem ſtark, im Andern wenig oder gar nicht hervortreten, führen auf die Frage nach den natürlichen Anlagen. Die entgegenſtehenden Anſichten darüber gehen aus einander bis zu den Extremen der Allmacht und der Beſchränktheit der Erziehung. Um nun nicht

---

[2] Vgl. Anm. 1. Die Ethik ſollte keine Lemmata bieten. Hier wird ſich S. untreu. Grade der Unterſchied zwiſchen Böſem und Gutem und die Idee des Guten iſt ja eins der Hauptprincipien der Ethik. Aus welcher Ethik nun, oder aus welchem Syſteme will S. dieſe Dinge vorausſetzen? Da S. nicht jenen Unterſchied und jene Idee gibt (es ſtimmen hier doch nicht die verſchiedenen Syſteme überein?) ſo bleibt dem er alſo die Wahl oder die eigene Anſicht übrig. Demgemäß wird jeder die Antwort f die hier beregte wichtige Frage ſich anders geben müſſen, d. h. S. hat dieſe Frage t nicht beantwortet, und dürfte damit eben bei einer hochwichtigen Frage der dagogik vorbeigegangen ſein, wie wir das auch in der erſten Anmerkung fürchten ußten.

eine Anthropologie vorauszuſetzen, oder durch eine Deduction a prior ins Gebiet des Transſcendenten zu gelangen, geht S. auf die Conſe quenzen der beiden Extreme ein, und zeigt, daß die Annahme de Allmacht der Erziehung dieſelbe entweder auf eine Unſittlichkeit oder au ein Null zurückbringe, oder ſie ſetze die abſolute Gleichheit aller Kräf voraus, welche anzunehmen man nicht das Recht habe. Das zwei Extrem, die Beſchränktheit der Erziehung, gefährde die Erziehung, d man ja erſt, ehe man beginnen könne mit ihr, die Verſchiedenheit de Anlagen kennen müſſe, alſo nicht zum Anfang gelangen würde. „D „Pädagogik", ſo ſchließt S, „müßte demnach ſo conſtruirt werden, da „ſie nicht fehlt, wenn das eine, und auch nicht wenn das andere wah „iſt", und er beſtimmt nun die nähere Aufgabe ſo: „Der Proce „der Erziehung hat an eine Thätigkeit anzuknüpfen, di „im Anfange erregend, im Fortgange leitend ſich an di „Idee des Guten anzuſchließen hat, mit Rückſicht auf di „Unentſchiedenheit der anthropologiſchen Vorausſetzungen" (nämlich ob eine Verſchiedenheit oder Gleichheit der Menſchen in ihre geiſtigen Anlagen zu ſetzen iſt).

So iſt S. nun in zwiefacher Hinſicht auf eine Beſchränkung d Allgemeinheit der Pädagogik gerathen, nämlich durch die verſchiedene ethiſchen Syſteme und durch die Unentſchiedenheit der anthropologiſche Vorausſetzungen. Er verläßt daher ſeinen eingeſchlagenen Weg vorläuf ganz und ſtellt ſich die Frage: „Was ſoll die Theorie für ein Geſtalt haben"? und beantwortet dieſe dahin, daß der Pädo gogik das Speculative zum Grunde liegen müſſe, da d Frage: wie der Menſch erzogen werden ſoll, nicht anders als aus d Idee des Guten beantwortet werden könne; aber der unmittelbare Au gang aus dieſer Idee werde nur die allgemeine Formel enthalte die den Zuſammenhang der Erziehungstheorie mit der ethiſchen Wiſſe

---

3 Wir wollen hier nur darauf aufmerkſam machen, daß die Empirie dieſe Fra ganz entſchieden beantwortet hat, und daß eine Theorie der Pädagogik dieß Erfa rungsergebniß annehmen mußte, ohne erſt auf die Entſcheiduag einer Anthropolog zu warten. Wie die Verſchiedenheit ſich zeigt, das iſt nur Sache der Pädagogik; u ſie phyſiſch oder pſychiſch begründet ſei oder erklärt werden könne, das iſt eine Fra der Pſychologie und Anthropologie. Daß die Pädagogik hiebei an die Erfahru appelliren muß, das hat ſeinen Grund darin, daß dieſe ganze Unterſuchung an ei andere Stelle gehört, nämlich dahin, wo von dem Gegebenen gehandelt werd muß. Dieß Gegebene iſt das zu erziehende Subject. Dort würden natürlich noch vi andere für die Erziehungstheorie nicht minder beachtungswerthe Verſchiedenheiten fi heraus geſtellt haben als hier aufgenommen ſind, nämlich bloß die der verſchieden natürlichen Anlagen.

ſchaft angebe; denn ſobald etwas Specielles hineinkommen ſolle, ſo müſſe man auch von factiſchen Vorausſetzungen ausgehen, da die Theorie der Erziehung nur die Anwendung des ſpeculativen Princips der Erziehung auf gewiſſe gegebene factiſche Grundlagen ſei[4]. Da nun die Erziehung von der ältern Generation ausgehen ſoll, ſo ſind der factiſchen Vorausſetzungen wieder ſo mannigfaltige namentlich in der Geſtaltung der Geſammtheit, für welche erzogen werden ſoll, und in dem Verhältniß des Einzelnen zu der Geſammtheit, und ebenſo in der Frage nach denen, welche erziehen ſollen, ob Familie, Gemeinde, Staat, daß man auch nicht einmal zu einer allgemein gültigen Theorie der Erziehung gelangen kann. Demzufolge muß denn ein beſtimmter Kreis für die Anwendbarkeit der Pädagogik geſteckt werden. S. widerlegt, daß das Nationale dieſen Kreis umſchreiben könne, weil ſich innerhalb desſelben im Verhalten gegen das Nationale und Allgemeinmenſchliche eine große Differenz findet, innerhalb desſelben die perſönlichen, individuellen und auch die moraliſchen Verſchiedenheiten liegen. Er kommt zu dem Schluſſe, daß die Erziehung in Beziehung auf Anfangs- und Endpunct an beſtimmte Verſchiedenheiten anzuknüpfen habe, die Pädagogik werde ſich aber von den Differenzen in beiden Beziehungen nur inſoweit beſtimmen laſſen, als ſie nicht gegen die Idee des Guten ſtreiten. Jeder Negation in geiſtiger Beziehung muß entgegengewirkt werden; die Erziehung muß auf alle Keime gerichtet ſein, um Alles, was dem Ziel entgegen iſt, zu entdecken, und Alles, was in der menſchlichen Natur nicht böſe iſt, ſoll auch in derſelben vorhanden ſein. So bleibt nun noch der Kreis für den Gegenſatz zwiſchen Gutem und Böſem zu ziehen. Zu dieſem Zwecke wird bemerkt, daß die Pädagogik auf der Einſicht vom Sittlichen beruhe, wie dieſe in einem beſtimmten Geſammtleben, für welches die Pädagogik gegeben, im Einzelnen und Großen gerade iſt. Sonach kann die Theorie der Erziehung nur für das Gebiet einer beſtimmten ſittlichen Einſicht aufgeſtellt werden[5].

---

[4] So ſcheidet S. das ſpeculative Princip der Erziehung von der Theorie der Erziehung und nennt letztere eine Anwendung des ſpeculativen Princips auf gewiſſe gegebene factiſche Grundlagen.

[5] Wir müſſen hier unſere Leſer bitten, ſich dieſen Satz recht einzuprägen, und ihn recht zu erwägen, ſeine Wirkung auf die weitere Entwickelung der Pädagogik wird ſich weiter unten ergeben. In dieſer etwas unbeſtimmten Faſſung kann er eine gefährliche Lehre enthalten, und könnte ſagen: man dürfe auch eine irgend einmal

Hier verläßt nun S. den Gang und betritt mit der Frage: **Bestimmung des Endpunctes der Erziehung für die gegenwärtige Zeit**, den Boden der relativen Pädagogik. Nachdem er in Parentheſi für die Erziehung im engern Sinn den oben noch unbeſtimmt gelaſſenen Endpunct derſelben dahin beſtimmt hat, daß dieſelbe aufhöre wenn die Selbſtthätigkeit der Einwirkung Anderer übergeordnet wird ſo ſpricht er als Grundſatz aus, daß die Erziehung den Menſchen als ihr Werk an das Geſammtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geſelligen Verkehr und im Erkennen oder Wiſſen abzuliefern habe. Sollten Widerſprüche zwiſchen den Lebensgemeinſchaften ſtatthaben, ſo muß die Erziehung ſo eingerichtet werden, „daß die „Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was ſie vor„findet, aber auch tüchtig in die ſich darbietenden Ver„beſſerungen mit Kraft einzugehen". Da der Staat als ein Geiſtiges zu ſeiner Baſis die Nationalität als das Phyſiſche hat (doch auch mit Ausnahmen), ſo findet die Erziehung ſchon immer eine Beſtimmtheit in dem Zöglinge für den Staat oder die Nationalität vor und ſo begegnen ſich alſo Anfangspunct und Endpunct der Erziehung. Was nun die perſönlichen Verſchiedenheiten anlangt, ſo iſt das Ende der Erziehung die Darſtellung einer perſönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen. So tritt alſo eine individuelle Seite der Erziehung und eine univerſelle hervor.

Daran wird nun die Unterſuchung geknüpft: Sind die Menſchen in Beziehung auf die univerſelle und individuelle Richtung der Erziehung gleich oder ungleich, d. h. iſt in einem Volke das Verhältniß jedes Einzelnen zum geiſtigen Zuſammenhang des Volkes oder zur Idee des Staates ein gleiches oder ungleiches? Und auf der andern Seite, iſt das Verhältniß jedes Einzelnen zur Idee der individuellen Perſönlichkeit dasſelbe oder verſchieden? Nach einer Unterſuchung eines jeden einzelnen Falles unter Berückſichtigung der Fragen, ob die etwaig angenommene Verſchiedenheit angeboren oder

---

verkehrte oder allgemeiner gewordene Einſicht vom Sittlichen durch Erziehung zu einer immanenten oder permanenten machen. Daß dieſe Befürchtung nicht ganz obenhin iſt, beſtätigen die voranſtehenden Worte: „die Erziehung iſt gut und ſittlich, wenn ſie dem ſittlichen Standpunct der Geſellſchaft entſpricht". Hätte S. nicht den Unterricht aus ſeinem Erziehungsbegriffe beſeitigt, er würde unmöglich einen ſolchen Ausſpruch gethan haben in der principiellen Pädagogik. Möglich war ein ſolcher Satz innerhalb der relativen Pädagogik, wenn er ſich den Erzieher als ein aus der Gemeinſamkeit und durch ſie erzogenes Glied dachte, dem dann ſo die ſubjective Beſchränkung ſeiner ſittlichen Einſicht angelebt war.

angeſtammt ſei, wird nun das Gebiet der relativen Pädagogik wieder betreten mit der Frage: Welche Aufgabe hat die Erziehung, inſofern ſie an die beſtehende Ungleichheit anknüpfen muß? Es findet ſich die Differenz im Abnehmen, denn faſt jeder zu Erziehende habe zuerſt eine allgemeine Elementarbildung und erſt ſpäter eine Specialbildung erhalten. An dieſen Typus zweier verſchiedener Bildungsſtufen ſei anzuknüpfen, — und eine allgemeine Formel, welche nicht viele Ausnahmen zuließe, wäre nicht zu finden, es wäre nur zu ſagen, daß die Trennung erſt nach Vollendung der allgemeinen Elementarbildung eintreten und hier mit möglichſter Vorſicht die Scheidung vorgenommen werden müſſe. [6]

Die — nun doch ſchließlich angenommene — individuelle Verſchiedenheit wird ein neuer Grund, die beiden Stufen der Erziehung zu ſondern, nämlich in eine erſte allgemeine, und in die ſpätere, in welcher die perſönliche Eigenthümlichkeit mehr hervortrete. [7] Das Endergebniß iſt, daß die Erziehung zweierlei zu berückſichtigen habe, 1) die Entwicklung der Eigenthümlichkeit und 2) die Tüchtigkeit für die großen ſittlichen Gemeinſchaften.

Es entſteht nun die Frage: darf ein Moment dem andern aufgeopfert werden? Jede pädagogiſche Einwirkung ſtellt ſich darnach S. als Aufopferung eines beſtimmten Momentes für einen künftigen, dieſen künftigen kann der zu Erziehende nicht wollen, alſo kann er der Erziehung ſeine Zuſtimmung nicht geben, in der Beziehung wirkt ſie alſo auf ihn unſittlich. Darum muß die Erziehung in zwei fließend in einander übergehende Abſchnitte zerfallen, in den, wo die Beſchäftigung auch eine unmittelbare Befriedigung der Gegenwart iſt (Spiel) und in den, wo ſie ſich auf die Zukunft bezieht (Uebung).

Ehe nun S. ſeine Theorie weiter bildet, ſucht er nach der Einheit der pädagogiſchen Einwirkungen. Sie ſind eine Einheit, weil ſie ſich auf eine Einheit, das Leben des Zöglings, beziehen, die aber, wie das Leben, in eine Mannigfaltigkeit von Functionen zerfallen wird. Darin liegt ein Grund zur materiellen Theilung des Geſchäfts. Die ganze

---

[6] Es wird den Leſern wohl auch wie uns auffallen, daß hier plötzlich wieder der Unterricht auftaucht ſogar als ein Entſcheidungsmoment. Er — denn Elementarbildung iſt doch nicht etwa Elementarerziehung? — wird als das weſentliche Kennzeichen dafür aufgeführt, daß die Ungleichheit der Einzelnen im Verhältniß zur Staatsidee im Verſchwinden ſei, und er wird als das einzige Erziehungsmoment für die Aufhebung der Differenz hier feſtgehalten.

[7] Wenn ſich dieß nicht auf den Unterricht bezieht, ſo iſt dieſe Anſicht eine nicht ganz richtige.

Menge der verſchiedenen Einwirkungen bringt er zurück auf die beide
Unterſtützung und Gegenwirkung. In dem Gebiete der E
ziehung, welche (ſ. oben) die Entwicklung der Eigenthümlichkeit
Aufgabe hat, wird vornehmlich die Unterſtützung ihren Platz finden, w
in der perſönlichen Eigenthümlichkeit nichts Böſes geſetzt ſein kann
dagegen in dem andern Gebiete der Erziehung, der Ausbildung
Menſchen für die Lebensgemeinſchaften, findet vornehmlich die Geg
wirkung ſtatt, weil dieſe auch Böſes einſchließen (man vergleiche
5te Anmerkung).

Nun entſteht die Frage: wer ſoll erziehen? Zunächſt
Eltern; aber wer hernach, darüber wird die Unterſuchung abgebroch
um ſich nicht mit ihr in ein Gebiet zu verlieren, welches nicht hie
gehört. Es wird ein Antheil der Gemeinſchaft, dem Staate, der Kir
zugeſprochen; aber die Grenzen werden nicht gezogen. [9]

So weit die Einleitung. Ohne dieſe breitere Darlegung war
unmöglich, verſtändlich zu bleiben. Der erſte allgemeine Theil
handelt die allgemeinen Maximen der Theorie der Erziehun
Zwei Zwecke ſind gefunden, Eigenthümlichkeit des Individuums u
Lebensgemeinſchaften, zwei Arten der Einwirkungen, die Gegenwirku
und Unterſtützung. Aus dieſen Beſtimmungsmomenten werden
Maximen aufgeſucht. Da es nun aber auch anderweitige Einwirkung
als pädagogiſche gibt, ſo wird erſt gefragt nach dem Verhältn
der pädagogiſchen Thätigkeit zu den anderweitigen Einwirkungen,
ſofern ſie ihr zuwider ſind. Dabei iſt nun zweierlei ins Auge
faſſen: was von außen her gewirkt wird, und was von inn
heraus ſich entwickelt. Man könnte nun die Gegenwirkung in ein
Behüten beſtehen laſſen, welches jedoch nur in der mittlern Zeit
Erziehung ſein Recht hat, im Anfange unnütz, weil unmöglich, a
Ende aber ſchädlich iſt, weil dem abzuliefernden Zöglinge das Leb
den Kampf anbietet. Sie iſt unnütz in Beziehung auf das Unrichtig
weil in dem Richtigen das Unrichtige mitgeſetzt iſt, dagegen iſt ſie
Beziehung auf das Unſchöne an ihrer Stelle. In Beziehung dara
was ſich von innen oder von außen her entwickelt, wird auf dem G

---

[8] Wir machen hier nur auf dieſen merkwürdigen Satz aufmerkſam; nach ih
wird, was früher unentſchieden bleiben ſollte, ob die Sünde angeboren ſei, nicht me
unentſchieden gelaſſen.

[9] Hier erkennt man recht die Nothwendigkeit der Trennung zwiſchen principiell
und relativer Pädagogik; in die erſtere gehörte die Unterſuchung als weſentlich, in d
letztere entſchieden nicht.

biete der Erkenntniß die Behütung gegen eine Neigung zum Unrichtigen und Unſchönen unnütz, aber da, wo die Neigung zur That werden will, muß ſie eintreten. Nach einer Betrachtung über das Temperament kommt er zu dem Schluſſe: die unterſtützende Thätigkeit iſt die primitive, weil auch die andere Seite, die Methode der Gegenwirkung und Behütung, in die Unterſtützung zurückgeht und nur nothwendig wird unter Vorausſetzung eines Mangels an Zuſammenſtimmung im menſchlichen Leben überhaupt.[10] Nun wird übergegangen zur

Theorie der Erziehung, inſofern ſie Gegenwirkung iſt. Zunächſt zerfällt die Gegenwirkung in phyſiſche und moraliſche (intellectuelle) und beruht auf dem Gegenſatz von Leib und Seele, Natur und Geiſt. Das rein Leibliche iſt auszuſcheiden und dem Arzte zu überweiſen, und ein rein Geiſtiges iſt nicht nachzuweiſen, alſo iſt Alles, worauf eine Gegenwirkung ſoll gerichtet werden, eine Miſchung von Leiblichem und Geiſtigem. Der Geiſt ſoll herrſchen und der Leib ſoll ſich dazu als Werkzeug verhalten, wo ſich dieß Verhältniß umkehrt, da iſt Gegenwirkung nöthig; jedoch ſind die verſchiedenen Lebensperioden hierin verſchieden. Dieſe ſcheiden ſich, wo der Wille ſich zu entwickeln beginnt, und wo er ein Continuum geworden. Inſofern man nun einen einzelnen Willensact von einem allgemeinen Willen unterſcheiden muß, den man auch mit Geſinnung bezeichnet, und ſofern der einzelne Willensact wieder ſchon nähere Verwandtſchaft hat mit dem, was zur Ausführung kommt, d. h. mit dem Gebiete der Fertigkeiten, ſo ſind drei Dinge zu unterſcheiden: die Geſinnung, die einzelnen Willensacte, die Fertigkeiten.[11] So iſt nun die Gegenwirkung zu betrachten: 1) in Beziehung auf Geſinnung, 2) auf die einzelnen Willensacte, 3) auf die Fertigkeiten. Ad 1) gibt es keine Gegenwirkung, höchſtens bleibt eine Aeußerung der Mißbilligung, ſie wird immer ſich zu einer Unterſtützung geſtalten. Ad 2) iſt ſie auch in rein ethiſcher Beziehung nicht zuläſſig, und ſie hat nur eine ſittliche Berechtigung ſo weit, als ſie der Fertigkeit vorbeugt. Hier kommt nun die Frage von den

[10] An dieſem Schlußſatze zeigt ſich nun ſchon, wie die Gewinnung der Maximen der Erziehung aus dieſem Gegenſatze der beiden Erziehungswirkungen eine unlösliche Aufgabe ſein muß, weil eben hierin kein Gegenſatz liegt, ſondern beide Einwirkungen immer in einander überſchlagen, die Grenze überall eine flüſſige iſt. Der **Zweck** der Erziehung, nicht aber die **Mittel** der Erziehung konnten die Maximen auffinden laſſen.

[11] Nicht alſo aus der Explicirung des Begriffes Gegenwirkung wird die Theorie aufgebaut, ſondern aus einer pſychologiſchen Betrachtung her.

Strafen und Belohnungen, wofür vom ethiſchen Standpuncte aus nu die Mißbilligung eine Berechtigung erhält. In Beziehung jedoch auf d Folgen einer einzelnen unſittlichen Handlung für Andere hat jede Gege wirkung gegen die Ausführung eines unſittlichen Willensactes noch ei beſondere Bedeutung, und darin beſteht der ſittliche Charakter der Gege wirkung. Ad 3) die Gegenwirkung gegen Fertigkeit, ſelbſt die phyſiſch kann eine Berechtigung haben, doch darf ſie nicht weit ausgedeh werden.

Nachdem ſomit gar wenig für das Feld der Gegenwirkungen übri geblieben iſt, kommt S. zu den verſchiedenen Arten der Gege wirkung und ihr Verhältniß zu den verſchiedenen P rioden. Er findet zwei Formen: 1) Mißbilligung zur Erregung d Scham[12] und 2) eine phyſiſche Gegenwirkung, welche aufhört, wen ein bewußter Wille ſich manifeſtirt. Die Mißbilligung hört auf, wo d Wille ein Continuum oder Geſinnung geworden.

Endlich wird unterſucht der verſchiedene Charakter der Gege wirkungen und zwar im Verhältniß zum gemeinſamen Leben. Na Obigem dürfte nun, wenn das gemeinſame Leben, wohinein der Zö ling abgeliefert wird, eine Fortſetzung der Periode der Erziehung ſei ſoll, auch in dem gemeinſamen Leben keine Gegenwirkung mehr stat haben. Die Erſcheinung der Wirklichkeit widerlegt das aber. Wie iſt d Widerſpruch zu löſen? Er hat ſeinen Grund nur in der Unvollkomme heit der Zuſtände. Die häusliche Erziehung wird ohne Gegenwirkun ausreichen; aber nicht mehr die öffentliche, weil in ſie das Geſetz m hinein treten muß. So iſt hier wieder Uebereinſtimmung zwiſchen d Erziehung und dem öffentlichen Leben und die Erziehung hat eine zwiefachen Charakter. Gehen häusliche und öffentliche Erziehung na einander, ſo wird letztere ein Uebergang vom häuslichen Leben zu de im Staate; gehen ſie neben einander, dann iſt der Zögling ein zwie facher. Aus der öffentlichen Erziehung in das Haus zurückgekehrt ſo der Zögling Geſetz und Strafe vergeſſen; kommt er wieder in die Schul ſo muß er wieder des Geſetzes und der Strafe eingedenk ſein.[13] Nu wird die zweite Seite der erziehlichen Einwirkungen in der

---

[12] Wir vermiſſen hier die Bedingung, welche eine mögliche Erregung der Scha vorausſetzt.

[13] Dieß überraſchende Ergebniß, welches einen vollkommen unſittlichen Zuſtan des Zöglings ausſpricht, kommt von der eingeſchlichenen Vorausſetzung her, daß de Zögling in ſich die Mannigfaltigkeit des Gemeinlebens tragen oder verwirklichen ſoll Weil es, ſo deducirt S., im bürgerlichen Leben Strafen, alſo Gegenwirkungen gibt welche das Ziel der Erziehung als nicht mehr vorhanden ſetzen muß, ſo gibt es auch

Theorie der Erziehung, inſofern ſie Unterſtützung iſt, betrachtet. Da der Gegenſtand der Erziehung ein Lebendiges, ſich ſelbſt Entwickelndes iſt, was aber zugleich mit einem homogenen Leben im Zuſammenhange ſteht, aus welchem ſchon von ſelbſt Einwirkungen auf ihn hervorgehen (vergl. Anm. 10 und 11), ſo entſteht zuerſt die Frage, wie ſich die Erziehung zu verhalten habe zu dem, was von ſelbſt ohne ſie erfolgt. Da nun die Thätigkeiten für den Zögling abſichtliche oder unabſichtliche ſein können, ſo entſteht wieder die Frage, welche Einwirkungen unter die Regel gebracht werden müſſen und welche frei ſein können. Anknüpfend an die vorhin gefundenen drei Momente: Geſinnung, einzelne Willensacte und Fertigkeiten, ergibt ſich, daß die Erweckung und Befeſtigung der Geſinnung das freie Gebiet, die Entwickelung der Fertigkeit das methodiſch techniſche Gebiet umfaſſe, wobei der Gegenſatz natürlich nur ein relativer iſt, denn es kann weder die Methode im Gebiete der Geſinnung, noch die freie Einwirkung im Gebiete der Fertigkeiten je ganz zurücktreten, und im Anfange der Erziehung gar nicht getrennt ſein, am Endpuncte derſelben auch nicht. Es ſcheint hier in der Betrachtung das Moment der einzelnen Willensacte übergangen zu ſein; indeſſen dieſe gehören zum Theil dem Gebiet der Geſinnung, zum Theil dem der Fertigkeiten an.

Endlich wird auch hier unterſucht der verſchiedene Charakter der beiden Zweige der Unterſtützung im Verhältniß zu den freien Einwirkungen des Lebens auf Geſinnung und Fertigkeit und in ihrem gegenſeitigen Verhältniß zu einander. Mit einem Blicke auf das Leben, wie es auf die Geſinnung und Fertigkeiten einwirkt, finden ſich drei weſentlich verſchiedene Stufen, nämlich 1) Einwirkungen, die ohne alle Abſicht in der mannigfachen Wechſelwirkung geſchehen, 2) Einwirkungen mit Abſicht zu erziehen, doch ohne Methode, und 3) Einwirkungen, die

---

für den Zögling, im Leben angekommen, Strafen. Nun gibt es aber nach unſerer Meinung für den Zögling, an dem ſich die Erziehung vollendet hat, weder in der Schule noch in dem Gemeinleben eine Strafe, und der von S. geſetzte Widerſpruch exiſtirt für den einzelnen Zögling ganz und gar nicht, und ſo iſt die ganze Deduction eine irrige geworden. Nur für den Zögling, an dem ſich die Erziehung nicht vollendet hat, wird das Gemeinleben ſeine Gegenwirkungen gerade eben ſo auslaſſen müſſen, wie es die Schule gethan hat, und ſo iſt der ganze Widerſpruch zwiſchen Moral und Politik, den Schleiermacher nur in der Unvollkommenheit der Zuſtände begründet findet, wiederum gelöst. Warum ſich die Erziehung an Einzelnen nicht vollende, das iſt eine andere Frage und zwar die der relativen Pädagogik, die freilich von allen Theoretikern mehr oder minder bei Seite geſchoben iſt.

ſich an die ſtrengere Methode anſchließen (man vergl. Anm. 10 und 11) Da dieß nun gleicher Weiſe auf dem Gebiete der Geſinnung und de der Fertigkeiten ſtatthat, ſo iſt darnach auch die Betrachtung zu ſonder Für die Einwirkungen auf dem Gebiete der Geſinnungen leiſtet d Erziehung nur, was die unabſichtlichen Wirkungen leiſten, nur da eine größere Vollſtändigkeit und Zuſammenhang hinein kommt. Ei ſtreng methodiſches Verfahren darf gar nicht ſtatthaben. In Betreff d Fertigkeiten muß auf dem Gebiete der abſichtlichen Uebung ein ſtre methodiſches Verfahren inne gehalten werden. Bevor dieſe Unterſuchu zu Ende geführt iſt, wird erſt gefragt nach dem

Verhältniß der größern Lebensgemeinſchaften in B zug auf den Antheil an der Erziehung. Zwiſchen Familie u Staat liegt eine Vertheilung, aber eben ſo auch zwiſchen Familie u Kirche. a) In dem Verhältniß der Kirche zur Familie und zur Erz hung ergibt ſich, daß die kirchliche Gemeinſchaft es lediglich mit d Geſinnung zu thun hat, und denkt man ſich die Kirche in Harmo mit der Familie, ſo bleibt darnach der Familie die Einwirkung auf Geſinnung überlaſſen. Der Religionsunterricht, welcher von d Beamten der Kirche ertheilt wird, und auf der einen Seite ein Su plement der Erziehung iſt, hat ſeinen Grund in dem Hiſtoriſchen d Religion, was die Gemeinſchaft im Bewußtſein der Glieder wach erhal muß. b) Der Einfluß der bürgerlichen Geſellſchaft auf die Erziehu wird ſich nach der politiſchen Geſtaltung beſtimmen. Je mehr es un einem Volke ein öffentliches Leben gibt, das ein lautes Zeugniß abl wie es um die Geſinnung und den Bildungsſtand ſteht, um ſo m wird die Regierung ſich paſſiv verhalten können in Betreff der Erz hung [14]; ohne das iſt es die Aufgabe der Regierung, eine politiſ Geſinnung zu wecken und zu entwickeln, und zwar je mehr Bev mundung geübt wird, deſto mehr muß die Regierung eingreifen, name lich wird ſie es in Beziehung derer thun müſſen, welche hernach an der Regierung Theil nehmen ſollen. Die Erziehung zu Fertigkeit kann rein vom Volke ausgehen unter günſtigen Umſtänden. Zu ein beſtimmten Satze kann die Unterſuchung nicht gelangen, weil der ſta lichen Organiſationen ſo mannigfaltige ſind, die ſtaatlichen Entwi lungen im Fluſſe ſind, und der Charakter der gegenwärtigen Peri (1826) der iſt, daß der iſolirte Zuſtand der einzelnen Staaten abnim

---

[14] Es könnte doch auch, wenn dieß der Grund der Entſcheidung wäre, ge umgekehrt ſein müſſen. Es würde ja davon abhangen, was für eine Geſinnung die öffentliche Leben offenbart.

und unter den verſchiedenen Staatsformen auch noch wieder eine gewiſſe Verwandtſchaft iſt, ſo daß man auch nach ihnen nicht einmal die Theorie trennen kann. c) Für das Verhältniß des geſelligen Lebens zur Erziehung bemerkt S., daß die freie Geſelligkeit den Kosmopolitismus repräſentirt, der Einfluß trifft mehr das Familienleben und wirkt beſtimmend auf die Familienerziehung. d) Das Verhältniß der Wiſſenſchaft zur Erziehung. Zunächſt wird ſie die Differenzen ausgleichen müſſen, welche in Bezug auf den Antheil an der Erziehung zwiſchen den verſchiedenen Lebensgemeinſchaften entſtehen können. Darum darf der Staat die Wiſſenſchaft nicht leiten, und zwar muß ſie ſich dieſen Raum allmälig verſchaffen durch die ihr gewordene freie Anerkennung. Eben ſo wenig darf auch die Kirche die Wiſſenſchaft leiten [15].

Nach dieſer nothwendigen Parentheſe kommt S. wieder zurück zu der Unterſuchung über den Charakter der beiden Zweige der Unterſtützung, ſie im Beſondern betrachtend. Er beginnt nun mit dem Gebiete der Fertigkeiten und ſcheidet Fertigkeiten der Receptivität und Spontaneität und knüpft daran die Frage: ob nach Beendigung der Erziehung in Bezug auf die Fertigkeiten eine Ungleichheit der Einzelnen mit Zuſtimmung der verſchiedenen Gemeinſchaften beſtehe? Die Ungleichheit zu begünſtigen durch die pädagogiſche Thätigkeit, wäre eine gefährliche Einſeitigkeit, ſie darf ſein Werk der Erziehung ſein, ſondern muß der Ausdruck der Freiheit der Einzelnen ſein. Die höchſte Vollendung der pädagogiſchen Thätigkeit müßte ein philoſophiſcher König oder ein königlicher Philoſoph ſein, und wo ein ſo vollendet Ausgebildeter nicht König werden kann, wie z. B. in einem erblichen Königreiche, da iſt die Erziehung durch ſtaatliche Einrichtungen gebunden. „Was nun aber die Frage über das gleichmäßige oder ungleichmäßige Verhalten der Spontaneität und Receptivität im Einzelnen betrifft, ſo muß man unterſcheiden das,

[15] Wir brauchen die Leſer auf dieſe unbefriedigenden Ergebniſſe der Unterſuchung kaum hinzuweiſen; wohl aber dürfen wir hier ſchon den Grund aufdecken. S. hat einen Staat, der nicht die Kirche, nicht die Lebensgemeinſchaft, nicht die ſocialen Verbindungen als die ſeine eigene Subſtanz ausmachenden Producte des Geſammtlebens anſieht. Ferner verwechſelt er das Anſtellen oder Abſetzen von ſo oder ſo gefärbten theologiſchen oder andern Profeſſoren mit einer Lenkung der Wiſſenſchaften; er vermiſcht politiſche Geſinnung mit Anerkennung oder Nichtanerkennung einer beſtimmten Staatsform. Doch iſt das nicht bloß an dieſer Stelle, ſondern dieſe Anſchauung geht als eine nicht beſtimmt ausgeſprochene durch alle hieher gehörigen Betrachtungen, mehr oder minder beſtimmend, unvermerkt hindurch. Eine Sonderung der principiellen und relativen Pädagogik würde dieſen Sätzen ihre nöthige Schranke angewieſen und damit ihre Gültigkeit geſichert haben.

„was darin höhere Potenz iſt und das, was durch Uebung entſtande
„Fertigkeit im eigentlichen Sinne iſt. Die Erziehung darf auch in dieſ
„Hinſicht keine Ungleichheit befördern, ebenſo auch nicht vorausſetze
„Aber im Leben iſt hinſichtlich der eigentlichen Fertigkeiten eine Unvo
„ſtändigkeit conſtant, die jedoch der Vollſtändigkeit des Individuum
„keinen Eintrag thut. Jede ſpecielle Richtung oder jeder Beruf ſchlie
„immer eine Entſagung in ſich, und zu dieſer Entſagung iſt der Einzel
„um ſo eher geneigt, je mehr er ſich als in organiſcher Verbindu
„mit andern ſtehend betrachtet“ [16]. Dieſe Wahl des Berufes muß ei
gemeinſame Handlung ſein, weil die Aufnahme in die bürgerliche G
meinſchaft ein gemeinſamer Act iſt. Die Gemeinſchaft muß repräſent
ſein bei der Entwickelung der ſpeciellen, das ganze Leben beſtimmend
Richtung des Einzelnen [17]. Die Pädagogik muß die Ausbildung d
Fertigkeiten, die eine beſtimmtere Richtung auf einzelne Berufskre
haben, in einer gewiſſen Allgemeinheit laſſen. (Vorher war es Ber
nun ſchon Berufskreiſe: die ganze Formel iſt doch auch gar unbeſtimm

Er geht dann über zum Gebiet der Geſinnung, und ſu
dann, was hier die unterſtützende Thätigkeit der Erziehung auszuüb
hat. Hier ſind die Mittel ſehr beſchränkt. Es waren nach Obigem n
Aeußerungen der Billigung oder Mißbilligung, die auch wirken, we
nur der Urtheilende über dem Beurtheilten ſteht, oder perſönliche Au
rität über denſelben hat. Dieſe kann er haben als ein Einzelner, n
die Eltern, oder als Jemand, deſſen einzelnes Urtheil als gemeinſam
erſcheint, wodurch das Gefühl des Beurtheilten unter das Gemeingefü
ſubſumirt wird. Die Erziehung muß die erſte Autorität nach und na
zu Null werden und das Gemeingefühl an deſſen Stelle treten laſſen
Darum iſt für die Jugend ein gemeinſames Leben zu organiſiren,
welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann. Hier
knüpft ſich nun auch wieder die Frage: ob nach Beendigung d
Erziehung auch in Bezug auf die Geſinnung eine Ungleic
heit der Einzelnen mit Zuſtimmung der verſchieden
Gemeinſchaften beſtehe? In der bürgerlichen Geſellſchaft wie
der Kirche gibt es leitende und geleitete; in der kirchlichen Gemeinſch
ſoll dieſer Unterſchied nach und nach verſchwinden; ob in der politiſch

---

[16] Die Stelle lautet wörtlich ſo. Es bleibt unklar, wie hier nun plötzlich
Beruf eintritt. Man ſieht auch nicht, ob ſich der Beruf nur auf Fertigkeiten
eigentlichen Sinne einſchränken ſoll, deren Unvollſtändigkeit der Vollſtändigkeit
Individuums keinen Abbruch thut.

[17] u. [18] Wir müſſen hier auf Anmerkung 14 und 5 zurückweiſen.

auch, das wird unbeantwortet gelaſſen; mindeſtens ſoll ſie nicht ihren Grund in der Erziehung, ſondern in der Freiheit derer, die erzogen werden, haben. Wenn ſich nun doch eine Verſchiedenheit entwickeln wird, ſo ſind Abſchnitte feſtzuſetzen, wo ſich die zu Erziehenden trennen. Wenn man auf das Gebiet des Erkennens ſieht, ſo ſcheidet ſich hier der niedrigſte Standpunct, der rein mechaniſche oder empiriſche, von dem höhern, dem wiſſenſchaftlichen, und dem mittlern, dem hiſtoriſchen. Hier kann die Verſchiedenheit nur in der Freiheit des Einzelnen erſcheinen, weil die Wiſſenſchaft nicht mittheilbar iſt.

So weit der erſte allgemeine Theil.

Zweiter beſonderer Theil. Es wird von dem Satze ausgegangen: es kann nicht allmälig geſchehen, daß der Staat und die Kirche einen beſtimmten Einfluß erhalten auf die Erziehung, ſondern der Zögling muß in einem beſtimmten Moment in ein gemeinſames Leben eingeführt werden; ſodann, der Punct, wo ſich das Subject der Erziehung und die Erziehenden verſtändigen über die Berufswahl, kann mit dem erſten Punct nicht zuſammen fallen. So erhält man drei Abſchnitte: 1) Erziehung im Innern der Familie; 2) wo die großen Lebensgemeinſchaften Einfluß gewinnen; 3) nach geſchehener Berufswahl. Dieſe drei Perioden werden dann in Beziehung auf die Entwickelung der Fertigkeiten und Geſinnungen charakteriſirt. In der erſten Periode muß vollkommene Gleichheit dominiren. Die zweite Periode gibt hiſtoriſche Bildung, mittelt die aus, welche ſich nach dem wiſſenſchaftlichen Gebiet hinwenden, d. h. regieren wollen, für welche ſie propädeutiſch iſt; dagegen abſchließend für diejenigen im bürgerlichen, welche nicht am Regieren wollen Theil nehmen; vorbereitend für die Entwickelung des Gemeingeiſtes, entwickelnd in Beziehung auf die Selbſtändigkeit ſo weit, daß die Wahl des künftigen Berufes erfolgen kann; abſchließend in Beziehung auf die religiöſe Geſinnung. Die dritte Periode trennt nun. (Die nähere Beſprechung derſelben bleibt vorbehalten.)

Erſte Periode[19]. Erſter Abſchnitt, Erziehung des ſprachloſen Kindes. Zweiter Abſchnitt, bis zum Beginn des Schullebens. Man gewöhne an Ordnung, wechsle Spiel und Ernſt, biete Erweiterung

[19] Was in derſelben beigebracht wird, könnten wir dem größten Theile nach übergehen, da es aus Campe's Reviſionswerk bekannt iſt, ſo weit es die phyſiſche Kunſt angeht, zumal dieſe der Pädagog füglich dem Arzte überlaſſen kann, und wenn die Pädagogik nicht die Sätze aus der Ethik und Pſychologie entlehnen will, ſo denken wir ihr auch wohl die aus der mediciniſchen Praxis.

der Anſchauungen, lehre keine fremden Sprachen, wohl aber Zähle
nicht Leſen und Schreiben, aber Erzählungen (Märchen), laſſe zu ei
Gymnaſtik, doch ohne Anſtrengung. Alle Uebungen wirken auf Er
wickelung des Willens.

Zweite Periode. Zunächſt wird unterſucht, ob Knaben u
Mädchen zuſammen zu unterrichten ſind, dann die Differenz der Stä
abgehandelt [20]. Nun wird gefragt: in welchem Verhältniß ſo
die Schule zu dem noch fortdauernden häuslichen Leb
der Kinder ſtehen? S. findet nun Schulen, die den Charak
dieſer Periode rein erhalten und reine Volksbildung beabſichtigen, ob
Rückſicht zu nehmen auf eine regierte und regierende Claſſe, Trivi
oder reine Volksſchule, und andere Schulen, gemiſchte, in wel
ſchon aus der höheren Schule Elemente hineinkommen, etwa ſtädtiſ
Volksſchule.

1. Das Verhältniß der **Volksſchule** zur häuslichen Erziehu
wird zunächſt nun feſtgeſtellt. Soll die Schule bloß Unterrichtsanſt
ſein oder auch Erziehungsanſtalt im engern Sinne des Wortes? D
Unterricht übt die Kräfte, iſt alſo erziehend, und inſofern iſt
Frage überflüſſig. Sie hat zwar auch einen Einfluß auf die Geſinnu
inſoweit dieſe aus einem gemeinſchaftlichen Leben hervorgeht, aber die
Einfluß darf nur ſo weit ausgedehnt werden, als der Zögling in
Schule iſt, und nicht in das elterliche Haus hinein. Der Schule ble
Unterricht und Uebung der Fertigkeiten mit Ausſchluß ſolcher, wel
ſich auf ſpeciellere Geſchäftsthätigkeit beziehen, und ſie hat die V
pflichtung, dasjenige auf dem Gebiete der Geſinnung zu entwicke
was ſich unmittelbar auf das öffentliche Leben in ſeinem relativen Geg
ſatze zu dem Familienleben bezieht. Der Familie wird übrig bleib
die Geſinnung weiter zu entwickeln aus dem religiöſen und allgem
ethiſchen Standpuncte [21]. Das Ziel, das die Schule in Beziehung
Geſinnung zu erreichen hat, iſt Erweckung der Liebe zur Ordnung u
Geſetzmäßigkeit. Als Mittel dazu hat ſie Strafen für Verletzung
Ordnung, welche jedoch alle einen ſittlichen Nachtheil mit ſich bring
Was den Unterricht in der Volksſchule anlangt, ſo wird als Grund

---

[20] Hier begegnen wir dem merkwürdigen Satze: die elterliche Autorität darf
keinem Geſetze unterordnen.

[21] Ob ſich das Gebiet ſo einfach aus einander halten läßt? Wie ein ſolcher S
in der beſondern Pädagogik, welche doch auf die beſtehenden Zuſtände Rückſicht neh
muß, einen Platz haben kann, das iſt nur aus dem Princip der Sonderung, wel
durch die ganze Entwickelung hindurch geht, erklärbar.

ſeſtgeſtellt: Alle Kenntniſſe und Fertigkeiten ſind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn ſie im gemeinſamen Leben wirkſam es bleiben. Die Hauptaufgabe iſt, die Jugend für ihren Kreis zu verſtändigen Menſchen zu bilden. Als Gegenſtände des Unterrichtes werden gefunden Schreiben und Leſen, welches jedoch nur eine untergeordnete Stelle einnimmt [22], obwohl es nothwendig iſt; fremde Sprachen ſind für die Regierten überflüſſig; Geſchichte und zwar die Stiftung des Chriſtenthums und der Reformation, ſonſt anknüpfend an die im Volke lebende Tradition; Geographie; Mathematik und Naturkunde, Geſang, Zeichnen. Dann wird das Princip des Unterrichts beſprochen, welches das ſchon oben ausgeſprochene iſt, daß die ganze Reihe von Thätigkeiten ſo einzurichten iſt, daß Alles, was die Zeit erfüllt und als Aufgabe geſtellt wird, ſeine Befriedigung in ſich ſelbſt und in dem Zuſammenhange mit dem Vorhergegangenen trage, mit der Cautel, daß der Jugend nichts gegeben werde, was bloß für die Zukunft Werth habe [23].

Als Nebenbetrachtung wird hinzugefügt die Hebung der Volksſchule, und in dieſer bemerkt, daß je weiter ſich das Mitregieren herunter verbreitet, deſto mehr Abſtufungen entſtehen, und die regierten Claſſen um ſo höher gebildet werden müſſen. Der Volksſchullehrer hat nicht den Beruf, Wiſſenſchaften mitzutheilen, bedarf alſo derer nicht.

Die Jugend, welche nicht zur eigentlichen Volksmaſſe, vielmehr zu den Regierenden gehört, ſcheidet ſich in ſolche, welche ausſchließlich fürs Regieren ſich beſtimmen, und in ſolche, welche in höhern Gewerben viele mechaniſche Arbeiter beſchäftigen, ſo beaufſichtigen und ſo ein Regiment führen [24]. Jene haben eine nähere Beziehung zur Wiſſenſchaft, dieſe zum praktiſchen Handeln, ſo eignet jenen eine größere formale Bildung, dieſen eine größere materiale (??!) Bildung. So entſteht nun die Sonderung in die Bürgerſchule und in das Gymnaſium.

II. **Die Bürgerſchule**. Ihre Organiſation und ihre Abgren-

[22] Es iſt nicht möglich, hier die Gründe S.'s für dieſen Ausſpruch aufzuführen. Er geht von dem Gegenſatz zwiſchen Regierten und Regierenden aus, der überhaupt in der ganzen Schulconſtruction von Wichtigkeit für ihn iſt.

[23] Hier werden viele Leſer ein Halt! rufen müſſen, denn dieß proclamirt den allermateriellſten Unterricht, oder es ſagt gar nichts.

[24] Wer fühlt und erkennt nicht, daß hier ein nebenlaufendes Moment zum entſcheidenden geſtempelt iſt, daß die geiſtige Bildung, die wiſſenſchaftliche Erkenntniß in den allermateriellſten Dienſt geſtellt und als ein Mittel für irgend welchen Zweck behandelt wird? Man dürfte bei ſolchem Satze ſchier unwillig werden, wenn man das ganze Lehrgeſchäft auf einen ſolchen Boden geſtellt ſieht.

zung in Beziehung auf die Volks- und Gelehrtenſchule iſt von politi
ſchen Verhältniſſen abhängig [25]. Die Nothwendigkeit ihrer Einrichtun
wird dargethan, und nach Beſprechung der Unterrichtsgegenſtänd
(Mathematik, Geſchichte, Geographie, Naturkunde, neue Sprachen
wird der Schluß gezogen, daß der Staat mit großem Vorthe
einen großen Theil ſeiner adminiſtrativen Beamten au
dieſem Bildungskreiſe entnehmen könne [26]. So entſteh
zwei Hauptabtheilungen in ihr, deren höhere die einzelnen Diſcipline
in ihrem Zuſammenhange umfaßt und alles Fragmentariſche ausſchließ
Es folgt dann eine Charakteriſtik der Unterrichtsgegenſtände, woran
wir nur das Dringen auf Sprachfertigkeit hervorheben wollen, un
aus den Zuſätzen über die verſchiedenen Abſtufungen der Schulen wolle
wir nur hervorheben, daß S., wenn er 1850 geſchrieben hätte, e
Untergymnaſium gefordert haben würde, dem nur das entgegenſteh
daß man in den Gymnaſien die alten Sprachen nicht als den Grun
einer ſpeciellen Bildung für Philologen, Theologen, Juriſten anſeh
wolle, ſondern die ganze Bildung in den Gymnaſien auf ihnen b
ruhend meine. Ihm verſchwinde aber ſelbſt auch dieſe Differenz a
eine bloß ſcheinbare.

III. **Das Gymnaſium.** Die Zöglinge ſollen künftig leiten i
bürgerlichen Leben, in der Wiſſenſchaft und der Tradition der Kenn
niſſe und in der Kirche. Wenn ein angeſtammter Unterſchied iſt zwiſch
Regierern und Regierten, ſo wird der Anfangspunct der pädagogiſch
Thätigkeit überhaupt auch der Anfangspunct einer verſchiedenen B
handlungsweiſe ſein. Hängt die Wahl des Berufs aber ab von d
Uebereinſtimmung des Erziehenden und Zöglings, ſo tritt dieſe verſch
dene Behandlung erſt ſpäter ein. Wenn ſich nun ausführen ließe, d
der Schüler erſt die niedere Bürgerſchule (Untergymnaſium) durchmach
ſo wäre der Anfangspunct noch ſpäter geſetzt, und zwar wäre solch
das Richtigere; oder alle Schüler machten erſt die höhere Bürgerſch
durch und es gäbe nun eine Zwiſchenſtufe zwiſchen Schule und Un
verſität, auf der erſt die Sonderung einträte. Es folgt nun eine Unt
ſuchung (welche zur principiellen Pädagogik gehört) über das Geſamm

---

[25] Nein, ſondern von ſocialen Verhältniſſen, und zwar darum nicht von poli
ſchen, weil eben nicht der Gegenſatz von Regierten und Regierenden die verſchiede
Schulen hervorruft, ſondern die reichere und ſelbſtändigere Geſtaltung der verſchiede
Berufsſphären oder, um mit Mager zu ſprechen, der Standſchaften.

[26] Dieſen Vermerk nur für diejenigen, welche uns öfters S. als Autorität e
gegenhalten.

gebiet der Unterrichtsgegenſtände der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe innerhalb dieſer zweiten Periode. Er verwirft das Altdeutſche. Von dem Puncte an, wo man ſich mit der Litteratur eines fremden Volkes beſchäftigt, muß die eigene Productivität zurücktreten. Latein- und Griechiſchſchreiben iſt nur ſo lange zu treiben, als das Auffaſſen der Sprache in ihrer Eigenthümlichkeit noch dauert; es hört auf, wenn man im Stande iſt, eigene Obſervationen über die Eigenthümlichkeit der einzelnen Schriftſteller zu machen. Man bringt es nicht weit genug im Auffaſſen der Sprache im Großen. Die ſpeculative Seite des Sprachſtudiums gehört der Univerſität. So auch die ſpeculative Behandlung der Geſchichte, alte und neue haben gleiche Berechtigung u. ſ. w. Er vergleicht dann die jetzigen Schulen mit ſeiner Theorie und findet, daß die Univerſalbildung in den Gymnaſien zu enge geworden ſei und die Gymnaſien das Anſehen von Specialſchulen bekommen haben durch das große Uebergewicht der claſſiſchen Philologie [27]. Doch kann dieſer Zuſtand nur als ein Uebergang angeſehen werden. Nur wenn die Methode ſich beſſert und wenn der Staat *nicht immer* das Schulweſen leitet, wird man zu einer vollkommnern Organiſation gelangen. So weit vom Unterrichte in dieſer Periode.

Die Erziehung im engern Sinne, oder Einfluß der pädagogiſchen Thätigkeit in Beziehung auf die Entwickelung der Geſinnung und Leitung des Betragens in dieſer Periode, macht den letzten Abſchnitt aus. Die Belebung des *religiöſen Princips* anlangend, ſo gehört dieß der Kirchengemeinſchaft und Familie an, und wenn die Schule etwas durch Andachten darin thun will, ſo darf das dem Unterrichte nicht viel Zeit rauben; der Religionsunterricht kann in den Schulen ganz erſpart werden. Der *Gemeingeiſt* wird nur in einigen Familien erregt, und hier tritt die Schule hinzu durch die Ordnung und die Einrichtungen eines gemeinſamen Lebens; doch darf dieſer nicht mit dem Gemeingeiſt der bürgerlichen Geſellſchaft in Widerſpruch ſtehen [28] und darf kein Corporationsgeiſt werden. Für die *Leitung des Betragens*, Diſciplin, wird als Mittel angegeben Mißbilligung, dagegen haben öffentliche Prüfungen und Zeugniſſe ihre Mängel. Ausſchließung aus der Anſtalt hätte müſſen dem Gemeinweſen zu beſtimmen überlaſſen werden.

---

[27] Man ſieht hier wohl ein Heranſtreifen an die Idee eines Geſammtgymnaſiums.

[28] Es wird hier in den Begriff etwas hineingelegt, was an ſich in ihm nicht liegt, auch bisdahin nicht in S.'s Entwickelung hervorgetreten iſt. In ſeiner nackten Form, wie er hier ſteht, ſpricht der Satz wiederum etwas leicht zu Mißdeutendes und Gefährliches aus. Man vergleiche Anm. 5 und 14.

Dritte Periode. Univerſität, techniſche Schulen. Wir meine wohl zu thun, dieſen Abſchnitt nur ganz kurz zu berühren. Vornehmli beſchäftigt ſich S. damit, wie auch hier ein gemeinſames Leben einzu richten ſei, und er kommt auf freie geſellige und auf gymnaſtiſche Ve einigungen. Es folgt dann die Organiſation der Univerſitäten. D andern Facultäten ſollen erſt nach der philoſophiſchen kommen. Dan wird die Diſciplin beſprochen, wobei man nur durch ein öffentliche Leben gründlich helfen kann [29]. Endlich folgt der Uebergang aus de akademiſchen Leben in die öffentliche Thätigkeit.

Es mag mehr als kühn erſcheinen, über den Gang eines Meiſter wie Schleiermacher es iſt, ſich urtheilend auszulaſſen; aber die Rev hat ſo viel Recht wie die Pflicht dazu, wenn ſie ſich nicht auch künfti hin mit gehorſamſten Citaten begnügen will, ſondern das Verweiſ auf S.'s Pädagogik, woran es nicht fehlen kann, einen recht Sinn haben ſoll, und wenn ſie ſich nicht im Voraus vor Citaten a derſelben gehorſamſt beugen ſoll. Sie muß daher ausſprechen, wie w ſie dieſe Auctorität gelten laſſen wird und wie weit nicht, und muß lieb die mißliebigen Blicke alle mit einem Male hinnehmen, als alle Auge blicke ihren etwaigen Gegnern erſt zu ſagen, daß ſie ſelbſt auf S. Evangelium nicht ſchwört. Zunächſt beſprechen wir die allg meine Einleitung. Offenbar gehören mehrere Fragen derſelben den von S. genannten allgemeinen Theil der Pädagogik, und zwar d ganze Unterſuchung über die nähere Beſtimmung der Aufgabe, den A fangs- und Endpunct der Erziehung und das Ziel der Pädagogik, wie auch die Frage über die univerſelle und individuelle Richtung de ſelben und die erziehenden Potenzen (Haus, Gemeinſchaft), das könn gleichgültig erſcheinen, wenn man die allgemeine Einleitung etwa als d allgemeinſten Theil der allgemeinen Theorie der Erziehung anſehen wollt aber das geht darum wieder nicht, weil S. in der Einleitung die B grenzung des Begriffes der Erziehung ſucht, und ſein allgemeiner Th ſich wieder einerſeits als eine Anwendung der in der Einleitung darg legten Hauptpuncte herausſtellt, zugleich aber andererſeits ganz ne principielle Unterſuchungen einleitet, z. B. über den Einfluß der ei wirkenden Gemeinſchaften, und über allerhand ethiſche und pſychologiſc Begriffe. So hat denn die allgemeine Einleitung nicht dahin geführ einen einfachen Faden der Unterſuchung anzuſpinnen, ſondern der Gan iſt auch noch im allgemeinen Theile hie und da abſpringend, und find

[29] Der Begriff des öffentlichen Lebens iſt ein etwas unbeſtimmter.

die und da neue Schranken und Grenzen an dem Begegnen mit der Wirklichkeit, muß Unterſuchungen wieder aufnehmen, welche ſchon in der Einleitung vorkamen. Man denke nur an die Unterſcheidung, ob die Menſchen gleich oder ungleich ſind, an die Bedeutung der Gemeinſchaften, an das Verhältniß des Leiblichen und Geiſtigen, an die Entſtehung des Böſen u. ſ. f.

Einen zweiten Uebelſtand mußten wir darin erkennen, daß das Ge- der principiellen und relativen Pädagogik nicht geſchieden iſt, worauf ie Anmerkungen 3, 9, 15 hingewieſen, und zugleich auch an den auptpuncten den Uebelſtand für die Syſtematik nachgewieſen haben. as hat natürlich die üble Folge gehabt, daß Sätze oder Formeln, wie S. nennt, eine Allgemeinheit erhalten haben, die ihnen eben nicht die principielle Pädagogik, ſondern nur im beſchränkten Sinne der iven zukommen, und ſo an ihrer Stelle gefährlich, wenn nicht gar werden. Hieraus erklärt ſich, wie man ſich in ein Labyrinth von gen und Unterſuchungen verwickelt findet, welche an allen Ecken und en immer wieder als dieſelben auftauchen und doch oft gar nicht zur digung weder im Allgemeinen noch im Beſondern kommen, während r andere Fragen gar nicht gehörig zur Sprache gebracht werden. Erledigung kommen gar nicht: wie die individuelle und univerſelle ung ſich gegenſeitig beſtimmen; wie die Erziehung auf die ein- nden Umgebungen beſtimmend oder behütend oder gegenwirkend ſich rhalten hat (denn S. bleibt nur beim Zöglinge ſelbſt ſtehen, und eicht entſchieden nicht aus); worin denn eigentlich die Wirkung der nſchaften als gegen die Erziehung wirkende ſich bekunde; wie die ungsgrenzen zwiſchen Familie, Lehrer (S. kennt nur eine Schule aſt gar keinen Lehrer), Kirche, Gemeinde, Staat zu ſtecken; wie enzen der Schulen gegenſeitig zu bemeſſen. Dieſer Uebelſtand hat nfluß gehabt, daß S. in der ſchärfſten Scheidung der Begriffe o man nun ein Reſultat gezogen wünſcht und ſo zum Princip zu en ſich ſehnt, plötzlich mitten in der Entwickelung einen Halt vor irklichkeit macht und das Gefühl gibt, als wäre denn die voraufgegangene Unterſuchung ganz überflüſſig geweſen. Solch einen Halt macht den ſtaatlichen Organiſationen, vor der Stellung der Kirche zum , vor deren jetziger Organiſation, vor beſtehenden ſtaatlichen Beſtigungen, vor den geſelligen Sitten, vor den beſtehenden Schulungen und Schulorganiſationen u. ſ. w. Das iſt nicht recht: ncipielle Pädagogik darf ſolchen Halt nicht machen, und die relative ogik muß von dieſen Zuſtänden ausgehen, als den factiſchen. Doch hievon.

Aber drittens der ganze Gang der Unterſuchung iſt nicht gut g
wählt. S. geht von der Grundlage zu ſeiner wiſſenſchaftlichen Betra
tung aus, daß eine Theorie muß aufgeſtellt werden können, die von d
Verhältniſſe der ältern Generation ausgehend ſich die Frage ſtellt: w
will denn eigentlich die ältere Generation mit der jü
gern? Hiemit verſchwand in dem Bildungsprincip alles Ideale und
Alles trat ein irdiſcher Maßſtab des irdiſchen Zweckes ein, ein Maßſt
den eine beſtimmte Generation zu aichen hat. Es verſchwand demna
eine principielle Pädagogik, denn das Haltmachen vor den Formen
Wirklichkeit als unüberwindlichen Schranken war auch für die principie
Pädagogik geboten. So mußte es denn auch kommen, daß lange Unt
ſuchungen zu führen waren über angeborene oder angeſtammte politi
Vorrechte; daß ſchon in der Einleitung von ariſtokratiſcher und dem
kratiſcher Erziehung die Rede ſein konnte (heute würde nun noch ei
conſtitutionelle hinzugekommen ſein), daß die Scheidung der Schul
lediglich nach den Regierenden, Halbregierenden und Regierten gema
werden mußte. Doch genug hievon, da wir auf dieſes ganz entſchied
unchriſtliche, wenn nicht unſittliche Princip ein andermal doch noch w
der zurück kommen müſſen.

Wollte S. einmal von dieſem Principe ausgehen, ſo ſtand ihm d
natürlich zu; aber man erwartet nun, daß die Erziehungstheorie gleic
ſam als der Verhältnißexponent zwiſchen den beiden Gliedern des Ve
hältniſſes, nämlich der ältern und jüngern Generation, aufzufaſſen wä
Zu dem Ende wären nun die beiden Glieder darzulegen geweſen, um
das Verhältniß und dadurch die Theorie zu finden. Dann mußte d
nothwendige Anthropologiſche, das jetzt an mancherlei Stellen zerſtre
auftritt, in Beziehung auf den innern Zuſtand des Kindes, manch
Sociale in Beziehung auf den äußern Zuſtand des Kindes und manch
Pſychologiſche über Entwicklungs- oder Bildungsfähigkeit entweder au
den entſprechenden Wiſſenſchaften entlehnt oder kurz entwickelt werde
um welches Alles S. doch nicht hinweggekommen iſt, ſondern was nu
immer an unerwarteter Stelle und oft ganz iſolirt auftritt, um irgen
welche Formel zu beweiſen. Andererſeits mußte die ältere Generatio
dieſem gegenüber eine Charakteriſtik erfahren, es mußte hierbei die Fa
milie und der Menſch in ſeiner iſolirten Stellung als Mitglied eine
ſocialen, einer politiſchen, einer kirchlichen Gemeinde und als Geſchäfts
und Geſellſchaftsmann charakteriſirt werden, wie das auch wieder nich
von S. hat umgangen werden können, und dabei konnten wieder di
Hülfsſätze aus der Politik, Culturwiſſenſchaft, Polizeiwiſſenſchaft, Ge
meindeordnungen ꝛc. als Lehrſätze genommen oder auch kurz entwickel

werden. Dann mußte aus der Ethik her der Factor geſucht und aufgeſtellt werden, deſſen Zerlegung dann die Theorie möglich gemacht hätte. Dabei würde der beſtimmende, aber ganz unbeſtimmte Begriff Gemeinſchaft ſich aus einander gelegt haben in Stände, Berufs-, Geſchäftskreiſe ꝛc., und das Feld für die relative Pädagogik ſelbſt im Sinne S.'s wäre gefunden worden. Dann wären andere Sonderungen als Hohe und Niedere, Gleiche und Ungleiche, Berechtigte und Nichtberechtigte, Ariſtokratiſches und Demokratiſches, Regierende und Regierte vorgetreten, welche zu fruchtbaren Unterſuchungen geführt hätten. Aber nicht nur eine einfachere Gruppirung, eine durchſichtigere Anordnung des Stoffes, ſondern auch eine Ausſcheidung mancher ſtörenden und doch nicht vollſtändig beantworteten Nebenfragen hätte ſich unmittelbar ergeben, oder ſie würden leicht eine Antwort gefunden haben. Dahin gehört die Unterſuchung über den Endpunct der Erziehung und über die Allgemeingültigkeit der Pädagogik.

S. iſt jedoch nicht ſo verfahren, ſondern ehe er noch die Aufgabe der Pädagogik beſtimmt hat, unterſucht er die Dignität derſelben in formaler Hinſicht, und die angeführten Gründe ſind nicht befriedigend, weil man noch nicht hat, wofür ſie ſprechen ſollen. In einer Pädagogik, welche ſo dialektiſch Schritt für Schritt geht, darf man nicht für eine Wiſſenſchaft etwas beweiſen oder ihr eine Stellung zu andern Wiſſenſchaften anweiſen wollen, wenn man von ihr noch nichts weiter geſagt hat, als daß man als bekannt vorausſetze, was man im Allgemeinen unter derſelben verſtehe. Die Unterſuchung hat ohne den Halt, den ihr nur eine vorher beſtimmt ausgeſprochene Aufgabe der Pädagogik geben konnte, ihre wiſſenſchaftliche Bedeutung verloren.

Darauf wird nun zwar die Aufgabe der Pädagogik geſucht, auch wird bei der Frage nach der Allgemeingültigkeit derſelben auf jene beiden Glieder: das Kind, welches erzogen und die Gemeinſchaft, für welche erzogen werden ſoll, Rückſicht genommen; aber da das Kind nur in ſeiner Unbeſtimmtheit aufgefaßt und die Gemeinſchaft bloß nach ihrer formalen Verbindung erwogen wird, und da aus jener formalen Verbindung im Verhältniß zum einzelnen Subject nichts als die größte Mannigfaltigkeit ſich herausſtellt [während die reellen Inhalte der Lebensgemeinſchaften, ſo lange und ſeit es Staaten gegeben hat und geben wird, nothwendige und charakteriſtiſche Gliederungen geboten haben würden, welche das löſende Waſſer der Revolutionen nicht ohne Vernichtung der Staaten hat löſen können], ſo konnte es nicht fehlen, daß als das Ergebniß der Unterſuchung nur das ganz einfache, und noch dazu wegen Unentſchiedenheit der anthropologiſchen Vorausſetzungen auch nicht voll-

kommen beſtimmte wurde, nämlich eine individuelle und univerſelle Au
bildung annehmen oder fordern zu müſſen. Weil ſomit für den Inh
des Begriffes noch nichts gefunden war, ſo mußte denn die neue Unt
ſuchung beginnen, ob die Menſchen in Beziehung auf die individu
und univerſelle Richtung der Erziehung gleich oder ungleich ſind. A
dieſe Unterſuchung hätte nach dem Ausſpruche: es gibt eine individu
und univerſelle Richtung der Erziehung, nur dann eine Berechtigung
habt, wenn der Begriff des Individuellen im Gegenſatz gegen den
Univerſellen gefunden worden wäre, oder wenn S. gefunden hätte,
das Individuum nie in der Gemeinſchaft ganz aufgienge, ſondern
mer noch einen Kreis des Wollens und Thuns behalte, in welchem
einem andern Geſetze als dem der Gemeinſchaft gehorche. Wenn, ſa
wir, dieß die Bedeutung des Individuellen nach S. geweſen wäre, d
konnte nach der Feſtſetzung der beiden Erziehungsrichtungen noch
die Unterſuchung, ob alle Menſchen in Beziehung auf dieſe Richtun
gleich oder ungleich wären, eine Stelle finden; aber S. kommt zu
Begriffe des Individuellen eben dadurch, daß er eine perſönliche
ſchiedenheit unter den Zöglingen ſetzt, welche eine Berückſichtigung
der Erziehung erheiſche. Wenn nun deſſen unerachtet S. die Nachun
ſuchung führt, ſo liegt darin ſchon, daß nach S. die perſönliche Ind
dualität ein nicht vollkommen abgegrenzter Begriff iſt, ſondern daß
ſelbe einerſeits im Gegenſatz gegen die Univerſalität und andererſeits
Gegenſatz gegen andere Individuen gefaßt werden muß, ohne daß
auch nur andeutungsweiſe ſich in der Entwicklung findet. Daß S. d
ſeine Unterſuchungen nicht bis zur entſchiedenen Sonderung dieſer
mente hindurch gedrungen iſt, hat wieder ſeinen Grund darin, da
nicht alle mitwirkenden und beſtimmenden Urſachen, welche eine
ſchiedenheit der Einzelnen unter ſich und zum Ganzen erzeugen, auffi
ſondern nur die geſetzte Ungleichheit nach dem Begriffe des Angeb
und Angeſtammt ſondert. So iſt ihm nicht bloß die zweiſeitige Be
tung des Individuellen, ſondern auch die Verſchiedenheit des Subjec
und Individuellen entgangen.

Nachdem ſo die beiden Hauptrichtungen der Erziehung ermittelt
individuelle und univerſelle Richtung, wird die Frage aufgeworfen:
ein Moment dem andern geopfert werden dürfe? Man erwartet und
dert ſchier die Unterſuchung, wie ſich nun dieſe beiden Hauptrichtu
der Erziehung begrenzen und gegenſeitig beſtimmen. Statt deſſen
S. die Unterſuchung dahin aus, wie weit man in dem Gange des
ziehens das jederzeitige Wollen des Zöglings aufopfern dürfe einer Th
keit für die Zukunft, und ſucht in dem jezeitigen Wollen den Aus

der Perſönlichkeit, ohne nun auch wieder zu ſagen, daß in dem Ueben für die Zukunft das Geltendmachen der univerſellen Richtung der Erziehung hervortrete. So begegnet man hier wiederum einer Ablenkung von dem Wege der Unterſuchung, die einerſeits in der übriggelaſſenen Unbeſtimmtheit, andererſeits aber auch in einem von S. hingeſtellten, nicht vollkommen richtigen pädagogiſchen Grundſatze ihre Veranlaſſung hat, indem er grundſätzlich behauptet: „jede pädagogiſche Einwirkung ſtellt ſich dar als Opferung eines beſtimmten Momentes für einen künftigen". Es könnte derſelbe ſchon einigermaßen ſeine Richtigkeit haben, wenn nicht der Begriff der Aufopferung ſo beſtimmt gefaßt wäre, daß er an ſich eine Unſittlichkeit der Erziehung für den Fall enthalten ſoll, wenn die Erziehung nicht dabei die Zuſtimmung des Zöglings hätte. Ohne uns nun hier auf den Inhalt dieſes Satzes weiter einzulaſſen, wollen wir nur bemerken, daß er zur Unterſcheidung von Spiel und Uebung und ſo mitten hinein in die praktiſche Thätigkeit des Erziehungsgeſchäftes führt, und damit von jener allgemeinen, berechtigten und erwarteten Unterſuchung abführt, und anſtatt eine ſo höchſt wichtige Frage der Entſcheidung im Geringſten näher zu bringen, mit einer ganz allgemeinen erziehlichen Regel endet über den Anfang mit Spielen und den allmäligen Uebergang zur Uebung und über die Durchdringung beider.

Noch mehr wird man überraſcht, wenn von da ab die Unterſuchung hinüberſpringt — wir dürfen wohl ſo ſagen — zu der Frage: inwiefern die pädagogiſchen Einwirkungen durchaus eine Einheit ſind. Die Ueberraſchung liegt darin, daß ſich nirgendwo die hier gemeinten Einwirkungen, nämlich die Gegenwirkung und Unterſtützung als Conſequenzen des Begriffes der Erziehung, ſondern nur eben nebenher ergeben haben als Begriffe für pädagogiſche Thätigkeiten, deren Umfang wie Inhaltsbeſtimmung noch erſt werde gegeben werden. So beginnt denn hier wirklich auch eine neue Unterſuchung, die wieder anhebt mit einigen Betrachtungen über die Natur des Menſchen und der Gemeinſchaft, und über die unwillkürlichen Einwirkungen dieſer auf jene. Auch ſoll der Unterſchied der beiden Maximen doch wieder ſcheinbar liegen in den verſchiedenen Vorausſetzungen, ob das Böſe oder das Gute angeboren ſei. Alle dieſe Gedanken werden aber ſchließlich bei Seite gelegt, und es wird bloß gefragt: was leiſten dieſelben für die Pädagogik? und es wird die Antwort gegeben, daß die Erziehung aus Gegenwirkung und Unterſtützung zuſammengeſetzt ſein müſſe. S. ſetzt dann voraus, daß man das Weſen derſelben auch unausgeſprochen wiſſe und verſtehe. Wir bedauern dieſe Vorausſetzung, denn wie ſchon in Anmerkung 10 angedeutet iſt, bedurften dieſe beiden erziehlichen Mittel oder erziehlichen Wege einer

ganz genauen Begrenzung, zumal ja ſie hernach der Eintheilung u
dem Fortſchritte der Entwickelung zu Grunde gelegt werden. Wäre
auf dieſe Begriffe näher eingegangen, er hätte ſich folgenden Erwägu
gen nicht entziehen können: 1) gegen welche Art von Einwirkungen o
Einflüſſen eine Gegenwirkung für die Erziehung möglich und wirkſ
und erfolgreich gedacht werden könne, und das würde dann ſchon a
die erziehlichen Mittel haben blicken laſſen und für die relative Pädago
oder den beſondern Theil Hindeutungen und Haltpuncte geboten hab
die ſpäter ganz vermißt werden. Er würde 2) die Unterſuchung hab
anſtellen müſſen, ob denn die Erziehung vollkommen rathlos und mitt
los gegen ſolche Einwirkungen ſei, in Betreff derer ſie ſich eingeſteh
müſſe, daß die Gegenwirkungen fruchtlos ſein müßten, und dieſe Unt
ſuchung würde nothwendig geführt haben zu dem erziehenden Unte
richte, zur Macht der Gewöhnung und zur Macht des Gege
beiſpiels, welche drei Hauptmomente der gegenwirkenden Mittel v
S. faſt gänzlich überſehen oder doch ungewogen geblieben ſind. Er wür
3) die verſchiedenen etwa denkbaren Arten der Gegenwirkungen hab
aufzählen müſſen — er kommt nur auf die Art des Behütens u
Strafens, welche er näher charakteriſirt und auch würdigt — und wür
dabei haben finden müſſen, daß in den Gegenwirkungen (ſelbſt in
Behütung und Strafe) das Moment der Unterſtützung nie abzuweiſ
ſei — ja daß man alle Gegenwirkung nur anwendet, um, reden n
einmal mit S., das Gute gegenüber den Einwirkungen des Böſen
unterſtützen. So würde ſich damit eben ergeben haben, wenn namentl
dieſelben Betrachtungen über die Unterſtützung angeſtellt wären, daß
ganze Unterſchied dieſer beiden Maximen, auf welchen S. ſo viel
wicht legt, gar nicht ſtatthat, da ja die Unterſtützung nur dann not
wendig iſt, wenn der Zögling aus eigener Kraft die gegenſtehend
Hemmungen nicht ſelber überwinden kann. Doch es hat S. nicht g
fallen, und das iſt zu bedauern, auf dieſe Fragen einzugehen; ſtatt deſſ
vertheilt er nur dieſe Thätigkeiten der Erziehung nach der individuell
und univerſellen Richtung.

Wer ſoll erziehen? das iſt die letzte Unterſuchung dieſer allgemein
Einleitung. S. hätte ſagen müſſen: die ältere Generation, nun aus de
Begriffe der Pädagogik her ableiten können, daß dieſe ältere Gen
ration nicht in ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit, ſondern nur dur
Stellvertreter erziehen könne. Denn nicht bloß eine univerſelle, ſonder
auch eine individuelle Richtung der Erziehung war nachgewieſen. D
aber eine Allgemeinheit als erziehliche Beſtimmungsmacht nothwendi
das Individuelle abſorbiren muß, und weil ferner das Individuelle nu

durch eine Individualität herausgebildet werden kann — natürlich hätte dieſes letztere des weitern müſſen dargethan werden — ſo wurde die Erziehung durch Beauftragte nothwendig. Statt deſſen gründet S. die Nothwendigkeit der Erziehung durch Beauftragte auf den Umſtand, daß weder die Organiſation des Ganzen, noch das Verhalten des Einzelnen zum Ganzen richtig iſt — ein Satz, deſſen Beleuchtung andern Orts ſeine Stelle finden wird —, und ſo folgert er, daß die Erziehung nur möglich iſt unter Vorausſetzung einer Auswahl ausgezeichneter Menſchen. Wer nun wähle, der erziehe. Nach dieſem Anlaufe aber verläßt S. ſeinen Weg und ſagt apodiktiſch: die Eltern erziehen zunächſt. In einer zweiten Periode können die Eltern die Bedürfniſſe der Erziehung nicht befriedigen, und von da beginnt der Antheil des Staates, die Zeit iſt nicht zu beſtimmen, auch nicht der Antheil des Staates, auch nicht der Antheil der öffentlichen Einwirkung auf die häusliche Erziehung und umgekehrt der Antheil und Einfluß der Eltern auf die öffentliche Erziehung (der Kirche wird nicht im Beſondern hier gedacht, ſie iſt aber wohl mit eingeſchloſſen), und ſo bricht hier die wichtige Unterſuchung ab. Er bleibt hier vor der Wirklichkeit ſo ſtehen, daß man ihm doch anmerkt, ſie habe ſeinen Beifall nicht, und da wäre es denn auch wohl ehrlich geweſen, zu ſagen, wie er ſich etwa dieſe Abgrenzungen denke. Wir haben ein Recht, dieſe Rückhaltung zu tadeln, denn wer ſich vor Angriffen ſichern will durch ſolches Schweigen, dem muß man das Schweigen zum Vorwurfe machen. Wir ſind aber auch eben ſo überzeugt, daß im Jahre 1850 S. hier nicht geſchwiegen und abgebrochen haben, ſondern ſeine Theorie entſchieden entwickelt haben würde.

Erſter, allgemeiner Theil. S. gruppirt das ganze Feld unter die beiden Begriffe: Gegenwirkung und Unterſtützung, und wir meinen hinlänglich dargethan zu haben, ſowohl ſchon in der Anmerkung 10 im Allgemeinen, als auch hier im Beſondern, wie wir einen ſolchen Gegenſatz des pädagogiſchen Mittels, der in Wahrheit keiner iſt, nicht für geeignet halten, um das pädagogiſche Syſtem als Syſtem zu entwickeln. Wenn der Sache auch kein anderer Schade erwachſen wäre als der, daß das Zuſammengehörige getrennt und der eigentliche Entwicklungsgang gänzlich durchbrochen iſt, ſo wäre der ſchon ſehr groß, aber der Schade wird dadurch noch größer, daß alle begrifflichen Entwicklungen, deren hier eine große Menge vorkommen, immer nur in der beſtimmten Beziehung vorgenommen werden, daß darauf hernach die Maximen der Erziehung angewandt werden, und endlich gewinnt die ganze Pädagogik den Anſchein, als müſſe ihre Thätigkeit am Zöglinge ein Continuum ſein, d. h. ſie müſſe immer und immer, zwar nicht den Zögling behüten

und bewahren, aber immer ihn leiten, immer auf ihn gegenwirkend o
unterſtützend einwirken. Es iſt zwar in einem beſondern Capitel der Pä
gogik über die freie Thätigkeit und Selbſtbeſtimmung der Thätigkeit
zu Erziehenden die Rede, doch nur ein Gebiet wird gefordert, wo
Umgebung unter dem Charakter urſprünglich freier Lebensthätigkeit
wirkt. Dieſes Capitel lag der Anſicht S.'s um ſo näher, als ja
Endpunct ſeiner Erziehung das Moment der Selbſtbeſtimmung des Z
lings in ſich faßt. Da jedoch die ganze Betrachtung hierüber nur in
Rückſicht auf Gegenwirkung und Unterſtützung geführt wird, und
hiebei eben nicht fragen kann, ob dieſes Moment oder dieſe Maxime u
die Gegenwirkungen oder Unterſtützungen gehöre, und eben weil es u
keines von beiden gehört, ſo hat es bei S. nach der von ihm gewäh
Anordnung keine vollgültige Stelle finden können. Vornehmlich aber
von S. überſehen das Beiſpiel des Erziehers in dem freien Umg
mit dem Zöglinge, in der unbeabſichtigten und ungewollten Einwirk
Wenn er ganz mit Recht die Abſichtlichkeit der Erziehung
Betreff der Einwirkung auf die Geſinnung verwirft
mußte er denn nothwendig Mittel und Wege in der Pädagogik ange
wie der Zögling eben als ein freier geleitet werde. Er würde
auf den Umgang und deſſen Regelung, auf freie Beſchäftigung mit
Erzieher, auf Theilnahme an der Beſchäftigung und dem Streben
Erziehers gekommen ſein, und würde ſo ein Verhältniß des Erzie
und Zöglings haben conſtruiren müſſen, in welchem die Geſinnung
Zöglings als eines vollkommen freien Weſens geleitet worden wäre.
würde zu dem von ihm hier und dort als wahr anerkannten, aber
ihm nicht genug betonten Satze gelangt ſein, daß die Geſinnung
Zöglings ſich nicht durch den Erzieher, ſondern nur an dem Erzi
entwickeln könne. Die Unterſuchung S.'s darüber, welche Einwirku
unter die Regel gebracht werden müſſen und welche frei ſein können
alle die damit in Verbindung geſetzten Fragen gehen mehr oder mi
doch bei dem hier beregten wichtigen Puncte vorbei, und laſſen
Weſen der Einwirkungen, die unter keine Regel gebracht werden,
lich unbeſtimmt, ſo daß nicht recht klar wird, ob man den Zögling
bei ſich ganz ſelbſt zu überlaſſen habe. Doch genug hievon.

So hat denn auch S. dieſen Gang verlaſſen. Er unterbricht
Gang ſeiner Entwicklung mit einer Unterſuchung über das Verhä
der größern Lebensgemeinſchaften in Bezug auf ihren Antheil an
Erziehung. Man mußte erwarten die Fragen: wie weit eine Theiln
denkbar, nothwendig, wirklich, und müßte nun auch dieſe Theiln
als Gegenwirkung oder Unterſtützung claſſificirt ſehen; aber das iſt

geſchehen, ſondern es werden ganz andere, factiſche Zuſtände erwogen, welche nicht an die Maximen der Erziehung, ſondern wieder an die Begriffe von Gleichheit und Ungleichheit, an das Weſen der Gemeinſchaften, ihre falſchen oder richtigen Organiſationen anknüpfen. S. geht von da aus zwar wieder über zu den beiden Gebieten der unterſtützenden Thätigkeit im Beſondern; er gruppirt nun aber die Unterſuchung nicht mehr nach Gegenwirkung und Unterſtützung, oder nach den beiden Momenten der Unterſtützung, das freie Gebiet und das techniſche Gebiet, ſondern er nimmt als Theilungsglied die im Laufe der vorigen Betrachtung nachgewieſene wichtige Unterſcheidung von Fertigkeit und Geſinnung. So kommt es denn nun auch, daß jetzt erſt die lange vermißten Begriffe der Fertigkeiten, der Receptivität (Weltanſchauung) und der Spontaneität (Weltbildung) als die inhaltlichen für den Erziehungsbegriff hervortreten. Aber es kann ſich auch wieder die Betrachtung nicht lediglich an dieſe Sonderung halten, denn auch Fertigkeiten und Geſinnungen ſind keineswegs zwei ſo aus einander tretende Momente, daß ſich daran die ſyſtematiſche Entwicklung vollkommen anknüpfen ließe. Man darf und muß entſchieden behaupten, daß in dem Erziehungsgeſchäfte (ſelbſt in dem Umfange, wie es S. faßt), ſofern es nicht zum Banauſismus führen ſoll, keine Fertigkeit geübt werden darf, welche nicht entweder als ein Mittel einer höhern, noch innerhalb des Erziehungsgebietes liegenden Thätigkeit zur Entwicklung wie zur Aeußerung der Geſinnung verwandt werden ſoll, oder welche nicht unmittelbar einen Einfluß auf die Geſinnung ſelbſt hat oder doch haben ſoll. Wir dürfen deßhalb ſeiner Verſicherung, daß deſſenungeachtet die Art der Einwirkung auf die zu erziehende Generation, wodurch Geſinnung oder Fertigkeit entwickelt wird, eine verſchiedene ſei, als nicht vollgültig, ſondern nur ſehr beziehungsweiſe als richtig anerkennen.

Merkwürdig und doch charakteriſtiſch ſind die beiden Schlußfragen, ob die Verſchiedenheit an Fertigkeiten und an Geſinnung mit Zuſtimmung der Gemeinſchaften beſtehe. Sie treten unerwartet und unſerer Anſicht nach ganz unvorbereitet und viel zu ſpät, wenn nicht gar ungehörig, ein. Waren die vorhergegangenen Entwicklungen, welche auf eine Verſchiedenheit in den ideellen Grenzen der Erziehung führten, richtig, ſo kann die Gemeinſchaft doch nicht dem Naturnothwendigen die Zuſtimmung verſagen, denn ihre Verneinung wäre ja unvernünftig. S. giebt aber hierauf auch eine durchaus ausweichende Antwort, und leitet bei dieſer Frage nur noch einige Maximen für die Erziehungsthätigkeit, namentlich die Begründung der verſchiedenen Schularten, ab. Wohl lieſt man nebenbei heraus, daß in Bezug auf die Fertigkeiten Verſchiedenheit unvermeidlich —

weil dieſe zu nahe mit der individuellen Neigung wie Befähigung ſammenhangen — daß ſie aber in Beziehung auf Geſinnung eigen nicht zuläſſig ſei; aber gebunden durch ſeinen Schematismus komm eben nicht auf die eigentliche Höhe der Entſcheidung. Von dieſer würde das Einheitsmoment aller erziehenden Thätigkeit — möge ſie Gegenwirkung oder Unterſtützung, frei oder methodiſch oder techniſch ſcheinen, möge ſie von der Autorität oder dem Geſetze, vom Einze oder der Gemeinſchaft ausgehen, möge ſie im Hauſe oder in der Sc im Spiele oder in der Uebung ſich kund geben — nämlich die Geſ nung ſich ergeben haben, und nur ihr durch die künftige Berufsſph real beſtimmter Inhalt würde das Uebungsfeld und die Formen der wirkungsmittel dargeboten haben, wodurch dann in Beziehung auf Geſinnung es keine hohen und niedern Schulen gab, keine niedern höhern Menſchen, ſondern wo die vollkommene Gleichberechtigung Zöglinge zur vollkommenen Anerkennung kam. Wir müſſen bedauern, nicht ein S. dieſe Unterſuchung in die Hand nahm, und ſind überze daß er 1850 ſie ſogar in den Vordergrund geſtellt und für die Sc unterſcheidungen dann ganz neue Momente entwickelt haben würde.

Zweiter, beſonderer Theil. Der Gang der Darſtellung dieſem Theile trägt nicht wie in dem vorigen Theile die Schuld, dieſe und jene Seite entweder gar nicht oder nur nebenbei berührt denn die Theilung des Stoffes iſt eine ganz neue, nämlich nach der Z und zwar nach drei Erziehungsperioden. Wenn hier nun in dieſem ſondern Theile noch wieder einige ganz allgemeine Fragen auftreten, z. B. das Aufſuchen des Princips alles Unterrichtes, oder die Fr nach dem Verhältniß der Volksſchule zum häuslichen Leben, zu der wicklung der Geſinnung und zu der Entwicklung der Fertigkeiten, ob überhaupt die Schule Erziehungsanſtalt ſei, ſo liegt das in dem S. im erſten Theile gewählten Gange der Unterſuchung. Aber nicht es unſere Zuſtimmung finden, wenn dieſe hier angeregten Fragen bei delt werden unter dem Begriffe der Volksſchule (nämlich noch ehe andern Schulen nach ihrem Weſen entwickelt ſind) und dann bei übrigen Schulen weiter gar nicht zur Sprache kommen. Statt deſſen am Schluſſe der Betrachtungen über die höhere Bürgerſchule und Gymnaſium ein kleiner Abſchnitt von 3 Seiten der Frage über die ziehung im engern Sinne in Beziehung auf die mittlere und hö Bildungsſtufe gewidmet, in welcher über Entwicklung der Geſinnu Bildung des religiöſen Princips und Erregung des Gemeingeiſtes ſprochen wird. Wir bedauern hier wieder die Inconſequenz in der ordnung. Zunächſt nämlich ſind die Unterſuchungen z. B. über das P

cip des Unterrichtes in ſolcher Allgemeinheit gehalten, daß man in der That ſie als gar nicht in Beziehung auf die Volksſchule ſtehend anſehen kann; andererſeits ſind ſie wieder in einer Beengung geführt, welche nur darum inne gehalten zu ſein ſcheint, weil ſie nur auf die Volksſchule bezogen werden ſollen. Aber man entbehrt auch ungern die Unterſuchung dieſes Princips in Betreff der höhern Schulen, denn ein S. würde hier mindeſtens tief eingreifende Fragen angeregt und auch vielleicht Reſultate gefunden haben, welche für den Unterricht von tieferer Bedeutung geweſen ſein würden, als die von ihm doch mehr hingeworfenen aphoriſtiſchen Bemerkungen über die einzelnen Unterrichtsgegenſtände. Im Jahre 1850 würde S. dieſe und ähnliche Unterſuchungen nicht haben übergehen können.

Aber in dieſem zweiten Theile vermiſſen wir nun noch eine ganze Reihe von weſentlichen Unterſuchungen und zwar hauptſächlich diejenigen, welche den Nachweis hätten führen müſſen, daß die von S. angegebenen Unterrichtsgegenſtände und Methoden zunächſt die von ihm ſelbſt für die verſchiedenen Perioden gegebene Charakteriſtik wie auch die von ihm ſelbſt an ſie geſtellten Anforderungen zu erfüllen im Stande wären. Dieſe Unterſuchungen, die ſeit Deinhardts Schrift über die Gymnaſien nie mehr in einer Pädagogik umgangen werden können und dürfen, machen heute den eigentlichen Kernpunct der ſtreitigen Fragen auf dem geſammten Lehrgebiete aus. Man darf nicht mehr bei dem Gegebenen ſtehen bleiben und meinen, man habe ſchon Weſentliches gethan, wenn man einem Gegenſtande zu Gunſten eines andern etwas abgehandelt hat, und recht viel weiter iſt S. auch nicht gekommen. Wir vermiſſen daher auch die unerläßlichen Unterſuchungen darüber, was jeder einzelne Gegenſtand und jede Methode desſelben für die geiſtige Bildung leiſte. Ohne dieſe ernſte und gründliche Unterſuchung wird man immer und immer in allgemeinen Redensarten ſtehen bleiben; man wird von Erfahrungen reden, welche darum gelten, weil man keine andern zuläßt; man wird von Ueberzeugungen reden, die ihren Grund in ganz ungeprüften Annahmen haben; man wird Ja und Nein ſagen und ſich nie verſtändigen. Daß S. dieſen Unterſuchungen gar nicht begegnet iſt, das liegt darin, daß er die Schulen viel zu eng in ihrer Bedeutung faßt, daß er ihren Einfluß ſelbſt auf das Haus und das Familienleben gar geringe anſchlägt, daß er gar nicht bemerkt, wie namentlich die höhern Schulen den Zögling nicht bloß während der Schulſtunden, ſondern während ſeiner ganzen häuslichen Thätigkeit, ſo weit ſie nicht Spiel iſt, lenken und beſtimmen. Endlich vermiſſen wir das Schulrecht, wir könnten auch ſagen eine Disciplinarordnung. Wir haben auf dieſen Mangel an verſchiedenen Stellen hinge-

deutet. Hier nur noch ſo viel davon, daß dadurch S. auf viele Co ſionsfälle zwiſchen ſeinen Gemeinſchaften, der Schule und dem Ho und ſchließlich auch dem Schulregiment geſtoßen ſein würde. Er wü inne geworden ſein, daß ihm in ſeiner Pädagogik die Einheit der ziehenden Kräfte, ihre Vermittlung unter einander und die Ausgleich ihrer Gegenſätze und ſomit die Harmonie des Ganzen fehlt. Die Urſa dieſes Mangels liegt bei S. lediglich wieder darin, daß er dem Un richte nur ſo viel erziehende Kraft zuſchreibt, als derſelbe geiſtige Kr bildet. Um dieſen irrigen Gedanken im Kurzen als ſolchen zu bezeichn ſei hier cum grano salis daran erinnert, daß auch die Gauner viel geiſti Kräfte entwickelt zeigen. Doch wir wollten ja auf den Inhalt der Päd gogik für dießmal noch nicht eingehen, und ſo brechen wir hier ab.

Wir können dieſe Abhandlung aber nicht ſchließen, ohne das ausgeſprochene Bedauern darüber nochmals zu wiederholen, daß S., du den Gang ſeiner Unterſuchungen gefeſſelt, nicht auf die Fragen der Pä gogik hat eingehen können, welche heute mehr als je in den Vordergru getreten ſind; daß er, wir dürfen es dreiſt ſagen, in einem Unterſuchun gebiete ſtehen geblieben iſt, welches heute auf dem Felde der Pädago von denen, welche in ihre Entwickelung eingreifen oder ſich an ihr l haft betheiligen, als ein mehr untergeordnetes angeſehen werden m Je einſchneidender nun hier S. ſondert, ſichtet, verwirft, begründet, mehr Licht er hier und dort anzündet auf dem beregten Felde, um mehr iſt zu bedauern, daß, da ihm 1826 die Hauptfragen der Neu nicht vorliegen konnten, wir nun auch ſeiner Leuchte hier entbehr müſſen. Die vielen Streiflichter, die er aller Orten auf ſolche Frag wirft, ja ſelbſt die Art, wie er ſie hier und dort beſeitigt, ſind Bewei wie es in der That für die Pädagogik ein Verluſt iſt, daß S. mit d ſeinigen nicht bis in die Neuzeit hineingereicht hat. Es iſt möglich, d man uns in Betreff der vermißten Hauptfragen erwiedert: man ha hier eine Pädagogik vor ſich, wie ſie den Studenten wirklich geleſen, w halb man in derſelben nicht Erörterungen erwarten dürfe, die nur I tereſſe wie auch Verſtändlichkeit für den haben, der vom Leben ſelb ſchon auf ſolche Fragen hingedrängt iſt und ſomit eine Reihe von A ſchauungen zur Verſtändigung mitbringt. Wir wollen dagegen nicht ei wenden, daß die vielen feinen pſychologiſchen Bemerkungen namentli für die erſte Periode der Erziehung und die nicht weniger weit greifend Blicke auf die ſtaatlichen Verhältniſſe eine ſolche Annahme nicht wo rechtfertigen dürften, ſondern wir wollen gerne annehmen, daß S. wirkli manche von uns geforderte Unterſuchungen für ſeinen Zuhörerkreis a zu weit greifend und ſomit unfruchtbar weggelaſſen habe; aber wir wolle

damit eben ſagen, daß eine relative Pädagogik nur in den Seminaren neben der Praxis wahrhaft fruchtbar und auch nur von theoretiſchen Praktikern (im Sinne wie dieß S. verſteht) gelehrt werden kann. Wir brauchen daher wohl kaum noch hinzuzuſetzen, wie wir der feſten Ueberzeugung ſind, daß eine Pädagogik von Schleiermacher, welche ihm nicht aus Vorleſungen entſtanden und für Vorleſungen entworfen wäre, eine ganz andere Geſtalt bekommen haben würde.

Zweiter Artikel:

Principien und Reſultate.

A. Auf dem engeren Gebiete der Erziehung.
B. Für die Erziehung im weiteren Sinn.
C. Organiſation der Schulen und des Unterrichts.

In der erſten Abhandlung haben wir uns möglichſt auf die Syſtematik beſchränkt, und dieſer den Fehler nachgewieſen, daß ſie manche Hauptfragen zu Nebenfragen hat werden oder auch zu manchen gar nicht hat gelangen laſſen. Es war nicht die Abſicht, Fehlendes aus eigenem Antriebe zu ergänzen und ſo ein Gegenſtück einer Pädagogik da zu ſchreiben, wo wir nur beurtheilend auftreten wollen. Wir dürfen nun ohne alle Ergänzungen und Berichtigungen des Ganges der Unterſuchung uns lediglich an dem halten, was S. dargeboten hat, und nach der Anſicht S.'s auch eine beſondere Erziehung oder Erziehung im engern Sinne von der Erziehung durch den und bei dem Unterrichte in den Schulen ſondern, ohne uns den Vorwurf einer Zuſtimmung zuzuziehen. Demgemäß werden wir nun betrachten können A. die Principien und Reſultate auf dem Gebiete der engern Erziehung, B. das Erziehungsgebiet der Schulen, C. die Organiſation und den Unterricht in den Schulen.

A. Die Principien der Pädagogik für die Erziehung im engern Sinne und die Ergebniſſe daraus.

Wir wollen zunächſt die Grundſätze, die S. als ſo wahr annimmt, um darauf weiter zu bauen, aufſuchen und ſie dann einer nähern Betrachtung unterwerfen. Wir werden uns zur leichtern Orientirung unſerer Leſer wiederum auch an den ihnen nun ſchon bekannten Gang S.'s anſchließen.

1. a. * Die Theorie ſoll von dem Verhältniſſe der ältern Generation

* Der Buchſtabe a bezeichnet die Grundſätze und Annahmen oder Principien, b die Reſultate.

zur jüngern ausgehend ſich die Frage ſtellen: „Was will denn eige
„die ältere Generation mit der jüngern?“ — „Je mehr das Geſ
„leben im Staate praktiſch geſtört, theoretiſch angeſehen mißverſt
„iſt: um ſo weniger kann eine richtige Anſicht beſtehen in Bezi
„auf die Einwirkung der ältern Generation auf die jüngere.“ —
„Pädagogik beruht auf der Einſicht vom Sittlichen, wie dieſe in
„beſtimmten Geſammtleben, für welches die Pädagogik gegeben wir
„Einzelnen und Großen gerade iſt, und ſie kann nur für das
„einer beſtimmten ſittlichen Einſicht aufgeſtellt werden.“ — „Da
„den Staat erzogen werden ſolle, darüber iſt die Theorie nicht ſc
„kend.“ — „Die Erziehung ſoll den Menſchen abliefern als ihr
„an das Geſammtleben im Staate, in der Kirche, im allge
„freien geſelligen Verkehr, im Erkennen und Wiſſen.“ — „
„ſprüche zwiſchen den einzelnen Gemeinſchaften ſetzen unvollkommen
„ſtände derſelben voraus.“

1. b. „Die Erziehung ſoll ſo eingerichtet werden, daß die J
„tüchtig werde einzutreten in das, was ſie vorfindet, aber auch t
„in die ſich darbietenden Verbeſſerungen mit Kraft einzugehen.“

2. a. „Wenn wir uns auf den Standpunct allgemeiner Verwi
„und Auflöſung aller ſocialen Bande ſtellen, ſo finden wir: wenn
„ſeit längerer Zeit verkehrte Einwirkungen der einen Generation a
„andere ſtattgefunden hätten, ſo würden dergleichen Verwirrungen
„eine ſo plötzliche Veränderung nicht eingetreten ſein. Den Verkehrt
„liegen verkehrte Einwirkungen zu Grunde.“ — „Alle Ungleic
„welche im gemeinſamen Leben beſteht, iſt nicht durch die Erzie
„hinwegzuſchaffen, inſofern ſie Folge perſönlich angeborner Verſchied
„iſt und eine Differenz geiſtiger Kraft vorausſetzt; was aber im S
„beſteht als Wirkung der noch fortdauernden angeſtammten Ungleic
„das iſt für die Erziehung nur ein äußerliches Verhältniß, das
„ſchwinden ſoll.“ — „Es wäre frevelhaft, die Erziehung ſo anzuor
„daß die Ungleichheit abſichtlich und gewaltſam feſtgehalten wird
„dem Puncte, auf welchem ſie ſteht. Dieß würde eine Hemmung
„menſchlichen Natur verrathen.“ 2. b. „Die Erziehung ſoll in Bezie
„auf die zu Erziehenden der innern Kraft, die in ihnen ſich entw
„zu Hülfe kommen; aber in Beziehung auf das, was in Folge
„Entwickelung bewirkt wird, die äußern Verhältniſſe gewähren l
„ſo jedoch, daß dieſe, inſofern ſie charakteriſirt ſind als Zeichen
„angeſtammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allm
„verſchwinden ſoll.“ 3. a. „Bei vollkommener Einwirkung aller äu
„Verhältniſſe wird der Zögling auch in Beziehung auf ſeine innere

„wickelung keiner Gegenwirkung bedürfen (denn der Einzelne iſt nur ein „unendlich kleiner Theil im Verhältniß zum Ganzen) . . . . Je voll„kommener die Organiſation der großen Lebensgemeinſchaften und je „größer die Harmonie zwiſchen dem Ganzen und den einzelnen Gliedern „iſt, deſto weniger Gegenwirkung wird die Erziehung zu üben haben . . . „Je größer die Vollkommenheit des Geſammtzuſtandes iſt, deſto weniger „iſt erforderlich, daß die Unterſtützung abſichtlich und methodiſch ſei . . . . „Die Vollkommenheit der menſchlichen Gemeinſchaften beſteht aus zwei „Momenten, deren einer die Vollkommenheit der Form an ſich, „der Verfaſſung, der andere die Angemeſſenheit des Einzelnen zum „Ganzen iſt." 3. b. „Je mehr an der Vollkommenheit der Verfaſſung „fehlt, deſto nothwendiger iſt, daß in die jüngere Generation etwas „hinein komme, was in der Maſſe nicht iſt, damit die Verfaſſung ver„vollkommnet werde."

Dieß ſind die Hauptgedanken S.'s in Beziehung auf die von ihm genannte univerſelle Erziehung im engern Sinne. Anderweitige hieher gehörige, gelegentlich vorkommende, Aeußerungen S.'s werden wir nebenbei anzuführen Gelegenheit haben. Zunächſt müſſen wir das Princip 1. a., wovon S. ausgeht, näher betrachten. Was will die ältere Generation mit der jüngern? So geſtellt iſt die Frage ganz unbeſtimmt, denn ſie ſetzt zur Beantwortung voraus, daß die ältere Generation eine Einheit des Willens oder doch der Abſicht, denn das kann man auch unter dem Wollen verſtehen, habe und zwar eine bewußte und ausgeſprochene. Wird dieß vorausgeſetzt, dann wäre das Princip der Erziehung gefunden, und es bedürfte dann nur der Auseinanderlegung des Begriffs. Nun ſagt aber S. ſelbſt, daß man wohl im Allgemeinen wiſſe, was Erziehung ſei; daß aber zu einer Theorie derſelben mehr gehöre als dieß allgemeine Wiſſen. Aber geſetzt, man wolle dieß allgemeine Wiſſen als den noch erſt näher zu beſtimmenden Begriff zu Grunde legen, ſo iſt mindeſtens das von S. nicht geſchehen. So bleiben wir denn in einer Unbeſtimmtheit, und fragen: iſt denn die ältere Generation wirklich darüber einig? Werden die verſchiedenen Schichten der ältern Generation, die doch S. entſchieden zuläßt, nicht auch verſchiedener Anſicht darüber ſein? Und wenn ſie es ſind, welche ſoll dann gelten? Und wenn eben nur das Wollen der ältern Generation entſcheiden ſoll, und hier ſich nun ein verſchiedenes Wollen kund gibt, wer ſoll entſcheiden, wo das Rechte gewollt werde? S. ſagt freilich, das ſoll die Wiſſenſchaft: und ſollte das eine Antwort auf die beregten Bedenken ſein, dann iſt auch ſchon das Wollen der ältern Generation, inſofern es nicht ein durch wiſſenſchaftliche Erkenntniß begründetes iſt, dadurch beſeitigt, und der

Ausgangspunct iſt ſchon gefallen, denn ſchwerlich wird S. auch
im halben Ernſte behaupten, daß es ein ſo begründetes Wollen
ältern Generation geben könne. Aber vielleicht iſt die Frage auch ſo
verſtehen, daß der Begriff der Erziehung und die Theorie derſelben
gleich damit müſſe gefunden werden, wenn man eben auffinde: was
ältere Generation mit der jüngern wolle. Sollte dieß der Gedanken
ſein, und wir vermuthen faſt, daß er es iſt — mit Beſtimmtheit
es ſich nicht behaupten, da S. nie das Principielle und Relative
ſchieden und nicht darauf ausgegangen iſt, den Geſammtbegriff
Erziehung in einer Formel auszuſprechen — weil S. immer an
Beſtehende entweder anknüpfend von ihm aus ſeine Unterſuchung fi
und ſeine einzelnen Erziehungsmaximen findet, oder vor dem Beſtehen
einen Halt macht und nach demſelben die Maximen modificirt. Hi
dürfte er ausgeſprochen haben, daß eben dieß Beſtehende der au
ſprochene Wille der ältern Generation ſei, oder doch, daß durch
Beſtehende der Wille derſelben zur Zeit noch ſo gebunden ſei, daß
wahre Wille ſich zur Zeit noch keine Geltung verſchaffen könne, ſon
vielmehr in den Schranken der ihm angethanen Gewalt ſich ſo bewe
müſſe, daß er nur nach und nach dieſe Schranken werde durchbre
können. In dieſer Vorausſetzung fühlt man ſich beſtärkt, wenn S.
Grundſatz: daß die Erziehung der Idee des Guten gemäß eingeri
ſein müſſe, durch den Satz aus dem Gebiete der Ideen wegnim
„Die Pädagogik beruht auf der Einſicht vom Sittlichen, wie dieſe
„einem beſtimmten Geſammtleben, für welches die Pädagogik gege
„wird, im Einzelnen und Großen gerade iſt, und ſie kann nur für
„Gebiet einer beſtimmten ſittlichen Einſicht aufgeſtellt werden.“ Es dü
dieſe unſere Anſicht von S.'s Gedanken wohl ziemlich ohne allen Zw
ſein, wenn man die unter 1. a, b zuſammengeſtellten Gedanken ernſt
erwägt. Will man entgegnen, daß S. ſo oft auf die Idee des Gu
hingewieſen habe, ſo geben wir ſeine Worte zur Entgegnung: „Da
kein von Allen anerkanntes ethiſches Syſtem gibt, ſo können wir
auf ein ſolches nicht berufen, und müſſen uns mit einer allgemei
untergeordneten Antwort begnügen.“ Läge nun aber wirklich dieſer
danke zu Grunde, dann müßten wir ihn ganz entſchieden als heidni
verwerfen. Dieß klingt hart, und wir haben uns über den Ausd
lange beſonnen, und doch haben wir ihn niederſchreiben müſſen,
nicht hinter dem Berge zu halten. Im chriſtlichen Sinne gibt es ke
ſolche Willkür der ältern Generation über die jüngere; es geht nach i
nicht der Menſch im Staate und in den menſchlichen Inſtitutionen a
er wird nicht für den Staat und für die in die Erſcheinung getret

Kirche und die freie geſellige Vereinigung und für das Wiſſen allein erzogen; nach chriſtlichem Sinne hat der Menſch eine unendliche Perſönlichkeit und eine unendliche Beſtimmtheit, wenn ſo zu ſagen erlaubt iſt, mit der er in jene Verbindungen eintritt. Wenn man meint, S. habe ſolches auch durch die Wahrung der Individualität ausſprechen wollen, ſo müſſen wir hier ſchon damit vorgreifen, daß S. das Weſen der Individualität nur in der Verſchiedenheit der geiſtigen Anlagen, aber nicht noch in den verſchiedenen Temperamenten findet und ſonſt die menſchliche Natur als in Jedem gleich ſetzt. Nach chriſtlichem Sinne gibt es keine Berechtigung irgend einer ſittlichen Einſicht irgend einer Geſammtheit, welche ſich als geſetzgebend für die Erziehung oder für das Wollen = Sollen der jüngern Generation hinſtellen und ſich ſo in der Jugend ſelbſt verewigen ſoll durch die Erziehung; nach ihm darf die ohnehin in Zeit, Raum, Umgebung, Schickſale ꝛc. gebannte Jugend nicht zugleich auch noch in die Beſchränktheit der ſittlichen Einſicht einer beſtimmten Generation hineingebannt werden; es darf nicht ſo der ewige Bildungsproceß der Menſchheit abgeſchnitten und durch die Erziehung ſelbſt der Grenzpfahl der Entwickelung geſetzt werden; es hat nach ihm weder der einzelne Menſch noch die Geſammtheit ein Recht, die Jugend nach ihrem Willen zu machen. Vielmehr ſtellt das Chriſtenthum die Aufgabe ſo: was für Pflichten hat die ältere Generation gegen die jüngere zu erfüllen. Es gibt ein Recht der Jugend und eine Verpflichtung der ältern Generation, welche als eine Nöthigung und ewige Forderung über der Willkür und dem Wollen und der zeitlichen Einſicht — und wäre ſie die allerwiſſenſchaftlichſte — als eine unantaſtbare und abſolute ſteht, und deren Nichterfüllung eine Unſittlichkeit auch dann iſt, wenn ſich die ältere Generation nicht zu der Erkenntniß oder der nöthigen Willenskraft hat erheben können. Es gibt ein Ideal der Erziehung oder, mit Herbart zu ſprechen, eine pädagogiſche Ideenlehre, oder pädagogiſche Teleologie (nach Mager), die natürlich in S. nicht vorkommen kann und wirklich auch nicht vorkommt. Vielleicht aber thun wir dennoch S. ein Unrecht, und haben ihn nicht ganz verſtanden, und dann ſoll dieſer ganze Excurs nicht geſchrieben ſein. Aber dann begreifen wir wiederum nicht, wie er der Macht der Vorſtellungen und Ideen eine ſo gar geringe erziehende Kraft einräumt, worauf ein Herbart faſt das ganze Erziehungsgeſchäft gründen zu können vermeinte, daß dieſer Factor unter den Erziehungsmitteln ſo gut wie keine Berückſichtigung erfährt; wir begreifen nicht, wie das Moment des Gottesbewußtſeins im Kinde als ganz für ſich ſeiend hat behandelt werden können, wie aus den Schulen hat der Religionsunterricht verwieſen werden können; wir be-

greifen dann nicht, wie die Organiſation der Schulen hat auf ein rei
untergeordnetes politiſches Moment gegründet, wie die Wahl de
Unterrichtsſtoffes in den Schulen hat nach dem mehr oder minder mat
riellen Geſichtspunct der Brauchbarkeit fürs Leben bemeſſen werden könne
wir begreifen einen Satz nicht, der da lautet: „daß der Jugend nich
gegeben werden dürfe, was bloß für die Zukunft Werth habe". Wo
aber ſehen wir dieß Alles als eine nothwendige Folgerung aus eine
Principe, welches die jüngere Generation unter die Willkür der ältern ſtell

Der Grundſatz, „daß der Zögling für den Staat erzogen werde
ſolle", worüber die Theorie nicht ſchwankend ſei, und auf dem ja i
letzten Grunde die Forderung wie Begrenzung der von S. ſo genannte
univerſellen Erziehung beruht, nöthigt uns zu einer neuen Betrachtun
und zwar um ſo mehr, als dieß Evangelium wie ein Glaubensartik
in der neueſten Zeit vor- und nachgeſprochen iſt. Man hat um ſo me
Grund, nach der Berechtigung dieſes Grundſatzes zu fragen, als S
wiederum ſelber zugeſteht, daß die Anſichten über das Weſen des Staate
ſehr verſchiedene ſeien. Sonach würden auch die daraus für die Erzi
hung ſich ergebenden Folgerungen ſehr verſchiedene ſein, d. h. es kan
ſolcher Grundſatz gar nicht an die Spitze der Entwickelung der Pädagog
geſtellt werden, ohne daß man in der Pädagogik ſelbſt den Begriff de
Staates nach der Seite hin aufſtellte, nach welcher er eben ein Beſtim
mungsmoment für die Theorie der Erziehung wird, oder daß man irgen
woher dieſen Begriff entlehnte. Beides hat nun S. nicht gethan, den
nur einzelne zerſtreute Bemerkungen finden ſich, als: „jede große Maſ
„von Menſchen bildet ein gemeinſames Geiſtesleben; wo dieß bis z
„einem gewiſſen Punct entwickelt iſt, entſteht ein großes lebendiges Ganz
„der Staat." — „Das weſentlich Unterſcheidende (von Plato) bei un
„iſt dieſes, daß der Staat nicht mehr ſo ſchlechthin der Inbegriff alle
„menſchlichen Thätigkeit iſt." — „Der Staat als ein Geiſtiges hat z
„ſeiner Baſis die Nationalität als das Phyſiſche" — und ſo dergleiche
noch mehrere. Wir ſehen uns daher wieder in Verlegenheit darüber
was nun aus dieſem Grundſatze möchte gefolgert werden, da der Begri
hier ein unbeſtimmter geblieben iſt*. Man kommt nun aber in eine noc
größere Verlegenheit, wenn man außer dem Staate auch noch Kirchen
gemeinſchaft, freie geſellige Gemeinſchaft, Erkenntniß und Wiſſen al
Momente anſehen ſoll, welche ihre Wirkung auf die Erziehung äußern

---

* Wir wiſſen wohl, daß S. weiß, was er unter Staat verſteht, wiſſen auch
wo er es ausgeſprochen hat; aber wir haben es hier nicht mit Schleiermacher, ſondern
mit ſeiner uns vorliegenden Pädagogik zu thun.

ſollen. Man kommt in noch größere Verlegenheit durch den oft von S. gebrauchten Begriff des Gemeinweſens, von welchem Gemeinweſen die Erziehung ausgehen und dann eine öffentliche genannt werden ſoll. Suchen wir aber zuſammen, was denn nun für Einfluß S. dem Staate zuſchreibt: „Wir wollen annehmen, die erziehende Generation bilde ſchon „eine Geſammtheit und könne als Eins angeſehen werden, und ſie „erziehe die jüngere, dann wäre die Erziehung durchaus ein Werk der „Oeffentlichkeit und des Gemeinweſens . . . Dieſe Staatserziehung als „das Geſchäft des Gemeinweſens iſt rein in Plato's Republik darge„ſtellt." Das verwirft Schleiermacher. „In einem Gemeinweſen, das „ſo in die Geſammtthätigkeit eingreift, daß für den Einzelnen ſo viel als „nur immer möglich beſtimmt iſt, bleibt für den Einzelnen nicht viel „übrig von freier Handlungsweiſe. Iſt hingegen das Gemeinweſen locker, „und im Leben des Einzelnen wenig beſtimmend, dann tritt der Einzelne „am meiſten als Handelnder hervor." Hieraus macht S. den Schluß, es gebe keine allgemeingültige Theorie. So müſſen wir uns denn nun ſchon mit dem Reſultat (sub 1. b) genügen laſſen, wonach der Zögling ſoll in das Beſtehende und in die ſich darbietenden Verbeſſerungen mit Kraft eingehen können. Da nun aber S. nur aus dieſer Erziehungsmaxime ableitet, daß Schulen errichtet werden müſſen und ein gemeinſames Leben der Jugend, und wenn er von dem letztern im Beſondern nicht weiter redet und von den erſtern als erziehenden Kräften im engern Sinne nicht viel hält, ſondern deren Bedeutung mehr nur in Geſetzlichkeit und Gemeinſinn findet, ſo iſt man auch mit dieſem von ihm aufgeſtellten Reſultate nicht genügend gefördert. Das kann nun eigentlich auch nicht auffallen, da es eben keine Erziehung für den Staat gibt und keine geben kann, eben ſo wenig wie es eine Erziehung für eine Kirche oder für eine Gerichtsverfaſſung ꝛc. gibt, oder die Erziehung für den Staat im andern Sinne genommen umfaßt den ganzen Inbegriff der Erziehung. Warum nun aber doch S. einen ſolchen Grundſatz hinſtellt, das wird hauptſächlich klar aus den Grundſätzen 2. a und 3. a und aus den daraus gezogenen Schlüſſen 2 b und 3 b. Wenn man ſelbige Sätze in einen Zuſammenhang bringt, ſo lauten ſie etwa ſo: Es gibt im gemeinſamen Leben Verſchiedenheiten, welche nicht wegzuſchaffen ſind; aber Verſchiedenheiten in den politiſchen Rechten ſind aufzuheben, weil ſie eine Hemmung der menſchlichen Natur ſind. So lange noch Erziehung nöthig iſt als Gegenwirkung, iſt die Organiſation der großen Lebensgemeinſchaften noch unvollkommen; je größer die Vollkommenheit des Geſammtzuſtandes iſt, deſto weniger methodiſch braucht die unterſtützende Erziehung zu ſein. Dieſe Vollkommenheit der menſchlichen Ge-

meinſchaft beruht einerſeits auf der Verfaſſung und andererſeits auf der Angemeſſenheit des Einzelnen zum Ganzen. Wenn die Verfaſſung noch unvollkommen iſt, muß die jüngere Generation deſto mehr zur Verbeſſerung der Verfaſſung befähigt werden. Wir halten alle dieſe Sätze für ſchiefe und höchſt gefährliche. Sie führen in ihren Conſequenzen nothwendig zum Communismus, und laſſen das Feldgeſchrei der Menſchheit nach der Verfaſſung erheben als dem Heilmittel gegen alle Unſittlichkeit und gegen alle innere und äußere Noth, als dem Abhülfemittel gegen alle Zwietracht und allen Kampf, als dem Stiller aller Sorgen und jeder Bemühung um die Sittlichkeit und das Wohl des Einzelnen wie des Ganzen. So etwas haben wir im Jahr 1848 in ganz Deutſchland und Frankreich erlebt: es war in die jüngere Generation etwas hineingekommen, was in der Maſſe nicht war damit die Verfaſſung verbeſſert würde. Wir könnten hier nun füglich abbrechen, da ja S. eben nur Ueberzeugungen hingeſtellt hat; indeſſen wollen wir das Schiefe und Schielende wie Gefährliche in dieſen Ueberzeugungen doch aufdecken. Fragen wir S., was er unter den angeſtammten Verſchiedenheiten im Staate verſtehen möchte, ſo überzeugen uns die ſpätern Unterſuchungen über Gleichheit und Ungleichheit in Beziehung auf die univerſelle Beſtimmung des Menſchen und ſein Scheidungsgrund der Schulen, daß er damit den Unterſchied von Regierenden und Regierten meint. Ein Ausgleichen der Verſchiedenheiten wird demnach darin beſtehen, daß Alle gleiche Rechte am Regieren haben. Nur die äußern gebietenden oder unüberwindlichen Umſtände oder das Unvermögen oder die Unkräftigkeit des Einzelnen, d. h. ſein eigenes Nichtwollen oder Nichtkönnen, ſoll die Urſache der Nichttheilnahme an dem Regieren ſein. Es iſt eine ganz irrige wie verwirrende Auffaſſung, wenn das eigentliche politiſche Bewußtſein nur allein oder auch nur hauptſächlich in der Differenz des Regierens und Regiertwerdens gefunden, wenn die höhere oder niederere Stellung im Staatsleben nach Maßgabe der Theilnahme an der Regierung abgeſchätzt wird. Solches Bewußtſein wie ſolche Abſchätzung muß zum Wetteifer, zu Neid, zu Kämpfen führen d. h. zur Revolution und zwar zu der trübſeligſten, die man ſich denken kann, wobei nur ein Herrſcher ſich an die Stelle des andern ſetzt. Wo es nun gar eine Hemmung der menſchlichen Natur iſt, wenn der Einzelne nicht zum Recht des Regierens gelangt, wo die Spontaneität in der Geltendmachung des Willens über Andere geſetzt wird, wo die Spitze der Entwickelung die iſt, daß der wiſſenſchaftlichſte Menſch auch der Herrſcher und umgekehrt ſein müßte, da wird Alles, aber auch Alles unter das politiſche Streben nach Regierung geſtellt und der ganze

Menſch geht in Politik auf und die Menſchheit geht in ſolcher Politik unter. — Wenn ferner S. ein angeſtammtes Recht des Regierens als hiſtoriſch vollkommen begründet findet, und nun dieß Recht durch die Erziehung nach und nach beſeitigen oder die Beſeitigung durch die Erziehung vorbereiten will, ſo fragen wir, wie es denn nun mit dem ererbten Beſitze iſt? Oder macht das Ererbt und Angeſtammt einen Unterſchied? Warum ſollen die Ungleichheiten des Beſitzes nicht eben ſo gut beſeitigt werden? Warum ſoll die Erziehung nicht ſolche Ausgleichung vorbereiten? Wir ſtehen mit dieſen Fragen dicht am Communismus. Oder iſt wirklich dieſe Gedanken- und Ideenverbindung etwa bloß eine künſtliche und dialektiſche oder doctrinäre? Iſt ſie nicht vielmehr ſchon eine leider gar praktiſche geworden? Wir brauchen daher hier nichts mehr zu beweiſen, da die Thatſachen geſprochen haben.

Wir können und dürfen dieſen gefährlichen Punct noch nicht verlaſſen, ohne uns noch einmal an dieſer Stelle nach dem ethiſchen Principe umzuſehen. Wir haben im Eingange nachgewieſen, wie durch S.'s Auffaſſung das wahre ethiſche Moment der Erziehung aufgehoben iſt und unter dem ethiſchen Bewußtſein einer Geſammtheit in irgend einer Zeit begraben wird. Darnach kann die Erziehung in Betreff der Ethik nicht über die Einſicht der Zeit hinaus. In dem Politiſchen, da ſteht es ganz anders, da ſoll die Erziehung in die jüngere Generation etwas hinein bringen, was die Maſſe nicht hat, damit die Verfaſſung verbeſſert werde; da geht alſo eine Einſicht über die Einſicht der Geſammtheit hinaus. Man fragt nun unwillkürlich, wer denn dieſe Einſicht habe? Die Politik! Gibt es da denn eine ſolche Uebereinſtimmung der Anſicht, welche in der Ethik nicht ſtatthatte? Wenn man nun aus Mangel an Uebereinſtimmung um die ethiſchen Syſteme hinwegſteuern mußte, wird man es nicht noch viel mehr müſſen in Beziehung auf die politiſchen Syſteme? Damit man aber unſern Widerſpruch hier verſtehe, müſſen wir noch darauf hinweiſen, daß der Staat nach unſerer Anſicht nicht etwas iſt außer jenen Gemeinſchaften; daß *nicht* die Nationalität als das Phyſiſche ſeine Grundlage iſt, ſondern daß ſeine phyſiſche Grundlage, ſeine *ſtaatlichen Perſonen*, die *verſchiedenen Stände* ſind. Die Berechtigung des Seins der Stände, ſo lange ſie lebenskräftig und nicht durch andere verſchlungen oder in andern aufgegangen ſind, die Berechtigung ihrer naturgemäßen Entwickelung, die ihre Schranke nur eben in der eben ſo berechtigten Entwickelung der Mitſtände hat, das und nur das allein macht das politiſch gleiche Recht der ſtaatlichen Perſonen. Darum gibt es keine Verfaſſungsmacher und darum hat keiner oder haben nicht einige durch irgend welche Wiſſenſchaft ſo ein politiſches Syſtemchen,

welches man der Jugend mitgeben könnte, um die Verfaſſung zu ve
beſſern, ſondern die Verfaſſung macht ſich von ſelbſt durch d
Entwickelung jener ſtaatlichen Perſonen, oder vielmehr
fortwährende Entwickelung derſelben iſt das ſtetige ſich verfaſſ
Das iſt das Verfaſſungsmachen, welches vom Volke ausgeht und zw
nicht durch Deputirte und Abſtimmungen, ſondern mit gleicher Beth
ligung Aller durch die That. Was Staatespflicht hiebei iſt, geh
nicht hieher.

Um nicht dem Verdachte Raum zu geben, als wären hier abſichtl
einzelne leicht zu verdächtigende Sätze herausgegriffen, ſo fügen wir zu
Schluſſe noch einige derſelben hinzu mit den Worten Schleiermache
Nachdem S. 149 dargethan, daß die Erziehung zuletzt ſich aller Gege
wirkung muß entſchlagen haben, ſo geht S. ſo vor: „Das gemeinſa
„Leben muß anknüpfen, wo die Erziehung aufhört, alſo müßte es au
„in dieſem keine Gegenwirkung (Strafe) geben.“ „Das bürgerliche Leb
„hat Strafen.“ „Wir können wohl nicht behaupten, daß das öffentli
„Leben Unrecht habe und ohne Strafgeſetze beſtehen könne.“ „So
„hier ein Widerſpruch; der Mangel an Uebereinſtimmung zwiſchen
„richtig organiſirten Erziehung und dem beſtehenden Leben liegt nicht
„der Idee, nicht in der Natur der Sache ſelbſt, ſondern nur in
„Unvollkommenheit der Zuſtände, in der mangelhaften Ausführung
„Idee der Erziehung.“ Ob das noch chriſtlich iſt, daß die Erziehu
die Sünde beſeitigen könne? S. 197. „Das Intereſſe des Staates
„der Erziehung beſtimmten wir ſo, daß es darauf beruhe, den Gemei
„geiſt, die Uebereinſtimmung der Einzelnen mit der beſtimmten Form d
„Staates zu wecken.“ — „Wo und in welchem Maße die Ungleichh
„durch die Staatseinrichtung begünſtigt iſt und die Erziehung dadur
„gebunden und gezwungen die Ungleichheit fortzupflanzen: da iſt d
„Zuſtand ſchlecht in demſelben Maß, und die größte Willkür wird geü
„an der zu erziehenden Generation.“ — „Im Anfang der Erziehung
„die Autorität Alles und das Gemeingefühl (unter welches das eige
„Gefühl ſubſumirt werden ſoll) Null, am Ende iſt das Gemeingefühl
„das Urtheil des Ganzen — Alles und die Autorität Null.“ Das
doch auch einer von den Sprüchen, welche ihre Gefährlichkeit und daru
eben den Mangel einer Allgemeinwahrheit an der Stirne tragen u
praktiſch documentirt haben. So weit die univerſelle Erziehung i
engern Sinne.

Suchen wir nun ebenſo die Momente auf, welche zu der indivi
duellen Seite der Erziehung führen.

4. a. „Die Summe aller einzelnen Menſchen bildet die menſchlich

„Gattung.“ — „Das menſchliche Leben iſt beſtändig aus den beiden „Factoren zuſammengeſetzt, der von innen ausgehenden Thätigkeit des „Einzelnen und der Einwirkung Anderer auf ihn.“ — „Der eigentliche „Charakter der pädagogiſchen Einwirkungen iſt die Entwickelung der gei„ſtigen Kraft und das Bilden.“ — „Wir finden eine Menge ſehr ver„ſchiedener geiſtiger Thätigkeiten, bald mehr rein geiſtiger, bald mehr „durch das Sinnliche vermittelter, die alle innerhalb der menſchlichen „Natur liegen, in einigen ſtark, in andern wenig oder gar nicht her„vortreten.“ — „Aber doch muß ja in einem gewiſſen Maße jede Thä„tigkeit, die in einem Andern iſt, in jedem Menſchen entwickelt werden „können. Die menſchliche Natur iſt in Allen gleich, dagegen ſtreitet nicht, „daß die Beſonderheit der Menſchen eine verſchiedene iſt.“ — „Die „phyſiſche Gleichheit nimmt Niemand an; wir haben auch keinen Grund, „bloß phyſiſche Verſchiedenheit vorauszuſetzen.“ — „Es bleibt anthro„pologiſch unentſchieden, ob dieſe Verſchiedenheit angeboren, oder ſchon „durch Einwirkungen hervorgebracht iſt.“ — 4. b. „Der Proceß der „Erziehung hat an eine Thätigkeit anzuknüpfen, im Anfange erregend, „im Fortgange leitend ſich an die Idee des Guten anzuſchließen, mit „Rückſicht auf die Unentſchiedenheit der anthropologiſchen Vorausſetzung.“ — 5. a. „Dem angebornen Racenunterſchiede iſt die angeborne Natio„nalität untergeordnet, und innerhalb dieſer finden ſich wieder die perſön„lichen Verſchiedenheiten, die ſich unter ſo allgemeine Rubriken bringen „laſſen, daß ſie durch alle Nationalitäten, ja Menſchenracen hindurch „gehen. Sehen wir z. B. auf das, was man im Menſchen das Tem„perament nennt ꝛc.“ „Außer dieſen angeborenen Verſchiedenheiten (der „Race, des Nationellen, des Temperaments) entwickelt ſich eine große „Menge von Differenzen im Menſchen, die wir nicht als etwas urſprüng„liches Angeborenes anſehen können, z. B. „„moraliſche““, „„die des „Geſchickes““. — 5. b. „Alles, was ethiſch angeſehen eine Unvollkommen„heit, eine negative Größe iſt, dem muß entgegen gewirkt werden, ſobald „es ſich zeigt“ . . . „Alles, was in der menſchlichen Natur nicht böſe iſt, „ſoll auch in derſelben vorhanden ſein.“ — 6. a. „Wenn wir den Men„ſchen in ſeiner perſönlichen Vollkommenheit betrachten am Ende der „Erziehung: ſo muß jeder Einzelne in dem Ganzen durch eine eigen„thümliche Beſtimmtheit ſich von allen Andern wenn auch nur graduell „unterſcheiden, ſo daß der Grad, in welchem er perſönlich eigenthümlich „ausgebildet iſt, zugleich das Maß für die Vollkommenheit ſeiner Ent„wickelung überhaupt iſt.“ — 6. b. „Die Erziehung ſoll den Einzelnen „ausbilden in der Aehnlichkeit mit dem größern moraliſchen Ganzen, dem „er angehört, und die Erziehung empfängt ſchon den Einzelnen in einer

„dem Staate homologen Bildung und ſoll in demſelben ein eigenthümlich „ausgebildetes Einzelweſen darſtellen.“ — 7. a. „Man kann von der „Vorausſetzung ausgehen, daß in allen Menſchen gleichmäßig die „Eigenthümlichkeit ſich finde, daß alſo in jedem Menſchen eine „eigenthümliche Art des Daſeins zum Grunde liege; oder daß eine Un„gleichheit auch hier ſei und zwar eine angeſtammte, indem ein Theil „der Menſchen beſtimmt ſei, ohne Eigenthümlichkeit, bloß Maſſe zu „bleiben, ein anderer Theil aber dazu, daß in ihm die Eigenthümlichkeit „ſich auf das beſtimmteſte ausbilde und den verſchiedenen Charakter fort„erbe; oder von der in der Mitte liegenden, daß es auch eine urſprünglich „angeborne, aber nicht angeſtammte ungleiche Eigenthümlichkeit gebe.“ — „7. b. „Da auch die Ungleichheit der Einzelnen, als eigenthümliche be„trachtet, ſich nur mit der Zeit entwickelt, ſo würde zuerſt in der Erzie„hung, ſo lange die Eigenthümlichkeit noch nicht erkannt iſt, nicht ſowohl „auf die einzelnen Anlagen Rückſicht genommen werden, ſondern die „Erziehung würde eine allgemeine ſein, und erſt ſpäter würde das Her„vortreten der Eigenthümlichkeiten zu begünſtigen ſein.“ — 8. a. „Wir „müſſen vorausſetzen, daß in der perſönlichen Eigenthümlichkeit das „Böſe nicht könne geſetzt ſein.“ — 8. b. „Für die Entwickelung der „Eigenthümlichkeit bedarf es nur der pädagogiſchen Unterſtützung.“

Wir brechen hier ab, da faſt jeder Satz, der ſich auf die Eigenthümlichkeit im engern Sinne und deren Behandlung bezieht, eine oft noch überſehene Wahrheit enthält. Auf dieſem ganzen Gebiete, das leider nach S.'s Unterſuchungsgange an den verſchiedenſten Stellen zuſammengeſucht werden muß, iſt die Forſchung tief, originell, umfangreich; auf dieſem Gebiete liegt die große Bedeutung der Pädagogik S.'s. Es wäre ein Verdienſt ſeiner Verehrer, aus der Erziehungslehre das Alles zuſammen zu ſtellen und in einen innern Zuſammenhang zu bringen was hier zu Tage gefördert iſt. Da das ohne Zweifel geſchehen wird ſo mögen hier bloß noch einige Bemerkungen für eine ſolche Arbeit beigegeben werden, auf welche Rückſicht zu nehmen es gut und für die Erziehungslehre verdienſtlich ſein würde. Zugleich wird mit dieſen Bemerkungen eine Andeutung deſſen gegeben ſein, was noch in der Erziehungslehre S.'s vermißt wird und aus andern Werken erſt nachgetragen werden muß.

Die Sonderung deſſen, was etwa angeboren oder durch Einwirkung von außen an das Kind und in dasſelbe gekommen, kann und darf nicht übergangen werden, denn die Pädagogik muß dabei ein ganz verſchiedenes Verhalten annehmen. Es entſteht daher die Frage, ob S. bloß die Nationalität und das Temperament als das Angeborene ange-

ſchen habe, oder ob er auch noch andere, noch nicht daraus allein zu erklärende, eigenthümliche Richtungen des Geiſtes als angeborene gedacht habe. Ohne ſolche ſtrenge Unterſcheidung — ſie iſt vielleicht noch nicht überall mit vollkommener Beſtimmtheit zu machen — würde ein Satz: „alles was in der menſchlichen Natur nicht böſe iſt, ſoll auch in ihr vorhanden ſein“ doch die Erziehung leichtlich irre führen. Es kann etwas an ſich weder gut noch böſe ſein, aber wohl kann es in Beziehung auf die Natur des Individuums, an dem es iſt, inſofern als ein Böſes, und wenn auch das nicht, doch als ein Hemmendes, ſeine Individualität Störendes bekämpft oder beſeitigt zu werden verdienen. Mit dieſer Scheidung, welche in dieſer Erziehungslehre umgangen iſt, würde ſich der Satz 5. b dann wohl anders geſtalten, denn nicht bloß die Temperamentsverſchiedenheiten, ſondern ganz andere geiſtige Eigenthümlichkeiten treten mit dem erſten geiſtigen Erwachen des Kindes ein. Solche zeigen ſich in ſeinem Spiel, in ſeinen Geberden, in ſeinem Verhalten gegen die äußern Einwirkungen, in ſeinem Ergreifen und Handhaben der Sprache, in ſeinem Behaben in der Nachahmung ꝛc. ꝛc. Andererſeits bringen die hergebrachten und zur Sitte gewordenen oder durch die Noth oder Umſtände gebotenen und veranlaßten methodiſchen und unmethodiſchen Einwirkungen auf das Kind allerhand Dinge in und an dasſelbe, wodurch das Individuelle verhüllt wird. Man nennt nun oft dieß Hineingebrachte das Eigenthümliche, und dringt gar nicht bis zum Kerne des Individuellen hindurch. Demgemäß dürfte auch die von S. sub 7. b gegebene Erziehungsmaxime der Entwickelung des Individuellen eher entgegenwirken, als Vorſchub leiſten. Es würde ſich damit auch die Unbeſtimmtheit, „daß ſich die Ungleichheit der Einzelnen, als eigenthümliche betrachtet, nur mit der Zeit entwickele“, als nicht ganz richtig darſtellen und vielleicht als dahin zielend ſich herausſtellen, daß der Theil des geiſtigen Seins, den man nicht mehr als den individuellen Beſtandtheil anſehen könne, welcher vielmehr durch die gedachten Einflüſſe ſich in dem Weſen gleichſam einniſtet, daß der Theil des geiſtigen Seins, oder ſagen wir lieber, daß dieſe Manifeſtationsweiſe der Perſönlichkeit ſich erſt nach und nach als eine Verſchiedenheit von andern Perſönlichkeiten entwickelt zeige. Denn das Individuelle iſt das urſprünglich Verſchiedene. Nach ſolcher Sonderung wird auch erſt der Satz 8. a ſein vollkommenes Recht und 8. b ſeine Richtigkeit für die Erziehung haben.

Eine andere Frage drängt ſich auf, wie S. ſich die Wahl des Berufes in Verbindung oder Abhängigkeit von der Individualität gedacht habe. Da in ſeinen Begriff von Eigenthümlichkeit offenbar auch das mit aufgenommen iſt, was mittelſt der Erziehung — und des Unterrichts —

aus dem Menſchen am Schluſſe der Erziehung geworden iſt, ſo bleib
in ſeiner Pädagogik dieſe Frage unbeantwortet. Man kann ſich darüb
um ſo mehr wundern, als die Berufswahl ja im Sinne S.'s auch üb
die politiſche Stellung des Menſchen, ob er zu den Regierenden ob
Regierten gehören ſolle, entſcheidet. Daran wird ſich die Frage knüpf
müſſen, ob S. auch in dem Unterrichte als ſolchem eine ſolche Metho
zulaſſen wolle, oder ſie fordere, welche auf die Individualität der Schü
Rückſicht nehme, denn auch darüber ſpricht er ſich nicht ganz beſtim
aus. Vielleicht meint er aber auch, der Unterricht habe ſich nur an
in allen Menſchen gleiche geiſtige Natur zu wenden, und es der In
vidualität eben als eine Freiheit zu geſtatten — ihr keinen Zwang an
thun —, ſich auf ihre eigene Weiſe das Material anzueignen, es a
ihre Weiſe zu verarbeiten; daneben es aber den anderweitigen erziehend
Kräften anheim zu geben oder es ihnen aufzubürden, wie weit di
Individualität zu ſtärken ſei, um ſie zu ſolcher freien Entwickelung inn
halb eines für Alle gleichen Unterrichtes fähig gemacht zu haben.
iſt ferner von S. vollkommen richtig als erziehende Thätigkeit in Bet
der individuellen Richtung nur eine *unterſtützende* verlangt; a
hiebei entſteht nun eben die unabweisbare Frage: kann die unterſtütze
Einwirkung für *verſchiedene* Individualitäten eine *gleiche* ſei
oder muß ſie eine *verſchiedene* je nach den Individualitäten ſei
Wird die erſte bejaht, dann hebt ſich der Begriff der Individuali
gegenüber der Erziehung und ihren Maximen auf, und bedarf we
keiner Berückſichtigung; es wird der einzelne Menſch oder das Kind
ein Maſſentheilchen ſo erzogen, daß es (6. a, 6. b) einem größ
moraliſchen Ganzen ähnlich wird, ohne doch auch ſeine Selbſtheit
ein beſonderes — geſondertes — Theilchen aufzugeben. In aller Stre
der Conſequenz würde das dahin führen, daß der Erziehung gegenü
die Jugend als eine Zahlgröße erſcheint, in der, als discreter Grö
jede Einheit doch noch als geſonderte Vorſtellung, aber jede der and
gleich gedacht wird. Dieß iſt wohl S.'s Anſicht nicht, denn dann h
er nicht ſo weitläufig dieſer individuellen Richtung der Erziehung geda
So bleibt denn wohl nur nach S. die Bejahung der zweiten Fr
übrig, daß nämlich die unterſtützende Thätigkeit der Erziehung bei j
andern Eigenthümlichkeit eine andere ſein müſſe. Dann entſteht aber
bald eine andere Reihe von Fragen: 1) Iſt es denn möglich, daß
ſchiedene Individualitäten können zuſammen erzogen werden? Oder hä
das von der Mannigfaltigkeit der Erziehungsmittel ab? Oder kön
Erziehungsmittel ſo neben einander als unterſtützende wirkſam ged
werden, daß jeder Individualität ihr Anrecht an die erziehliche Thäti

wird? 2) Iſt es denkbar, daß Ein Erzieher eine ſo verſchiedenartige Einwirkung üben kann? Oder daß er, als ſelbſt individuell, ſich ſeiner Individualität ſo entkleiden kann, um nicht durch ſie als eine ſtärkere moraliſche Potenz auf den Zögling Gewalt zu üben und ſo unſittlich zu wirken? 3) Wenn nun gar verſchiedene Potenzen ihre erziehende Wirkung äußern, als Familie, Kirche, Schule, Gemeinſchaft: iſt es denkbar, daß dabei eine Individualität zur ungeſtörten Entfaltung gelangen kann? — Es dürfte höchſt intereſſant wie lehrreich ſein, dieſe Fragen im Sinne S.'s beantwortet zu ſehen. Seine Pädagogik hat ſolche nicht beſtimmt geſtellt, und hat ſolche darum nicht ſtellen können, weil er durchgreifend nur erziehende Mächte, als Haus, Familie, Gemeinſchaft, Kirche, Wiſſenſchaft, freie geſellige Vereine in Betrachtung zieht, nicht aber die Erziehenden, als Vater, Mutter, Lehrer, Geiſtlicher. Es würde demnach gleichſam eine Ueberſetzung dieſer Abſtracta in Concreta, ein Vertiren der Erziehung in Erzieher nöthig ſein, um aus S.'s Erziehungslehre die hier gewünſchten Antworten zu haben. Die ganze Erziehungsſache wird alsbald eine andere, ſobald man jene Abſtractionen nicht mehr vor ſich hat.

Man möge hier nun nicht erwiedern, daß durch ſolcherlei Fragen die Erziehungslehre auf ein fremdartiges Gebiet der Unterſuchungen oder gar das der Empirie mit ihrer Caſuiſtik hingezogen worden, welches S. eben nicht habe betreten wollen. Es ſoll gerne zugeſtanden werden, daß S. weislich alle ſpeciellen Vorſchriften, wenn wir einige beim Unterrichte ausnehmen, vermeidet; daß er ſich in einer Allgemeinheit der Unterſuchungen erhält, daß ſeine Erziehungsmaximen: Gegenwirkung und Unterſtützung, individuelle und univerſelle Richtung, Geſinnung und Fertigkeit faſt jede ſolche beſondere Frage abweiſen; aber es darf doch auch nicht überſehen werden, daß eine Pädagogik, welche die Individualität als eine unveräußerbare Berechtigung nachweist, welche die Erziehungsthätigkeit ſogar unſittlich nennt, wenn ſie nicht die Zuſtimmung des Zöglings habe, die dann aber die auf alle gleichmäßig wirkenden ziehenden Potenzen einer Betrachtung unterſtellt, daß ſolche Pädagogik ch der Anfrage: wie denn dabei die Individualität gefördert werde, r auch nur gewahrt bliebe, nicht entſchlagen dürfe, zumal der politi- en Gleichheit und Ungleichheit alle mögliche Berückſichtigung geworden , die doch ein viel mehr untergeordnetes Moment iſt.

Wir kommen nun mit S. zu der Frage: wer erziehen ſolle? giebt folgende Antworten: 9. a. „Da der Menſch in der Familie ge- oren wird und da ſeine phyſiſche Exiſtenz von Anfang an Unterſtützung nd Gegenwirkung gegen das, was dem zarten Leben nachtheilig iſt,

„nothwendig macht, dieſe aber von den Eltern ausgehen, ſo gehört
„Erziehung urſprünglich zum Hausweſen, und zwar in der erſten Pe
„ganz.“ — „Die Erziehung kann nur dann von der Familie allein
„gehen, wenn der Staat glaubt, daß alle Familien in vollſtändiger
„monie mit dem Geiſte des Gemeinweſens ſtehen, und die Familien
„ihrerſeits das Geſchick zutrauen, die Erziehung zu leiten.“ —
„Einzelne, welcher als ſelbſtſtändig in den Staat eintreten ſoll, muß
„Gemeingeiſt mitbringen und außerdem auch eine Summe von F
„keiten, um in das Geſchäft des Staates einzugreifen.“ — „Je mel
„unter einem Volke ein öffentliches Leben giebt, das ein lautes Zei
„ablegt, wie es um die Geſinnung und den Bildungsſtand ſteht, u
„mehr wird die Regierung in Beziehung auf das Erziehungsweſen
„paſſiv verhalten. — Wo das fehlt, wird die Regierung die poli
„Geſinnung zu wecken haben. Je mehr Bevormundung geübt wird,
„mehr muß die Regierung eingreifen, namentlich in Beziehung derer, n
„hernach an der Erziehung Theil nehmen ſollen.“ — „Das Intereſſ
„Staates an der Erziehung beruht darauf, den Gemeingeiſt, die
„einſtimmung der Einzelnen mit der beſtimmten Form des Staat
„wecken.“ — 9. b. „Je reiner das Verhältniß der Regierung zum Vol
„je geringer die Differenz zwiſchen dem durchſchnittlichen Geſammtzuſ
„und der Bildungsſtufe, auf der die Regierung ſich ſelbſt befindet,
„geringer wird der poſitive Einfluß der Regierung ſelbſt auf das
„ziehungsweſen ſein; je reiner das Verhältniß zwiſchen Regierung
„Volk, aber je größer die Differenz der Bildung, deſto größer wir
„Einfluß der Regierung ſein, ohne daß im Volke der Wunſch wär
„möchte anders ſein.“ — „In der erſten Periode wird der Kein
„politiſchen Geſinnung gelegt, aber ohne alle Entwicklung (in der
„Familienerziehung).“ — „In der zweiten Periode ſoll durch das
„ſammenleben der Jugend Gemeingeiſt hervorgerufen werden.“ „Die
„wicklung einer beſtimmten politiſchen Geſinnung, welche erforderlic
„um ſelbſtſtändig in das Leben einzugreifen, kann nur der dritten P
„vorbehalten bleiben.“ — „Bei uns finden wir eine Theilung de
„ziehungsgeſchäftes, die Erziehung von der Familie ausgehend, in
„Form vom Staate beſtimmt und in ihrer Ausführung von ihm geſ
„Wenn die Regierung die Form der öffentlichen Unterrichtsanſtalte
„ſtimmt, zwingende Maßregeln ergreift in Beziehung auf die Erzie
„ſo iſt das die Theilung.“

Die Zuſammenſtellung dieſer Sätze ergiebt in einem Ueberblick
Berechtigung des Staates und das Gebiet dieſer Berechtigung,
die Form der Theilnahme desſelben an der Erziehung, daneben die

ſtände, unter denen dieſe Betheiligung geſchehen wird oder muß, worauf ſie zu richten und wie ſie in dem jetzt beſtehenden Zuſtande ſtatthat. Es iſt nur noch hinzuzuſetzen, daß S. es als ein Ideal anſieht, wenn die Erziehung den Communen überlaſſen wird, er denkt dabei an engliſche und amerikaniſche Zuſtände. Er ſagt in dieſer Beziehung: „Die „Erziehung, inſofern ſie Fertigkeit erzielt, und aller Unterricht in Bezug „auf das Volk, kann unter günſtigen Umſtänden vom Volke ſelbſt ausgehen; der Staat wird ſich mit Sicherheit darauf verlaſſen können, daß „jede Commune ſich um die Erziehung bekümmern und ihre Schulen erhalten werde. Ebenſo werden die verſchiedenen Communen eines größern Kreiſes, einer Provinz, einen öffentlichen Verband unter einander „bilden, und in Gemeinſchaft dafür ſorgen, daß die Erziehung die richtige „ſei, ſie haben ein gemeinſames Intereſſe; auf dieſem Wege werden geeignete Anſtalten entſtehen. Aber die höchſten Bildungsanſtalten, in denen „die eigentlich geſchichtliche Bildung im höhern Sinne mitgetheilt wird, „und welche tüchtig machen ſollen zum Regieren, die alſo den Staat „unmittelbar intereſſiren, erfordern wohl eine andere Begründung.“ Je mehr wir nun in dieſem letztern Puncte mit S. einverſtanden ſind (man vergleiche Pädagogiſche Revue, Juliheft 1849, S. 55 ff.), deſto mehr müſſen wir die Differenz in unſern Grundanſichten herausſtellen, damit nicht ob der Uebereinſtimmung im Reſultate auch eine Uebereinſtimmung in der Begründung bei uns vorausgeſetzt werde. Nicht die Harmonie oder Disharmonie der Familie mit der Idee des Staates, auch nicht der Mangel oder das Vorhandenſein des öffentlichen Lebens, nicht die Differenz der Bildung der Regierung und der Geſammtheit, nicht das Intereſſe der Regierung an der Uebereinſtimmung der Einzelnen mit der beſtimmten Form des Staates mehrt oder mindert, fordert von dem Staate oder erläßt ihm die Verpflichtung, ſich um die Erziehung zu bekümmern; auch nicht die politiſche Geſinnung und die zum Eintritt in das Staatsleben geforderte Fertigkeit iſt das einzige Motiv, das den Staat zur Theilnahme an der Erziehung nöthigt oder veranlaßt, ſondern die Jugend mit ihrer göttlich berechtigten Forderung an die ältere Generation, von ihr erzogen zu werden. An die Eltern iſt das Kind von Gott gewieſen, und die Familie und das elterliche Haus iſt das erſte und einfachſte und unabhängigſte geſellſchaftliche Element im chriſtlichen Staate. Sie iſt gleichſam der Urſtand. Dieſe Familie wird ein Glied einer ſtaatlichen Perſon durch den Berufskreis, d. h. einmal durch das Eingehen in irgend welche Verbindung, ſei es durch irgend einen Geſchäftskreis in irgend einer Standſchaft, oder durch Theilnahme an irgend einem ſocialen Verbande; oder durch das Eintreten in irgend ein (dem Staate analog,

d. h.) als bürgerliche Geſellſchaft organiſirtes Gemeindeleben
Wenn nun die Zeit kommt, wo dem Kinde das Haus eben nicht mehr
für ſeine Erziehung ausreicht, dann ſind es die nächſten geſellſchaftlichen
Perſonen, die eben hier bezeichneten und ſchon oben ſo genannten Ge-
meinſchaften, nämlich die der bürgerlichen Geſellſchaft, denen die weitere
Bildung anzuvertrauen iſt, und welche ebenfalls wieder in der göttlichen
Verpflichtung jeder einzelnen die Pflicht haben, dem Kinde gerecht zu
werden. Können dann dieſe einzelnen geſellſchaftlichen Perſonen noch
nicht das Werk der Erziehung vollenden, ſo haben ſie, wie in allen Fällen
wo die eigene Kraft für unſere Verpflichtungen nicht ausreicht, ſich nach
denen umzuſehen, die in gleicher Lage der Verpflichtung ſind und mit
ihnen verbunden das möglich zu machen, was ſie allein nicht konnten.
Dieß iſt und nur dieß iſt die Idee, welche unſerer Anſicht von der Ver-
pflichtung der Gemeinſchaften zur Erziehung zu Grunde liegt. Wenn der
Staat dieſen Gemeinſchaften — es ſei kurz der Ausdruck erlaubt — die
Verpflichtung abnimmt, ſo entbindet er ſie zugleich einer göt-
lichen Verpflichtung, die eben allemal ein Recht iſt, und
das darf der Staat nicht. Der Staat darf aber auch ſich nicht
als Form oder Abſtractum oder Geſetz oder wie man es ſonſt faſſen will
an die Stelle des Concreten ſetzen, an welches nun einmal, wie das oben
ſchon angedeutet iſt, der zu Erziehende gewieſen iſt. So hätte denn der
Staat gar nichts mit der Erziehung zu thun? Allerdings ſehr viel, nur
nicht im Schleiermacherſchen Sinne, um ſich Regierer zu machen oder
Zuſtimmer zu ſeiner Staatsform. Er hat nun das Recht der jünge-
Generation zu wahren und die Verpflichteten zur Erfüllung der Pflicht
anzuhalten, nicht um ſeinetwillen als Staat, ſondern um der Jugend
und ihres Rechtes willen. Man braucht nun eben nicht ſehr nachzudenken
um zu finden, wo ſich Eingriff, Aushülfe, Hemmung ꝛc. des Staates
nothwendig macht. Um mit S. zu reden, würde ein der Idee nach voll-
endeter Staat nur eine Gegenwirkung als Erziehungsmaxime üben können.
Doch wir können und dürfen das hier nicht weiter verfolgen. Wir wol-
ten nur zeigen, wie himmelweit unſere Motive von denen S.'s entfernt
ſind, obwohl wir mit ihm im Reſultate übereinſtimmen. Wir werden da-
mit freilich auf das Gebiet der Standes- oder Berufsſchulen hingelangen,
wie wir denn auch nur dieſe allein kennen. Wir werden ſolche Zuſtände
auch in ihrer Vollendung nicht von einem ſogenannten öffentlichen Leben
— was, beiläufig geſagt, keine beſtimmte Vorſtellung bietet —, ſondern
von einem gekräftigten Gemeinde- und Standſchaftsleben allein erwarten.
Der Staat wird nach unſerer Meinung nicht durch ſogenannte politiſche
Geſinnungen der größern Vollendung entgegengeführt, ſondern durch die

kräftiger und ſelbſtſtändiger gewordenen Stände und Gemeinden. Die Correction der Geſellſchaft geht nicht von der Wiſſenſchaft aus, ſo wenig wie die Kunſt von der Aeſthetik und die Geſetzgebung und Geſetzesentwicklung von der Philoſophie. Darum kann der Staat auch nicht Schulen machen und die Wiſſenſchaft nicht Methoden erfinden, ſondern der Staat wird dann Schulen machen und zwar die rechten Schulen, wenn er alles Organiſche im Staatsleben kräftigt, und was ſich in ihm neu bilden will, ſchützt. Solches rege Leben macht die geſunden Schulen und in den Schulen wird die rechte Geſinnung hinein geboren. Doch weg mit Politik, in die leider S. faſt überall hineindrängt. Statt deſſen wollen auch wir die Frage ſtellen, wie ſich nun der Staat, für welchen nach unſerer Anſicht alle Unterthanen ſich in den Standſchaften verlieren, wie er ſich nun ſelber die Organe für die Ausführung ſeiner nothwendigen Maßregeln ſchaffen wolle. Will und kann er von den einzelnen Gemeinden oder Ständen oder Berufskreiſen verlangen, daß ſie außer ihrem perſönlichen (in obigem Sinne genommen) Intereſſe (welches auch ein ſtaatliches iſt) auch noch dieſes allen gemeinſame Intereſſe oder Bedürfniß wahrnehmen und für die Befriedigung desſelben ſorgen? Wir haben nur darauf eine einfache Antwort. Der neuere ausgebildete Staat hat auch einen Beamtenſtand, und es iſt Sache der Staatsregierung, das Maaß der Bildung zu beſtimmen, welches er bei ſeinen Beamten beanſpruchen muß. Das wird ein Beſtimmungsmoment für die Schulen der Gemeinden werden, wenn ſie mit ihren Söhnen auch an dem Stande der Staatsbeamten oder doch an der Bildung derſelben Theil nehmen wollen. Wenn keine Gemeinde darauf eingeht, dann hat der Staat gerade ebenſo — und das wäre ein großes Uebel — Beamtenſchulen und Beamtenſeminare einzurichten, wie die katholiſche Kirche ihre Schulen und Seminare zur Ausbildung ihrer Geiſtlichen ſich hat ſchaffen müſſen. Wir nennen das darum ein Uebel, weil ſich auf dieſem Wege ein ſolcher Beamtenſtand herausbilden muß, der zum Leben ſchließlich ſo ſteht, wie die katholiſche Geiſtlichkeit zu demſelben ſteht. — Unſere privilegirt ſein wollenden Gymnaſien würden, wenn die Staatsregierung in ihre caſtenartigen Forderungen eingehen ſollte, mit Nothwendigkeit zu dieſem Extreme hinführen. — Aber nun die politiſche Geſinnung? Die halten wir im Sinne S.'s nicht für ein Product der Erziehung, und ſie darf nie ein Product der Erziehung ſein. Sie iſt ein Product der Wiſſenſchaft und des Lebens zugleich und heißt bei uns politiſche Einſicht. Sie wird nicht allein von Kathedern her gewonnen, ſondern ſie iſt wie jede Geſinnung eine Ueberzeugung, welche als Gedanke dem Realen abgewonnen iſt und zu deren Gewinnung wie Befeſtigung der ganze Bildungshorizont mit-

wirkt. Des Staates Aufgabe und Pflicht iſt, nicht durch allerlei Doc-
trinen die Augen ſeiner Beamten ſo verſchleiern zu laſſen, daß ſie die
Wirklichkeit nicht mehr ſehen oder gar zur Führung ihres Berufes un-
tauglich werden. Iſt dieß geſchehen, dann hat er die Spinnwebe oder
die Beamten wegzuthun. Daß die Schulen aber, welche ſolche Beamten
liefern wollen, nicht augenumflorte herſtellen dürfen, das verſteht ſich
von ſelbſt. So iſt es denn eben, wie ſchon geſagt, Gegenwirkung gegen
das Eindringen von ſogenannter politiſcher Geſinnung, ſie mag ſich
geberden und heißen wie ſie will, was dem Staate obliegt.
Die Forderung kann nur die ſein: die Schulen haben den Schüler ſo
zu bilden und auf die geiſtige Höhe zu heben, daß er dem Realen einen
Gedanken abzugewinnen befähigt iſt, und das nennen wir: ihn für die
Gewinnung einer politiſchen Selbſtſtändigkeit vorbilden. Aber das Volk
welches nun nicht in den Beamtenſtand tritt? Wie ſteht es um deſſen
politiſche Geſinnung? Antwort: das Volkstheilchen, welches mit der
Beamten gleiche Bildungshöhe erreicht, hat dieſelbe politiſche Bildungs-
fähigkeit erlangt, und ſo jedes Volkstheilchen nach Maßgabe ſeiner Bil-
dungshöhe und der demnächſt hinzutretenden Erfahrung und geiſtigen
Verarbeitung dieſer Erfahrung. Die politiſche Geſinnung muß im Staats-
leben gerade eben ſo ſelbſtſtändig gewonnen werden, wie die religiöſe Ge-
ſinnung im Leben in einer religiöſen Gemeinſchaft allein gewonnen wird.
Ein Unterricht giebt beides nicht.

Unter denen, welche erziehen ſollen, nennt S. ferner die
Kirche. Stellen wir nun auch hier wieder die Hauptſätze aus der Er-
ziehungslehre zuſammen. „Es iſt auch ein Theil unſerer ſittlichen Auf-
„gabe, daß das Geſammtleben in der Kirche ebenſo von einem Geſchlecht
„auf das andere fort und fort erhalten werde, wie das Geſammtleben
„im Staate. Unſere Theorie muß ſich gleichmäßig auf beides beziehen.“ —
„Die Kirche neben dem Staate, als die religiöſe Gemeinſchaft, fordert
„von jedem Einzelnen die Geſinnung und zwar die beſtimmte Geſinnung
„der chriſtlichen Frömmigkeit.“ — „Die Theorie hat an einen Zuſtand
„anzuknüpfen, in welchem die Kirche ihre Anſprüche an die Erziehung
„geltend macht, weil ſie vorausſetzt, daß die häuslichen Einwirkungen
„ihren Abſichten nicht vollkommen entſprechen.“ — „Die kirchliche Ge-
„meinſchaft hat ſich als ſolche auf die Familie zu verlaſſen; wo es nicht
„iſt, ſehen wir darin einen großen Mangel — der Antheil der Kirche
„an der Erziehung beſteht darin, daß der Religionsunterricht von den
„Beamten der Kirche ertheilt wird, der einerſeits ein Supplement der
„Familienerziehung iſt, der andererſeits den Unterricht in der heiligen Schrift
„und in dem Geſchichtlichen der Kirche als ſein Element hat. — In der

„reformatoriſchen Zeit war die Theilnahme der Kirche am Unterrichte „nothwendig. Jetzt iſt eine Tendenz da, das Patronat der Kirche über „das Volksſchulweſen aufzuheben. In der erſten Periode der Erziehung „iſt der Keim der religiöſen Geſinnung ſchon in der Entfaltung, aber „er liegt in dem Verhältniß der Kinder zu den Eltern. In der zweiten „Periode muß in dem Zöglinge ein Princip erregt werden, das ſich in„different verhält gegen alle Beziehungen, in welche der Zögling ein„treten kann; es muß ein Fundament gelegt ſein zum freien Handeln in „allen Fällen. Da ſich eine Geſinnung immer nur in der Form des Ge„meingeiſtes entwickeln muß, ſo wird dieſes Princip am beſten entwickelt „in der chriſtlich religiöſen Gemeinſchaft. Es muß gemeinſames Intereſſe „ſein, daß am Ende dieſer Periode die religiöſe Geſinnung ſo weit ent„wickelt ſei, daß ſie Princip ſein könne, die Selbſtſtändigkeit zu leiten, „dann hindert auch nichts das Eintreten der Jugend in die religiöſe Ge„meinſchaft ſelbſt.“

Wir haben hier nur noch hinzuzufügen, daß S., wie bekannt, eine Trennung des Staates und der Kirche als den vollendeten Zuſtand anſieht, welches auch in der Erziehungslehre verlangt wird, obwohl er in derſelben an die beſtehenden Zuſtände gezwungen anknüpft. Amerikaniſche Zuſtände ſchweben ihm vor, an die er ausdrücklich erinnert. Man bemerkt hier leicht, daß die Betheiligung der Kirche, oder, wie ſie oft genannt wird, der religiöſen Gemeinſchaft an der Erziehung zwar von demſelben Grunde ausgeht wie die des Staates, nämlich von der vorausgeſetzten Nichtübereinſtimmung der Familie mit der Kirche oder der Unzulänglichkeit der Kräfte oder Mittel der Familie; daß aber die Form der Betheiligung eine andere iſt. Der Staat lehnte ſich an die Schulen, indem er ihre Form beſtimmte; dagegen die Kirche ſendet oder beauftragt Kirchenbeamte, den etwa nothwendig gewordenen Unterricht zu übernehmen. Hiebei können wir nun die Frage nicht umgehen, ob dieſe Beamten auch die in den Familien fehlende religiöſe Geſinnung in der Jugend zu wecken haben, worauf ja ſo viel ankommt, da ſie ſchon am Ende der zweiten Erziehungsperiode zu einem Princip des Handelns erſtarkt ſein ſoll. Ob dieß ferner in den Schulen oder in einem geſonderten Unterrichte oder in eigenen Veranſtaltungen geſchehen ſoll? Die Erziehungslehre giebt darauf nicht ganz beſtimmte Antworten, indeſſen wenn wir hier ein wenig vorgreifen dürfen auf das Gebiet der Schulen, was wir erſt ſpäter betrachten wollen, ſo kann man in den dort gegebenen Andeutungen wohl ſich die Antwort bilden, daß S. ſich das ganze Wirken der Kirche als vollkommen unabhängig von allen andern Erziehungsinſtitutionen und Erziehungsmitteln denkt. Es kann hier nicht der Ort

ſein, uns auf dieſes Capitel weiter einzulaſſen, aber wir müſſen bemerken, daß ſolche Trennung, bei der doch wieder die Kirche noch unterrichten und die heilige Schrift zum Verſtändniß bringen muß, nothwendig dahin führt, wohin S. die Sache nicht geführt wiſſen will, nämlich zu reinen Kirchen- und Confeſſionsſchulen. Amerika iſt Beweis. Man leſe nur die neueſten Berichte. Sobald eine Kirchengemeinſchaft mehr will als Kirchengebete und Kirchengebräuche lehren, muß ſie Schule halten vom A-B-C an, falls ſie vom Staate oder dem anderweitigen Gemeindeleben keine Notiz nimmt und wiederum auch von dieſem desavouirt wird. Die katholiſchen Länder liefern einen zweiten Beleg hiezu, und dieſer würde noch mehr in die Augen ſpringen, wenn es überhaupt denkbar wäre, daß eine Familie oder ein Vater nach der einen Seite hin bloß ein Familienvater, nach der andern bloß ein Gemeindeglied, nach einer dritten ein Staatsbürger, nach einer vierten bloß ein Mitglied einer chriſtlichen Gemeinſchaft ſein könnte. Solche Annahme erſcheint uns mindeſtens eben ſo verkehrt als die von den verſchiedenen geiſtigen Vermögen, welche denn doch glücklich ſchon beſeitigt iſt.

Da wir auf dieſe ganze Angelegenheit noch einmal bei den Schulen zurückkommen müſſen, ſo wollen wir nur noch auf eine eigenthümliche Unbeſtimmtheit in der Erziehungslehre aufmerkſam machen. Es heißt nach Obigem: „Da ſich eine Geſinnung nur immer in der Form des Gemein„geiſtes entwickeln kann, ſo wird dieſes Princip am beſten entwickelt in „der chriſtlichen Gemeinſchaft.“ Weiter heißt es: „in der zweiten Periode „muß die religiöſe Geſinnung ſo weit entwickelt ſein, daß ſie Princip „ſein kann, die Selbſtſtändigkeit zu leiten, dann hindert auch nichts das „Eintreten in die religiöſe Gemeinſchaft.“ Es ſcheint doch wirklich hier eine Entwicklung bis zum Eintreten in die Gemeinſchaft ſchon ein Eingetretenſein in dieſe Gemeinſchaft vorauszuſetzen, wenn dieſe Entwicklung nur in dieſer Gemeinſchaft vor ſich gehen kann. Mindeſtens iſt aus der Erziehungslehre S.'s nicht klar, wo die Gemeinſchaft, in der die Jugend entwickelt werden ſoll, in Betreff der religiöſen Geſinnung zu ſuchen ſein möchte, da ſie nicht Haus und nicht Schule iſt. Zum Schluß nur noch einige Bemerkungen. Wir halten eine Entwicklung einer religiöſen Geſinnung ohne Unterricht und anderweitige geiſtige Entwicklung für ganz unmöglich, wie wir umgekehrt eine Erziehung ohne Religion und Erweckung religiöſer Geſinnung und Verſchmelzung aller Geiſtes- und Willensthätigkeiten in dieſem höchſten Geiſtesleben für eine Unmöglichkeit erachten. Es giebt auch eine geiſtige Dreſſur und ein ſittliches Exercirreglement. Man darf mit Recht fragen, ob die ethiſche Dogmatik, welche das Wollen des Menſchen als den letzten Entſcheidungsgrund

des Thuns ſetzt, nicht das Menſchengeſchlecht in noch ärgere Bahnen lenken dürfte, als die geſchichtlich gewordene Dogmatik irgend einer Kirchenpartei. Ob heute wohl S. auch noch die Entwicklung, wie ſie in Amerika vorgegangen iſt und ſich ſchon jetzt herausgeſtellt hat, als das erſtrebenswerthe Ideal anſehen möchte? Die Wiſſenſchaft ſelber hat dieſen Standpunct überwunden, was freilich manche Männer nicht zugeſtehen, welche jede Entfernung von ihrem feſten Standpunct, den ſie merkwürdig genug einen Fortſchritt nennen, einen Rückſchritt oder eine Reaction zu nennen belieben. Die Trennung von Staat und Kirche, weil ſie mit der Erziehungslehre nichts zu thun hat, laſſen wir auf ſich beruhen; über die Trennung von Schule und Kirche, welche mit jener nichts zu ſchaffen hat, werden wir am betreffenden Orte handeln.

Ueber den Einfluß des freien geſelligen Verkehrs als einer erziehenden Macht bemerkt Schleiermacher: „Er iſt an ſich unbegrenzt und unorganiſirt, er fordert von dem Menſchen eine Menge von Talenten und Fertigkeiten, welche aber nicht als das Werk der Mühe erſcheinen dürfen. Das, was auf dieſem Gebiete, der Geſinnung Analoges, ſich kund zu geben hat, iſt der Sinn für das Anmuthige und Schöne, nicht als aufnehmend, ſondern als productiv gedacht.“ — „Der freie geſellige Verkehr repräſentirt den Kosmopolitismus.“ — „In der zweiten Periode der Erziehung, in welcher der Gemeingeiſt entwickelt und die politiſche Geſinnung vorbereitet werden ſoll, iſt das beſte Medium, durch welches die politiſche Geſinnung allmälig entwickelt werden kann, das geſellige Leben. — Das Mittel, das caſtenmäßige Abſchließen der Stände zu durchbrechen, iſt die Erweiterung des freien geſelligen Verkehrs.“ — „Die Jugend bleibe aber nur receptiv, anſchauend, hörend, nicht ſelbſtthätig.“

Dieſe Mittheilungen zeigen, daß man den geſelligen Verkehr nicht zu verwechſeln hat mit ſocialen Verbänden, welche durch gleichartige oder ſich nahe berührende Geſchäftskreiſe oder gar durch ein verwandtes Berufsleben ſich bilden. Wir haben unſererſeits hiebei nur einige Gegenbemerkungen zu machen. Es giebt heute kein ſchlechteres Mittel, die politiſche Geſinnung vorzubereiten, als den freien geſelligen Verkehr. Das war möglich, ehe das Volk ſo durch und durch im neuern Sinne politiſch aufgeregt war. Der freie geſellige Verkehr hat ſich der politiſchen ſo gut wie der religiöſen Geſpräche entſchlagen müſſen aus leicht begreiflichen Gründen. Daß der geſellige Verkehr das Abſchließen der Stände werde löſen, das bezweifeln wir weniger; aber ob eine Jugend, die doch zum Theil bis in das Alter von 18—19 Jahren reichen dürfte, ſich mit der ihr angewieſenen Rolle begnügen wird, ob ſie derſelben ihre Zuſtimmung

ertheilen und ſo einen Moment für die Zukunft mit freier Zuſtimmu
opfern wird, ob ſie in derſelben nicht eine Verurtheilung zu einem u
erträglichen Opfer fühlen und erkennen wird, das Alles dürfte doch v
erziehlichen Standpuncte aus ernſtlicher Erwägung bedürfen. Endl
müſſen wir hieher noch aus dem Folgenden den Einfluß der Schu
oder den Antheil an der Erziehung im engern Sinne erwähnen. W
erinnern an das, was wir in dem erſten Artikel mitgetheilt haben.
beſchränkt ſich im Weſentlichen auf Gewöhnung an Ordnung durc
Geſetz und Entwicklung eines Gemeingeiſtes durch das Zuſammenſ
der Zöglinge.

So haben wir nun hier, von allen unſern Einwendungen und B
denken abgeſehen, den Zögling Schleiermachers in folgenden erziehlich
Angriffen. Die Geſinnung erzieht das Haus an; ſo weit ſie politiſch
hilft der Staat oder das freie geſellige Leben; ſo weit ſie religiös
übernimmt die Hülfe die Kirche; inſoweit ſie ein Sinn für das S
muthige und Schöne iſt, hilft der freie geſellige Verkehr üben; inſow
ſie Gemeinſinn iſt und Geſetzlichkeit, übt die Schule. Dabei weiß Kei
vom Andern, und wenn Widerſprüche entſtehen, ſo ſoll die Wiſſenſch
und die Verfaſſung aushelfen. Unſerer Anſicht nach müßte ein etw
eigenthümlicher Menſch zum Vorſchein kommen, der mindeſtens ein
zerrtes Anſehen haben dürfte, wenn in der Wirklichkeit ſich ſo ſcheid
ließe, wie man begrifflich ſcheiden kann. Wir müſſen hier an Herba
Vorſtellungsmaſſen erinnern. Kennt die Volksgeſchichte der Länder,
Staat und Kirche und Schule geſchieden iſt, nicht etwa ſolche Zerrbild
Haben ſie nicht dienen können und müſſen, um die Wirkſamkeit der Kir
als unnütz und gar gefährlich zu verurtheilen? Merkwürdig freilich hab
die Verdammenden nun Staat und Kirche und Schule zu trennen v
langt, um ſolche menſchliche Verzerrung, die in der getrennten Wirkſa
keit ihren Grund hat, durch dieſe Trennung zu verhüten.

B. Für die Erziehung im weitern Sinne, die Schulen

In der allgemeinen Einleitung wie in dem allgemeinen Theile
Erziehungslehre iſt vielfach von einer öffentlichen Erziehung die Re
ohne daß irgendwie die Form derſelben näher beſtimmt oder auch n
angedeutet iſt. Da nach dem Eingange und nach der ganzen Behandlu
im beſondern Theile unzweifelhaft unter dieſer öffentlichen Erziehung
durch die Schule verſtanden wird, ſo müſſen wir auch das in den frühe
Abſchnitten Dargebrachte auf ſie beziehen.

Was die Stellung der Schule im geſammten Erziehungsgebi
anlangt, ſo möchte das Weſentliche von S. etwa in folgenden Sätz

ausgeſprochen ſein. „Was die Anweiſung für die Thätigkeit an öffent„lichen Anſtalten betrifft, wo das Unterrichten die Hauptſache iſt: ſo „ſind dieſe nichts Zufälliges, da keine unſerer Staaten ohne öffentliche „Einrichtungen für die Unterweiſung der Jugend ſind; weil dieſe aber „den Typus des Gemeinweſens an ſich tragen, und ſo das, was der „Erziehung im engern Sinne anheim fällt, ſchon gewiſſermaßen durch „Geſetze beſtimmt werden muß, und dieſe doch wieder nur vom Staate „ausgehen, ſo ſcheint die Theorie dieſer Erziehung in die Politik zu „gehören.“ — „In der erſten Periode gehört die Erziehung dem Haus„weſen an; in der zweiten Periode entſteht eine neue Aufgabe; es treten „Bedürfniſſe ein, wodurch Hülfe poſtulirt wird. Die Eltern allein können „die Aufgabe nicht löſen und die Bedürfniſſe nicht befriedigen. Es würde „an dieſem Puncte der Antheil des Staates an der Erziehung angehen.“ „In der öffentlichen Erziehung ſpiegelt ſich der Charakter des Gemein„weſens ab, der hauptſächlich in dem einen Puncte, der Geſetzlichkeit, „zu finden iſt.“ — „Den Eltern iſt gegeben die phyſiſche Gewalt und „die Liebe als die unterſtützende Thätigkeit, dagegen in der öffentlichen „Erziehung iſt die phyſiſche Gewalt nur über den Einzelnen und nicht „über die Maſſe, und die Liebe muß ſich erſt in dem Zuſammenſein des „Erziehers und Zöglings entwickeln. Allerdings hat der Lehrer etwas „hinter ſich, die phyſiſche Gewalt des Gemeinweſens, und er kann „darauf vertrauen; aber im Bewußtſein des Kindes liegt das nicht, es „kennt das Gemeinweſen nur vom Hörenſagen. So wird es Wider„ſprüche geben und darum Geſetze und Strafen.“ — „Das bürgerliche „Leben fordert Gemeingeiſt und Fertigkeiten, damit der Einzelne irgend „einen Theil der Aufgabe der ganzen Geſellſchaft löſen könne.“ — „Staat und Kirche machen ihre Anſprüche an die Erziehung geltend, „weil beide Lebensgemeinſchaften vorausſetzen, daß die häuslichen Ein„wirkungen ihren Abſichten nicht vollkommen entſprechen, ſondern eines „Complements und der Correction bedürfen.“ — „Da im Anfange der „Erziehung die Auctorität Alles iſt, und hernach Null ſein und ſtatt „ihrer das Gemeingefühl eintreten ſoll, und da in der Familie nur „Auctorität herrſchen kann, ſo muß auch darum die Erziehung in eine „andere Region verlegt werden, darum iſt ein gemeinſames Leben zu „organiſiren, in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden „kann.“ „Dieß kann auf ordnungsmäßige Weiſe nicht anders realiſirt „werden, als daß die Jugend in größern Maſſen zuſammentritt als in „der Familie.“

Machen wir hier vorläufig einen Halt, weil wir die Principien vor uns haben, welche die Nothwendigkeit der Schulen, oder der öffent-

lichen Erziehung begründen ſollen. Sie laſſen ſich zurückführen auf
zulänglichkeit der Familienerziehung namentlich in Beziehung auf
Entwickelung des Gemeingeiſtes, welchen die ſtaatliche Gemeinſchaft
ihren künftigen Gliedern beanſprucht. So ſehr wir nun auch mit di
Anſicht in ihrem Reſultate übereinſtimmen, ſo weichen wir doch in
Grunde dafür ab. Nicht um des Staates, ſondern um der naturgemä
Forderung des Kindes willen muß das Kind in eine Schule gehen,
nicht der Staat, ſondern das Kind zuerſt verkümmert, wenn ihm
Schulengehen verſagt wird. Wir dürfen uns hier zunächſt darauf zu
beziehen, was wir oben ſchon über den Ausgangspunct der Erzieh
gegen S. ausgeſprochen haben, daß nämlich das Kind nach dem ch
lichen Principe berechtigte Forderung an die Erzieher hat, und daß
Wollen der ältern Generation für ihre Zwecke nicht ſtatthaben
Im Beſondern aber dürfen wir uns auf einen frühern Aufſatz in
Revue v. J. 1849, XXI, 241 „Das Schulleben“ und auf
Aufſatz Päd. R. 1850, XXV, S. 250, 251 zurückbeziehen, wo
Moment des Weitern aus einander geſetzt iſt. Dieſer Aufſatz über
uns ferner ganz der weitern Darlegung hier, daß das, was S.
den Schulen verlangt, und was er durch das bloße Zuſammenun
richtetwerden erreicht denkt, ganz und gar nicht ausreicht; ja, daß
Schulen, wie ſie ſind und wie ſie S. ſich auch nur denkt, gerade
Gegentheil von dem erreichen und anſtreben, was er als ein Wei
liches fordert. Die Schulen iſoliren und bieten nur Gelegenheit
einem Gemeingeiſt, den ſie nicht beherrſchen. Dieſer wird gerade
Alles, was er nach S. nicht werden ſoll, und geſtaltet ſich
ſchlimmer, als das iſt, wogegen S. warnt. Es bildet ſich eben
Cliquen- und Corporationsgeiſt, der nicht bloß der Sitte und den Lehr
ſondern auch der Sittlichkeit und den Geſetzen Hohn ſpricht, und
in ſo großartigem Maßſtabe und in ſo wiederholter und hergebrac
Weiſe, daß ſich die Lehreranſichten mit einer eigenthümlichen Art
Humanität und ſelbſt das öffentliche Urtheil mit ſeiner ſittlichen Ein
danach in gewiſſen Kreiſen ſo modificirt haben, daß man ſolche Ab-
Ausſchreitungen wenn nicht Ausſchweifungen für ein Bedingniß ei
liberalen Erziehung und einer Charakterbildung und ein Eifern dage
für eine Knechtigung der Jugend und für eine Pedanterie der Erzieh
hält. Die öffentlichen Lehranſtalten haben mit ihrem Gemeingeiſt, der
frei und ungeſtört und keck genug nach außen tritt, nicht wenig d
beigetragen, die ſittliche Einſicht der Zeit zu corrigiren und zwar name
lich in gewiſſen Schichten der bürgerlichen Geſellſchaft. Da es hier jed
nicht der Ort iſt, um dieß Gemälde weiter noch aufzurollen, ſo mö

hier nur noch die Bemerkung Platz haben, daß S. eben nicht erkannt hat: was außer dem gemeinsamen Unterricht in den Schulen Noth thut, wenn das erreicht werden soll, um deſſentwillen auch nach ihm die Schulen nothwendig ſind. Wir kommen im Laufe der Betrachtung noch einmal auf dieſen Gegenſtand zurück.

Ehe wir indeſſen weiter gehen, müſſen wir noch der andern von S. überſehenen Momente gedenken, welche die Gründung von Schulen nothwendig machen und den Schulbeſuch der Knaben um der Knaben willen unerläßlich fordern, nachdem ein Irrthum berichtigt iſt. Aus dem Umſtande, daß alle Kinder aller Stände einen gleichartigen Elementarunterricht genöſſen und mehr noch aus dem, daß es viel mehr als ſonſt Sitte geworden ſei, die Kinder alle in die Schulen zum gemeinſamen Elementarunterricht zu ſchicken, meint S. folgern zu dürfen, daß die Differenz in den Ständen im Abnehmen begriffen ſei. Er wird nach dieſem auch, ohne es beſtimmt ausgeſprochen zu haben, jeder höhern Schulart für den Kreis der in ihr unterrichteten Schüler dieſelbe Wirkung zugeſtehen oder von ihr vorausſetzen, wenn nicht gar fordern. Das muß als Irrthum bezeichnet werden, wenn nicht ein anderes gemeinſames Leben in den Schulen conſtruirt wird, als heute in denſelben herrſcht, wovon auch S. keine Andeutung gegeben hat, oder was nach ihm nur „in einem bloßen Zuſammenſein ohne beſtimmten Zweck“ beſtehen ſoll. Unſer Zweifel an dieſer Wirkung der Schulen beruht einerſeits auf der Abgeſchloſſenheit der Vorſtellungsmaſſen (vgl. Herbart: Umriß pädagogiſcher Vorleſungen § 28—33, welcher uns hier der weitern Auseinanderſetzung überhebt), andererſeits aber auch auf der mit jener Anſicht übereinſtimmenden Erfahrung. Wenn das Haus, die Familie, die Umgebung, das öffentliche Urtheil ꝛc. das Bewußtſein ſolcher Differenz im Kinde (wo es ſelten iſt), im Knaben (wo es ſich bald und oft findet) und im Jünglinge geweckt hat, dann wirken die heutigen Schulen nicht im allermindeſten dagegen: der gemüthlichſte Commilito iſt innerlich der vollendetſte Ariſtokrat und der gefügigſte und gefälligſte Genoſſe iſt innerlich ſtolz und hochfahrend. Ja die heutigen Schulen ſind nicht ſelten Mittel und Herd, ſolche Ariſtokratie in der Jugend ſelbſt auszubilden und ihr eine rechte Nahrung zu ſchaffen, weil ſie eben nichts weniger bilden als Gemeingeiſt.

Dieß führt uns nun eben zu dem, was S. für die Nothwendigkeit der Schulenbegründung und des Schulenbeſuches überſehen hat. Wie die Menſchheit ſich nur in der Geſammtheit (auch nach Schleiermacher) entwickeln kann, und wie in ihr ein ſtetes Wirken auf einander, ein Anziehen und Abſtoßen, ein Nähern und Entfernen, ein Reizen und

Verſöhnen, ein Hemmen und Fördern, ein Berichtigen und Bekämp
ein Mittheilen und Abſchließen und Verſagen ꝛc. als ein mächtiges,
wohl ſtilles Erziehungsmoment fort und fort in Wirkſamkeit iſt, und
dieſe Kraft am meiſten wirkt unter den durch Alter, Stand, Vermö
Berufsleben, Geſchäftskreiſe, Bildung ꝛc. ſich zunächſt ſtehenden, ſo
ſagt man der Jugend durch Verſagen der Schule ein weſentliches
der Natur gefordertes, alſo wahrhaft natürliches Bildungsmoment,
das iſt eine Verſündigung. — Ferner hat S. richtig erkannt, daß
Haus nur fähig ſei, die Erziehung nach der individuellen Seite hin
kommen zu leiten, hat auch gefunden, daß das Haus die individu
Verſchiedenheiten anerziehen werde; doch wir müſſen dagegen erinn
daß er die Scheidung der Subjectivität (ſo iſt einmal der Name in
Revue gebraucht. Vergl. den Aufſatz über Subjectivität und Individual
XXV. 229 ff.) von der Individualität nicht aufgeſtellt, ſomit auch
hat erwähnen können, daß das Haus und ſeine Umgebung nur
nicht berechtigte Subjectivität zur Blüthe treibt, daß ſomit das H
gar nicht die Berechtigung hat, die Entwicklung der Geſinn
ganz allein zu behalten; daß das Kind aber die Berechtigung
dieſer Bannung in die Subjectivität des Hauſes und der Umgeb
enthoben zu werden. Die Schule iſt nun eben der Ort und ſie hat
ſchieden die Kraft, dieſe Subjectivität des Einzelnen abzuſtreifen, ja
iſt das ihre beſtimmte Aufgabe auf dem ethiſchen Gebiete. Dieſe löst
aber nicht durch ein Lehrgeſchäft und Auctorität, ſondern durch ein wah
gemeinſames Schulleben, was dieſelbe freilich jetzt nicht hat.
Endlich kann die Fertigkeit der Spontaneität, welche S.
dem Geltendmachen des eigenen Willens gegen Andere ſetzt, und die
unerläßliche Forderung an den Menſchen iſt und daher zur Rectificir
ſeines eigenen Kraft- und Willensbewußtſeins ſchon im Laufe des
ziehungsganges geübt ſein muß, aber aus ethiſchen Principien nur
den Gleichaltrigen geübt werden darf, dieſe Spontaneität kann in
Familienerziehung auf keine Weiſe zur Entwicklung kommen. Gerade
dieſem Felde zeigen ſich die Mißgeburten der rein häuslichen
ziehung. Jene Uebung kann nur in einer mit wirklichem Schulleben
ganiſirten Schule vorgenommen werden, und darum muß man Schul
aber auch mit einem wirklichen Schulleben haben.

Wenn wir nach dieſem Allem nun zu dem Urtheile kommen müſſ
daß S. wie Viele vor ihm und auch nach ihm nicht alle die Mome
oder, ſagen wir es nur gerade heraus, nur die wenigſten aufgefun
hat, um derentwillen Schulen ſein müſſen, ſo wird man ſich ni
wundern können, wenn wir nun auch bei ihm nur eine Anſicht von

Erziehung durch die Schule finden, wie ſie überall mehr oder minder gangbar iſt. Da wir ihn nun als einen Gegner treffen, den man uns ſchon als eine Auctorität auf dieſem Felde entgegengehalten hat, ſo müſſen wir ihm ſchon hier Schritt für Schritt folgen. Leider müſſen wir nochmals beklagen, daß S. die ſpecielle Frage nach der erziehlichen Seite der Schule gar nicht aufgeſtellt hat, ſondern daß er dieſelbe nur behandelt in Beziehung auf die Volksſchule. Aus den Gründen, aus welchen S. die Nothwendigkeit der Schulen deducirt, wird ſich ihm als Erziehungsſeite nur die Geſetzlichkeit als das Regulativ des Zuſammenlebens ergeben können, wie das oben ſchon ausgeſprochen iſt. Nun vindicirt hernach S. der Schule noch den Unterricht und ſtellt nun die Frage: „1) Soll die Schule bloß Unterrichtsanſtalt ſein oder auch Erziehungsanſtalt im engern Sinne des Wortes?“ Er antwortet: „Da die Erziehung nichts Anderes iſt als Entwicklung der Kräfte, vermöge deren Thätigkeiten und Fertigkeiten ausgeübt und Kenntniſſe erworben werden, ſo iſt der Unterricht in ſeiner formalen Beziehung ein weſentlicher Theil der Erziehung.“ „Wenn man es aber mit der Frage ſo meint, daß auch die erziehende Thätigkeit ſich ſolle über die Schule hinaus erſtrecken, und die elterliche Auctorität theilen: ſo muß ich das gänzlich verneinen. Sonſt hat man eine Platoniſche Republik. Wohl ſtehen die Lehrer auch in ethiſcher Beziehung auf einer höhern Stufe als die Maſſe und alſo auch die Eltern; würde aber die ganze Erziehung, auch die ethiſche Entwicklung, in die Hände derſelben gebracht: ſo würde die größte Verwirrung in die Familie gebracht.“ „Es hat bisher — bis zum Eintritt in die Schule — die ganze ethiſche Entwickelung an der Familie gehaftet, es iſt dieß ein natürliches Band und ſo ganz in ſeiner urſprünglichen Stärke, wenn das Kind der Schule übergeben wird, daß Gewalt müßte angewendet werden, um es zu zerreißen. Würde es zerriſſen und die Jugend mit ihrer ethiſchen Abhängigkeit an Fremde geknüpft: ſo würde unausbleiblich dem Gehorſam ſein natürliches Fundament genommen werden und eine Unterordnung der Familie unter die Schule herbeigeführt. Das ſind Prätenſionen, die von denjenigen häufig gemacht werden, die ſich des Volksſchulweſens mit großem Eifer und großer Lebendigkeit annehmen; aber ein Deſpotismus würde daraus entſtehen, der, wenn er auch das Gute will, doch die wahre Entwicklung mehr hindern als fördern würde.“ 2) „Die Schule übt ohnehin einen großen Einfluß aus, der ſchon aus ihrer Natur folgt als ein geiſtiges größeres Gemeinleben, welches ohne beſtimmte Geſetze nicht beſtehen kann. Aber freilich äußert ſie dieſen Einfluß rein in der Zeit, in welcher die Kinder ihr angehören. So hat die Schule nicht

„nur Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, ſondern auch
„Geſinnung zu entwickeln, inſofern dieſe aus einem gemeinſchaftlich
„Leben hervorgeht.“ „Will man dieſe Entwicklung dieſer Geſinnu
„eine Erziehung nennen, ſo iſt in dieſer Beziehung alſo auch die Sch
„erziehend, und die Schule hat die Verpflichtung, dasjeni
„auf dem Gebiete der Geſinnung zu entwickeln, w
„ſich unmittelbar auf das öffentliche Leben in ſein
„relativen Gegenſatze zu dem Familienleben beziel
„Der Familie wird übrig bleiben, die Geſinnung weit
„zu entwickeln aus dem **religiöſen** und **allgemein ethiſch**
„Standpuncte.“ So weit S. in ſeinem Theile über die Volksſchu
Da er nun noch eine mittlere und höhere Bildungsſtufe in dem Gebi
der Schulen hat, ſo kann es den Schein gewinnen, als wäre d
Voranſtehende nur in Beſchränkung auf dieſe geſagt. Hören wir de
nach S. in Betreff dieſer Stufen: 3) „Das religiöſe Princip w
„entwickelt theils durch Veranſtaltungen der religiöſen Gemeinſchaft
„die den Charakter der Oeffentlichkeit haben, theils durch Einwirkung
„der Familie.“ „Man hat in den Schulen durch Andachtsübung
„und Religionsunterricht ein Supplement für die Familie geben woll
„Der Zweck iſt gut; aber doch dürfen die Andachtsübungen dem öffe
„lichen Unterrichte nicht viel Zeit nehmen und nur dem in die Ha
„gegeben werden, dem die Andacht ſelbſt eine Wahrheit iſt. Dadu
„werden die Andachtsübungen aber wieder zu beſchränkt und ſo leg
„wir die Veranſtaltungen zur Erweckung des religiöſen Princips alle
„in die Kirche und in die Familie.“ „Was nun den R
„ligionsunterricht betrifft in den öffentlichen Anſtalte
„ſo bin ich der Meinung, daß dieſer ganz erſpart werd
„kann, denn die Schulen ſind nun keine kirchlichen Anſtalten me
„und die Kirche nimmt ihre Rechte anderweitig wahr, der Confirmande
„unterricht erſchiene ja unzulänglich, in den Gymnaſien lehrt man
„Theologie und gewinnt ſo der Unterricht das Anſehen einer Ve
„übung für den künftigen Beruf; der Unterricht leiſtet erfahrungsmäß
„ſehr wenig und iſt ohne Theologiſches etwas Trockenes, Todte
„Schwankendes, Unſicheres.“ „Wenn man in neuerer Zeit
„den öffentlichen Anſtalten überhaupt anfängt, den alte
„Zuſtand wieder herzuſtellen, ſo iſt das nur als ein Mi
„verſtändniß zu bezeichnen, in keiner Weiſe als ei
„Fortſchritt. Das Wiederaufnehmen und Hervortrete
„der Andachtsübungen und des Religionsunterrichte
„hängt mit einer beſondern Modification des religiöſe

„Intereſſes zuſammen; ſo kommt noch ein Nachtheil hinzu, „indem eine Einſeitigkeit hineingelegt wird; eine be„ſtimmte Faſſung des Chriſtenthums, **nicht von allen der „Kirche angehörigen Gliedern anerkannt,** findet mehr oder „weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt „und die Schule, **die das ausgleichende Princip ſtets im „Auge halten ſollte,** ruft eine Oppoſition hervor gegen einen Typus, „den das religiöſe Leben in einem andern Umkreiſe gewonnen hat, und „gegen das oft recht wirkſame religiöſe Leben in den Familien. Gerade „in ſolchen Zeiten, wie die unſrige iſt, ſollte man in den Schulen nicht „den Religionsunterricht hervorheben." — „Der Gemeingeiſt geht „theils aus von der Familie, theils von den Anordnungen in Beziehung „auf das gemeinſchaftliche öffentliche Leben der Jugend." — „Durch die „Ordnung und Einrichtungen des gemeinſamen Lebens in „den öffentlichen Anſtalten wird beſonders auf die Geſinnung „gewirkt." „Der Gemeingeiſt der Schule darf nicht mit dem Gemein„geiſt der bürgerlichen Geſellſchaft in Widerſpruch ſtehen, ſondern iſt „theils deſſen Ausdruck ſchon, theils bereitet er die Zöglinge vor für „das Leben im Staate." ꝛc.

Wir erſuchen die Leſer, ſich die Gedanken S.'s sub Nr. 1 vorzuhalten. Schleiermacher überſieht, das leuchtet ſogleich ein, daß nicht bloß ein: entweder das Haus oder die Schule erzieht, geſetzt zu werden braucht, wie er es ganz entſchieden gethan hat, und wodurch er zu der Scheidung des Erziehungsgebietes gedrängt worden ſei, ſondern daß man auch noch ein Zuſammengehen beider annehmen kann. Die Möglichkeit dieſer letztern Annahme wird S. mindeſtens nicht leugnen wollen, oder er müßte die Möglichkeit leugnen, daß ſich irgend welche Leute über irgend ein ethiſches Gebiet einigen könnten. Alſo iſt dieſer letzte Fall als möglich zu ſetzen, ja S. muß dieſen Fall als den allgemeinen und herrſchenden ſetzen, da er ja die ſittliche Einſicht der Geſammtheit als ein Erziehungsregulativ früher aufgeſtellt hat. So fällt denn auch die ganze Deduction S.'s zuſammen, welche kurz ſo lautet: weil der Schule nicht die ganze Erziehung anvertraut werden kann, ſo bleibt ihr nur der Theil, welcher ſich in dem Unterrichte von ſelbſt und durch das gemeinſame Leben ergiebt. Betrachten wir nun die einzelnen Sätze näher, ſo ſagt S.: „Der Unterricht iſt in ſeiner formalen Seite Erziehung, betrachtet man ihn rein „von ſeiner materiellen Seite, ſo ließe ſich allenfalls die Frage, ob die „Schule auch erziehe, begreifen; aber dann würde auch der ſchlechteſte „Mechanismus dominiren." Es iſt ſchwer, hier nicht Hartes zu erwie-

dern; aber trotz des Uebelnehmens ſeiner Verehrer müſſen wir hier
Herbarts Pädagogik erinnern, und daß es wohl gut geweſen wä
wenn S. auf ſie Rückſicht genommen und ſie widerlegt oder ſie a
nur modificirt hätte. Doch um nicht hier mit Citaten zu antworten u
mit anderer Leute Gedanken zu opponiren, wollen wir nur einige F
gen aufwerfen: Sollten die Ideen der Wahrheit, das Suchen derſelb
das Streben nach ihrer Einſicht, nach ihrer Erkenntniß, wie ſie je
Treiben jeder Wiſſenſchaft in der Schule nach und nach weckt und
lebt und kräftigt, ſollten die Ideen von Geſetzmäßigkeit und Ordnu
wie ſie jeder ſyſtematiſche Unterricht hervorruft, ſollten die Ideen
Aufopferungsfähigkeit, Liebe, Heroismus und Selbſtverleugnung
Demuth, wie ſie jeder ethiſche Unterrichtsgegenſtand bringt, ſollten
Ideen von Schönheit, Anmuth, wie ſie die ganze äſthetiſche Seite
Unterrichtes erzeugt, ſollten alle dieſe Ideen keinen erziehlichen Einf
äußern und nichts weiter als eine geiſtige Kraft zum Auffaſſen
bringen? Dann hinweg mit allem Unterrichten; dann löſche man
das Licht der Bildung überhaupt aus. Iſt aber der Einfluß ſolche
Ideen auf die Geſinnung nicht zu leugnen, dann erziehen die Schu
erziehen ſehr viel, und zwar am wenigſten durch die formale, ſond
vielmehr durch die materielle Seite des Unterrichts. Es negirt Schle
macher, ohne es auszuſprechen, aber durch ſeine ganze Deduction,
Princip, worauf das Gymnaſium die Berechtigung des claſſiſchen Al
thums als des hauptſächlichſten Bildungs- und Erziehungsmittels ſtü
er negirt den Unterſchied der Unterrichtsanſtalten, inſofern deren in
Differenz auf den verſchiedenen Unterrichtsgegenſtänden beruht.
mögen ihn nun doch die Herren, welche für die Berechtigung der jetzi
Exiſtenz der Gymnaſien kämpfen, als eine Auctorität citiren! Er,
die Macht jener Ideen auf eine Entwicklung der Geſinnung gar
in Anſchlag bringt, er muß in der nothwendigen Conſequenz zugeſte
daß die Schulbildung und Schulerziehung, wenn nicht der S
und der künftige Beruf ein Anderes verlangt, am erſten beſten Un
richtsgegenſtande ſich bewerkſtelligen läßt, wenn derſelbe nur ausrei
um alle geiſtigen Kräfte formaliter daran zu üben. Man nenne
Schlußfolgen nicht ſpitz, Schleiermacher hat ſie ſelber ganz conſeq
gezogen, wie ſich das ſpäter ergeben wird. Aber ſchon hier an di
Stelle leugnet S. wirklich die erziehende Macht ſolcher Ideen, denn ſ
könnte er nicht ſagen: „ich muß verneinen, daß auch die erziehe
„Thätigkeit ſich ſolle über die Schule hinaus erſtrecken und die elter
„Auctorität theilen“ Wenn, wir thun hiebei nur unſere zweite Ha
frage, wenn der Schüler nun in der Schule Ordnung lieben, das

ſen beobachten, an dem Wahren Freude, an der Schönheit Genuß, am Guthe Selbſterhebung, an der Demuth innere Stärkung ꝛc. finden lernt, ſoll er das Alles nur für die Schulſtube und Schulzeit gefunden haben? Nichts davon mit nach Hauſe bringen, um nicht mit der elterlichen Auctorität in Conflict zu gerathen? Oder hat er das Alles im elterlichen Hauſe ſchon, noch ehe er die Schule beſucht? Das kann S. nicht füglich bejahen, und hat es auch nicht bejaht; aber er hat innerlich die Macht der Ideen geleugnet. Das iſt wieder nicht eine Conſequenz, die wir ihm andichten, ſondern ſie ſpricht ſich in den Sätzen aus, daß die Wiſſenſchaft auch mit der regierenden Macht bekleidet werden ſoll, um ein Regulator des Lebens im Staate zu werden. Wir fragen aber drittens, wenn S. Recht hat, und der Schule kein Anſpruch auf die Entwicklung der Geſinnung zukommt, iſt es dann zu verantworten, daß ein Knabe vom 7ten bis 18ten und 19ten Jahre täglich etwa 6 Schulſtunden und auch wohl noch darüber (wenn der nöthige Nebenunterricht hinzu kommt) und 2—3 Arbeitsſtunden und auch wohl noch darüber für die Schule hat, um in dieſer ganzen geraumen Zeit nichts weiter als Entwickelung der rein formalen geiſtigen Kraft zu gewinnen? Wird dabei das Haus Raum genug behalten, nicht bloß die Gegenwirkungen auf dem Gebiete der Geſinnung, welches ſich eben nun von außen wie auch innen her entwickeln wird, und die Unterſtützung der Geſinnung gehörig wahrzunehmen? Wir zweifeln, wir halten es für ganz unmöglich. Den Beweis führt die Wirkung der Schulen, welche mit Schleiermacher die Erziehung im Gebiete der Geſinnung aufgegeben haben. Wir fragen viertens: Kann denn wirklich die Schule auch nur das Lehrgeſchäft vollführen, das ihr S. anweist, ohne ſich auf die Geſinnung des Zöglings zu ſtützen, ohne dieſe in jedem Augenblicke in Anſpruch zu nehmen? Kann die Schule ohne Anſpruchung eines gläubigen Hinnehmens, einer Anerkennung der Auctorität, der Willigkeit, Folgſamkeit, des Gehorſams, des Vertrauens ꝛc. auch nur einen einzigen Schritt im Unterrichte thun? Und wenn ſie es nicht kann, und ſich auf dieſe Seiten der Geſinnung hauptſächlich ſtützen, ſie in jedem Augenblicke fordern und, ſo zu ſagen, in Thätigkeit ſetzen muß: wird ſie dann nicht die Geſinnungsentwicklung nach dieſen Seiten hin unterſtützt haben? Wir wüßten demnach nicht, wie die Schule auch nur eine Schule in S.'s Sinne ſein kann, ohne auf die Geſinnungsentwicklung den allergrößten Einfluß zu haben, oder wie ſie ihn haben ſoll, ohne den Einfluß dem Schüler mit nach Hauſe zu geben. So iſt es keine bloße Prätenſion von Seiten der Schulen — wie das die Geiſtlichen jetzt den Schulen, um ſie zu demüthigen

und in ihre rechten Schranken zu weiſen, dem Profeſſor Schleiermache
nachſprechen, ohne auch nur zu wiſſen, was ſie thun — wenn dieſelbe
einen weſentlichen Antheil an der Erziehung beanſpruchen, ſondern e
iſt das eine ſich von ſelbſt verſtehende und unabweisbare Sache, d
nur darum oft ſo ſchlecht geräth, weil man ſie nicht in ihrer Ganzhe
erfaßt, weil man nicht weiß, daß die Schulen nicht bloß um des Staate
und der Forderungen der Gemeinſchaft oder um der ältern Generatio
willen, ſondern um des Kindes willen da ſind. Alſo nicht: entwed
erzieht die Schule oder das Haus, ſondern beide in Gemeinſcha
erziehen, nicht aber auf einem geſonderten, ſondern auf eine
durchaus gemeinſchaftlichen Gebiete. Wehe der jüngern Gen
ration, wenn es nicht ſo iſt, wehe der ältern Generation, wenn
nicht ſo war! Facta loquuntur.

Doch ehe wir weiter gehen können, müſſen wir noch den Satz
ſprechen: „würde das ethiſche Band, das zwiſchen Eltern und Ki
„vor der Schule ſtatthatte, durch ſie zerriſſen und die Jugend mit ihr
„ethiſchen Abhängigkeit an Fremde geknüpft: ſo würde dem Gehorſ
„ſein natürliches Fundament genommen und eine Unterordnung
„Familie unter die Schule herbeigeführt.“ Solcher Satz iſt nur denk
bei jenem erwähnten Entweder, Oder S.'s. Wenn S. je in
erſten Stunde unter neu eingetretenen Schülern mit unbefangenem A
geſtanden hätte, wenn er nur eine Ahnung davon hätte, welch
ethiſche Auctorität dem unverdorbenen und unverzogenen Kinde
Lehrer iſt; er müßte nach ſeiner Befürchtung alle Elementarſchulen
heben als die, welche dem Familienleben die allergrößte Gewalt anth
Ja, hätte S. auch nur das Behaben eines einzigen — nicht ſu
klugen und naſeweiſen — jungen Schulzöglings im elterlichen H
beobachtet: er müßte um das ganze Band zwiſchen Kind und H
bangen und die Schulen verwünſchen als die Todtengräber alles
horſams. Dahin kommt man, wenn man ſich rein doctrinär ver
und trotz der der Wirklichkeit eingeräumten Macht doch die wahre A
lichkeit negirt oder ſie nicht ſieht. Jeder Aeltere, ſei es ein Jüngl
ein Knabe, ſelbſt noch ein Kind, iſt für den Jüngern eine Auctor
und übt demgemäß einen Einfluß auf die Geſinnung aus, und
einen viel ſtärkern als das Haus mit allen ſeinen Rechten. Die
natürlich, weil eben das Kind ſo wenig wie die Menſchheit ſich
eine Gemeinſamkeit entwickelt, und weil zum Zulaſſen oder Mög
werden ſolcher Entwicklung eben es keine Grundbedingung des
horſams iſt, daß das Kind mit ſeiner ganzen ethiſchen Entwicklung
Hauſe haſte. Mögen hier nun noch zum Schluſſe folgende Sätze ſt

die jeder Leſer nach ſeiner Art zur Wiederlegung S.'s verwenden kann. Wenn ein Kind nur dem Hausvater allein gehorchen, nur deſſen Auctorität anerkennen, nur den als eine ſittliche Macht anſehen, nur von ihm in ethiſcher Abhängigkeit ſtehen ſoll, dann wird der Hausvater ſelber bald beſeitigt ſein und mit ihm aller Gehorſam, alle Auctorität, jede ſittliche Macht, jede Abhängigkeit auf dem ethiſchen Gebiete. Es giebt keine vollendetere Bildung zu einer pfahlbürgerlichen Geſinnung, als wenn das Haus allein der Repräſentant aller ſittlichen Einwirkungen bleibt und bleiben ſoll. Ein Mutterſöhnchen in vollſter Blüthe wird erzogen, wenn die Mutter immer erſt gefragt werden muß, ob dieſes und jenes auch wohl recht ſei, ob dieſer und jener auch wohl dieß und das ſagen und ſich dem Kinde gegenüber dieß und das herausnehmen dürfe. Die Vergötterung des Hauſes iſt Selbſtvergötterung und die zu weite Ausdehnung ſeiner Vollmacht giebt das ſelbſtſüchtige und auf der andern Seite das ſuperkluge Geſchlecht. Die Macht des Hauſes und ſeine Unantaſtbarkeit ruht auf einem andern Gebiete als in der Negation der Rechte einer Einwirkung anderer ſittlichen Mächte auf das Kind. Doch genug.

Kürzer können wir uns in Beziehung auf die Sätze sub Nr. 2 faſſen, da ſchon vorhin davon geſprochen. Wir werden nur wieder mit einigen bedenklichen Fragen hervortreten. Zunächſt: wie ſtellt die Schule es an, einen Gemeingeiſt zu beleben und zwar dasjenige auf dem Gebiete der Geſinnung zu entwickeln, was ſich unmittelbar auf das öffentliche Leben in ſeinem relativen Gegenſatze zu dem Familienleben bezieht? Soll ſie nun außer dem Unterrichten noch beſonderes öffentliches Leben einrichten? Wir haben in S. gar keine Andeutung dafür gefunden; nicht einmal das Turnen iſt als ein Mittel dafür behandelt und aufgefaßt. Auch die Andeutungen fehlen, wo er ſich und wie er ſich äußern ſoll, und es ſcheint, als wenn nur die Beſchämung vor den Mitſchülern oder der angeregte Ehrtrieb die Aeußerungen und Wirkungen wären. Wir ſagen aber ausdrücklich: es ſcheint. Es macht keinen Gemeingeiſt, wenn 50 Schüler in der Claſſe ſo ſitzen, daß ſie ſich nicht anſehen können, daß aller Verkehr möglichſt gehemmt wird, daß ſie ſich nicht aus der Noth helfen dürfen ꝛc. Der Unterricht iſolirt und nach dem heutigen Zuſchnitt kann und darf er nicht anders. Ehrtrieb und Beſchämung vor dem allgemeinen Urtheil ſind Erziehungsmittel, welche keinen Gemeinſinn bilden, keinen vorausſetzen. Was ſonſt von ihnen zu halten, das gehört nicht hieher. Wir fragen ferner: iſt denn das Gebiet der Geſinnung, das ſich auf das öffentliche Leben bezieht, ein von der anderweitigen — wir wollen ſie kurz die Familiengeſinnung nennen —

häuslichen Geſinnung ganz verſchiedenes? Soll, darf dieſe Geſinnung im öffentlichen Leben eine andere ſein als die gleichſam erweiterte des Hauſes? Kann ſie eine andere ſein? Solche Spaltung iſt in der Tha ein doctrinäres Machwerk und wirklich ärger als die Spaltung de Seele in Gedächtniß, Erinnerungskraft, Verſtand ꝛc. Aufopferungsfähig keit, Theilnahme, Hülfreichheit und Mitleid, Duldſamkeit, Langmuth Auctoritätserkennung, Gehorſam ꝛc., ſie ſind alle gleicherweiſ Momente der öffentlichen und häuslichen Geſinnung. Oder ſind ſie e nicht? Aber wenn ſie es ſind, und wenn die Differenz nur lediglic darin beſteht, daß, was im engen, warmen, nahe liegenden, dringende und zwingenden, durch Gewöhnung und Liebe geſtärkten Familienkreiſ gewonnen und entwickelt iſt, nun in weitern Kreiſen, aller Selbſtſuch wie ſie ſolcher Familienbildung ſich ein- und anbilden muß, entkleid auch noch ſich kräftig erweiſen und zur thätigen Wahrheit werden ſoll Und wenn das iſt: Kann denn wieder eine Geſinnung des Gemei geiſtes entwickelt werden, ohne die häusliche vorauszuſetzen, ſich auf ſ zu ſtützen, ſie fortdauernd zu üben? So müſſen wir denn auch hi ſchließen wie beim Unterricht, daß nach S.'s Trennung auch die Schu das Wenige, was er ihr anweist, nicht leiſten kann, alſo die Verpflic tung, welche er ihr zuweiſt, nicht übernehmen kann. So würde den eine Schleiermacherſche Schule gar nicht exiſtiren können, da ſie bei Seiten der ihr überwieſenen Aufgabe nach ſeiner Begrenzung nicht löſe kann? Wir antworten ganz zuverſichtlich: Ja, ſolche Schule kann nic exiſtiren und hat auch noch nie exiſtirt. Sie iſt ein Gedankending. Wi man uns entgegnen: man müſſe ſolche Sonderungen cum grano sal verſtehen, ſo müſſen wir auf S.'s Cautelen, die wir wörtlich hingeſte haben, zurückweiſen, und dürfen ſagen, daß das etwa zuzuſtreuende Sal das die Schule ſoll möglich werden laſſen, leicht die Schule ſelbſt a eine Schleiermacherſche ganz überſchütten oder doch als ſolche ſehr u kenntlich machen dürfte. Es kann und wird doch Niemand in der W behaupten, daß man eine Geſinnung für das öffentliche Leben oder g einen Gemeingeiſt entwickeln kann, ohne von einem religiöſen und a gemein ethiſchen Standpuncte aus.

Wir kommen nun zu den Sätzen sub Nr. 3. Zunächſt bemerk wir, daß dieſelben ſich vornehmlich nur auf die mittlern und höhe Schulen beziehen, weil ſie erſt nach Abhandlung derſelben ausgeſproch ſind; indeſſen wir thun S. kein Unrecht, wenn wir ſie überhaupt f alle Schulen als ausgeſprochen anſehen. Zunächſt iſt ſchon sub Nr. den Schulen die Entwicklung der Geſinnung vom ethiſchen und religiöſ Standpuncte abgeſprochen, und das bezog ſich auf alle Schulen; w

finden ferner unter den Lehrgegenſtänden der Volksſchule keinen Religionsunterricht, nicht einmal Bibelleſen, höchſtens Mittheilung von bibliſchen Geſchichten als Stoffliches für den nachherigen Religionsunterricht; wir können faſt die ganze Begründung, warum kein Religionsunterricht ſtatthaben ſolle, und namentlich den Grund, daß ja der Confirmandenunterricht dadurch als unzureichend erſchiene, auf alle Schulen beziehen. Wir müſſen einer ſolchen kirchlichen Auctorität gegenüber hier ſchon weitläufiger zu Werke gehen, denn es dürfte Mancher ob dieſes Ausſpruches eines ſolchen Mannes verwundert ſein, Mancher aber für ſein ſchlechtes Lehren einen Troſt und eine Entſchuldigung finden, weil es ja ein ungehöriger Gegenſtand ſei, den man nur noch in der Schule Ehren halber habe. Es mögen uns die Leſer zugute halten, wenn wir ſie in Minutien führen: es gilt hier das Leben oder Sterben der Schule; ja möchte ſie immerhin ſterben: es ſteht noch mehr auf dem Spiele, was hier auszuſprechen ungehörig iſt.

Zunächſt unſere hohe Achtung vor einem Manne, der ſeinen Gedanken als das Ergebniß ſeiner Forſchung unverholen und unumwunden vor der Welt ausſpricht, unbekümmert um die allgemeine im Volke herrſchende Anſicht. Dazu gehört eine Art Muth, den eben das reine Forſchen nach Wahrheit und nur nach dieſer dem Forſcher giebt. Wer uns gefolgt iſt in der Darlegung des Schleiermacherſchen Syſtems, den kann dieß Ergebniß, aus den Schulen den Religionsunterricht und Alles, was mit ihm zuſammenhängt, zu verweiſen, nicht auffallen; er mußte es ja erwarten. Wenn die Schule nicht zu erziehen hat, wenn den Ideen keine Macht zugeſtanden wird auf die Entwicklung der Geſinnung, wenn Kirche, Staat, Schule geſonderte Veranſtaltungen ſind, wenn der Unterricht nur formale Kraftentwicklung iſt, wenn die Jugend nur da iſt, um von irgend Jemand zu irgend etwas erzogen zu werden, wenn eine Erziehung nach den verſchiedenſten Seiten von den verſchiedenſten Perſonen und Mächten möglich gedacht iſt; dann kann die Kirche nicht müßig beim Erziehungsgeſchäfte zuſchauen, ſondern muß ihren Antheil haben, und da eine Erziehung für die Kirche und für fromme Geſinnung als eine vom anderweitigen Unterrichte loszutrennende denkbar geſetzt iſt, ſo iſolirt ſich dann auch die Kirche mit dem Zögling, um ihre Aufgabe an ihm zu erfüllen. Sollte nun aber doch nicht S. mit ſich ſelber in Widerſpruch gerathen und etwa doch ſich von der Doctrin haben zu einem Ergebniß hinreißen laſſen, das er nach einem andern Principe nicht zulaſſen kann? Die Pädagogik ſoll beruhen auf der Einſicht vom Sittlichen, wie dieſe in einem beſtimmten Geſammtleben im Einzelnen und Großen gerade iſt. Schleiermacher ſelbſt würde zunächſt nicht leugnen, daß das, was das

Geſammtleben von den Schulen beanſprucht, gerade eben ſo ſehr in das Gebiet der ethiſchen Einſicht gehört, wie das, was ſie vom Hauſe und von der Familie und der Kirche und dem Staate beanſprucht. Wenn ſich nun aber ergeben ſollte, daß in dem geſammten Volksbewußtſein die Anſicht noch herrſcht, daß eine Schule ohne Religionsunterricht und namentlich die Volksſchule gar nicht ohne ſolchen ſein könne, wenn das Volk von der Doctrin (die nur uns Bücherleſern bekannt iſt), welche keinen Religionsunterricht will, nichts weiß, ja wenn die bei weitem größere Mehrzahl des Volkes in einer Volksſchule den Unterricht außer der Religion als einen neumodiſchen Putz anſieht, dann dürfte der Schluß der Doctrin doch mit jenem erſten Grundſatz in Widerſpruch ſtehen. Wir möchten wohl einmal ſehen, wenn S.'s wie unſer eigenes Princip einmal in Erfüllung gienge, daß die Schule Gemeindeanſtalt ſei, wie viele Gemeinden etwa den Religionsunterricht aus der Schule wegnehmen laſſen würden.

Ehe wir weiter gehen, wollen wir unſere Leſer bitten, hier ſich erſt in Gedanken zu wiederholen, was wir bereits oben geſagt haben über die Trennung ſolcher erziehenden Mächte, über die Unmöglichkeit eines iſolirten Religionsunterrichtes, über die Undenkbarkeit einer Schule ohne Mitwirkung bei der Erziehung, und über die Einſeitigkeit, in der S. die Nothwendigkeit der Schulen und damit ihr Weſen aufgefaßt hat. Wir halten uns dann der Wiederholung des Allgemeinen überhoben und haben es dann nur noch mit der Prüfung der einzelnen Sätze zu thun. „Der „Zweck der Andachtsübungen iſt gut", ſagt S. „aber doch dürfen ſie „dem öffentlichen Unterrichte nicht viel Zeit nehmen und nur dem in die „Hand gegeben werden, dem die Andacht ſelbſt eine Wahrheit iſt; da „durch aber werden ſie zu beſchränkt, und ſo legen wir die Veranſtal„tung zur Erweckung des religiöſen Princips allein in die Kirche und „in die Familie." Der Zweck iſt alſo gut; nun — dann wähle man auch die rechten Mittel. Man mache die Andachten ſo lang und gebe ihnen im öffentlichen Unterrichte ſo viel Raum, als zur Erreichung des guten Zweckes nothwendig iſt, und wenn das zweite nothwendige Mittel ein Lehrer iſt, der auch andächtig ſein kann, nun ſo nehme man keinen andern. Das ſcheint ſich doch gar ſehr von ſelbſt zu verſtehen, ſo daß man ſich füglich über dieſen Satz wider den Religionsunterricht und die Andachtsübungen wundert. Man würde ja durch ſolche Deduction eben ſo gut jeden andern Unterrichtsgegenſtand und jede andere Schulveranſtaltung wegdeduciren können. Der Grund iſt daher nur unter der Vorausſetzung gültig, daß der Religionsunterricht und die zu ihm gehörigen Veranſtaltungen nicht weſentlich zur Schule gehören, d. h. er iſt ein Scheingrund

und nur die Wiederholung der Annahme. „Der Religionsunterricht kann erſpart werden", fährt S. fort, „zunächſt weil die Schulen jetzt keine „kirchlichen Anſtalten mehr ſind und die Kirche ihre Rechte anderweitig „wahrnimmt." Alſo nur um der Kirche willen iſt Religionsunterricht, weil doch eine Kirche da iſt, welche die ältere Generation zu erhalten hat, für die ſie alſo die jüngere nun auch erziehen muß. Nirgend zeigt ſich nun dieſe Deductionsweiſe ſchwächer als hier. Alſo auch nicht einmal die Religion um des Menſchen willen. Wo alſo nun eine Kirche fehlt, da dürfte der Religionsunterricht fehlen. Die Sache ſteht factiſch anders. Es hat der Unterricht in den chriſtlichen Ländern mit dem Religionsunterrichte begonnen; er iſt das principium des Unterrichtes, er die Baſis, worauf das Schulweſen in chriſtlichen Ländern erwachſen iſt, worauf derſelbe auch heute noch in dem ganz freien Amerika, ſo weit von Volksſchulen die Rede iſt, erwächst. Die andern Gegenſtände ſind Eindringlinge, Hülfswiſſenſchaften zunächſt für den Religionsunterricht, weil, wie ſchon oben geſagt, ein Religionsunterricht ohne Hülfnahme anderer Lehrgegenſtände nicht exiſtiren kann. Dieſe Eindringlinge haben ſo viel Raum eingenommen, nach innen und nach außen, und ihnen iſt ſo viel Kraft zugewieſen, daß der eigentliche Hausgründer und Hausbeſitzer der Schule bei Seite gedrängt iſt und nun ſchließlich ganz hinausgeworfen werden ſoll. Wie wenn man nun gegen S. ſo darlegte: Als die Schulen noch Kirchenanſtalten waren, da war der Religionsunterricht in ſeinem Rechte; ſeit nun die Schulen nicht mehr Kirchenanſtalten ſind, ſo ſteht es um den Religionsunterricht ſchlecht, alſo müſſen ſie wieder Kirchenanſtalten werden, damit eben das Unerläßliche nicht unterbleibe? Dieſe Deduction iſt nicht neu und hat eben ſo viel Berechtigung wie die S.'s, nur hält ſie den Religionsunterricht für unerläßlich und S. hält ihn für überflüſſig, und nur weil er ihn für überflüſſig hält, hat ſein angeführter Grund eine Wahrheit, d. h. er iſt eben auch nur eine Wiederholung der Vorausſetzung.

„Der Religionsunterricht in den Schulen würde den Confirmanden„unterricht als unzulänglich erſcheinen laſſen," das ſoll wohl heißen: wenn noch mehr Unterricht als der Confirmandenunterricht nöthig iſt, ſo hat man ja dieſen nur zu erweitern; wenn aber hinzugeſetzt wird, „in den Gymnaſien werde der Unterricht zur Theologie oder er bleibe trocken ꝛc.", ſo ſagt das nur wieder etwas, was in der Vorausſetzung liegt, daß der Unterricht im Gymnaſium überflüſſig ſei, ſonſt würde man bei einer andern Vorausſetzung ſo deduciren: da das Theologielehren nicht gut iſt, ſo unterlaſſe man das, und da die jetzigen Lehrer dann aber nur Trockenes, Todtes, Schwankendes und Unſicheres vorbringen,

ſo ſtelle man ſolche Lehrer an, welche wie die Lehrer der Kirche, ohne Theologie zu lehren, Friſches, Lebendiges, Feſtes, Sicheres lehren. Warum ſollte das Gymnaſium nicht eben ſolche Lehrer haben können, wie nach S. die Kirche deren viele, ja deren ohne Ausnahme zu haben ſcheint?

Nach allen dieſen Gründen — wir haben deren nicht mehrere von Bedeutung auffinden können — hält ſich S. zu dem Schluſſe berechtigt: „Wenn man anfängt, den alten Zuſtand wieder herzuſtellen, ſo iſt das „nur ein Mißverſtändniß, in keiner Weiſe aber ein Fortſchritt.“ Wer von der entgegengeſetzten Annahme, daß der Religionsunterricht in der Schule unerläßlich ſei, ausgeht, der wird aus den vorher den Schleiermacherſchen gegenüber geſtellten Deductionen ſich gleicherweiſe zu dem Schluſſe berechtigt erachten: das in neuerer Zeit ſichtbare Zurückdrängen des Religionsunterrichtes iſt nur als ein Mißverſtändniß über das Weſen der Erziehung und Bildung zu bezeichnen und in keiner Weiſe als ein Fortſchritt. Es fällt uns nicht ein, mit ſolchen Gründen, die wir eben für petitiones principii halten müſſen, ſolchen Satz, wie er von uns ausgeſprochen iſt, zu beweiſen; wir wollten nur eben darthun, daß die bis hieher von S. angeführten Gründe in Wahrheit nur die Wiederholung der zu beweiſenden Annahme ſind, weil ſie ohne ſolche Annahme ihrer Beweiskraft entbehrten. So bleiben uns denn die letzten Gründe noch übrig. „Das Wiederaufnehmen und Hervortreten der Andachtsübun„gen und des Religionsunterrichtes hängt mit einer beſondern Modifi„cation des religiöſen Intereſſes zuſammen.“ Wir wollen Schleiermacher gegenüber nicht behaupten, daß niemals in den Schulen der Religionsunterricht gar nicht ſtattgehabt hätte; er hat unſerem Wiſſen nach mindeſtens auf allen Lectionscatalogen geſtanden. Nur wenige Anſtalten machen davon eine Ausnahme, die heute ſchon alle in ihrem ſogenannten rein humaniſtiſchen Princip oder in dem rein realiſtiſchen Sumpfe ihr menſchliches Lebensende gefunden haben. Aber wir müſſen doch hier daran erinnern, daß es eine Zeit in der Kirche gegeben hat, in der die Predigt am erſten Pfingſttage über das Thema: wie gut es ſei, in einer Wirthſchaft Backpflaumen zu haben, viele ebenbürtige Schweſtern hatte, und daß es in ſolcher Zeit gleichgültig war, ob die Kirche oder die Schule den Religionsunterricht hatte oder nicht hatte, und daß nur der Rückblick auf eine ſolche dürre Zeit und deren Nachwehen einen Zuſtand herbeiführen konnte, der den Religionsunterricht in den Schulen fraglich erſcheinen und auch wohl noch dürr und todt werden laſſen kann. Wenn nun nach einer ſolchen Zeit Religionsandachten und Unterricht wieder aufgenommen werden, ſo hängt das mit einem erneuerten Hervortreten eines religiöſen Intereſſes zuſammen, aber nicht mit einer

beſondern Modification desſelben. Man möchte denn das Sein eine beſondere Modification des Nichtſeins nennen wollen. Das Auftauchen und Hervortreten des Religionsunterrichtes und der Andachten iſt, ſo kann man auch ſagen, eine Reaction des naturberechtigten Intereſſes gegen die praktiſch gewordene Doctrin einer ſogenannten wiſſenſchaftlichen Theologie; daß die Lehrer in den Schulen länger in ſolcher Doctrin beharren als das Volk, und daß ſie darum vielleicht auch noch lange ihren Religionsunterricht ſchlecht ertheilen werden, das liegt auf der Hand und kann auch zugegeben werden; aber das abzuſtellen iſt dann Sache der Schulgemeinden. Ja, wenn Schulregiment wie Schule nicht von der Wiſſenſchaft und Doctrin allein beherrſcht wäre, ſondern wenn den Gemeinden ihr Recht geblieben wäre, wir würden ſchwerlich hier ſolche Sätze zu bekämpfen nöthig haben.

Hiemit iſt denn nun auch wohl das erledigt, wenn S. ſagt: „ſo „kommt noch ein Nachtheil hinzu, indem eine Einſeitigkeit hineingelegt „wird; eine beſtimmte Auffaſſung des Chriſtenthums, nicht von allen „der Kirche angehörigen Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger „Eingang und wird in den Schulen bevorzugt, und die Schule, die das „ausgleichende Princip ſtets im Auge haben ſollte, ruft eine Oppoſition „hervor gegen einen Typus, den das religiöſe Leben in einem andern „Umkreiſe gewonnen hat und gegen das oft wirkſame religiöſe Leben in „den Familien.“ Indeſſen es iſt um anderer Urſachen willen nöthig, auf dieſe Gründe noch näher einzugehen. Wir wollen nicht auf Herrn Dieſterwegs allgemeinen Religionsunterricht als das Auskunftsmittel hinweiſen, womit man die von S. bezeichnete Gefahr vermeiden und doch den Religionsunterricht in den Schulen retten könnte, denn es dürfte uns gar bald geantwortet werden, daß ohne eine beſtimmte Faſſung das Chriſtenthum nicht gelehrt werden kann; wir wollen vielmehr Schritt für Schritt gehen. Es ſoll einmal Alles zugegeben werden, was S. hier ſagt, ſo würde nach ihm der Religionsunterricht in den Schulen da zuläſſig ſein, wo die Familien nicht in ihrer religiöſen Auffaſſung durch die Schule geſtört werden, alſo wo die Familien 1) unter einander und 2) zugleich mit der Schule eine gleiche Faſſung des Chriſtenthums haben. Das erſtere wird allerorts da der Fall ſein, wo die Familien einen gemeinſchaftlichen Geiſtlichen haben, und das zweite würde überall der Fall ſein, wo den Gemeinden ihr Recht an der Schule gelaſſen wäre. Die Zahl dieſer Gemeinden verhält ſich aber gegen die, welche keine einheitliche Faſſung des Chriſtenthums haben, wie 999 zu 1. Für jene Alle würde alſo S.'s Deduction wegfallen. Demnach wäre die von S. zu Grunde gelegte oder befürchtete Sache nur eine Ausnahme und ein

beſonderer Fall, der natürlich in einer Pädagogik gar keine Berechtigung hat. Hätte S. unſere Tage geſehen, er würde unſerer Anſicht Recht geben müſſen, denn wo Familien mit der Confeſſion der Gemeinde nicht übereinſtimmen, da ſcheiden ſie aus und — gründen eigene Schulen, und ſelbſt die religions- oder confeſſionsloſeſten Separatiſten gründen keine Volksſchule ohne Religionsunterricht. So bleibt denn nur noch die Seite zu betrachten übrig, „daß der Religionsunterricht in den Schulen „eine Oppoſition hervorrufe gegen einen Typus, den das religiöſe Leben „in einem andern Kreiſe gewonnen hat.“ Hiebei haben wir nur zu fragen, ob das weniger oder nicht in einem viel höhern Grade der Fall ſein wird, wenn die Kirche und die Geiſtlichen den Religionsunterricht ertheilen? Oder hat man die Theologen ohne Confeſſion zu denken, während die Lehrer eine ſolche haben? Oder iſt überhaupt der ordinirte, an ſeine kirchliche Confeſſion gebundene, auf ſie verpflichtete Geiſtliche eine andere die Gegenſätze mildernde Kraft als ein chriſtlich geſinnter Lehrer? Oder hat die katholiſche Geiſtlichkeit, welche doch den ganzen Religionsunterricht in Händen hat, nicht etwa eine Oppoſition gegen andere Kirchenparteien wach erhalten? Kurz, wir verſtehen dieſen Grund nicht, wenn er nicht heißen ſoll, es müſſe gar kein Religionsunterricht ertheilt werden weder von der Kirche noch von der Schule. In einer noch größern Verlegenheit aber finden wir uns mit dem Satze: „die Schule habe das ausgleichende Princip ſtets im Auge zu behalten“. In Beziehung auf die politiſche Geſinnung iſt er oben ſchon nur in andern Worten vorgekommen, wonach die Schulen darauf hinwirken ſollen, daß die politiſche Ungleichheit verſchwinde, weil ſie ohnehin im Abnehmen begriffen ſei. Aber daſelbſt wurde doch noch eine Gemeingeiſtentwickelung in den Schulen zugelaſſen ohne individuelle Beziehung. Mit dieſer Zulaſſung war denn auch eine ſolche Wirkung denkbar; aber für die Religion wird der Schluß gezogen: darum muß die Schule in ſelbiger gar nicht unterrichten. Wie ſoll ſie denn die Ausgleichung übernehmen? Oder ſoll durch Unterlaſſung des Unterrichtes eben der Indifferentismus das Ausgleichungsmoment werden? Auch das geht nicht, wie das die Neuzeit in der Praxis beweist, obwohl es nach der Doctrin gehen müßte. Das Naturgemäße läßt ſich nicht durch Regirung nach der Doctrin abweiſen. Eine Staatsſchule kann eine Zeit lang in ſolche Doctrin eingehen, eine Gemeindeſchule wird es nie, und wenn die Doctrin nicht Gewalt üben will, ſo wird ſie auch in den Staatsſchulen dem Volksbedürfniſſe und dem menſchlichen Bedürfniſſe ſich fügen müſſen.

So kommen wir in dieſer fraglichen Angelegenheit zu dem Schluſſe, daß die Theorie Schleiermachers ihn mit Nothwendigkeit zu der Aus-

ſchließung des Religionsunterrichtes führen mußte, daß aber die Begründung und Rechtfertigung der Anwendung derſelben auf dem Gebiete der relativen Pädagogik gänzlich unhaltbar iſt, ja daß ſie eben nicht viel mehr als die Wiederholung des theoretiſchen Ergebniſſes ſelbſt iſt. Sind wir zu andern Anſichten als Schleiermacher gekommen, ſo wollen ſeine Freunde wie über ihn ſo auch über uns das Urtheil fällen, daß auch wir nur wie er die Wahrheit ſuchen, und wollen ſich ſagen, daß vor dieſem Forum keine Auctoritäten gelten.

C. Die Organiſation der Schulen und der Unterricht.

Schleiermacher ſondert zunächſt die Jugend in zwei große Claſſen, a) welche zur eigentlichen Volksmaſſe gehören, b) welche nicht zur eigentlichen Volksmaſſe gehören, oder a) welche ſpäter in die regierte und b) in die regierende Claſſe eintreten werden. „Wiewohl erſt in der dritten „Periode dieſe Differenz eintreten ſoll, ſo erleidet dieß doch nach der noch „in der Geſellſchaft herrſchenden Meinung eines angeerbten Vorzuges, „und nach andern angeborenen Differenzen, z. B. Wohlhabenheit der Eltern, „auch ſchon eine Modification für die Erziehung in der zweiten Periode. „Demgemäß iſt ein Unterſchied zu machen zwiſchen einer Erziehung und „Unterweiſung, welche den Charakter dieſer Periode ganz rein erhält, „und derjenigen, die ſchon Manches aus der dritten Periode vorweg„nimmt. Das eine iſt die Trivialſchule oder reine Volksſchule, „das zweite die gemiſchte, in welche ſchon Elemente aus der höhern „Schule hinein kommen. Man darf dieß nicht etwa ſondern in ländliche „und ſtädtiſche Volksſchule, denn das gäbe nur eine Berechnung für die „nächſte Umgebung, vielmehr iſt auf die Differenz der Stände Rückſicht „zu nehmen, inſofern dieſe durch öffentliche Schulanſtalten repräſentirt wird."

Dieſes Hauptſcheidungsprincip der Schulen müſſen wir einmal näher prüfen. Vorweg muß hier ſchon darauf hingewieſen werden, daß dieſes Scheidungsprincip ihm für die regierende Claſſe in den Schulen andere Unterrichtsgegenſtände liefert und ſo die ſogenannten höhern Schulen conſtruiren hilft. Zunächſt hat S. nirgends geſagt, wen er als regierend und regiert ſetze. Wenn er nun die höhere Bildung für die Regierenden beanſprucht, ſo fragt man doch rückwärts: ſind denn Alle, welche eine höhere Bildung haben und ſolche für das Berufsleben, ja ſogar für ihr Geſchäftsleben haben müſſen, nun ſchon Regierende? Oder ſollten alle Staatsbeamten Regierende ſein? Es möchte das Moment des Regierens beim Arzte, Richter, Soldaten, ſelbſt vielen Regierungs- und Miniſterialräthen ſchwer nachzuweiſen ſein, und doch werden ſie einer höhern Bildung, ja zum Theil der höchſten nicht entbehren können. Aber

davon abgeſehen, ſo beſteht der ganze Staatsverband gar nicht im Verhältniß von Regierenden und Regierten, und demgemäß kann eine Schulclaſſification gar nicht darnach gemacht werden. Doch wir müſſen hier bemerken und dürfen nicht verſchweigen, daß eine ſolche Auffaſſung der Differenz von höhern und niedern Schulen auch noch ohne alle ethiſche Berechtigung iſt. Welch eine Zerklüftung der Jugend, wenn die eine vom Beginne an ſoll als Maſſentheilchen angeſehen werden, während der andere Theil die Maſſen dereinſt zu beherrſchen den Anlauf nimmt. Solche Anſchauung iſt eine rein doctrinäre, und wenn ſie Wahrheit iſt, dann iſt es richtig, daß auf jedem Dorfe ein Gymnaſium und eine Univerſität ſein muß, damit jedes Kind doch mindeſtens die Möglichkeit habe, ob es nicht auch zu den Höhern, den Regierenden gelangen könne, damit es eben, wie S. ausdrücklich will, eine freie That des Kindes und Knaben und Jünglings ſei, wenn das höhere Ziel nicht erreicht wird. Wenn ſolche Anſchauung des Verhältniſſes richtig iſt, dann bleibt vor dem Richterſtuhle der Ethik nur der einzige Ausweg übrig, die Jugend öffentlich von Seiten des Staates von da ab ganz zu übernehmen, wo der Wettkampf nach dem Regierungsziele beginnen kann. Solche Anſicht vom Staate führt nach S. freilich zur Platoniſchen Republik; nach dem Jahre 1848 führt ſie zur ſocialen Republik, zum Communismus. Wir haben nun einmal trotz aller Aufforderung in S.'s Pädagogik nicht Politik treiben wollen, uud ſo wollen wir hier abbrechen, uud uns begnügen, die Gefährlichkeit dieſer Grundanſicht aufgedeckt zu haben. Daß ſich uns der Staat nicht wie die Leinewand durch Aufzug und Einſchlag zuſammenſetzt, das haben wir oben ſchon einmal geſagt.

Wir müſſen aber noch eine Frage aufwerfen, die uns mehr innerhalb des eigentlichen Feldes der Pädagogik erhält. Wenn die Grundſcheidung S.'s nun einmal eine richtige wäre, und wenn einmal die Gemeinde der Schulherr würde, wie er es mit uns verlangt, wie kann dieſe nur den Gedanken aufkommen laſſen, einige Schüler zum Regieren und andere für die Maſſe erziehen zu laſſen? Wie darf überhaupt ein Menſch den andern ein Maſſentheilchen nennen, ihn gar dafür beſtimmen wollen? — Was ſoll heißen: „inſofern die öffentlichen Schulanſtalten die Differenz der Stände repräſentiren"? Sollte nun S. nur zwei Stände kennen, die Regierenden und Regierten? Faſt ſcheint es ſo, denn das Weſen der Stände, was das eigentlich wahre iſt, und von dem aus allein ein Schulorganismus conſtruirt, von dem aus allein die Schulen geboren werden, iſt hernach in der weitern Entwicklung gar nicht berückſichtigt. Wenn ferner geſagt wird: „eine Scheidung nach ländlicher und ſtädtiſcher Volksſchule gäbe nur eine Berechnung für die nächſte Um-

gebung", ſo ſpricht ſich darin die Andeutung aus, daß S. wohl auch an andere Scheidungsprincipien der Schulen gedacht hat, daß er aber bei der ſeinigen dennoch ſtehen bleibt, weil er den organiſch gegliederten Staat nicht anſchaut. Freilich iſt eine Theilung nach Stadt und Land eine ganz local-mechaniſche Theilung der Menſchenmaſſen, wie die Theilung des Staates nach den politiſchen Gemeinden eine allermechaniſchſte iſt, welche je erdacht worden. Die Maſſe gliedert ſich eben anders als nach ſolchen localen Beſtimmungen.

Das Ziel dieſer Schulen ſteckt S. folgendermaßen: „Bei der in „der Volksſchule zu erziehenden Maſſe iſt der Endpunct der, daß ſie in „die Gewerbe eintreten, in denen beſonders mechaniſche Geſchicklichkeit „vorausgeſetzt wird. Das Ende der Schulbildung für die Volksjugend „und der Uebergang in die Geſchäftsbildung fallen zuſammen. Die Erziehung hört damit noch nicht auf, wird aber überwiegend techniſche Geſchäftsbildung und fällt wieder der Familie anheim." — „Die Hauptaufgabe der Schule iſt, die Jugend für ihren Kreis zu verſtändigen „Menſchen zu bilden." Mit wahrer Befriedigung begrüßen wir dieß Reſultat und wollen es als das bezeichnen, was wir für alle und jede Schulen verlangen: Berufsbildung. Jeder hätte wohl ein anderes Ergebniß und etwa ein ſolches erwarten müſſen, daß die Volksſchule endete, wenn der Zögling fähig geworden wäre, ſich regieren oder leiten zu laſſen und wenn er dafür auch die nöthige Fertigkeit erworben hätte. Man glaube nun etwa wieder ja nicht, als wäre dieß nur wieder von uns eine Conſequenzmacherei, ſondern hören wir nur S. ſelber. „Geht „man nun davon aus, den Gegenſatz zwiſchen Leitenden und Geleiteten, „den wir relativ gelten laſſen" (S. hat ihn urſprünglich an die Spitze der Theilung geſtellt, wie S. 359—361 zu leſen iſt, während dieſe Worte 384 ſtehen), „als einen abſoluten aufzuſtellen: ſo ſind die geleiteten „Claſſen, abgeſehen von ihrem Geſchäfte, bloß Organe der leitenden Claſſen, „an ſich alſo Null im Geſammtleben. Geſetzt, wir wollten von dieſem „Extrem auch ausgehen:" (S. iſt bisher wirklich von keinem andern Momente ausgegangen, denn das einzige, was er noch berührt hat, das verwirft er auch ſogleich) „ſo müßten wir doch auch die Regierten als „lebendige Organe anſehen, als ſolche, die vermöge ihres Willens „regiert werden können. Auf den Willen giebt es einen doppelten Einfluß, der abſichtlich ausgeübt werden kann, durch die Empfindungen „und durch die Vorſtellungen. Durch einen Einfluß auf die Empfindungen „geleitet werden, heißt durch Hoffnung und Furcht geleitet werden:" (ob Liebe, Anhänglichkeit, Dankbarkeit nicht mit in das Gebiet der Empfindungen gehören, durch die das Wollen mit beſtimmt wird?) „das

„wäre der wahrhaft knechtiſche Zuſtand; wo dieſer noch beſteht, da iſt
„die Volksbildung gleich Null. Die Menſchen müſſen ſo regiert werden,
„daß der Einfluß auf den Willen durch die Vorſtellung geübt wird. Was
„alſo erreicht werden müßte, wäre die Ausbildung des Vor-
„ſtellungsvermögens, damit auf dieſe Weiſe ein Zuſammenhang
„zwiſchen den Regierenden und Regierten begründet würde.“ Wir ſehen
aus dieſen Worten, wie S. wohl erkennt, daß er aus ſeinem Scheidungs-
moment der Schulen her die Aufgabe hätte ableiten müſſen; wie er aber
einräumt, daß dieſes Moment nicht in ſeinem Extrem genommen werden
dürfe, ohne zu Abſonderlichkeiten zu führen; wie er zwar noch möglichſt
viel aus demſelben her zu gewinnen ſucht, indem er doch den Geleiteten
noch ein Geſchäft zuweiſt und ſie lebendige Organe ſein läßt; wie
er aber auch zugleich einlenkt von der Spitze ſeiner Scheidung auf ein
viel allgemeineres Feld. Wir unſererſeits vermiſſen dann aber, wenn dieſe
hier limitirende Betrachtung, die freilich erſt am Ende ſich findet, zu
Grunde gelegt werden ſoll für die Schulſcheidung, nun ein ſicheres und
feſtes Princip namentlich für eine Ausſonderung der Trivialſchule oder
reinen Volksſchule von der gemiſchten. Doch mit dieſer Limitirung wäre
auch noch nicht das uns überraſchende Ziel für die reine Volksſchule
gefunden, wenn nicht S. ganz ſeinen Weg der Deduction verlaſſen hätte.
Er fährt ſo fort: „Gehen wir von einem andern Puncte aus. Inſofern
„der Staat aus Familien beſteht und die Einzelnen wieder Familien be-
„gründen: ſo haben auch auf der niedrigſten Stufe die Regierten an
„jeden Fall Antheil an der politiſchen Seite des Lebens, ſie regieren
„ſelbſt. Sie haben einen Theil des Gemeingutes zu verwalten. Der Wohl-
„ſtand des Einzelnen iſt die Baſis des Wohlſtandes des Ganzen. Es
„ſollen die Zöglinge alſo ſo abgeliefert werden, daß ſie im Stande ſind
„das Gemeingut vollſtändig und ordentlich zu verwalten.“ (Wir erlauben
uns nun nur noch hinzuzuſetzen, daß ſie auch in ſociale Verbände ein-
treten und directe Staatspflichten haben und Kirchenglieder ꝛc. ſind.) „Da-
„iſt es, was man im gemeinen Leben den praktiſchen Verſtand nennt.
„Hauptaufgabe der Volksſchule iſt, die Jugend für ihren
„Kreis zu verſtändigen Menſchen zu bilden.“ So findet denn
S. die Berufsbildung nicht bloß mit uns übereinſtimmend, ſondern er
findet ſie auch auf unſerm Wege, indem er den Gang ſeiner Betrachtung
aufgiebt, ſich hinbegiebt auf das Feld, wo er ſeinen Zögling laſſen will,
ihn aber da nicht bloß im Geſchäfte, ſondern nach ſeinem Berufs-
leben erfaßt und darnach die Schulaufgabe beſtimmt.

Könnte es nach dieſer weitläufigen Mittheilung den Schein ge-
winnen — wir haben hier eben zu unſerer eigenen Controle einen

ausgedehnten Abſchnitt gegeben —, als ob wir nur einſeitig die Anſicht S.'s aufgefaßt und ſo ihm gleichſam muthwillig oder böswillig eine Inconſequenz vorgeworfen hätten, ſo müſſen wir ſchon zu unſerer eigenen Rechtfertigung auch in den weitern Motiven für die Schulſcheidung weitläufigere Auszüge bieten. Schleiermacher fragt: „Wie verhält ſich in derſelben Periode der Bildung die Jugend, die nicht zur eigentlichen Volksmaſſe gehört?“ „Auf der einen Seite muß die Fortſchreitung überall ein und dieſelbe ſein, auf der andern Seite, weil das Ende ein verſchiedenes iſt, indem nämlich nicht bei allen auf den Cyklus der Schulbildung die Bildung für mechaniſche Geſchäfte, ſondern theils höhere Geſchäftsbildung, theils höhere wiſſenſchaftliche Ausbildung folgt: ſo möchte das doch ſchon auf dieſe eine Rückwirkung haben.“ ... „Jedoch bietet ſich uns ein noch weſentlicherer Unterſchied dar, der noch tiefer in die Sache ſelbſt hineinführt. Wir gehen auf die obige allgemeine Eintheilung der Beſtimmung der Jugend zurück; die Einen gehen in ihrem ſpätern Leben in die Region der Leitenden über, die Andern ſind und bleiben überwiegend Geleitete. Wenn nun letztere in der Volksſchule gebildet werden, erſtere in den höhern Anſtalten, und wenn wir demnach die Bildung der Jugend, welche Antheil an dem Regieren erhalten wird, im Fortgange unſerer Unterſuchung ins Auge zu faſſen haben: ſo iſt doch nicht nur das Regieren ſelbſt ein verſchiedenes und enthält eine Menge von Stufen, ſondern die von uns auch noch zu berückſichtigende Maſſe iſt auch zu groß, als daß für ſie die Bildung eine gleiche ſein könnte. Wir ſondern uns als den letzten Ausſchuß aus dem Ganzen, die auf dem höchſten geſchichtlichen Standpunct ſtehen durch die Mittheilung der Wiſſenſchaft und im Beſitz der leitenden Principien. Zwiſchen dieſen und den durch die Volksſchule gebildeten Ackers- und Gewerbsleuten liegt noch eine bedeutende Maſſe in der Mitte. Nämlich abgeſehen von dem eigentlichen Regieren giebt es eine große Claſſe, die einen bedeutenden Einfluß auf eine große Zahl anderer Menſchen ausübt, dadurch vorzüglich, daß ſie zwar Geſchäfte und Gewerbe, aber in größerem Stile und mit größerem Aufwande von Kräften treibt und viele mechaniſche Arbeiter beſchäftigt und beaufſichtigt, alſo ein Regiment zu führen hat. Es ruht dieß nun freilich bloß auf dem Boden eines in das Große getriebenen Gewerbes und ſcheint nur Gewerbsbildung nothwendig zu machen; allein mit dem Handel verbunden bietet ein ſolches Geſchäftsleben Anknüpfungspuncte an die außerhalb eines Staates liegenden Verhältniſſe dar, und dadurch wer-

„den allerdings auch andere Bildungselemente erfordert. Es läßt
„auch ſchwer durchführen, wenn ein ſolcher Einfluß wie der eines Fa
„herrn auf ſeine Arbeiter nicht auf der Differenz der Bildung be
„denn bloße Abhängigkeit von Privatverhältniſſen kann nicht auf
„ruhige und heitere Weiſe ertragen werden: es wird immer Zwang
„Willkür ſich geltend machen, wenn nicht ein Unterſchied der Bil
„das ganze Verhältniß auf eine natürliche Weiſe geſtaltet. Wenn
„Jene, die auf dem höchſten geſchichtlichen Standpu
„ſtehen, eine nähere Beziehung zur Wiſſenſchaft ha
„und dieſe, die im Gewerbsleben regieren, eine nä
„Beziehung zum praktiſchen Handeln: ſo eignet je
„eine größere formale, dieſen eine größere mater
„Bildung. Die höhere formale Bildung ſoll in den Bildungsanſ
„gepflegt werden, die im Boden der Wiſſenſchaft wurzeln; in der
„zwiſchen dieſen und den Volksſchulen liegt dann das, was wi
„**Bürgerſchule** im höhern Sinne des Wortes nennen."

Hienach iſt alſo S. wirklich bei dem Unterſchiede von Regier
und Regierten ſtehen geblieben, und wir können die Pädagogik nich
der Gefährlichkeit für Staat und Ethik freiſprechen und müſſen
hinzuſetzen, daß auch nicht einmal wieder das Princip hat rein
halten werden können. Denn um auch nur das einfachſte Erge
für die Differenz der Bürgerſchule und des Gymnaſiums
finden, oder um den geringſten Inhalt beider zu beſtimmen, hat S.
von Regieren und Regiertwerden ausſchließen können, ſondern e
nach den Geſchäften und in specie nach den Fabrikherren und
dem damit etwa verbundenen Handel greifen müſſen, um doch mind
etwas für ſeine Bürgerſchule, nämlich materiale Bildung,
finden. Daß er nun bei dieſer Inconſequenz, zuſammen gehalten m
ganz untergeordneten Auffaſſung der Bedeutung der Schulen, ſchli
von einem materialiſtiſchen Standpuncte aus auch auf einen materi
ſchen Unterricht kommt, das kann nicht weiter verwundern; wir n
aber auch nicht unerwähnt laſſen, wie nahe er dem eigentlichen
dungspuncte geweſen iſt. Von hier ab können wir nun uns mel
ſchränken.

Schleiermacher beſtimmt die Unterſcheidung und Begrenzun
Schulen im Folgenden ſo: „Die Organiſation der Bürgerſchule un
„Abgrenzung in Beziehung auf Volks- und Gelehrtenſchule iſt vo
„litiſchen Verhältniſſen abhängig, je nachdem die in ihr ausgebi
„Bürger mehr oder weniger an der Leitung der Communen Theil ne
„Je mehr es für nothwendig und unerläßlich im Staate gehalten

„daß Alle, welche an dem Regieren Theil nehmen wollen, wenigſtens „der Form nach die wiſſenſchaftliche Laufbahn durchmachen: um ſo noth„wendiger wäre es, inſofern auch die Gewerbtreibenden an der Leitung „Antheil haben können, auch dieſen die wiſſenſchaftlichen Principien mit„zutheilen, damit ſie ohne Schwierigkeit in die leitende Claſſe übergehen „können.“ Demgemäß würde alſo die Entwickelung der Bürgerſchule mit der Verfaſſung des Staates zuſammenhängen. Gott ſei Dank hat es bisher in Preußen noch nicht ein ſolches Staatsſchulregiment gegeben, das den Bürgerſchulen die wiſſenſchaftlichen Principien darum vorzuenthalten befohlen hätte, weil nach der Verfaſſung ihre Schüler noch nicht Miniſter werden konnten. Hat denn die wiſſenſchaftliche Erkenntniß und eine Beſchäftigung in ihr keinen andern Werth, als für das Regieren zu befähigen und regierungsſüchtig zu machen? Wir wüßten nicht, was der wahren Wiſſenſchaft ferner läge als dieſes beides. Es iſt zwar nicht zu leugnen und kann auch nicht beſtritten werden, daß die politiſche Stellung der Bürger im Staate eine eigene Anforderung an die Bildung derſelben macht; aber dieß iſt doch nur eine ganz untergeordnete Rückſicht für Abgrenzung und Ziel der Bürgerſchule.

„Man hat das, woraus die Reformation ihren Urſprung genommen „hat, als allgemeine menſchliche Bildung aufgeſtellt, und die alten Sprachen „allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menſchlichen „und geſellſchaftlichen Bildung gelegt, und ſo hat man einen dem Leben „nicht angemeſſenen Bildungstypus. Darum haben die, welche ſich für „die höhern Gewerbe vorbereiten, nicht die Elemente der alten Sprachen, „ſondern die Mutterſprache und die Mathematik mit Inbegriff alles „Phyſikaliſchen zum Fundament der Bildung zu legen.“ (Dieß haben wir hier für diejenigen Herren Pädagogen herſetzen wollen, denen es beliebt hat, uns die Auctorität S.'s zu citiren.) Wenn wir nun nach dem Ziele der Bürgerſchule fragen, ſo betrachtet S. wieder eben ſo inconſequent wie bei der Volksſchule die künftige geſammte Lebensſtellung — das Berufsleben — und findet folgenden Satz: „Wenn die Bildungsanſtalten für dieſe unſere mittlere Stufe zu einer glücklicheren Organiſation gelangen und ihnen ihr Recht widerfährt, ſo wird der Staat mit großem Vortheil einen großen Theil ſeiner adminiſtrativen Beamten aus dieſem Bildungskreiſe nehmen können, denn die noch immer überwiegende Maxime, daß alle die in die Staatsverwaltung Eintretenden die wiſſenſchaftliche Laufbahn durchgemacht haben ſollen, hat nur dadurch Befeſtigung bekommen, daß andere Bildungsanſtalten zweckmäßiger organiſirt fehlten.“ Wir bemerken hiezu vorläufig, daß im Jahre 1850 Schleiermacher dieß nicht mehr würde geſchrieben haben, daß er nicht

mehr ſo indirect den Bürgerſchulen eine Befähigung für wiſſenſchaftlich Studien abgeſprochen und ihnen nicht mehr einen ſo materiellen Unte richt zugewieſen und ihre Zöglinge nicht von der Möglichkeit, zu de höhern Beamtenkreiſen zu gelangen, ausgeſchloſſen haben würde. Die ganze Anſicht hat die Schulentwickelung ſelbſt überwunden. Wir möchte wohl wiſſen, wie S. jetzt geurtheilt haben würde, wenn er ſchon 182 ſo urtheilen konnte. Wir müſſen dieß Jahr ganz beſonders hier urgire wegen der vielen Freunde S.'s, die da zu vergeſſen ſcheinen, daß eb nicht eine Schleiermacherſche Pädagogik, ſondern das Leben die Schul macht, und daß darum auch im Jahre 1850 nicht wahr zu ſein brauch was noch 1826 als wahr erſcheinen konnte.

„In der Bürgerſchule ſind 2 Hauptabtheilungen zu unte „ſcheiden: die erſte Abtheilung wird das enthalten, was ſich am unmitte „barſten aus der Volksbildung als deren bloße Erweiterung entwicke „die höhere Abtheilung ſchließt das Fragmentariſche möglichſt aus, u „umfaßt die einzelnen Diſciplinen in ihrem Zuſammenhange, jede v „einem zuſammenfaſſenden Principe behandelt." „Die erſte Abtheilu „ſchließt für die ab, welche ſo früh als möglich zum Geſchäftsleben üb „zugehen genöthigt ſind." Zunächſt iſt hier nicht klar, ob die beiden A theilungen in einem continuirlichen Zuſammenhang des Unterrichtes fo ſchreitend oder ob die untere Abtheilung für ſich beſtehend gedacht wi Vielleicht denkt er aber auch an das, was der Conferenz der Lehrer höhern Schulen in Berlin vorgeſchwebt hat, daß innerhalb des co nuirlichen Fortſchreitens zugleich doch ein Abſchluß gewonnen wer ſolle auf einer mittlern Stufe. Wie dem nun aber auch ſein möge, hat mindeſtens S. nicht die Nothwendigkeit anders als aus dem pr tiſchen Bedürfniſſe her dargethan, und dieſes praktiſche Bedürfniß durch eine geſunde Mittelſchule und nur durch ſie allein zu beſeitig Um uns hier nicht weiter einzulaſſen, verweiſen wir auf Tellkampf Jah bericht der höhern Bürgerſchule zu Hannover (ſ. Revue, Band XX December heft 1849), der ſtatt unſrer beweist, wie auch das prakti Bedürfniß nicht mit dem ausreicht, was S. fordert. „In jedem Kr „könne zwar eine Bürgerſchule der untern Stufe, aber nicht der höh „Stufe, dieſe letztere aber in einem Bezirke ſein." „Der Eintritt in „niedere Stufe laſſe den Uebergang in die obere wie auch in das G „naſium noch zu." „Gymnaſium und höhere Bürgerſchulen ſtehen pa „lel in Beziehung auf die Localität, und auch der Uebergang iſt le „zu bewerkſtelligen." „Es ſcheint zwar bedenklich, diejenigen, welche „einer Bildung in der höhern Bürgerſchule zu der regierenden Cl „übergehen, von dem Betreiben der alten Sprachen ganz auszuſchlie

„dagegen einen andern Theil der Regierenden durch dieſelben auszubilden; „indeſſen meint er, das ſei nur ein Schein, da ein gründlicher Unter„richt in der comparativen Grammatik ein ſehr allgemeines Bildungs„mittel ſei, und — ſollte ja noch die Kenntniß der alten Sprachen er„forderlich ſein, ſo laſſe ſich derſelbe leicht daran anknüpfen.“ Die Schwierigkeiten, die ſich hier nun noch immer herausſtellen, meint S. dadurch am beſten gehoben: „wenn es ſich ausführen ließe, daß die Jugend „außer denen, die ſchon früher aus der Volksſchule und der niedern „Bürgerſchule in die mechaniſche Gewerbsthätigkeit übergehen, gemein„ſchaftlich in der höhern Bürgerſchule unterrichtet, und daß nach Voll„endung dieſes Cyklus entſchieden würde, welche in die Geſchäftsthätig„keit übergehen könnten und welche für die wiſſenſchaftliche Ausbildung „Fähigkeit und Neigung hätten.“ „Es würde ſo der Theil der Jugend, „welcher die wiſſenſchaftliche Laufbahn durchmachen wolle, nachdem er „in Gemeinſchaft mit den übrigen die Bildung der höhern Bürgerſchule „genoſſen hätte, in beſondern Anſtalten, welche zwiſchen der höhern „Bürgerſchule und der Univerſität liegen, für die Univerſität vorbereitet „werden.“ „Je gründlicher die allgemeine Bildung in der höhern Bürger„ſchule ertheilt worden wäre, deſto weniger würde es der der Wiſſen„ſchaft ſich weihenden Jugend an realen Vorkenntniſſen fehlen, an welche „die ſpeculative Bildung könnte angeknüpft werden; je abgekürzter die „Methode für die Tradition der Realkenntniſſe und das Studium der „Sprachen wäre, deſto leichter würden ſich die Schüler die hiſtoriſche „und linguiſtiſche Vorbildung zu den Univerſitätsſtudien aneignen.“ Hier zeigt ſich nun, wie S. doch eigentlich den Unterricht ein wenig gar ſehr material aufgefaßt hat. Eine Tradition von Realkenntniſſen kann es freilich nur werden, wenn erſt nach der höhern Bürgerſchule die Sprachen gelernt werden ſollen, und ein reines Sprachenlernen wird es werden, wenn noch eine höhere Bürgerſchule voraufgegangen ſein ſoll. So löſcht er hier das Princip der Gymnaſien gänzlich aus, die nicht durch Linguiſtik, ſondern durch die Ideen des Alterthums vornehmlich bilden wollen; er löſcht die höhern Bürgerſchulen aus, wenn er meint, daß nur eine Tradition von Realkenntniſſen in ihnen zu geben ſei. Methode kann nicht die geiſtige Kraft der Jugend erſetzen, und wenn es denn doch einmal auf einen ſolchen Materialismus hinauslaufen ſoll mit dem Unterrichte, dann möchten ſich doch erſt wohl die Sprachen erlernen und dann erſt eine Naturlehre verſtändlich machen laſſen. Es dürften dann wirklich die eher Recht haben, welche zwiſchen Gymnaſium und Univerſität eine realiſtiſche Claſſe ſetzen wollen. Man ſieht wohl, mit welcher Vorliebe für die höhern Bürgerſchulen geſprochen wird; aber man geſteht ſich

auch, wie dieſer ihr Freund ihr keinen großen Dienſt erwieſen hab
dürfte. Er hat freilich auch die Gymnaſien mit ſeinen Principien a
eine gar niedrige Stufe geſtellt, indeſſen iſt beides eine nothwendi
Conſequenz aus der ganzen Auffaſſung des Schulweſens und der Sch
bedeutung. Wenn man recht genau zuſieht, ſo hält S. das Latein u
Griechiſch nur eben für einen Gegenſtand, der um des künftigen Bedü
niſſes willen nothwendig erſcheint und für nichts weiter. Dieß zeigt eb
recht, wie den Ideen nicht eine erziehende und bildende Macht in der g
hörigen Weiſe zugeſtanden iſt. Das mag nun freilich auch ein Abweiſ
der Prätenſionen der Schulen ſeiy, und mag ſo allerhand Illuſion
hinwegnehmen, wird auch eine Warnungstafel für diejenigen ſein, wel
ſich mit Schleiermacherſcher Auctorität brüſten; aber Recht hat dar
S. doch nicht. Schließlich erkennt man hier ein Suchen nach ein
Untergymnaſium und zwar merkwürdig genug in der ungeänderten u
untangirten erſten Abtheilung der Bürgerſchule; ebenſo ein Suchen na
einer Art von Geſammtgymnaſium, doch möchte das Schleiermacherſ
von allen projectiven dasjenige ſein, welches heutzutage gewiß zu kei
Verwirklichung kommen wird, welches nach unſerer Anſicht nie zu d
ſelben gelangen kann, ohne alle und jede Vorbereitung für ein wahrh
wiſſenſchaftliches Leben im Keime zu erſticken und die Jugend geiſtig
ruiniren.

Was den Unterricht anlangt, ſo iſt es unmöglich, auf eine K
tik des Einzelnen und auch nur einzelner Lehrfächer einzugehen, n
dürften daran mancherlei auszuſetzen haben. Es gilt hier nur den Pri
cipien. Schon der erſte Satz: „Jede Wiſſenſchaft und jede Kunſt h
„ihre eigenthümliche Methode, die weit mehr aus der Sache ſelbſt herv
„geht, als aus dem Verhältniß des Lehrenden und Lernenden; die T
„daktik, die Methodik des Unterrichtes iſt alſo weniger etwas für ſi
„als ein Anhang zu den Wiſſenſchaften und Künſten ſelbſt, die mitgeth
„werden ſollen", unterliegt erheblichen Bedenken; in dieſer Allgemeinh
iſt er nur vom Univerſitätskatheder herab wahr. Uns iſt wohl bekan
wie manche Vertheidiger er hat; aber wir ſehen auch die Vertheidig
desſelben in der Praxis auf jedem Schritte dagegen verſtoßen. Nicht d
Wiſſenſchaft iſt maßgebend, nicht der Gegenſtand, ſondern das zu lehren
Subject und durchaus nichts weiter. Um des Menſchen willen iſt di
Wiſſenſchaft und Kunſt, um der Jugend willen geſchieht das Unterrichte

in beiden: der Lehrgegenſtand iſt nur das Stoffliche und hat auf die Unterrichtsform, die Methode, nicht mehr und nicht weniger Einfluß, als eben im chemiſchen Proceſſe die in den Stoffen liegende Verwandtſchaftskraft. Wahl des Stoffes, Auswahl aus einem beſtimmten Gebiete, Anordnung des Ausgewählten, Analyſis und Syntheſis, Dogmatismus und Geneſis ꝛc., das ſind lauter methodiſche Momente, welche nichts mit dem einzelnen Wiſſensgebiete zu thun haben, nicht von ihm aus, ſondern von der Rückſicht auf das zu lehrende Subject her beſtimmt werden. Wir ſind der Meinung, daß der von S. ausgeſprochene Satz als ein gar bequemes Beſchwichtigungsmittel für die Pädagogen ein nicht geringer Hemmſchuh für die Schulentwicklung geworden iſt und nicht wenig dazu mitgewirkt hat, von dem künftigen Lehrer immer nur Wiſſenſchaftlichkeit zu fordern und in den Schulen in lauter einzelnen Wiſſenſchaften examiniren zu laſſen, und darüber den Begriff einer allgemeinen geiſtigen oder harmoniſchen oder abgeſchloſſenen Bildung verloren gehen oder ſie lächerlicher Weiſe gar in dem Wiſſen einzelner Gegenſtände ſuchen zu laſſen. Doch es iſt das bei S. nicht ſo ſchlimm gemeint, denn nachdem er ſo einigermaßen das Methodeln abgefertigt hat, ſucht er ſelber für die Volksſchule ein Unterrichtsprincip und findet es in Folgendem: „1) Die ganze Reihe von Thätigkeiten iſt ſo einzurichten, daß Alles, was die Zeit erfüllt und als Aufgabe geſtellt wird, „ſeine Befriedigung in ſich ſelbſt und in dem Zuſammenhange mit dem „Vorhergegangenen trage. Die Cautel iſt dieſe, daß der Jugend nichts „gegeben werde, was bloß für die Zukunft ſeinen Werth habe.“ Hiemit müſſen wir nur noch zuſammenſtellen, was in Beziehung auf das Unterrichtsziel geſagt iſt: „2) Alle Kenntniſſe, die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, ſind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn „ſie im gemeinſamen Leben ein Wirkſames bleiben. Was aber am Endpuncte der Erziehung aufhört, Einfluß zu üben und nur in der Periode „der Erziehung, inſofern dieſe nur ein Mittel iſt zu dem weitern Leben, „ſeine Geltung hat, das iſt nicht ein wirklich Erreichtes.“

Um die Beurtheilung mit dem letztern Gedanken zu beginnen, bemerken wir noch, daß S. mit ihm gegen den ſonſt beliebten Satz, daß man etwas bloß um ſeines formalen Zweckes willen lehren dürfe, auftreten will. Er zeigt ganz richtig, daß ein ſolcher Satz für keinen Lehrgegenſtand ein Beweis ſei, ſo lange man nicht bewieſen habe, daß man mit keinem

andern Unterrichtsgegenſtande denſelben formalen Zweck erreichen könne
was ſchon nach der gemeinen Logik eine Unmöglichkeit ſei. Möchten ſich
das doch einmal alle die Herren recht klar machen, welche heute ſo ga
ſehr gegen Untergymnaſien und gegen höhere Bürgerſchulen und dere
Forderungen eifern. Es will S., wenn eine formale Bildung nach irgen
einer Seite hin erreicht werden muß, dieſe an einem Unterrichtsgeger
ſtande geübt wiſſen, der ſeine Bedeutung auch für das nachfolgend
Leben hat. So ſehr wahr dieß iſt, und ſo ſehr beherzigenswerth für Viel
die auf dem Felde der Pädagogik berufen und unberufen, verpflicht
und unverpflichtet mitreden: ſo müſſen wir ihn doch nach einer Sei
hin erweitern, wenn er nicht alles Schulweſen ſelbſt aufheben ſoll. E
kann ja Niemand ſagen, wozu dieſer und jener Knabe noch im ſpäter
Leben gelangen werde, und ſoll ihm die Schule nicht gleich eine en
und engſte Lebensſphäre anweiſen, ſo wird deſſen noch gar viel ſei
was im Leben möglicher Weiſe noch wirkſam für den einen und d
andern bleiben kann. Man wird alſo mit einem ſolchen Satze entwed
ſehr viel Lehrſtoff oder auch gar wenig gewinnen, und als Princip hi
geſtellt, umſchließt er die beiden, wohl oft gehörten Sätze der Elter
ein Kind kann nicht zu viel lernen, denn man kann nicht wiſſen, wo
es dieß oder das noch einmal braucht, und den andern Satz: mein Sol
mag von dieſem oder jenem Unterrichtsgegenſtande nichts lernen, de
er braucht es doch im Leben nicht, weil er ja nur dieſes oder jen
werden ſoll. So müſſen wir dieſen Satz denn auch als einen principiell
entſchieden ablehnen. Dazu ſtreift er doch etwas gar ſehr an das Nü
lichkeitsprincip, das wir auf dem Felde der geiſtigen Bildung unger
zulaſſen möchten, da es den Materialismus der Zeit nur noch mit eine
Blendmantel der Bildung umhängt, und denſelben ſogar in einen heilig
Schein hüllt. Selbſt für die niedrigſte Dorfſchule müſſen wir einen ſolch
Satz entſchieden zurückweiſen, weil er nach unſerer Anſicht, offen geſta
den, eine Art Erniedrigung des Menſchen in ſich ſchließt.

Wenden wir uns nun zu dem erſten der beiden Sätze, ſo enthä
auch er entſchieden die wichtige Regel, daß die Jugend im Unterric
und in ſeinen Uebungen eine Befriedigung finden müſſe. Er enthält
Antwort auf die von S. an einer andern Stelle behandelte Frage,
ein Moment dem andern geopfert werden dürfe, welche für die beſond
Erziehung verneint wurde, ſofern der Zögling, der eben von der Zuku

nichts wiſſe, auch ſeine Zuſtimmung nicht geben könne. Wir halten nun eine ſolche Forderung für unausführbar und ganz unmöglich an allen denjenigen Stellen des Unterrichtes, wo ein neuer Gegenſtand beginnt, ja wo ein neuer Begriff eingeführt wird, wo eine neue Art von Uebungen, welcher Art ſie auch ſein mögen, von den Schülern verlangt wird. Da giebt es oft gar kein Anknüpfen an ein Vorangegangenes, das man dem Schüler kann anſchaulich machen, wie ja ein Schüler niemals, während er in der Schule iſt, die Nothwendigkeit des Complexes von Lehrgegenſtänden, mit denen er beſchäftigt wird, weder einſehen noch darnach fragen wird, ſondern eben gläubig ſich hierin ſeinen Führern überläßt. Man wird in allen dieſen Fällen dieſe gläubige Hingabe der Schüler beanſpruchen müſſen, und ſie wird eben allein die Zuſtimmung des Zöglings und zwar ſeine freie Zuſtimmung ſein. Wenn es anders iſt, dann ſteht es ſehr ſchlecht um Schüler, Lehrer, Schule. Doch wir finden auch eine Art von Widerſpruch zwiſchen dem erſten und zweiten Satze. Es ſoll nach dem zweiten nur lauter Solches gegeben werden im Unterrichte, was noch im weitern Leben ſeine Geltung hat und nichts, was nur für die Zeit des Unterrichtes gilt, und nach dem erſten ſoll nichts für die Zukunft dargeboten oder geübt werden. Demnach iſt alſo auch dieſer erſte Satz wohl nicht in ſeiner ganzen Strenge zu verſtehen. Ohnehin wird die Cautel, wenn ſie in aller und jeder Beziehung aufrecht erhalten würde, ein Geſchlecht heranbilden, welches nur immer in der Gegenwart und für ſie lebte, welches für eine Zukunft kein Auge und für das Kommende kein Herz hätte, damit aber auch die bedeutungsvollſten Motive für ein wahrhaft ethiſches Handeln verlieren würde. Strenge genommen und nach allen Seiten hin durchgeführt, dürfte eine ſolche Maxime ein Geſchlecht heranbilden, welches das Chriſtenthum zu verſtehen und aufzunehmen unfähig geworden wäre, und es dürfte der Kirche mit ſammt ihren Dienern ſchwer werden, ein Gegengewicht dagegen zu finden, ſtark genug, ſolche Einwirkung und ſolchen Erfolg aufzuheben.

So brechen wir hier ab und wollen nur noch aufzählen, wo wir im Einzelnen anderer Anſicht als S. ſein dürfen. Wir rechnen dahin den ganzen Unterrichtsſtoff in der Volksſchule, dann die Behandlung der Mathematik und Phyſik in der Bürgerſchule, die Behandlung der claſſiſchen Sprachen in den Gymnaſien. Ebendahin rechnen wir aber auch

die Schleiermacherſche Anſicht von der pädagogiſchen Strafe. Wir
merken dabei nur noch zum Schluſſe, daß da, wo wir ſelbſt im Reſul
mit ihm übereinſtimmen, wir doch in den Motiven, wie es ſich ſc
oben einige Male erwieſen hat, abweichen. Noch müſſen wir ausdrück
erwähnen, daß wir es abſichtlich vermieden haben, wo es irgend um
Sache willen möglich war, auf das Politiſche einzugehen, obwohl
in jedem Capitel dazu die Anreizung gegeben war; daß wir aber a
mit dieſer Umgehung das politiſche Moment in der Erziehungslehre
ein durchaus untergeordnetes haben erklären wollen. Wer übrigens e
indirecte Widerlegung der Principien S.'s leſen will, den verweiſen w
noch auf Oſtermanns Pädagogiſche Randzeichnungen 1r Bd. Hanno
1850. Commiſſionsverlag von Rümpler, angezeigt in der Päd. Re
XXVI, März 1851.

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus=, Schul= und Gesellschaftserziehung.

Herausgegeben

von

Dr. Mager,

Director des Großherzogl. Sächsischen Realgymnasiums zu Eisenach;

in Verbindung mit

C. G. Scheibert,

Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin,

W. Langbein und A. Kuhr,

Lehrern an derselben Schule.

Achtundzwanzigster Band.

(Juli—December der ersten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1851.

Inhalt des achtundzwanzigſten Bandes.

I. Abhandlungen.

Seite.

Die Stellung der Schule im Gebiete der Erziehung. Von C. G. Scheibert.
(Erſter Artikel.) . . . . . 1— 55
(Zweiter Artikel) . . . . . 91—114
Die thüringiſchen Gymnaſien. Von Prof. Dr. H. Kern in Coburg.
(Zweiter und dritter Artikel) . . . . . 115—133
Zur Geſchichte des Studiums fremder Sprachen. Von Prof. Dr. Cramer in
Stralſund. (Zweiter Artikel) . . . . . 167—206
Die Preisfrage des Herrn alt Landammann Schindler. (Erſter Artikel) 207—235
Reise in ein holländiſches Gymnaſium . . . . . 259—277
Der deutſche Aufſatz als Kennzeichen der gewonnenen Bildung . . 278—286
Die äſthetiſch-kritiſche Exegeſe auf dem Gebiete der deutſchen Claſſiker,
beſonders in ihrem Verhältniſſe zum Unterrichte in höhern Bildungs-
anſtalten. Von G. Th. Becker, Oberlehrer am Gymnaſium zu
Wittenberg . . . . . 337—358

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

Dr. Theodor Waitz, Lehrbuch der Pſychologie als Naturwiſſenſchaft.
[H. Kern in Coburg.] 287--301
Dr. Joh. Aug. O. L. Lehmann, Ueber Organiſation der Schulbehörden
des preußiſchen Staates. [S.] . . . . . 301—302

B. Pädagogik.

Ed. Flashar, Das Princip der Schule . . . . . 236—237
Friedr. Otto, Ueber die Behandlung des öffentl. Unterrichts. [S.] . 302—303

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Bibliotheca scriptorum Græcorum et Romanorum Teubneriana . 56— 59
Heinrich Kloßmann, Erklärung der ſog. Pronomina in der deutſchen
Sprache. [H. S.] 304

Seite

Dr. Fr. Koch, Deutſche Grammatik für Gymnaſien und Realſchulen. [H. S.] . . . . . 304—30

Dr. Carl Ed. Putſche, Lat. Grammatik für untere und mittlere Gymnaſialclaſſen.

Derſelbe, Größere lat. Grammatik auf Grundlage der kleineren. [G. E. Köhler in Leipzig.] . . . . . 305—30

1. F. A. Callin, Elementarbuch der franz. Sprache.
2. Dr. C. Ploetz, Franzöſiſches Elementarbuch.
3. Louis Simon, Die franz. Grammatik in Beiſpielen.
4. Louis Alb. Beauvais, Franzöſiſche Sprachlehre für Schulen und zum Selbſtunterricht.
5. Derſelbe, Lehrgang für den Unterricht in der franz. Sprache.
6. W. Stieffelius, Lehrbuch der franz. Ausſprache.
7. Charles Brandon, Zweite Vorſchule für die franzöſiſche Converſation. [Kuhr.] . . . . . 309—31

D. *Algöwer*, Nuovo metodo pratico e facile per imparare la lingua tedesca. [W. L.] 313

II.

F. W. Schneidewin, Sammlung griech. und lat. Schriftſteller. Sophokles. I. Bändchen: Aias und Philoktetes. [Provinzialſchulrath Dr. Wendt in Stettin.] . . . . . 134—1

G. F. Schömann, M. Tullii Ciceronis de natura deorum libri III. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] . . . . . 149—1

Dr. Guſtav Tiſcher, M. Tullii Ciceronis Tusculanarum disputationum libri V. [Rector Dr. Rauchenſtein in Aarau.] . . . . . 154—1

Wackernagel, Edelſteine deutſcher Dichtung und Weisheit im XIII. Jahrhundert [S.] . . . . . 237—2

B. Bank, Seminarinſpector, Deutſches Leſebuch für Bürger- und Töchterſchulen. [W. Langbein.] 239

R. Auras und G. Gnerlich, Deutſches Leſebuch. [Derſ.] . . 239—2

W. R. Stahr, Deutſche Gedichte für Schule und Haus. [Dr. P. in Stettin.] . . . . . 240—2

F. Hand, Praktiſches Handbuch für Uebungen im lateiniſchen Stil. [Oberl. Dr. Queck in Sondershauſen.] . . . . . 242—2

J. U. Fäſi, Homers Odyſſee. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] . 314—3

Dr. R. *Schwalb*, Elite des classiques français avec les notes des meilleurs commentateurs 320

1. Walter Scott, the lady of the lake.
2. Th. Moore, Paradise and the Peri. Herausgegeben von Dr. Th. Hanſing 321

Frank Williams Neues Taſchenwörterbuch der engliſchen und deutſchen Sprache 321

Dr. Eduard Munk, Geſchichte der griechiſchen Proſa. [Dr. G. Queck in Sondershauſen.] . . . . . 359—3

Seite.

III.

Dr. G. Weber, Der Geſchichtsunterricht auf Schulen.
Derſelbe, Lehrbuch der Weltgeſchichte.
Derſelbe, Die Weltgeſchichte in überſichtlicher Darſtellung.
Fr. Röſſelt, Lehrbuch der Weltgeſchichte.
A. Treitſchke, Ueberblick der Weltgeſchichte.
Th. Kriebitſch, Allg. Geſch. in Sprüchen und Gedichten.
H. Krahmer, Deutſcher Geſchichtskalender.
Pölitz, Weltgeſchichte. 1r Bd. 7. Aufl. von Dr. Zimmer.
Dr. Schmidt, Grundriß der Weltgeſchichte.
Dr. Rättig, Ueber die Wahl des hiſtoriſchen Stoffes.
Dr. Schmidt, Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeſchichte.
Dr. Keber, Leitfaden beim Geſchichtsunterricht.
Markgraff, Leitfaden beim erſten Unterricht in der Weltgeſchichte.
Miquél, Beiträge zur Lehre vom biogr. Geſchichtsunterrichte.
Dr. Schmidt, Schulcompendium der Geſchichte.
Dr. J. Beck, Lehrbuch der allgemeinen Geſchichte. [Prof. Dr. Campe in Neu-Ruppin.] . . . . . 59— 90
H. Stiefel, Univerſalgeſchichte als Entwickelungs- und Erziehungsgeſchichte der Menſchheit. [H. Schweizer in Zürich.] . . . . . 366—369
Dr. Fr. W. Rückert, Das römiſche Kriegsweſen. [Dr. Pazſchke in Stettin.] . . . . . 369—373
F. Kohlrauſch, Kurze Darſtellung der deutſchen Geſchichte. [W. Langbein.] 373

VI.

Dr. G. Karſten, Lehrgang der mechaniſchen Naturlehre. [Dr. H. Emmsmann.] . . . . . 373—376
Carl Koppe, Anfangsgründe der Phyſik. [Derſelbe.] . . . 376—378
Dr. F. E. J. Crüger, Grundzüge der Phyſik. [Derſelbe.] . . 378—382

VII.

Dr. Wilh. Ebel, Geogr. Naturkunde. [Oberl. Dr. Gribel in Stettin.] 245—247
Bauerkellers Handatlas von Ewald. [Derſelbe.] . . . 247—250
1) Dr. Volger, Schulgeographie.
2) Hartmann, Leitfaden für den geographiſchen Unterricht.
3) Dr. Apel, Leitfaden zum Unterricht in der Geographie. [Derſelbe.] 250—253
Dr. Carl Müller, Wanderungen durch die grüne Natur. [Dr. Giebel in Halle.] . . . . . 253—258

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksſchulunterricht.

III.

1) George Hofmann, Aufgaben zum Zifferrechnen.
2) C. H. Eismann, Rechnenfibel mit Zahlen ohne Ziffern. [A. Wulkow in Stettin.] . . . . . 165—166

Seite.

IV.

Ferd. Crüger, Die Phyſik in der Volksſchule. [Dr. H. Emmsmann.] 382—38

E. Vermiſchte Schriften.

O. R. Johannes, Strandlieder.
A. Tellkampf, Irmgard.
H. Amas, Der Schullehrer von Sträke. [W. Langbein.] . . 321—32

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Die Leipziger Sammelausgaben der Claſſiker. Von G. E. Köhler in Leipzig. . . . . 323—32
Theſen zur Reorganiſation unſers höhern Schulweſens (zunächſt für Württemberg). Von Oberſtudienrath Dr. F. W. Klumpp . . . 328—33
Diſtichen von Prof. Dr. Eduard Eyth in Schönthal . . 336, 358, 38

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

№. 7. Juli 1851.

I. Abhandlungen.

Die Stellung der Schule im Gebiete der Erziehung.

Von C. G. Scheibert.

Die bisher vergeblich gemachten Verſuche, ſich über den Begriff der Erziehung zu verſtändigen, der Ueberdruß vieler praktiſchen Lehrer an den Erörterungen über dieſen Begriff, die heute nur zu nahe liegende Gefahr, bei ſolchen Unterſuchungen entweder wirklich in das Gebiet des Politiſirens hinein zu gerathen und ſo die pädagogiſche Betrachtung nur als Maske für allerhand politiſche Plänkeleien vorzunehmen, oder doch von den nur noch in Politik ſich bewegenden Leuten ſo verſtanden zu werden, als müſſe hinter ſolcher Betrachtung nothwendig irgend ein politiſcher Hintergedanke ſtecken: das Alles ſollte wohl füglich warnen vor dem Unternehmen, einen Beitrag zur Aufhellung des Begriffes der Erziehung zu liefern. Indeſſen wie nothwendig der Jugend die Erziehung, ſo nothwendig iſt dem mündigen Geiſte das Aufſuchen des Begriffes derſelben, wenn nicht der geiſtige Zeugungsact der Menſchheit zu einem inſtinctmäßigen und das erziehliche Thun zu einem Handwerke werden ſoll. — Je mehr man aber beginnt, ſich entweder mit der handwerksmäßigen Betreibung des Erziehungsgeſchäftes nach dem bewährten Vorbilde von Jahrhunderten zu begnügen oder dem Mangel an einheitlichem Streben wie Einſicht in den letzten Zweck der Erziehung durch allerhand methodiſche Neuigkeiten zu verdecken, um Raum für das Denken auf allerhand andern Gebieten zu behalten, deſto mehr bedarf es immer neuer Anregungen, ſich über das eigene Thun mit ſich und Andern zu verſtändigen. Je drohender die Unterrichtsgeſetze an den politiſchen Himmeln heraufkommen und hier und dort ſich bereits über die Schulfluren ergoſſen haben, deſto ernſtlicher ſollte man ſich bemühen, Klarheit darüber zu gewinnen, wie weit die Berechtigung der politiſchen Gemeinſchaft zum

Erlaß eines ſolchen Geſetzes begründet ſein dürfte, falls ſie nicht ih
Macht zur Knechtigung der menſchlichen Geſellſchaft verbrauchen wil
Vor Allem ſollte ſich darüber die Geſellſchaft klar werden, ob es e
Unterrichtsgeſetz im eigentlichen Sinne des Wortes überhaupt geben kan
Aber abgeſehen von allen dieſen außen ſtehenden Aufforderungen that
in keiner Zeit mehr als in der heutigen Noth, den Lehrſtand auf ſei
eigenſtes Gedankengebiet dadurch zurückzuführen, daß man ih
das noch unangebaute Feld aufweist und ihn zum Mitdenken aufforde
Höhlt doch ein Tropfen zuletzt den Stein. Es wäre ja doch möglic
daß es mit der Zeit dem Lehrſtande und allen auf ihn einwirkenden u
ihn beſtimmenden und ihn meiſternden und mäkelnden Mächten klar würd
wie mit der Lehrfertigkeit und Lehrtüchtigkeit in den ei
zelnen Unterrichtsgegenſtänden weder dem Schüler noch der Welt genü
wird, und daß die geiſtige Hetzerei der Jugend in ihren Muſterere
plaren nur Schauſtücke für gewiſſe Veranſtaltungen geliefert hat. Viellei
gelingt es zu beweiſen, daß der Lehrbrief nicht mehr von einer Prüfung
commiſſion, welche nur die wiſſenſchaftliche Erkenntniß ermitteln kann
ausgeſtellt werden darf, und daß alle Fachlehrer, mögen ſie Philolog
oder Mathematiker heißen, geradezu Hemmſchuhe werden, wenn ſie ni
die Aufgabe der Schule und die Bedeutung aller ihrer Unterrichts- u
Uebungsgegenſtände begriffen haben. Am meiſten thut aber Noth, dai
zu wirken, daß die Schulen aus ihrer heutigen Stellu
kommen, in der ſie trotz aller Berühmtheit und alles Selbſtlobes u
aller Anerkennung ihres Strebens oft, ſehr oft, immoraliſch wirk
müſſen. Schließlich gibt es noch einen innern, gleichſam häuslich
Grund zu der Unterſuchung über den Begriff der Erziehung. Denn w
die Päd. Revue bisher ihr kritiſches Meſſer an alles Bedeutende auf
ſem Gebiete anlegte, ſo hat ſie auch wohl die Verpflichtung, einmal
Maßſtab ſelbſt hinzuſtellen, wonach ſie die Gedanken Anderer hem
Wenn ſie auch weiß, daß ſie diejenigen Praktiker verletzen wird, wel
nur Futter ſammt Krippe für ihre Lehrſtunden begehren, um es
Schülern vorzuſetzen; daß ſie die Schulorganiſatoren gegen ſich einnehm
wird, ſowohl diejenigen, welche die Schule an einen politiſchen Fa
anbinden möchten, um damit wie mit dem Maikäfer zu ſpielen, als a
diejenigen, welche ein eigenes Schulhaus bauen wollen, um ſo ein R
für alle ihre politiſchen und unpolitiſchen Gedanken zu haben und
vermittelſt der Jugend etwa irgendwo ausbrüten zu laſſen; daß ſie
hocherleuchteten Zionswächter der Wiſſenſchaft verletzen wird, wel
Materialismus und Radicalismus und Communismus und Socialism
ſchließlich mit lichtfreundlicher Wiſſenſchaft curiren; wenn ſie auch w

daß ſie ſich Feinde mancherlei Art damit machen und viele ohnehin ſchon zweifelhafte Freunde von ſich entfernen wird: ſo darf ſie doch am Wendepuncte der heutigen Zeitgeſchichte nicht ſchweigen: ſie dürfte ſelbſt dann nicht ſchweigen, wenn ſie ſich ſelber den Schwanengeſang zu ſingen die beſtimmte Ausſicht hätte, weil ſie die erziehliche Aufgabe der Schule für den Lehrſtand und die Aufſicht führende Behörde nach allen Seiten hin dargelegt und gerechtfertigt haben muß, ehe ſie mit ihren Vorſchlägen für Methodik und Behandlung des Unterrichts verſtändlich werden kann. Sie darf endlich nicht länger müßig bleiben bei der Frage nach der Ausbildung der Lehrer, und dieſe kann doch nur nach Ziel und Aufgabe der Schule beſtimmt werden, weil ohne die Rückſicht auf dieſes das Widerſinnigſte gefordert und die vernünftigſte Forderung verdächtigt werden kann.

Da eine philoſophiſche Abhandlung hier keinen Platz haben kann, ſo ſei vorweg bemerkt, daß die Begriffe, welche etwa aus Ethik, praktiſcher Philoſophie, Pädagogik ꝛc. beizubringen ſind, gelegentlich aus Herbart werden entnommen werden; daß aber auch die etwanigen Abweichungen von ihm ohne weitere Begründung Platz erhalten werden, weil es eben nicht dieſer Philoſophie und dieſem philoſophiſchen Syſteme gilt. Solche Erlaubniß neben der, gewiſſe anderweitige Beobachtungen als apodiktiſche hinzuſtellen, gibt nicht nur, ſondern gebietet der Zweck und die Tendenz der Revue, ſie fordert dieſe Abhandlung, welche nur zum Miterwägen anregen will.

Erſt beweiſen zu wollen, die Schule ſei Erziehungsanſtalt in gewiſſem Sinne, das hieße freilich Eulen nach Athen tragen; aber in welchem Sinne ſie es ſei, das iſt hier die Frage. Aber nicht bloß dieß, ſondern die Frage ſoll vornehmlich beantwortet werden, welche Stellung die Schule im geſammten Erziehungsgeſchäfte einzunehmen hat. Um dieſe Sache einmal zu einer gründlichen, von allen Nebenzwecken abſehenden, nur die Erziehung im Auge behaltenden Entſcheidung zu bringen, muß I. das Weſen der Erziehung aus einander gelegt werden 1. nach ſeiner Hauptaufgabe, 2. nach den Erziehungskräften, 3. nach den Erziehungswegen. Dann erſt kann II. die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete beſtimmt werden, wobei 1. die heutige Lehrſchule nach der erziehenden Seite hin geprüft werden muß, um daran 2. die anderweitige Organiſation und 3. die Stellung derſelben im engern Sinne zu beſtimmen.

I. Das Weſen der Erziehung.

1. Die Hauptaufgabe der Erziehung.

Beſchaulichkeit und Thätigkeit, Selbſterkenntniß und Aufklärun innerer Friede und Beglückung, Seligkeit und Bekehrung, Receptivi und Spontaneität, Erregung und Aeußerung, Begehren und Wirk Wollen und Schaffen: das ſind die zwei nie wegzuläugnenden Sei des menſchlichen Seins. Das Beharren des Subjects in ſich und d Hinaustreten aus ſich, das ſind die zwei Richtungen des Menſch welche die Erziehung nie ohne eine Verſündigung am jüngern Geſchle und ohne Schaden für die Entwicklung der Menſchheit aus den Aug verlieren, von denen ſie keiner vor der andern eine vorzugsweiſe Ber ſichtigung gönnen darf, wenn ſie nicht zum Spiritualismus oder M rialismus führen ſoll. Aus der einen Seite her entwickeln ſich Kunſt u Wiſſenſchaft und Religioſität, aus der andern her die verſchiede ſocialen bürgerlichen, ſtaatlichen, kirchlichen Gemeinſchaften und aus Wechſelwirkung beider die Moral-, Cultur-, Rechts-, Verwaltungs-, litiſchen, Erziehungs- ꝛc. Syſteme nach Theorie und Praxis. Man könnte eine Seite als die individuelle, die andere als die praktiſche S bezeichnen, jedoch muß dabei feſtgehalten werden, daß darin nicht Gegenſatz, ſondern nur eine divergirende Richtung des Subjects a geſprochen ſein ſoll, indem dasſelbe einmal nach innen, das andere A nach außen ſich wendend gedacht wird. So bedarf es wohl der Bem kung, daß Niemand wähnen ſolle, als ob der Menſch zur vollkomme Ausbildung gelangen könne, wenn er nur die eine oder die andere R tung ſeines Seins cultivire. Das Beharren des Individuums in wenn es möglich zu denken wäre, würde als Mittelpunct aller Thätig die Reflexion und den Senſualismus und als Reſultat derſelben eine Ged ken- und Gefühlswelt ſich erbauen; aber in derſelben würden alle praktiſchen Ideen (ſ. Herbart's praktiſche Philoſophie) des Wohlwolle des Rechtes, der Billigkeit mit allen ihren Ausläufern, des Mitgefü der Liebe, der Pflicht, des Gehorſams, der Dankbarkeit ꝛc. kein Platz haben; das Aufgehen des Individuums in der Gemeinſchaft, w eine Entwicklung der Gemeinſchaft ohne die der Individuen denkbar ſollte, würde zu einer Kraft- und Kampfeswelt führen, in der ſtatt G ſicht die Stärke, ſtatt Moral die Klugheit, ſtatt Ideen die Gewalt Scepter führen und in der ſchließlich der beſte Zweck nach der ſtärk Wirkung bemeſſen würde. Individuum und Gemeinſchaft g hören eben ſo nothwendig zuſammen, wenn von menſchlic Vollendung oder auch nur von menſchlicher Entwicklung die Rede

ſoll, wie **Receptivität und Spontaneität, wie Atom und Kryſtall, wie Chriſt und Kirche. Eines ohne das Andere iſt gar nicht zu denken. Ein Rouſſeau'ſcher Emil iſt ein menſchlicher Krüppel und die ſocialiſtiſche oder communiſtiſche Idee macht den Menſchen zum Maſſentheilchen. Die vernunftgemäße Ausgleichung dieſes Dualismus, wenn man dieß Verhältniß ſo nennen will, iſt die Aufgabe für diejenigen, welche bei Conſtructionen menſchlicher und ſtaatlicher Organiſationen mitreden wollen; in der richtigen Ausgleichung liegt die Bedingung der wahren geſunden Entwicklung, aus der gewaltſamen Unterdrückung der einen oder der andern Seite entwickelt ſich die Unzufriedenheit und der Kampf.**

Die Erziehung, das ſteht hienach nun wohl feſt, hat den Menſchen zu befähigen, ſich ſelber in der Gemeinſchaft und durch ſie weiter zu bilden. Der Menſch ſelbſt und die menſchliche Gemeinſchaft ſind die Grenzſäulen der Erziehung, welche beide gleich weit, d. h. bis in die Ewigkeit hinweiſen; Gottähnlichkeit des Subjects und Himmelreich auf Erden, das ſind, wenn man will, die idealen Tempel, wohin die Entwicklung des Subjects wie die der Gemeinſchaft ihr Auge unverrückt zu richten hat. Darum gibt es eben ſo wenig irgend einen nennbaren Grenzſtein für die Entwicklung des Subjectes, wie es keinen für die Entwicklung der Gemeinſchaft gibt, und darum kann das Endziel und damit der Zweck der Erziehung auch nicht anders feſtgeſtellt werden als in der ſelbſteignen Befähigung des Subjects, den Entwicklungsproceß nach beiden Seiten hin ſelbſt zu übernehmen. Es muß hier, um nicht in das Gebiet der praktiſchen Philoſophie hinein zu gerathen, vorausgeſetzt werden, daß der Menſch erziehbar ſei, daß er in ſeiner Jugend der Erziehung bedürfe, daß er dasjenige, was man Selbſtſtändigkeit zu nennen pflegt, erreichen und ſo ſelber den Entwicklungsproceß leiten könne. Dieſe allgemein zugeſtandenen Sätze bedürfen auch keiner weitern Auseinanderlegung; aber wohl muß noch darauf hingewieſen werden, daß man in dieſem der Erziehung geſteckten Ziele kein Moment überſehen möge.

Nicht eine Vollendung, deren Ende eben Stillſtand wäre, ſoll erreicht werden, ſondern die Erziehung iſt und bleibt auf allen Stadien ein Vorbereiten, ein Befähigen. Mag man ſich auf den ſpecifiſch chriſtlichen oder den mechaniſch ſtaatlichen oder allgemein ethiſchen Standpunct ſtellen, immer wird man nur jene Befähigung und nie den irgendwie kryſtalliſch abgeſchloſſenen Menſchen aus der erziehenden Hand erwarten müſſen. Selbſt die gemeine Sprechweiſe nennt den einen wohlerzogenen Menſchen, der ſich mit ſeiner Bildung wie mit ſeiner Individualität in die Gemeinſchaft und deren Streben einzubequemen und ſo in ihrem eigenen Sinne

ſowohl auf ſie ethiſch einzuwirken als auch ſich an ihre ethiſchen Ein
wirkungen mit innerer Freiheit oder auch mit Selbſtſtändigke
hinzugeben befähigt iſt, d. h. den, der Intereſſe an der Gemeinſchaft ha
Ungezogen heißt der, welcher wie ein Fertiger auftritt und nun für ſei
Individualität eine Anerkennung und Geltung beanſprucht.

Die Erziehung erfordert eine Kräftigung des Menſchen nach zwei
Seiten hin, nach der individuellen und nach der praktiſchen
(Schleiermacher trennt beſondere und allgemeine oder univerſelle Erziehung
Um ſo kurz als möglich zu ſein, nennen wir auf der individuellen Sei
die Idee der innern Freiheit, der Vollkommenheit und de
Glaubens. (Man vergleiche Herbart praktiſche Philoſophie: Ideenleh
1. u. 2. Capitel, wie auch Umriß pädagogiſcher Vorleſungen 1. Th
1. Capitel, § 8, 9, 10, 19.) Der Gegenſatz zwiſchen der Vollkommenhe
in der das Individuum ſelber ſein eigenes Maß iſt, und dem Glaube
nach welchem es nur ein Gefühl der Abhängigkeit und Beſtimmbark
hat; ebenſo der zwiſchen der Idee der innern Freiheit (Tugend), na
welcher die Congruenz des Willens und der Einſicht als letztes Stadiu
der Selbſtbeſtrebung auftritt, und des Glaubens, nach welcher dieſes Z
ein dem Menſchen durch eigene Kraft unerreichbares iſt: dieſer Gegenſ
harrt ſeiner wiſſenſchaftlichen Löſung ebenſo noch wie der zwiſchen freie
Willen des Menſchen und Vorſehung, er harrt ſeiner praktiſchen Löſu
in jedem einzelnen Menſchen, der Gottes Willen will und doch nich
durch ſich ſelber wollen ſoll. Darum eben muß die Erziehung dieſe Ide
gleichmäßig kräftigen, um auf der einen Seite in der Idee der Vollko
menheit den Menſchen nicht in einem eng umgrenzten geiſtigen Sein z
Verknöcherung wie Verarmung desſelben, oder in der Idee der inne
Freiheit ihn nicht auf die Staffel der Selbſtvergötterung gelangen
laſſen, ihn aber auch nicht auf der andern Seite in der reinen Idee d
Glaubens der Erde zu entrücken und zu einem willenloſen Schwärm
(in Gefühlen) werden zu laſſen. Die Erziehung darf dem Zögling dieſ
ungelösten Gegenſatz weder vorenthalten noch ihn darüber täuſchen dur
irgend welche Verhüllung; ſie muß ihn an das theoretiſche Räthſel ſtelle
welches jede Stunde ſeines Lebens ihm dennoch zu rathen aufgie
Erzielt ſie damit eine innere Unruhe, ein Penduliren des Geiſtes zwiſch

---

* Wir bitten unſere geehrten Gegner gar ſehr, ja feſtzuhalten, daß praktiſ
Ideen nichts mit Materialismus oder Technik gemein haben, und daß ein Ausbild
der praktiſchen Ideen kein Banauſismus iſt. Namentlich müſſen wir die Herr
Univerſitätsprofeſſoren erſuchen, gefälligſt bei Herbart nachzuleſen, was praktiſche Ide
ſind oder was nach ihm mit dieſem Worte bezeichnet wird, damit ſie nicht einm
wieder zu einer Exploſion kommen. Vergl. Päd. Revue XXV, 1850, S. 135—147.

zweien Welten, dem Jenseit und Dießseit, ein Nieder- und Aufsteigen vom Himmel zur Erde, ein Anklammern an Gott und Mensch, dann hat sie nach dieser Seite und nur dann ihre Aufgabe gelöst und das Bete und Arbeite in seinem scheinbaren Gegensatze aufgelöst. Der Gegensatz kann eben nur in dem Individuum selbst, d. h. in der real gewordenen Versöhnung ausgelöscht werden *.

Nach der praktischen Seite hin hat die Erziehung, wie schon oben erwähnt, die praktischen Ideen zu kräftigen und zum Bewußtsein zu bringen. Um ja hier nicht mißverstanden zu werden, seien dieselben nochmals erwähnt; es sind die Ideen des Wohlwollens, des Rechts, der Billigkeit und der Frömmigkeit mit ihren Verzweigungen auf dem Gebiete des Thuns als Mitgefühl, Theilnahme, Zutrauen, Nachgiebigkeit, Versöhnlichkeit, Gehorsam, Pflicht, Dankbarkeit, Demuth, Ergebung ꝛc. Wie sie nun alle ohne Ausnahme das Verhältniß eines Individuums zum andern oder auch zur Gemeinschaft ausdrücken, so ist eine Belebung und Stärkung dieser Ideen eine Erziehung für die Gemeinschaft. Man wird ohne Widerrede einräumen, daß eine Erziehung ohne Belebung dieser Ideen keine sei; ja man ist für gewisse Bildungsstufen geneigt, dieß Gebiet als das alleinige und einzig wesentlich nothwendige anzusehen. Darum kein Wort weiter darüber. Nur muß hier wieder auf den Gegensatz zwischen den praktischen Ideen, welche die praktische Philosophie aufstellt, und der Idee der Frömmigkeit hingewiesen werden. Wie jene alle die reine Beziehung des Subjects zum andern Subjecte aussprechen und so die Handlungs-, Denk- und Empfindungsweise durch die Macht dieser Ideen bestimmt wird, so giebt es weder einen innern noch äußern Grund, die Gegenseitigkeit auszuschließen, d. h. nicht eine gleiche Forderung an das Du zu stellen; es wird sogar die Idee des Rechts

---

* Es wäre traurig, wenn hiemit ein Neues gesagt wäre; aber es mußte einmal ernstlich in Erinnerung gebracht werden, da es gar oft übersehen, vergessen, wenn nicht verschmäht ist. Es war dieß um so nothwendiger, als es in neuester Zeit Mode wird, wieder in den Schulen des Religionsunterrichtes zu gedenken. Wir nennen dieß mit Wehmuth eine Mode, denn auch die neuesten und besten pädagogischen Schriften weisen nicht nach, inwieweit die Religiosität denn nothwendig die Basis wie der Ausgang aller Erziehung sein müsse; sie empfehlen wohl den Religionsunterricht, auch geben sie ihm den Vortritt aus altem oder neuem Respecte her; er soll sich einreihen in die Perlenschnur der Unterrichtsgegenstände, soll auch die größte Perle sein und alle andern an Licht überstrahlen; daß aber die Religiosität einen innern Zwiespalt hervorrufen, in einem Gegensatze auftreten, zu einer Erlösungsbedürftigkeit führen und daß in der Erlösung des Subjects aus diesem Zwiespalte die Erziehung des Individuums erst seine Vollendung erreichen soll: das will man nicht aussprechen, denn solches klingt so mystisch und pietistisch oder noch schlimmer.

und der Billigkeit dieſe Gegenſeitigkeit *fordern müſſen*. Wenn ſi verſagt wird, ſo iſt es nun eine Frage der Ethik, wie weit das bisher durch dieſe Idee geleitete Subject noch fernerhin dieſen Ideen in der bedingten Verhältniß nachkommen dürfe, ohne ſelbſt die Idee als ein objective zu verleugnen. Oder, ſieht man von aller philoſophiſchen Be trachtung ab, ſo führen die praktiſchen Ideen zu einer Vergeltungstheori mit Nothwendigkeit und erſticken in dieſer die Ideen ſelbſt. Die Erfah rung zeigt, daß in der Regel das Subject in ſich und zu ſich ſelbſt zu rückkehrt, und nur noch gleichſam durch das äußere Leben an die Ge meinſchaft gefeſſelt bleibt, ſonſt ſie meidet. So entwickelt ſich faſt mi Nothwendigkeit dasjenige moraliſche Handeln, das ſeinen Maßſtab un endliche Begrenzung in dem Verhältniß des Subjects zu andern Sub jecten und zum Theil durch dieſe ſelbſt erhält. Die *Frömmigkeit* en nimmt den Menſchen aus dieſer Beſtimmungsſphäre und ſetzt die pra tiſchen Ideen und ihre beſtimmende Macht außer ihr in Gott und erhe ſie ſo zu abſolut gebietenden, ewigen und unveränderlichen, damit ab auch zu *nie* vollkommen erfüllbaren, ſtets nur erſtrebbaren; ſie erhä den Menſchen dadurch dauernd auf dem Entwickelungs- und Fortſchre tungsgebiete, und läßt ihn zu keinem Abſchluſſe, zu keiner Verknöcherun auf irgend einem Gebiete der Ideen gelangen. Umgekehrt, wenn hie die Idee der Frömmigkeit angebaut wird, dann würde ſchließlich nich minder ein Verrath an der Objectivität dieſer praktiſchen Ideen begange denn ſie würde ſich im ſelbſteigenen Ueben am vollendetſten fühlen, weniger ihr die Vergeltung oder die Gegenübung des Andern oder d Gemeinſchaft entgegen käme oder ihr Aufforderung böte, d. h. das Sub ject verſchwömme mit ſeiner Individualität und würde ein Opfer ſeine Idee, ohne der Idee ſelbſt zu einer Objectivirung in der Menſchheit z verhelfen. Wiederum alſo hier ein Gegenſatz zwiſchen Frömmigkeit un (ſei der kurze Ausdruck erlaubt) Moralität, der eben ſo unlöslich iſt wi der zwiſchen Gerechtigkeit und Gnade, zwiſchen Heiligkeit und Sünde vergebung, zwiſchen Unrecht dulden und Gerechtigkeit lieben, zwiſche Gehorſam und Freiheit. Der Gegenſatz iſt vorhanden, wird bleiben, un ihn kann und darf die Erziehung nicht verſchweigen oder auch nur ver hüllen. Der *ſelbſtſtändige Kampf in dieſem Gegenſatze* i *die ſelbſteigene Erziehung*.

Doch die Erziehung hat nicht bloß das Gebiet derjenigen praktiſche Ideen zu umfaſſen, welche ihre Statt zwiſchen dem Ich und Du haben denn aus der Natur des Menſchen iſt nicht bloß ein Umgang der Men ſchen unter einander, ein freies Begegnen der Individuen, ſondern ein *beſeelte Geſellſchaft* (ſ. Herbart praktiſche Philoſophie, 1tes Buch

12tes Capitel) hervorgegangen. In dieſer geſtalten die Ideen ein Rechts-, Lohn-, Verwaltungs-, Cultur- und Cultus-*Syſtem. Die Ausbildung dieſer Syſteme iſt eine That der Gemeinſchaft, hierin ſpricht ſich ihr geiſtiges Leben als ein einheitliches aus. Die beſeelte Geſellſchaft iſt die oben bezeichnete Gemeinſchaft, innerhalb welcher der Menſch bleiben muß, außerhalb welcher er nicht zur Ausbildung und Entwickelung gelangen kann. Doch die beſeelte Geſellſchaft iſt das höchſte Product, welches ſich wie die Geſellungen aus den Individuen ſo gleichſam aus individuellen Gemeinſchaften conſtruirt und dieſe als Elemente und Individuen enthält. „Indem wir uns", ſagt Herbart a. a. O., „wollende Weſen verſammelt denken auf Einem Boden, der ſie durch ſeine mannigfaltigen „Producte anlockt und beſchäftigt und jedes dieſer Producte Allen „anbietet, dringt ſich gleich zunächſt die Erwartung auf, ſie werden in „vielfachen Streit gerathen. Sie ſollen aber Streit vermeiden. Die Aus„führung dieſes Gedankens ergiebt die Idee einer Rechtsgeſellſchaft. „Möchten jedoch die Rechtsgrenzen gezogen ſein und den Einen in größere, „den Andern in kleinere Sphären ſeiner Thätigkeit einſchließen: das Thun „und Laſſen der Eingeſchloſſenen würde immer noch über die Grenzen „hinüber wirken, und alle Abſicht oder Nachläſſigkeit, die in dieſem Wir„ken läge, würde das Mißfallen an unvergoltenen Thaten hervorrufen. „Sollte das Mißfallen getilgt werden und übernähmen es die Vereinig„ten, dafür zu ſorgen, ſo würden ſie ſich zu einer Anſtalt vereinigt fin„den, die man Lohnſyſtem nennen kann. Doch der wohlwollende Zu„ſchauer würde noch mehr verlangen, und zwar die zweckmäßigſte Ver„waltung des Vorräthigen. So entſpringt die Idee des Verwaltungs„Syſtems. Das erhöhte Wohlſein bei richtig verwalteten Gütern pflegt „Kraftäußerungen hervorzutreiben, deren Ausbreitung, deren Zuſammen„oder Widereinanderwirken ſich von ſelbſt derjenigen Beurtheilung dar„ſtellt, welche nach der Idee der Vollkommenheit zur Anwendung kommen „mußte. Die Sorge, dieſer Idee zu entſprechen, wird die mehrern zu

* Unter Cultus darf man hier in dieſem beſondern Falle auch die Kirche verſtehen, welche in ihren Gliederungen die verſchiedenen Confeſſionen (oder auch Secten oder auch Feueranbeter) noch umfaßt. Man hätte auch ſagen können: Kirchenſyſtem, wenn man nicht immer geneigt wäre, dieſem Begriffe eine beſtimmte hiſtoriſch begründete Bedeutung zu laſſen. Aber man denke auch nicht an einen bloß äußern Cultus oder gar Liturgik allein, ſondern an die kirchlichen Ideen, die die chriſtliche Gemeinde als den Leib Chriſti, das kirchliche Leben als den Beginn des Reiches Gottes, oder irgendwie anders zu bezeichnen pflegt, etwa auch die ſichtbare Darſtellung des Verhältniſſes der Menſchheit zur Gottheit. Um den Namen möge man nicht rechten. Es wird ja ſchließlich doch hier nur für Chriſten geſchrieben, und da paßt der Name ſchon.

„einem Culturſyſteme vereinigen. Aber wo die Bemühungen, d
„Recht, der Billigkeit, dem Wohlwollen und der Vollkommenheit
„angemeſſenen Darſtellung zu verhelfen, gemeinſchaftliche Angelegen
„geworden ſind: da iſt gemeinſchaftliche Folgſamkeit, da iſt innere F
„heit Mehrerer, die nur ein einziges Gemüth zu haben ſcheinen.
„Spaltung zwiſchen Einem und einem Andern, deren bloß jeder ſein
„Urtheil folgt und ſeinem Gewiſſen überlaſſen ſein will — dieſer l
„und todte Gegenſatz iſt verſchwunden: die Vereinigten machen eine
„ſeelte Geſellſchaft aus. Es mag ſein, daß jeder Staat eine
„ſeelte Geſellſchaft werden ſollte. Aber das kümmert uns hier nicht.
„Staat charakteriſirt ſeine zwingende Macht. Die Ideen ſind ob
„Macht. Zu verhüten, daß nicht die eben bezeichneten geſellſchaftli
„Ideen mit dem Staate verwechſelt werden, iſt ſo viel wichtiger,
„dieſelben gar nicht bloß den großen Menſchenhaufen gelten, ſon
„eben ſo wohl jeder kleinern und kleinſten Verbindung, der häuslichen n
„minder als der bürgerlichen. Aber auch keinen andern ſittlic
„Werth können Verbindungen, welcher Art ſie ſein mögen, ſich
„geben, als den durch Realiſirung jener Ideen.“ So weit
bart, den wir darum haben müſſen ſo weitläufig ſprechen laſſen,
zunächſt jedem möglichen Mißverſtändniſſe vorzubeugen, um aber
durch ihn darlegen zu laſſen, wie die beſeelte Geſellſchaft als
Individuum auftritt, welches in ſich die Ideen des Rechts,
Billigkeit, des Wohlwollens, der Vollkommenheit und innern Frei
zur Realiſirung bringt, wodurch eben das vereinzelte Individuum, in
es in der beſeelten Geſellſchaft in dieſer Beziehung aufgeht, zur höh
menſchlichen Vollendung oder Entwickelung kommt. Da mit iſt denn
nachgewieſen, was oben nur behauptungsweiſe aufgeſtellt wurde,
menſchliches Individuum und menſchliche Gemeinſch
nothwendig zuſammen gedacht werden müſſen, wenn von einem Menſc
als ſolchem in der Totalität ſeines Seins die Rede ſein ſoll. Doch n
hier die Hauptſache iſt, es hat ſich hier ergeben, daß eine Erziehung
Menſchen nach dieſer Seite hin eben ſo nothwendig und unerläßlich
als die nach der individuellen Seite. Aber wie oben auf dem Geb
der Ideen von der individuellen Seite, nämlich den Ideen der V
kommenheit und innern Freiheit, die des Glaubens entgegengeſtellt wu
und den praktiſchen Ideen des Rechts, der Billigkeit und des Wo
wollens die Idee der Frömmigkeit gegenübergeſtellt werden mußte,
ſteht nun auch hier dem Rechts-, Lohn-, Culturſyſtem das Cultusſ
ſtem gegenüber, wenn die Geſellſchaft in Wahrheit eine beſeelte genan
werden ſoll. Wir könnten uns hier füglich darauf berufen, daß es n

gends Staaten und menſchliche Geſellſchaften ohne ein ſolches gegeben hat, auch jetzt nicht giebt; daß die menſchliche Entwickelung überall ganz gleichen Schritt mit der Belebung des Cultusſyſtems (hier natürlich im weiteſten Sinne des Wortes genommen, wonach auch Heiden und Muhamedaner und Juden ein ſolches haben) gehalten hat, daß ſogar das Cultusſyſtem überall der erſte Anſatz der beſeelten Geſellſchaft iſt. Indeſſen es gilt hier einen Schritt über ein philoſophiſches Syſtem hinaus zu thun, innerhalb der praktiſchen Philoſophie, und darum müſſen wir uns ſchon jenem Gedankengange anbequemen. Wenn zum Rechts-, Lohn- und Cultusſyſteme nicht noch ein neues hinzutrtt, ſo möchte leichtlich die beſeelte Geſellſchaft zu einem vollkommenen Stillſtande gelangen (China liefert ein ſprechendes Beiſpiel). Das iſt nicht allein bedingt durch die Schranken der menſchlichen Vernünftigkeit oder der Einſicht und des Willens, ſondern vornehmlich durch die Verſchiedenheit der Individualitäten, die unüberwindlich ſind, ſowohl was Einſicht, Erregung, Begehren, Wollen anlangt, als auch unüberwindlich in Beziehung auf Thätigkeit, Aeußerung, Wirken, Schaffen. So wird die Ausbildung jener erſt genannten geſellſchaftlichen Ideen ſich einmal und dann für allemal mit einer gewiſſen Annäherung und ſomit geduldeten, ja zuletzt für nothwendig erkannten und dadurch endlich ſcheinbar berechtigten Unvollkommenheit der Darſtellung begnügen müſſen, während es weder im Weſen der praktiſchen Ideen überhaupt und noch weniger in denen der Geſellſchaft irgendwie begründet liegt, eine ſolche Verkümmerung zuzugeſtehen. Es läßt ſich von der Idee nichts abhandeln, nichts abdingen. So kommt nothwendig die Geſellſchaft in ſich ſelbſt durch ihr edelſtes Streben zu einer Unzufriedenheit mit ſich ſelbſt, fühlt ſich in ihren eigenen Syſtemen beengt, gewältigt, geknechtet und ſucht natürlich nach Befreiung aus ihren eigenen Ketten, die ſie ſich ſelber geſchmiedet, legt ſich aber in demſelben Augenblicke des Zerbrechens der Ketten ſogleich neue an.* Der religiöſe Cultus hebt nun den Menſchen aus dieſer Beengung und legt die abſolute Vollendung der Ideen an einen andern Ort, tröſtet und beruhigt die Geſellſchaft; aber indem ſie ihr immer die Vollendung ohne alle Schranken und Beengung

* Will man hier Anſpielungen auf politiſche Erſcheinungen oder Revolutionen ſehen, ſo kann das Niemandem verwehrt werden. Hier gilt es nur darzuſtellen, was nothwendig erfolgen muß, wenn zu den Herbartſchen Ideen der Geſellſchaft keine neue hinzutritt. Hat ſolche Darſtellung einen Fingerzeig auf die Zeiterſcheinungen geliefert, ſo iſt das nur eine äußere Beſtätigung der richtigen Schlußreihe, und wenn dieſe Zeiterſcheinungen Uebel ſind, ſo iſt das nur eine ernſte Mahnung, der Idee des Cultus gehörigen Werth einzuräumen.

wieder vorhält, immer wieder die Ideen gleichſam auffriſcht und lebendi
macht, ſo bewahrt ſie zugleich die Geſellſchaft vor dem Stillſtande. Si
verflicht die Menſchheit, wie alle die auf dieſem Gebiete liegenden Idee
— Glaube, Frömmigkeit —, in einen Gegenſatz von Zufriedenheit m
der Beſchränkung und Sehnſucht nach der abſoluten Vollendung, wir
die Menſchheit wieder in ein Schweben zwiſchen Himmelreich und Erde
reich, Gemeinde Gottes und Erdengemeinde, und wenn ihr dieß geling
dann hat ſie ihre Aufgabe gelöst und reicht als Löſung dieſes Räthſel
die Erlöſung der Menſchheit dar. — Man erläßt uns hier wohl di
anderſeitige Darſtellung, wie wir ſie vorhin immer gegeben, was au
der beſeelten Geſellſchaft werden muß, wenn nur die Idee des Cultu
zur Entwickelung in ihr käme: die Geſchichte hat ſchon geſprochen.

Je enger der Anſchluß an Herbart, zu deſſen Ideen nur ein
ergänzende hinzugetreten iſt, hier feſtgehalten iſt, um ſo nothwendig
wird der Nachweis, warum in das Gebiet der Erziehung das hinein
genommen werden ſoll, wovon mindeſtens ſeine Umriſſe pädagogiſch
Vorleſungen nur obenhin Notiz zu nehmen ſcheinen. Wenn es auch nid
ſchwer werden dürfte, den Nachweis zu führen, daß dieſe praktiſche
Ideen auf dem Gebiete der Erziehung nichts weniger als obenhin vo
Herbart berückſichtigt ſind und daß dieß nur ſo ſcheint, da Herbart ſi
auf dem Unterrichtsgebiete weiter auslaſſen wollte: ſo dürfte ein ſolch
Nachweis aus ſeinem Syſteme noch keineswegs ein Ueberzeugungsgrun
für alle diejenigen Leſer ſein, welche eben ſich nicht mit dem Syſtem
bekannt gemacht haben oder demſelben in den Grundzügen nicht zug
ſtimmt haben, und die daher die Frage: ob ſich die Erziehung au
dieß Gebiet der praktiſchen Ideen der Geſellſchaft einzu
laſſen habe, als eine ganz offene oder von vorne herein als eine z
verneinende anſehen. Die Praxis der Erziehung, ſo weit dieſelbe im G
biete der willkürlichen und beabſichtigten Einwirkungen auf die Jugen
beſteht, ſpricht gegen dieſe Forderung ganz entſchieden, und weil ſom
hier für die Erziehung ein neues Feld gefordert wird, ſo muß die
Unterſuchung ſchon ſich etwas weiter ergehen.

Zunächſt iſt darüber kein Streit, daß die praktiſchen Ideen, welch
in dem Verhältniß der einzelnen vernünftigen Weſen wurzeln, ihre voll
Berückſichtigung in der Erziehung finden müſſen, denn moraliſche Men
ſchen ſollen ja alle werden: ſo lautet der Spruch der Zeit. Ob auch nu
dieſes in der heutigen Erziehung geſchieht: das bleibt eine erſt ſpäter z
erörternde Frage. Hierher gehört nur die, ob das Gebiet der praktiſche
Ideen der beſeelten Geſellſchaft im Erziehungsgeſchäfte eine noth
wendige Stelle habe. Man könnte zunächſt die Frage aus der Praxi

ter bejahen, wenn man nur Folgendes erwägt: die Kirche nimmt nicht eher den jungen Menſchen in ihre Gemeinſchaft auf, als bis er das Weſen der Kirche begriffen und bis er in die Idee des Cultusſyſtems einzugehen befähigt und nachdem er dafür im Beſondern noch vorbereitet iſt. Die bürgerliche Gemeinde als das erſte Glied der beſeelten Geſellſchaft oder auch der Staat nimmt den jungen Menſchen nicht eher als vollgültiges Mitglied in ſeine Gemeinſchaft, als bis ein beſtimmtes Alter die Bürgſchaft gewährt, daß derſelbe in die praktiſchen Ideen derſelben einzugehen befähigt iſt. Aber das iſt nun eben der Streitpunct, um den es ſich hier dreht. Die Kirche bereitete vor, erzog, ſchob alſo die Anbahnung ihrer Idee in das Gebiet der Erziehung hinein; die bürgerliche Gemeinde oder der Staat that ſolches bisher nicht. Hier wird ſomit, abgeſehen von allen realen Zuſtänden, dem Staate ein Verſäumniß zur Laſt gelegt. Man könnte ſich ferner auf die griechiſchen Staaten und den römiſchen Staat beziehen; aber auch das ſoll nicht geſchehen, um nicht irgendwie aus der Theorie der Erziehung in das Gebiet des Politiſirens hinein zu gerathen und ſo ſich ſelber ſammt der Idee zu verlieren. Das ſteht feſt: der Menſch kann nur als Mitglied einer ſolchen Gemeinſchaft zur Vollendung kommen, denn ſie iſt ein eben ſo nothwendiges wie weſentliches Product ſeiner Natur, wie es ſeine Sprache iſt; die beſeelte Geſellſchaft gehört zu der Vernünftigkeit der menſchlichen Natur. Da dieſer Satz wohl unbeſtritten iſt, ſo gilt es nur noch ſeine Geltung für das Gebiet der Erziehung nachzuweiſen. — Was man auch unter Erziehung verſtehen möge, immer muß ſie doch die Entwickelung des jungen Geſchlechts zur Aufgabe behalten und zwar, da das erwachſene Geſchlecht nicht über ſich ſelber hinaus kann, muß der meßbare Endpunct der Erziehung immer der ſein und bleiben, wo der junge Menſch fähig ſein ſoll, in das Leben der Mündigen als ein Mündiger einzutreten und ſo an der Aufgabe des Geſchlechtes ſelbſtſtändig mitzuwirken und durch ſie auf ſich als einen Selbſtſtändigen einwirken zu laſſen. Alſo ein Verſtehen der Ideen der beſeelten Geſellſchaft iſt die Einſicht, welche die Erziehung zu geben hat, und eine Kräftigkeit der Idee nachzukommen und das Wollen der Idee iſt die Befähigung, die ſie in dem jungen Geſchlechte zu erreichen hat. Ohne dieſes beides hat die Erziehung ihre Aufgabe nicht gelöst, den Menſchen zu einer ſelbſtſtändigen menſchlichen Weiterentwickelung zu befähigen.

Um aber aller und jeder Mißdeutung vorzubeugen, namentlich der, als ſollte jeder einzelne Menſch nun gar mit dem Rechts-, Cultur-, Verwaltungs-, Cultusſyſtem bekannt ſein oder gar durch die Erziehung mit

demſelben bekannt geworden ſein, ſo bedarf es noch einer Darlegung de
Verhältniſſes des Individuums zu der beſeelten Geſellſchaft. Es mög
als Gewährsmann Herbart reden. „Wenn die Individuen von eine
„Geiſte bewegt werden, dem kein Einzelner ſich eigen und dem auch kein
„ſich fremd fühlt: ſo mögen ſie ihn anſehen wie eine Seele, die in ihn
„Allen, in ihrer Geſammtheit lebe. Soll aber in Wahrheit dieſer Ge
„für mehr gelten als für eine ähnliche Sinnesart, die ſich in Alle
„wiederholt, ſo muß er ſeiner Beſchaffenheit nach die Individualitä
„überſchreiten. Zuvörderſt: er muß der Individualität nicht anhänge
„Nichts darf ihm gemein ſein mit den Beſtrebungen, Begehrungen, Willk
„Entſchlüſſen, woran man den Strebenden, den Wollenden erkennt, deſſe
„Regſamkeit es iſt, die da ſtrebt und will; vielmehr dort hat man jen
„Geiſt zu ſuchen, wo von dem Wollen nur das nichtige Bild anzutreff
„iſt, — in dem Spiegel, in dem Auge, worin die Vollendung des Bild
„Eins iſt mit dem urſprünglichen Beifall und Tadel; in der Beu
„theilung, welche der Beſchauung überhaupt, der Intelligenz i
„Allgemeinen angehört, und welche auf gleiche Weiſe einem Jeden, d
„innerlich frei iſt, ſich wird verkündigen müſſen. Dieſe Beurtheilu
„legt ihre Reſultate nieder in den Ideen. Sie allein können demna
„eine Geſellſchaft in Wahrheit beſeelen. Ferner: die urſprünglichen Ide
„ſtammen zwar nicht von der Individualität, aber ſie gelten in ihr
„praktiſchen Weiſung dem Einzelnen oder demjenigen Paar, bei welche
„die beurtheilten Verhältniſſe ſich finden. Dieſelben erkennen und i
„Werk richten, ſchafft aufs neue die Harmonie der Einſicht und Befolgun
„dieſe innere Freiheit gebührt der Geſellſchaft. . . . . Wiewohl nun d
„ganze Einſicht ſich finden ſoll bei einem Jeden: ſo iſt doch nicht
„vergeſſen, daß hier unter der Einſicht nur die urſprüngliche B
„urtheilung verſtanden wird, nicht aber die lange Reihe der Folg
„rungen, unter deren Prämiſſen ſich eine große Menge von empiriſche
„Urſprunge miſcht, indem ſie herrühren von dem Boden, auf welche
„eine beſtimmte Mehrheit in Gemeinſchaft ſteht, und welchen ſie the
„und verwaltet, und die Bedingungen der Cultur herzugeben nöthig
„Was zur Anwendung der Ideen gehört und ihr ſyſtematiſches Wiſſ
„iſt keine Forderung an die Geſammtheit. . . . Jedes Mitglied der b
„ſeelten Geſellſchaft wird alſo in ſich unterſcheiden, was ihm die Geſe
„ſchaft ſei, was es ſelbſt ſich ſei und von ſich wolle. . . . Die Vereinigt
„gelangen nur durch beſondere Leiſtungen in den allgemeinen Mittelpun
„der geſellſchaftlichen innern Freiheit. . . . Der Rang — die Auszeic
„nung des Einzelnen nach ſeiner Wichtigkeit und Leiſtung für das Ga
„— und die Ehre — welche rein aus dem Perſönlichen hervorgeht.

„zuſammengenommen giebt eine Summe, deren Maximum zu erreichen „dem Einzelnen aufgegeben iſt.“ So weit Herbart. Es iſt nur eine andere Form, in der vorhin die Gedanken aufgeſtellt wurden. Das Individuum hat ein Verſtändniß der Ideen der Geſellſchaft und ein praktiſches Auffaſſen des eigenen Verhältniſſes zu derſelben mitzubringen, wenn er als ein Erzogener in dieſelbe eintreten will. Die Stellung des Individuums zu den praktiſchen Ideen iſt eine ganz andere als die zu den Ideen der Geſellſchaft; ſein Verhältniß dem Individuum gegenüber iſt ein weſentlich anderes als ſeine Stellung in der beſeelten Geſellſchaft. Wird nun zugegeben, daß jenes einfache, unmittelbare Verhältniß eine Bildung durch die Erziehung bedingt, ſo wird man um ſo entſchiedener einräumen müſſen, daß dieſelbe für das Eingehen in die beſeelte Geſellſchaft nicht erlaſſen werden darf.

Noch könnte man entgegnen, daß ja bisher ohne Mitwirkung der Erziehung ſich die beſeelte Geſellſchaft gebildet und fort und fort entwickelt habe, und daraus nun nach beliebter Weiſe den Schluß ziehen, als brauche ſie alſo auch künftighin nicht die Mitwirkung der Erziehung. Solche auf dem Schulgebiete nur zu herkömmlichen Schlüſſe, die man durch eine reiche Phraſeologie ſchwach zu verdecken pflegt, könnten ganz einfach dadurch widerlegt werden, daß der heutige Zuſtand der Geſellſchaft, wohin man auch blicken mag, fürwahr kein beredter Lobredner dieſer Erziehungsnachläſſigkeit iſt; daß dieſer vielmehr dringender als alle theoretiſchen Gründe dafür ſpricht, daß es vor Allem Noth thue, in der Jugend das Verſtändniß wie die Ausübungskraft für die praktiſchen Ideen der beſeelten Geſellſchaft anzuerziehen; man könnte mit einer gewiſſen Bitterkeit nachweiſen, daß immer die Revolution ſich an die Jugend klammert und daß die Revolutionen dann überall ausgebrochen ſind, wenn ein Verſtehenwollen der Ideen der Geſellſchaft begonnen hat; jedoch hinweg hier mit allem Politiſiren: es führt nie zu Ueberzeugungen, weil es immer in urſprünglichen Beurtheilungen ſeine letzten und entſcheidenden Gründe hat. Man wird einräumen müſſen, daß die beſeelte Geſellſchaft ihre Ideen zu einer um ſo höhern Vollendung ausprägen wird, je lebendiger in jedem einzelnen Individuum dieſelben zur Anerkennung gekommen ſind, und das wird um ſo eher erreichbar ſein, je früher die Anſchauung, Erfahrung, Erkenntniß, Uebung beginnt, d. h. wenn die Erziehung ſolches mit in ihr Gebiet einſchließt. Nicht minder wird man eingeſtehen, daß die Macht, welche ſchließlich den Ideen eine Geltung ſchafft, als eine phyſiſche um ſo geringer zu ſein braucht, oder was dasſelbe iſt, daß die wahre Freiheit der Geſellſchaft um ſo größer werden kann, je mehr in jedem einzelnen Individuum die

phyſiſche Macht von außen erſetzt wird durch die innere Macht d Ideen ſelbſt, und das wird wieder um ſo eher erreichbar, ja geradezu n denkbar ſein, wenn ſie ins Erziehungsgebiet mit eingeſchloſſen werd und zu deren Uebungsfelde nothwendig gehören. Will man aber dennoc ein praktiſches Beiſpiel als Beleg dieſer theoretiſchen Schlußfolge, beantworte man ſich nur einfach die Frage: wodurch die Idee der kath liſchen Kirche eine ſolche unüberwindliche Conſiſtenz erlangt und eine ſolc Macht in der Menſchheit erlangt hat. Man wird keine andere Antwo finden als die, daß ſie die Erziehungsaufgabe nie und keinen Augenbli von dieſer ihrer Idee ſich losmachen ließ. Wo ſich und für wen ſich ei Erziehungsfeld oder ein Erziehungsgang conſtruirte, ohne daß die Id des katholiſchen Cultus in ihm und auf ihm angebaut wurde, da h auch die Idee ihre Macht verloren. Dieß ſind ſprechende Thatſachen: ſ werden mehr überzeugen als theoretiſche Erörterungen.

2. Wer iſt zum Erziehen berechtigt und verpflichtet?

Ehe die Frage zur Entſcheidung gebracht werden kann, muß ein Gruppirung der Vergeſellſchaftungen gegeben werden, die weiter keine Zweck hat, als beſtimmte Namen für die folgende Unterſuchung zu bieten Die genauere Auseinanderlegung hat die Revue gebracht Bd. XIX, 359 f Hier nur die, man könnte ſagen, Naturverbindungen, welche ſich unabhängig von der Geſchäfte theilenden Cultur bilden müſſen; und davon nichts weiter als die Namen, die ohnehin ja Jedem verſtändlich ſind.

Familie	Geſchäftsperſonal	* * *	* * *
Familienverwandtſchaft	Berufsverwandtſchaft	Kirchliche Gemeinde	Bürgerl. Gemeinde
Geſellige Verbindungen	Standſchaft	Confeſſionsverwandtſchaft	Kreis, Bezirk, Provinz
* * *	* * *	Kirche	Staat

Ueberblickt man dieſes Schema und bemerkt dabei, daß Geſellſchaft hier in Kürze geſellige Verbindungen aller und jeder Art bezeichnen ſoll, ſo überſchaut man auch leicht, welches Verhältniß die praktiſchen Ideen zu dieſen Gemeinſchaften und umgekehrt haben. Die Familie in ihrer perſonalen Beziehung ſich erweiternd zur Familiengenoſſenſchaft und eingehend in geſellige Verbindungen beanſprucht die Ausbildung der Ideen, welche oben als diejenigen bezeichnet wurden, welche auf der Seite der individuellen Erziehung liegen. Die Familie als Geſchäft betreibend gedacht und ſich erweiternd durch Berufsgenoſſen und eingehend in die Standſchaft, fordert hiefür die Ausbildung derjenigen praktiſchen Ideen, welche zwiſchen den vernünftigen Individuen zur Geltung kommen müſſen.

Die Familie als religiöſe Verbindung eintretend in die kirchliche Gemeinde, ſich als Mitglied der Confeſſionsverwandtſchaft betrachtend und ſo eingehend in die Kirche, bedingt die Ausbildung der Ideen des Cultus, d. h. des Glaubens, der Frömmigkeit und des Cultusſyſtems. Die Familie als Glied der bürgerlichen Gemeinde eingehend in den Staat fordert die Ausbildung der Ideen, welche als die der beſeelten Geſellſchaft bezeichnet wurden.

Sonach ſcheint die ganze Verpflichtung der Erziehung auf der Familie zu ruhen, und Niemand hat ſie auch bisher von dieſer entbinden wollen; aber man darf eigentlich nur ſagen: ſie habe ſolche Forderungen an die Erziehung zu machen, nicht aber, ſie habe ſie ſelber zu erfüllen. Denn als Familie im engſten Sinne des Wortes kann ſie beſtehen ohne Geſchäft, ohne Geſellſchaft und ohne Standſchaft, ohne kirchliche Gemeinſchaft und Kirche, ohne bürgerliche Gemeinde und Staat. Nur ihr Intereſſe an der höhern und vollkommnern Entwicklung der Ihrigen wie der Menſchheit legt ihr alle die anderweitigen Forderungen auf an die Erziehung, die ſie nur dann eben als die ihrigen anerkennen wird, wenn noch etwas Anderes aus ihr ſpricht als das reine Familienintereſſe. Dieſe Forderungen kommen alſo nicht aus ihr als Familie her, ſondern daher, daß ſie in die höheren Gemeinſchaften der Menſchheit eingegliedert iſt. Wenn dieſe nun um ihrer eigenen Exiſtenz willen ſolche Forderungen ſtellen müſſen an die Erziehung, ſo haben ſie damit ihren Anſpruch an dieſelbe, zugleich aber auch ihre Verpflichtung ausgeſprochen.

Es iſt hiemit mindeſtens nichts Unerhörtes ausgeſprochen, wie das gar leicht den Anſchein gewinnen könnte, denn alle Familiengenoſſen beanſpruchen das Miterziehen eines Kindes und die Auctorität dazu wie ein Naturrecht; ſie wachen und ermahnen uud berathſchlagen und behüten nach ihrer Stellung zur Familie das ſittliche und anderweitige Wohl des Kindes wie dazu berufen. Die geſellige Verbindung macht mehr als irgend eine andere ihre Anſprüche an die Erziehung für ihre Zwecke — die freilich oft kümmerlich genug ſind — geltend, und hat ſogar eine Erziehungslitteratur aufzuweiſen. Das Erlernen des Geſchäfts war vordem und wird wiederum nach dieſem, wenn die Staaten einer geſundern Entwicklung entgegen gehen ſollten, ein weſentlicher Theil in der Erziehung werden, denn der Lehrmeiſter war und iſt der von der Standſchaft beauftragte und bevollmächtigte Lehr- und Zuchtmeiſter. Die kirchliche Gemeinde hat ſchon nach dem oben gegebenen Ausweiſe nie ihre Anſprüche an die Miterziehung aufgegeben, und hat in dem ſogenannten Confirmandenunterricht ſich ſelbſt an derſelben wirklich betheiligt. Die bürgerliche Gemeinde hat bisher immer noch einen gewiſſen Antheil an der Erziehung

genommen, mindeſtens hat ſie müſſen beiſteuern zur Errichtung und Erhaltung von Schulen, und inſofern dieſe, wie ſich zeigen wird, wirklich einen Theil des Erziehungsgeſchäftes übernehmen, ſo haben auch die bürgerlichen Gemeinden eine Betheiligung bei der Erziehung.

Zunächſt wolle man bemerken, daß die natürliche und ungeſtörte Entwicklung des Gemeinſchaftslebens auch ſeine Vernünftigkeit darlegt. Ueberblickt man die an der Erziehung betheiligten Gemeinſchaften: Geſellſchaft, Berufsgenoſſenſchaft (Innungen der Handwerker, Kaufleute, Landwirthe, Fabrikanten: die ungeſtörte Ausbildung iſt hier nicht weit gegangen und die Ueberbleibſel zeigen ſich hier und dort nur noch als Trümmer, welche dem Uebergewichte der Geld- und Staatsmacht weichen), kirchliche Gemeinde und bürgerliche Gemeinde: ſo ſind ſie diejenigen Verbindungen, in denen das Individuum als ſolches noch zu Geltung kommt, die ſich aus den Individuen zuſammenſetzen und worin die Elemente der Ideen der menſchlichen Geſellſchaft entwickelt werden, wo dieſelben jedem Einzelnen verſtändlich bleiben, ja von ihm gleichſam mit angebaut und gekräftigt und in ihrer Geltung gewahrt und aufrecht erhalten werden. Daß dieſe Gemeinſchaften nun Theil hatten an der Erziehung, wurde eine Vernünftigkeit genannt, und zwar deßhalb weil die individuelle und die univerſelle Seite oder das Individuum an ſich und in ſeinem Verhältniß zu Andern und zur Gemeinſchaft in der Erziehung eine ganz gleiche Berückſichtigung forderten; weil die Idee der innern Freiheit und Vollkommenheit, und die des Rechts, der Billigkeit und des Wohlwollens mit ihren Erweiterungen zum Rechts-, Lohn- und Culturſyſtem, und ſchließlich die Ideen des Glaubens, der Frömmigkeit bis zum Cultusſyſtem als die Ideen des vernünftigen Menſchen ihren unabweisbaren Anſpruch an die Erziehung, aber auch alle zugleich und neben einander geltend machen müſſen*; weil eben die Aufgabe der Erziehung iſt, das Individuum zu befähigen ſelbſtſtändig in der Gemeinſchaft ſich weiter zu bilden.

Die Vernünftigkeit dieſes Erziehungsanſpruches zeigt ſich noch mehr wenn man die höhern Gemeinſchaften anſieht. Die Standſchaft hat es nicht mehr mit dem Individuum zu thun, ſie ſetzt ſich aus Berufs-

---

* Möchte man endlich doch einmal einſehen, wo die Unterbrechung der natürlichen Entwicklung durch gewaltſame Reformen begonnen hat, man würde nicht das conſerviren wollen, was dem Revolutioniren ſchon angehört, und doch dabei wie der Revolution ſelbſt einen Halt gebieten wollen; man würde nicht einen uſurpirenden Einfluß geltend machen gegen eine uſurpirende Macht, ſondern zurückgehen auf den Punct der Entwicklung, wo ihr Faden gewaltſam abgeriſſen würde, und dort wieder anknüpfen.

genoſſenſchaften (oder wenn man will Innungen) als ihren Individuen zuſammen, in ihr tritt nicht mehr der Einzelne als Perſon auf, ſondern nur noch im Namen und Auftrag ſeiner Berufsgenoſſenſchaft, in ihr vertritt der Einzelne nicht mehr perſönliche Intereſſen, ſpricht nicht mehr ſeine individuellen Anſichten aus, ſondern die ſeiner Genoſſenſchaft. So ſteht es noch deutlicher in den Confeſſionsgenoſſen und in der Kirche, welche die einzelnen Kirchengemeinden als Individuen zählt, und noch klarer tritt dieß in den politiſchen Geſellungen heraus, welche die einzelnen bürgerlichen Gemeinden oder gar Bezirke, Kreiſe, Provinzen als Individuen zählen *. So tritt alſo ſelbſtredend in dieſen höhern menſchlichen Verbindungen das Individuum, die einzelne Perſon gar nicht mehr auf, hat für ſie nur als Theil einer Gemeinſchaft eine Bedeutung und nur die Bedeutung, welchen Rang und welche Ehre (ſ. oben) er in derſelben erworben hat. Damit iſt denn ſelbſtredend der Anſpruch dieſer Gemeinſchaften an die Erziehung ausgeſchloſſen, wie ſie ihn denn auch nie geltend gemacht und nie geübt haben. Sie könnten, auch wenn ſie wollten oder ſollten, doch an derſelben gar keinen Theil haben, da ſie ja das Individuum, weder das erzogene noch das unerzogene, nicht kennen, ſondern es nur noch als Glied an einem höhern Individuum ſehen.

Aber der Staat? — Der kann vernünftigerweiſe erſt recht keinen Antheil an der Erziehung beanſpruchen, weil er auf der politiſchen Seite die höchſte und letzte Gemeinſchaft iſt. Die rein wiſſenſchaftliche Deduction ergiebt das Gegentheil von der Praxis, die man hier gegenüber ſtellen könnte, und ſie muß ein Unternehmen des Staates, die Erziehung zu leiten oder gar zu übernehmen, als nicht vernünftig bezeichnen. Oder — es muß ein Staat ſich conſtruiren aus lauter Individuen, der alle Zwiſchenſtufen menſchlicher Gliederung vernichtet, d. h. er muß ein numeriſch gegliederter Staat ſein, der wie eine Zahl jedes einzelne Individuum als eine gleiche Einheit enthält. Ein Zwiſchending giebt es hier nicht ohne die gröbſten Widerſprüche, welche von der (es ſei der Ausdruck erlaubt) praktiſchen Vernunft immer als ſolche empfunden und von der Wiſſenſchaft als ſolche erkannt werden und gegen die ein geſunder menſchlicher Staatsleib fort und fort reagiren wird. Will man hier an Griechenland erinnern, ſo wolle man doch

* Zählen ſollten! Die tiefſten Elemente, bis zu welchen der Staat als ſolcher hinabgehen kann, ſind die Geſellungen zu allerhand (wiſſenſchaftlichen, geſelligen, ſozialen, künſtleriſchen ꝛc.) Zwecken, die Berufsgenoſſenſchaften (ſ. Minerva von Bran, Januarheft 1837 Nro. 1), die kirchlichen und bürgerlichen Gemeinden.

erwägen, daß weder die Könige Athens noch deren Volksverſammlung Erzieher nach den Periöken geſandt haben; daß ſie ſich nie um die E ziehung in den abhängigen Colonieen gekümmert haben, und daß ſel ſpartaniſche Erziehung die einer Stadtgemeinde war. Rom kennt kei Erziehung mehr von Staats wegen, ſeit das Reich über das Stadtgeb hinausging. Ein Staat geht ſeiner Auflöſung in die Urelemente unai haltſam entgegen, wenn er in der Erziehung der Jugend — natürl nach und nach in allen vernünftigen Gliederungen — bis zu den l elementen, den Individuen, mit ſeinem Einfluſſe hinabſteigt. Volk erziehung, das iſt Staatsaufgabe, die Kindererziehung überla er Andern, um ſeiner Aufgabe ſich hingeben zu können. Wo beid noch verwechſelt wird, wo man beides auch nur noch vermengen kan da fehlt freilich das A-B-C der pädagogiſchen Wiſſenſchaft, der Polit der Ethik. Dem Einzelnen, der Gemeinſchaft das anheim zu geben, w Sache des Einzelnen und der elementaren Gemeinſchaft iſt, das iſt e Theilchen aus der Volkserziehung.

Wenn hienach dem Staate und überhaupt den höhern Gemeinſchaft die Berechtigung zur Erziehung abgeſprochen iſt: ſo folgt daraus no keineswegs, daß ſie von derſelben nicht Kenntniß zu nehmen hätten. E wird ſich weiter unten zeigen, worin dieſe Kenntnißnahme beſtehe, b wohin man die ſich hier etwa ſchon regenden Bedenken gegen die wiſſe ſchaftliche Conſequenz verſchieben möge.

Ebenſo wird ſich im Laufe der folgenden Unterſuchung ergeb wie weit ſich die Betheiligung der zur Erziehung Berechtigten wie V pflichteten erſtrecken wird. Hier galt es nur feſtzuſtellen, wer dazu gehö Es waren 1. die Familie, 2. die geſelligen Verbindungen*, 3. die B rufsgenoſſenſchaft, 4. die kirchliche Gemeinde, 5. die bürgerliche Gemeinl Sie mögen in ihrer Geſammtheit künftig mit dem Namen Erziehung berechtigte bezeichnet werden.

3. Wie die Erziehungsberechtigten zu ihrem Rechte u zur Erfüllung ihrer Pflicht gelangen.

Dieſe Frage zerfällt in drei andere: a. Ob einer der Erziehung berechtigten die Erziehung im Namen Aller vollenden könne, und we das verneint wird, b. ob die Berechtigten neben einander jeder die w ihm eigenthümlich beanſpruchte Seite der Erziehung zu übernehmen ha oder c. ob ſie nach einander zu wirken haben.

Es iſt eine Zeitanſicht, ja Volksmeinung geworden, daß die Erz

---

* Im Sinne Schleiermachers genommen.

hung der Kinder lediglich den Eltern anheim falle und daß ihnen Niemand darein zu reden habe. Das Kind wird in der Familie geboren, wird ihr geboren, das ſcheint ein Naturrecht zu bedingen, nach welchem nun das Kind den Eltern gehöre, gleichſam Eigenthum der Eltern ſei. Die Sache iſt richtig, die Folgerung falſch, denn das Kind wird auch in einer Gemeinde, in einer bürgerlichen wie kirchlichen Gemeinde, im Staate, in einem Stande geboren. Wie, wenn man daraus einen gleichen Schluß zöge! und muß das nicht geſchehen? Gewiß muß es. Denn nicht als Individuum erreicht der Menſch ſeine Vollendung, ſondern nur wenn es zugleich Mitglied der beſeelten Geſellſchaft iſt. Das Kind gehört als vernünftiges Weſen gerade eben ſo ſehr der Gemeinſchaft an wie den Eltern, weil eine vernünftige Menſchheit nicht aus lauter Individuen oder Maſſentheilchen beſteht. Gleiches Recht, gleiche Pflicht ſtehen ſich hier naturrechtlich gegenüber und bedingen ſich gegenſeitig. Weder darf das Kind den Eltern entzogen werden, noch dürfen die Eltern es der Gemeinſchaft entziehen oder für das Eingehen in dieſelbe unfähig laſſen; die Gemeinſchaft fordert Erziehungsthätigkeit der Eltern, die Eltern fordern ebenſo die der Gemeinſchaft, wo ihre eigene Kraft, Mittel, Vermögen (nicht Geld iſt gemeint) nicht mehr ausreicht. Wenn nun deſſen ungeachtet die Anſicht von der alleinigen Erziehungsberechtigung der Eltern eine ſolche Anerkennung gefunden hat, ſo kann man ſich der Frage nach ihrem Urſprunge nicht erwehren. Die Antwort auf ſie und der Nachweis dieſes Urſprungs dürfte ohnehin nicht ohne Einfluß auf die weitere Betrachtung ſein.

Zunächſt lag dieſe Anſicht wohl nahe, weil das Kind gleichſam in die Arme der Eltern gelegt wird.

Das geſchwächte religiöſe oder, wenn man das übel nehmen ſollte, doch das geſchwächte kirchliche Leben hat ferner die Macht der Ideen bis auf das Gebiet der Klugheit, Verſtändigkeit, Rechtlichkeit zurückgedrängt, und das verarmte Gemüth zog ſich in den Familienkreis und ſuchte ſich dort Fülle und Erfüllung in der Kinderſtube. So wurde das Kind der Abgott des gottentfremdeten Herzens und das Füllhorn für die gefühlsleere Bruſt, der intereſſante oder Intereſſe erregende Gegenſtand des ideelosen Gemüthes, Freude wie Hoffnung für den verſtändigen Verſtand, der Wunſch, Ziel und Zweck für den erdenbemeſſenen Willen und für das erdumfriedigte Schaffen. Die Sentimentalität der Litteratur und die erregte und doch objectsloſe Gefühlszeit wirkte mit zu dieſer Erſcheinung. Das Kind wurde in die weichen Kiſſen des Hauſes gewickelt, Vater und Mutter ſangen ihm ein Wiegenlied und — die Gemeinſchaft durfte nicht in Tact und nicht in Tempo, noch weniger in Text oder Melodie mitreden.

Eine näher liegende Urſache bot die Steigerung des begrifflichen Unterrichtes in den Schulen. Dieſe wurden erfüllt mit lauter Aufklärungsmitteln und Aufklärungsthätigkeiten, und ſie ſelber verloren ſich dergeſtalt auf dem Gebiete der Begriffsbewegungen, daß nicht bloß der obenhin blickende Verſtand in ihnen ein eigenthümliches, vom Erziehungsacte losgeriſſenes, mit ihm kaum noch verwandtes Uebungsfeld zu ſehen meinte, ſondern daß ſelbſt die Doctrin einen Unterricht außer der Erziehung und eine Erziehung noch außerhalb des Unterrichtes mit großem Scharfſinn ausgeklaubt hat, um nur irgendwie dieſe Unnatürlichkeit zu rechtfertigen. Scharfſinnig hat man geſchieden zwiſchen einer Erziehung, welche keinen Unterricht giebt, keine geordnete und zweckentſprechende Uebungen will, und zwiſchen der, welche durch den Unterricht wirkt, und hat dieſer letztern einen Winkel angewieſen, wo ſie ihr Weſen nach Luſt und Belieben treiben kann, wenn ſie nur recht viel beibringt, recht viel aufklärt und – recht wenig ſich um Erziehung bekümmert; denn das ſoll ja Sache des Hauſes ſein.

Hiemit hängt ſehr innig zuſammen die Wirkung des Staatsſchulweſens. Der Staat in ſeinem Gefühle, nicht Erzieher ſein zu können, mußte überall den Anſpruch der Eltern anerkennen, vor Allem ſich ſelbſt gegenüber; im Gefühle einer ihm auf dem Erziehungsgebiete nicht zugehörigen, aber doch in Anſpruch genommenen Macht ſah er ſich im Conflicte mit den Eltern jederzeit genöthigt, dieſen Zugeſtändniſſe zu machen ꝛc. und ſo ward der Glaube im Volke angebahnt: nur die Eltern allein wären die Erziehungsberechtigten. Doch genug.

Dieſe Staatsſchulenregierung hat alle anderweitigen Erziehungsberechtigten verdrängt, und wo es, wie etwa in den großen Städten, nicht geſchehen iſt, da iſt das Staatsſchulregiment nicht an die Erziehungsberechtigten, ſondern wiederum nur an den politiſchen Factor der Gemeinde übergegangen, und ſo leiten auch hier wieder die Sache nur Unberechtigte, und es erſcheinen als die einzig wahrhaft Berechtigten nur die Eltern.* Doch der Gang der Unterſuchung führt noch einmal auf dieſen Gegenſtand zurück.

Dieſer kleine Umweg, der es wenigſtens ahnen läßt, daß die Anſicht von der alleinigen Berechtigung der Eltern zur Erziehung doch eine irrthümliche ſein dürfte, hat mindeſtens zu dem Ergebniß geführt:

---

* Dieß iſt ſo ein Stückchen von Volkserziehung, welche nach und nach wirklich den Gedanken, als ob nur die Eltern die einzig Erziehungsberechtigten wären, zu einem allgemeinen werden laſſen, ja zu einem ſo allgemeinen, daß ihn ſelbſt die Doctrin zu vertreten übernommen und ſo ihn nach oben und nach unten hin befeſtigt ha

daß die Familie einen Theil der Erziehung, den Unterricht, aus ſich heraus verlegt hat,

ſonach alſo ſchon nach einer Seite hin den Anſpruch auf die alleinige Uebernahme derſelben aufgegeben hat. Man muß nun ſonach, um die Frage nach der alleinigen Berechtigung oder gar Befähigung der Eltern weiter verfolgen zu können, auch ſchon den Zuſtand fingiren, in welchem

1. eine Erziehung ohne Unterricht für möglich, und
2. die Erziehung neben einem, aber von andern Erziehern oder Lehrern oder Perſonen geleiteten Unterrichte abgeſondert und wirkſam zu denken iſt.

Nur ſo gewinnt man ja das Feld, auf welchem die Familie allein berechtigt ſein will, und ſo kann denn auch nur innerhalb dieſer Fiction die Prüfung dieſer Berechtigung vorgenommen werden.

Als Hauptgrund für dieſe Behauptung nun hat man Folgendes angeführt:

1. die Familie hat entſchieden von Natur die Verpflichtung zur Erziehung des Kindes;
2. die zu präſumirende Sittlichkeit (nach allen Seiten hin gedacht) der Eltern giebt auch die nicht zu beſtreitende ſittliche Berechtigung wie Aufforderung, und
3. die natürliche Liebe der Eltern giebt auch die Befähigung und Kraft.

Der Satz, daß das Kind den Eltern angehöre, welcher als der vierte angeführt zu werden pflegt, iſt ſchon oben gewürdigt und zurückgewieſen. So haben wir es nur noch mit dieſen dreien zu thun. Sie ſind unbedingt wahr, wenn ſie nur nicht eben zu viel beweiſen ſollten. Alſo nicht die Wahrheit der Sätze, ſondern der Schluß auf die Alleinberechtigung der Eltern ſoll geprüft werden. Nur Ideologen oder Politiker, welche keine Familie kennen oder zulaſſen, dürften an der Erziehungsverpflichtung und Erziehungsberechtigung und Erziehungsbefähigung der Eltern zweifeln. Aber es könnte doch immerhin Jemand zu irgend Etwas Berechtigung und Verpflichtung und allenfalls auch Befähigung haben, und doch dürfte es fraglich werden, ob ſeine Befähigung allein ausreiche. Bauberechtigte und Bauverpflichtete können und werden immer die Bauherren ſein und bleiben, aber der Baumeiſter iſt doch oft ein anderer; ſelbſt wenn der Bauherr ein Baubefähigter genannt werden könnte, ſo würde doch noch, wenn ſein Geſchäft nicht das des Bauens, ſondern ein anderes iſt, in vielen Fällen ein Andrer als er der Baumeiſter ſein; mindeſtens wird er unter allen Umſtänden andere Meiſter auch noch brauchen, die denn freilich nach ſeinem Riſſe bauen. Dieß Gleichniß ſoll nur vorläufig

den Gedanken an die Alleinberechtigung der Eltern, insofern ſie aus jenen Sätzen gefolgert wird, in ein anderes Licht ſtellen.

Um zu einer gründlichern Prüfung zu gelangen, muß hier noch ein Moment des Erziehungsgeſchäftes zur Sprache gebracht werden. Man hat bei demſelben willkürliche, beabſichtigte, nach einem beſtimmten Zwecke bemeſſene, und unwillkürliche Einwirkungen zu unterſcheiden; jene ſind verſtändig angeordnete, der jeweiligen Entwicklung des Zöglings angemeſſene, dieſe dagegen zufällig eintretende, gelegentliche, in Beziehung auf Zeit und Wirkung und Zweck unbeſtimmte. Welche dieſer Wirkungen nun etwa größer, einflußreicher, dauernder und bleibender ſei, das hängt von ſo vielen und ſo mannigfaltigen pſychologiſchen Vorbildungen ab, daß darüber immer nur im einzelnen Falle entſchieden werden kann. Wenn man nun vom Erziehungsgeſchäfte im beſtimmteren Sinne redet, ſo meint man damit a. die willkürlichen Einwirkungen, und b. die Benutzung oder Bezugnahme auf die unwillkürlichen, und zwar wieder nach Plan und Zweck, um die Macht der unwillkürlichen Einwirkungen für den Erziehungszweck fruchtbar zu machen.

Will man ſich nun nicht Illuſionen in der ohnehin ſchon eigenthümlichen Fiction hingeben, ſo räumt man, ohne irgendwie der ethiſchen Höhe der Familie zu nahe zu treten, wohl ein:

1. daß die Familienerziehung nur bei den unwillkürlichen Einwirkungen ſtehen bleibt;
2. daß ſie nur dann zu willkürlichen Einwirkungen ſchreitet, wenn ſie ſichtbar gewordenen Fehlern und Entartungen des Kindes entgegenwirkt, oder
3. dann nur, wenn ſie die Macht irgend welcher unwillkürlicher Einwirkungen (Umgebung, Umgang, Beiſpiel, Ereigniſſe ꝛc.) aufheben will,

d. h. alſo nur da wird die Familie ſich zur willkürlichen, erziehlichen Einwirkung getrieben fühlen, wo dieſelbe nur noch Nothwehr, d. h. Gegenwirkung iſt. Alles, was ſonſt in der Familie für die Erziehung geſchieht, iſt gelegentlich. Die Liebe kann nicht anders. Wie Liebe und Sittlichkeit aus keiner Theorie entſpringen, ſo beugen ſie ſich in ihrer Aeußerung unter kein Theorem. Jene mit ihrer Wärme, dieſe mit ihrer Stärke prägen tief und kräftig auf dem Felde der Erziehung, hauchen dem Zöglinge Leben und Kraft ein; aber wer hier nach einer Theorie fragen wollte, der würde ſie verletzen; ja ſie vermiſſen ſich ſelber in ihrer Urſprünglichkeit, wo man im Hauſe auch ſich auf das willkürliche Geſchäft der Erziehung einläßt. Gerade in dieſer Grundanſchauung liegt es, warum man in der planmäßig angelegten Schule keine Erziehung mehr

finden will, weil man bei einem Plane keine Liebe mehr in ihrer vollen und unmittelbaren Wirkung anerkennen kann. So ſind denn auch die edelſten Eltern am meiſten geneigt, nur den unwillkürlichen Einwirkungen ein vollbürgerliches Recht in der Erziehung einzuräumen, und die willkürlichen und geordneten als ein trauriges, todtes und ertödtendes Surrogat für die gewichene oder vermißte Liebe zu erklären; ja in der rechten Conſequenz werden ſie jede ſolche willkürliche Einwirkung (d. h. um nicht mißverſtanden zu werden, eine planmäßig geleitete Erziehung) unzuläſſig finden.

Hätten nun die Eltern ganz Recht, ſo würde natürlich von keiner Pädagogik weiter die Rede ſein können, und von keinem Erziehungsgeſchäfte: die Liebe und die Sittlichkeit vollbrächten das Werk in ihren unwillkürlichen Aeußerungen und Einwirkungen auf das Kind. In Beziehung auf den Unterricht iſt freilich ſchon zugeſtanden, daß dieſe gelegentlichen Kenntnißmittheilungen in der Familie nicht ausreichen; doch der Unterricht wurde ausgeſchloſſen, und ſomit könnten auf dem fingirten anderweitigen Erziehungsgebiete die Eltern immerhin noch Recht haben — ſo wirklich die allein dazu Berechtigten ſein, oder hienach vielmehr die allein Befähigten ſein vermöge ihrer Liebe. Zunächſt wird man aber doch einräumen, daß es Menſchen geben muß von derſelben ſittlichen Höhe wie die Eltern, und wenn es ſolche giebt, ſo haben dieſe als Menſchen dieſelbe ſittliche Verpflichtung, die Erziehung des jungen Geſchlechtes gerade eben ſo zu wollen und nicht minder ſtark zu wollen als die Eltern. So bliebe denn nur noch den Eltern die Liebe, welcher keine andere vergleichbar iſt, und worauf nun ſchließlich die Alleinberechtigung ſich gründen ſoll. Um nun nicht eine Theorie der Gefühle zu ſchreiben und gar die verſchiedenen Nüancirungen der Eltern-, Gatten-, Geſchwiſter- ꝛc. Liebe aus einander zu legen, muß hier ſchon eine Behauptung ohne alle wiſſenſchaftliche Begründung hingeſtellt werden. Sie lautet: diejenige Färbung der Elternliebe, vermöge deren ſie eine mit keiner andern Liebe vergleichbare iſt, oder alle an Stärke überragt *, macht ſie für die Erziehung kraftlos. Dieſe eigenthümliche Färbung iſt die Zärtlichkeit, hier in dem beſten Sinne des Worts. Dieſe verſchmäht den Zweck, haftet an dem gegenwärtigen Momente, befriedigt ſich in ihm und kann den Moment der Gegenwart nicht der Zukunft opfern. Dieß iſt ihre Schwäche — diejenige Liebe aber, welche zur Verwirklichung der ſittlichen Ideen im Menſchen und in der Menſchheit treibt, die allein

* Es iſt unmöglich, hier in der Kürze ohne dieſe Metapher das zu bezeichnen, was bezeichnet werden ſoll.

zur Erziehung befähigt und kräftigt, dieſe Liebe findet ſich, Gott ſei D
doch noch hoffentlich in Vielen, oder die eheliche Verbindung müßte
mehr als myſtiſche Wirkung haben. Steht dieß feſt und hat dieß in A
heit auch noch Niemand geläugnet, daß *diejenige* Liebe zum ju
Geſchlechte, welche den wahren Erzieher macht, ſich auch noch in An
als bloß in den Eltern und in der Liebe zu ihrem eignen Kinde fi
dann iſt auch nicht mehr wahr, daß ob dieſer Liebe die Eltern die al
Befähigten zum Erziehen ſind.

Hätten nun aber die Eltern *nicht ganz Recht*, ſondern m
auch auf dem hier fingirten Erziehungsgebiete ſogar noch eine wil
liche, zweckmäßig und zweckentſprechende willkürliche erziehliche Einwi
(neben den nie abzuweiſenden unwillkürlichen) geſetzt werden, wenn
lich das junge Geſchlecht zu ſeinem Rechte gelangen ſoll: ſo würde da
ſchon hier folgen, daß dann die Eltern nicht die alleinigen Erzieher
ſein könnten, ſondern dieſen Theil des Erziehungsgeſchäftes minde
an ſolche Leute überlaſſen müßten, denen ſie das Geſchick dazu zutra
Denn daß ſie ein ſolches nur darum verſtänden, weil ſie Eltern
ſolche naive Entgegnung hat man doch wohl nicht zu fürchten.

Doch zugegeben: die Erziehung habe ſich mit der Stärke der un
kürlichen Einwirkungen nur zu begnügen: dann folgt daraus,

daß die Eltern nicht die alleinigen Erzieher ſind und nie geweſen
innerhalb der menſchlichen Gemeinſchaft.

Denn nur eine vollkommene Iſolirung des Zöglings, eine voll
mene Unterdrückung des ſogenannten Sympathetiſchen, eine gänzliche
tödtung des natürlichen *Triebes*, nämlich der Nachahmung, ließe
alleinige Erziehung der Eltern denken. Ja die Eltern ſelbſt müßten
in die Iſolirung eintreten, denn ſonſt möchten ihre Stimmungen, w
durch Umgebung, Schickſale ꝛc. beſtimmt werden, zu Einwirkungen
ren, die ſie als fremde anerkennen müßten. Iſt eine ſolche Iſolirung
unnatürliche, ja eine unberechtigte, das Kind um ſein Anrecht an
erziehende Menſchheit betrügende: ſo iſt auch die Mitwirkung bei
Erziehung von Seiten aller Familienglieder, Hausgenoſſen, Geſellſch
genoſſen, Geſchäftsgenoſſen ꝛc. ꝛc. unausgeſchloſſen, und es dürfte u
dingt zugeſtanden werden müſſen, daß die unwillkürlichen Einwirkun
die nicht von den Eltern ausgehen, mindeſtens in viel größerer Man
faltigkeit auftreten. Somit würde die Frage alles Ernſtes gethan
den: ob denn nicht die Eltern am letzten Ende das Wenigſte bei
Erziehung thäten *.

---

* Weil man ſich ſo auf das Gebiet der *unwillkürlichen* Einwirkungen

Hiernach dürfte man denn nur noch ſo ſagen: Zwar ſind die Eltern nicht die alleinigen Erzieher, aber ſie überwachen die anderweitigen Einwirkungen und nutzen ſie als Beihülfe oder wirken ihnen entgegen und ſind inſofern doch die alleinigen Erzieher, nur mit Ausnahme des Unterrichtes. Sehen wir ab von allen den Zufälligkeiten, denen ſonach die Erziehung des Kindes preisgegeben wäre, ſetzen wir ſogar die Möglichkeit, daß alle die ethiſchen Mächte des Lebens, in welches das Kind eintreten ſoll, an das Kind herantreten könnten ohne Zuthun der Eltern: ſo überſieht man hiebei gänzlich, daß man damit eigentlich die Erziehung ſelbſt leugnet. Denn die Höhe, Complicirtheit, Gereiftheit und Fülle des Lebens iſt dem Kinde eben ſo unverſtändlich wie ein Leſebuch, bevor es leſen gelernt, und wie ein wiſſenſchaftliches Buch, bevor es auf dem wiſſenſchaftlichen Gebiete denken gelernt hat. Das iſt eben auch die Aufgabe der Erziehung wie des Unterrichtes, den Menſchen reif für die Einwirkungen oder gleichſam durch ſie beſtimmungs- oder entwicklungsfähig zu machen. Die oben gedachten unwillkürlichen Einwirkungen, inſoweit ſie nicht von Perſonen ausgehen und inſoweit ſich an ſolchen Perſonen nicht etwa das Leben und die Lebensgemeinſchaft perſonificirt darſtellt — was eben nicht möglich iſt — ſind für das Kind vollkommen unverſtändlich und werden demſelben nicht bloß eine Begriffsverwirrung, ſondern falſche Grundſätze und aus Mißverſtändniß verkehrte Maximen einbringen. Ein unbefangener Blick in das Leben der ſtädtiſchen Jugend giebt den vollgültigſten Beleg für dieſe Behauptung. Nur das edelſte Familienleben und die ſorgfältigſte Behütung des Knaben iſt ſtark genug, ſolche ſchädlichen Einwirkungen aufzuheben oder ſie zu überwinden. Darf aber dieſe Behütung nicht Platz greifen, wie das heute allſeitig praktiſch und theoretiſch anerkannt iſt, ſo kommt der Zögling bei ſolcher Annahme, daß die Eltern nur den zufälligen Einwirkungen des Lebens Raum geben, in die allergrößte Gefahr. Dieſe Gefahr wird um ſo größer, je ernſter das Haus über alle ſittlichen Aeußerungen des Kindes wacht, weil ſich gar leicht und gar oft zwei ganz verſchiedene Vorſtellungsmaſſen bilden, welche in verſchiedenen Umgebungen die Handlungen und das Wollen beſtimmen. Auch dieſe Erſcheinung kann Niemand ableugnen. Der ſo häufige Widerſpruch zwiſchen Eltern und Lehrern über die Sittlichkeit des Kindes liegt nicht immer in der Lüge oder Zärtlichkeit der Eltern

ſchränkt, ſo kommt man denn auch zu ſolchen Sprüchen: Gott erzieht; gerathene Väter, ungerathene Söhne; liebe Mutter, theurer Sohn. Darum oft ein unedles Reis aus edlem Stamme; Entartung des Sohnes trotz des ſittlichen Hauſes.

oder der griesgrämlichen Moral und Pedanterie der Lehrer, ſondern h
oft und meiſt in der Zweitheiligkeit des Zöglings ihren Grund, na
welcher der Schüler ein Anderer vor den Eltern, ein Anderer vor de
Lehrer iſt, ja oft noch ein Anderer vor dieſem oder jenem Lehrer od
den Genoſſen oder in dem geſelligen Verkehr oder auf der Straße; oh
daß man nun darum ſagen dürfte: der Knabe ſei ein Heuchler, Lügner
oder wie ſonſt die raſch herbei geholten Ehrentitel heißen.

Angeſichts dieſer Gefahr und dieſes traurigen Ergebniſſes blie
den Eltern alſo nichts Anderes übrig, als entweder 1. das Kind n
nach der individuellen Seite hin zu erziehen und es der erſtarkte
Perſönlichkeit zu überlaſſen, ſich ſpäter in den Lebenskreiſen zurecht z
finden in der Vorausſetzung, daß das gemeinſame Familienleben A
ſchauungs- und Uebungsfelder genug für das Kind böte, damit es al
für die Menſchheit erzogen angeſehen werden könne; oder 2. mit de
Familienleben ein ſolches erweitertes Gemeinſchaftsleben zu verknüpfe
daß in demſelben und durch dasſelbe der Erziehungszweck erreicht werd

Dieſe beiden Sätze ſind nun gleichſam die Angelpuncte, um welch
ſich die Unterſuchung dreht. Betrachten wir den erſten derſelben, wo
nach in der Familie und im Familienleben Hinlängliches geboten ſei
ſoll, um den Erziehungsproceß in ſeiner Allgemeinheit als vollendba
anſehen zu können. Es muß zu dem Ende das Familienleben genau ge
prüft werden nach demjenigen, was es bietet. Zunächſt ſind alle Element
vorhanden, um die Erziehung in ihr einleiten zu können, und zwar nac
folgenden Seiten hin. Es ſei wieder ein normales Leben gedacht. Di
Idee des Glaubens und der innern Freiheit können im Bereiche de
Familienlebens zur Anſchauung gebracht werden, darüber iſt gar kei
Zweifel. Aber eine andere Frage iſt die, ob denn dieſe Anſchauungen de
Familienlebens hinlänglich ſind, um das Kind ſelbſt gläubig und frei zu
machen. Wenn man die religiöſe Idee freilich auf das Gebiet der Empfin
dungen und des Gefühles beſchränkt, in ihr nichts weiter als zeitweiſe
hervortretende Vorſtellungen von dem Verhältniß des Endlichen zum Un
endlichen oder vom Sündlichen zum Heiligen ſehen will, aus welchen
Vorſtellungen ſich Stimmungen der Andacht oder der Anbetung ergeben,
ſo läßt ſich ſolch eine ſentimentale Stimmung in der Familie erreichen.
Sobald man aber an ſie die Forderung ſtellt, daß ſie der letzte Be
ſtimmungsgrund aller unſerer Handlungen ſein ſoll, ſo
reicht das Familienleben entſchieden nicht mehr aus. Zunächſt muß ein
Unterricht hinzutreten, den die Familie wie jeden andern Unterricht aus
ſich heraus verlegen wird und muß; aber geſetzt ſie könnte denſelben auch
übernehmen, ſo ſteht der wahren Entwicklung der Glaubensidee gerade die

elterliche Auctorität entgegen. Eine ſolche Idee ſetzt Gott als den letzten Grund aller ſittlichen Handlungen; in der Familie iſt des Vaters Wille ſtatt deſſen geltend. Sie kann nur geübt werden, wo der Menſch für ſein Thun verantwortlich wird und er in ſittliche Conflicte gerathen kann. Solche Momente ſind im Familienleben nur künſtlich herbei zu führen und führen zur Farce, denn der Vater iſt Geſetzgeber, Richter und Vollzieher und Begnadiger in einer Perſon. Wohl mag das Kind hiebei anſchauen, inwieweit die göttliche Idee in dem Vater Geſtalt gewonnen hat, und das iſt die tiefe durch nichts zu erſetzende Macht des Hauſes, daß ſie in Concreto dem Kinde das Bild des Glaubens hinſtellt; aber nur eine künſtlich geleitete Reflexion des Kindes wird dieſe Anſchauungen zu bewußten erheben, und wenn ſie dazu erhoben ſind, ſo werden ſie dem Kinde unverſtandene bleiben, weil das Kind das Leben des Vaters nicht verſtehen kann. So werden die Kinder nicht ſelten zu einer Lüge und Heuchelei geführt, welche das Bild ſtatt der Sache hat, weil es die Sache nur haben kann im ſelbſteigenen Ringen zwiſchen den ſittlichen Conflicten. Jedermann kennt im Leben dieſe traurigen Erſcheinungen an Kindern wahrhaft frommer Eltern. Es kommt aber noch eins hinzu. Die Glaubensidee iſt nicht ein Factor bloß für das individuelle Leben an ſich, ſondern ein weſentlicher Factor in der Lebensgemeinſchaft. Sie löst den Widerſpruch, den der Anblick der verſchiedenen Menſchen nach ihren verſchiedenen Lebensſituationen einerſeits und die vermöge des gleichen göttlichen Urſprungs berechtigte Idee der Gleichheit aller Menſchen andrerſeits unwillkürlich hervorruft. Eine ſolche Idee, welche die verſchiedenſten Menſchen dennoch als gleich, alle als gleicher Liebe werth, anſehen kann und ſoll, die aber auch an den Menſchen ein anderes Maß als die Goldwaage und ein anderes Richtſcheit als die Purpurmäntel und Menſchenehre legt: ſolche kann nur in der Gemeinſamkeit gewonnen werden, d. h. auf dem Felde, wo alle ein gleiches Ringen gegen die Sünde, ein gleiches Kämpfen gegen dieſelbe Verführung, ein gleiches Erliegen und Erſtehen finden. Dieß kann die Familie nie und nie bieten, wo eine erſtarkte, leitende, gebietende Sittlichkeit der ſchwachen, haltungsloſen, nur gehorchenden, ethiſchen Unvollendung gegenüber ſteht.

Wie mit der Idee des Glaubens, ſo verhält es ſich auch mit der Idee der innern Freiheit. Um ganz deutlich zu werden, ſei hier an Herbarts Worte aus ſeiner praktiſchen Philoſophie angeknüpft. Die innere Freiheit befaßt das Verhältniß des vorbildenden Geſchmackes und der Willen, welche der Vorbildung entſprechen oder auch nicht. „Die Beur„theilung und das Wollen ſind nicht zwei getrennte, nicht zwei verſchie„dene Perſonen, deren eine die Vorſchrift giebt, die andere ſie empfängt.

„Vielmehr ein und dasſelbe Vernunftweſen iſt das, welches will
„auch urtheilt; — urtheilt und will. Wenn ſich in ihm ein Bege
„Beſchließen erhebt: ſogleich ſteht vor ihm das Bild ſeines Begeh
„und Beſchließens; es erblicken und beurtheilen iſt Eins; das U
„ſchwebt über dem Willen; indem das Urtheil beharrt, ſchreite
„Wille zur That. — In allen Fällen ſehen wir die Elemente
„Verhältniſſes durchdrungen, indem ſie vorbildend, nachbildend, ein
„zuſtimmen oder widerſtreiten. Einzeln genommen kann weder Ei
„noch Folgſamkeit gefallen. Oder gewinnt es Beifall, wenn Je
„Urtheile fällt über einen Andern? denen alſo keine Befolgung in
„ſelbſt entſpricht? Höchſtens möchte die Richtigkeit des Urtheils zu
„ſein und die geiſtige Kraft, aus der es hervorgieng. Aber ſo g
„alle Stärke. — Gewinnt es Beifall, wenn, umgekehrt, Einer
„Rath des Andern einholt und alsdann ihm blindlings fo
„Hier möchte das Zutrauen zu billigen ſein — wenn nämlich eben
„Einſicht dieß Zutrauen zuvor entſprungen war. — Die in
„Freiheit verknüpft zwei ganz heterogene Aeußerungen des Vern
„weſens, den Geſchmack und die Begehrung. — Die Idee der i
„Freiheit umſchließt alle übrigen Ideen, ohne ſich eine einzige beſt
„zuzueignen. Die Folgſamkeit ſoll entſprechen der Einſi

Dieß wird ausreichen, um nun die Wirkſamkeit der Famil
Betreff der Ausbildung der Idee der innern Freiheit richtig zu ſch
Unbeſtritten bieten ſich in dem Familienleben viele Momente dar
oft Veranlaſſungen, woran Einſicht und Wille ſich in ihrer Einſtimm
oder in ihrem Widerſtreite zeigen und ſo zur corrigirenden Kenn
nahme des Erziehers kommen müſſen, wodurch ihm dann eben
Möglichkeit des Erziehens gegeben wird. Aber wird die gelegen
über dieß und das, zu verſchiedenen Zeiten, bei verſchiedenen V
laſſungen, und immer erſt nach der Störung jenes Verhältn
d. h. nach der ſichtbar gewordenen innern Unfreiheit, gegebene Ei
je ausreichen können, die Idee der innern Freiheit zu erſtärken,
die Allgemeinheit für alles Begehren und alles Wollen zu geben? S
das Familienleben vielſeitig, verlockend und ſomit prüfend genug
wird es Reizungen und Verführungen genug bieten, und darf es
ein ſittliches dieſelben bieten, um die innere Freiheit an ſolchem
zu ſtählen? Man muß dieſe Fragen entſchieden verneinen, wenn
nach der Vorausſetzung die ſittlich erſtarkte Familie gedacht wird. S
muß alles Unſittliche, Unreine, Verführeriſche ꝛc. vom heiligen H
des Hauſes fern halten, ſolche kann nicht mit der Sünde ſpielen
ſie dem eigenen Kinde hinhalten, ohne ſich an dem Kinde zu ver

digen. Dazu kommt nun, daß jedes Familienleben, auch das allerreichſte, ſchließlich einen ganzen beſtimmten Kreis der Begehrungen und Willen aufweist, in welchem es ſich bewegt, und ſich andern Beſtrebungen, Begehrungen, Leidenſchaften (im edlern Sinne genommen) nach und nach entfremdet, ja entfremden muß, weil eben nicht Ein Menſch die Menſchheit repräſentiren kann. Wenn dieſer Umſtand einerſeits dem Kinde das Bild einer erſtarkten und vollendeten innern Freiheit gewährt, und ihm ſelbſt ſomit der mächtigſte Zuchtmeiſter wird, indem ihm dieſe innere Freiheit ſelbſt zum Momente des Begehrens ſich ſtempelt — dieß iſt die tiefe Bedeutung und durch nichts zu erſetzende Macht der Familienerziehung —, ſo verhält es ſich doch hiemit nicht eben anders als mit der Idee der Frömmigkeit. Der Zögling empfängt ein Bild, er hat damit eben noch nicht die Sache, die ja nur wieder errungen wird; er hat noch dazu das Bild in einem beſtimmten und oft ſehr kleinen Rahmen. So wird denn auch der Zögling in dem engen Rundgemälde umgeführt, vermeint gar leicht, in ihm die Menge aller Begehrungen angetroffen und jede Einſicht gewonnen zu haben. Dazu kommt noch die Macht der Nachahmung, welche ſich jeder Einſicht entkleidet, welche in dem Familienleben durch die Auctorität des Vaters, durch die Liebe Aller zu einander zum höchſten Grade geſteigert iſt; es tritt hinzu die Gewöhnung von Jugend auf, getragen und unterſtützt von der ſittlichen Ordnung des Hauſes. So kann ſchließlich weder der Erzieher noch der Zögling entſcheiden, welche Willensacte Folgen der Einſicht ſind, welche allein doch die innere Freiheit bekunden, oder welche nur die Folgen des Nachahmungstriebes, der Gewöhnung, der anerkannten Auctorität, der ſelbſtempfundenen Liebe zu dem Erzieher ſind. Nimmt man nun in Erwägung den kleinen und engen Umkreis der Begehrungen, die abgehaltenen Verlockungen und Verführungen, die Unterſtützung der elterlichen Auctorität bei Ueberwindung derſelben: ſo darf man eine auf die Familie ſich beſchränkende und in ihr ſich vollenden wollende Erziehung eher eine Erziehung zur innern Unfreiheit nennen, oder wenn man das nicht will, da man dahinter leicht das Moment der Unſittlichkeit ſieht, ſo darf man ſie eine Erziehung zur ſittlichen Beſchränktheit nennen. Die Mütterchen ſind ein Lebensbild hievon. Sie, die das Glück der Familie ausmachen, kommen nie aus den Rockfalten der Mutter heraus und tragen zeitlebens die Perrüke des Vaters. Oder giebt es nicht ſolche ſittliche Beſchränktheit, die ſich für vortrefflich hält, weil ſie nie das Mütterchen kränkte? Jedermann kennt dieſe wohlerzogenen Leute, welche die Friſur mit dem ganzen Menſchen verwechſeln und dabei nur eine

einzige ſolche Friſur als vollberechtigt anerkennen. Sie ſind wiederu vortreffliche Hausväter, und leben und nehmen ein Weib und ſterbe Sie entfliehen entweder dem Leben oder ſie werden willenloſe Werkzeu desſelben und ſeiner Einwirkungen, welche auf dem alten Hausne fort und fort brüten, und dieß Feſtſitzen Charakterfeſtigkeit nenne Doch genug von dieſem Bilde; es iſt nicht erquicklich, wenn auch bi weilen in ſeiner ſelbſtgefälligen und ſelbſtgenügigen Naivität ergötzli Dieſelbe ſittliche Beſchränktheit findet ſich bei den hochgerühmten Au didakten, welche ſich ſelbſt erzogen, bei Spießbürgern, Kleinſtädtern weil ſie dieſelben Urſachen hat. Schließlich iſt nun noch zu erwäge daß die innere Freiheit eben das Verhältniß der Einſicht zu den Willen acten bezeichnet. Die Einſicht, das hat die Welt ſchon zugeſtande bedingt einen Unterricht und zwar einen geordneten, und kann ni den unwillkürlichen und zufälligen Einwirkungen der Einſichtigen üb laſſen werden. Wenn aber das der Fall iſt, und wenn das Haus d Unterricht nicht übernehmen kann, ſo muß alſo das Haus wiederu den weſentlichſten Theil für die Entwickelung der innern Freihe gerade eben ſo wie bei der Frömmigkeit, aus dem eigenen Bereiche v legen, und gibt damit ſelbſtredend den Anſpruch auf alleinige Ausfü rung der Erziehung auf.

Die Idee der Vollkommenheit beſtimmt Herbart ſo: „Vollkomme „nach ſeinem eigenen Maß, iſt der Menſch, deſſen einzelne „ſtrebungen einander gleich kommen; überdieß zuſammen genomm „die Sphären der Begriffe ausfüllen, auf die ſie hinweiſen (den „wartungen genügen, die ſie erregen); und endlich zuſammen wirke „den größten Effect hervorbringen, der durch ſie möglich iſt. „unvollkommen zeigt ſich der nämliche, ſobald er verglichen wird „Andern, die ihn irgendwo übertreffen, oder mit einem Begriff v „dem, was ihn übertreffen würde.“ Es iſt hiebei ausdrücklich zu merken, daß bei der Idee der Vollkommenheit von dem Inhalte d Gewollten gänzlich abgeſehen wird und nur auf die Stärke der d Willen erzeugenden Erregungen oder auch auf die Willensſtärke geſeh werden muß. Der gewöhnliche Sprachgebrauch von einem vollkommen Menſchen, welcher vornehmlich den Inhalt des Gewollten, und ſou mehr oder minder das ganze geiſtige Sein umfaßt, bleibt hier auß Betrachtung, weil man in der Darlegung der Totalität des gan geiſtigen Seins behufs des Erziehungsproceſſes die einzelnen Mome iſoliren muß. Darum ſei auch hier der von Herbart feſtgeſtellte Beg der Vollkommenheit beibehalten, und in Beziehung auf dieſe Idee Frage aufgeworfen, ob die Familienerziehung dieſe Idee in dem Zö

linge vollkommen anbauen, d. h. den Zögling ſelbſt vollkommen machen könne. Sie wird es können, wenn ſie die vielſeitigſten Anregungen bieten und dieſelben möglichſt ſteigern kann. Die vorigen Ausweiſe aber werden ſchon darlegen, daß beides nicht in dem Familienleben erreichbar iſt, denn der Kreis des Familienintereſſes — ſo weit derſelbe für das Kind und den Jüngling verſtändlich und zugänglich iſt, dürfte bei genauerer Betrachtung von viel geringerem Umfange ſein, als ihn die gewöhnliche Meinung anzunehmen ſcheint, und die Mitwirkung, die freie, ſelbſtbeſtimmende, dieſe einzige und alleinige Uebung der Idee der Vollkommenheit iſt in den wichtigſten Familienangelegenheiten dem Kinde und auch noch dem Jünglinge entſchieden verſagt. Es bekommt der Zögling immer wieder nur ein Bild, das er, wenn es hin und wieder ſtarke Lichtpartieen hat, ahnend anſchaut und das ihn zur Nacheiferung mächtig anfeuern kann — dieß iſt wieder die nicht zu erſetzende erziehende Kraft des Hauſes —, aber es iſt wieder nur ein Bild und nicht die Sache, es iſt eine Anregung gleichſam zum: vollkommen werden wollen; aber damit iſt noch nicht einmal der Anfang der Vervollkommnung ſelbſt gemacht, da die Idee der Vollkommenheit ihm in einer noch unverſtändlichen concreten Geſtalt, noch als eine Idee außer ihm, als eine Idee an oder in einem Andern gegenüber ſteht. Es giebt entſchieden hier wieder nur zwei Wege, welche beide zugleich eingeſchlagen werden müſſen (ſ. Herb. Umriſſe pädagog. Vorleſungen §§ 10, 17, 64). Die einzelnen Regungen müſſen Energie, in der Summe Mannigfaltigkeit, in dem Syſteme die Zuſammenwirkung aufweiſen können, um den Ausſpruch der Vollkommenheit zu rechtfertigen; ſie müſſen Stärke, Reichthum und Geſundheit zeigen. Demgemäß kann das Feld hier nicht den unwillkürlichen Einwirkungen überlaſſen werden, welche ſo oft Anregungen geben, die ein unmögliches Wollen hervorrufen und ſo den Willen ſelbſt ohnmächtig machen, die ſtatt Vielſeitigkeit die Zerſtreuung hervorbringen und ſtatt der Zuſammenwirkung nur vereinzelte Vorſtellungsmaſſen, welche nach allen Seiten hin krankhafte Auswüchſe treiben. Alſo muß eine geordnete erziehliche Einwirkung eintreten, die aber nach obigen Vorausſetzungen als die vom Hauſe verſchmähte angeſehen wurde. Daneben muß ein Uebungsgebiet des Zöglings beſtellt werden, denn — hier widerſprechen wir unſerm Führer Herbart — die Stärke der Vorſtellungen kann gleiche Stärke der Begehrungen hervorrufen, aber das Wollen kann wegen der ungeübten Thatkräftigkeit in einem bloßen Empfindungsmoment, im Wunſche, in der bloßen Sehnſucht, gleichſam in einem Seufzer aufgehen. Wo aber die Erregungen wie ein Trieb auf den Willen wirken, da hat

die innere Freiheit aufgehört. Doch wir müſſen dieſe tiefer ge
Unterſuchung einem andern Orte vorbehalten. So ſieht man denn
hier wieder, daß das Haus den erſten mächtigen Anſtoß und
dauernden Impuls bietet, indem es einen beſtimmten Kreis von
ſtellungen und Anregungen bis zur höchſten Kraft ſteigert, alſo Er
giebt, aber in ſeinem verengten Kreiſe keine Vielſeitigkeit und
Reichthum und in Verſchmähung der ſyſtematiſchen Anleitung wie
des ſyſtematiſchen Unterrichtens keine Zuſammenwirkung als n
jenem engen Kreiſe erzielen kann, welcher kleine Kreis dann mit
Energie die anderweitigen Anregungen überragt, verdunkelt und au
Daneben ſteht nun noch eine ganz eigenthümliche Gefahr für den
ling. Die Eltern ſehen ſich in ihrem Kinde mit allen ihren Tug
und Schwächen vermöge des wirkenden Nachahmungstriebes vollko
verjüngt dargeſtellt. Was ſie an ſich groß und ſtark werden ließen
meinen auch die ſtark gewordenen Schwächen), das wird ihnen am
vielleicht überraſchend, aber nicht als bekämpfbar entgegentreten,
es nicht geradezu ſittliche Gebrechen der Eltern ſind, welche ja
ausgeſchloſſen wurden. So erklärt ſich denn, wie die Eltern ihre K
für vollkommen halten, und da den Kindern kein Kampf zugen
wird von Seiten der Eltern, da ſie ja keinen zu bekämpfenden G
gewahren, ſo wird die vollkommenſte Unvollkommenheit bald dem
und dem Zöglinge als wirkliche Vollkommenheit erſcheinen, ja
ſcheinen müſſen. Wer kennt nicht ſolche Figuren in allen Salons
in allen Geſchäftskreiſen als die Erzeugniſſe derjenigen Familienerzie
welche als eine ſo recht ſtille, häusliche, ethiſche und ſorgfältige ü
geprieſen wird? Dieß giebt die Tugendhelden, welche hernach im
nichts weiter als Verkennung, Zurückſetzung, Ungerechtigkeit ꝛc. bek
welche ſich in nie erprobter Kraft zu Allem für fähig und kräftig
ten. Das große Welttheater weist heute viele ſolche edle Hauskäuz
die Alles unvollkommen finden, weil ſie Alles nach ſich als der
meſſen, welche die elterliche Liebe geaicht hat, die in der einſeit
Energie gewiſſer Vorſtellungen und Vorſtellungsmaſſen ein einſeit
Intereſſe, ein einſeitigſtes Begehren, ein einſeitigſtes Wollen al
Weltevangelium hinſtellen und in der eignen Beſchränktheit i
Intereſſes alle andern Menſchen ſich gegenüber, wie es bei
beſchränkten Menſchen der Fall iſt, für bornirt halten. Wenn hier
die Hauserzogenen genannt ſind, ſo rechnet man wohl ohne Hinwei
darauf auch von ſelbſt alle Diejenigen dahin, welche ſich in ei
Schule, in einem Vorſtellungskreiſe, in einem einſpurigen Sti
bewegt haben.

So hat denn die auf das einfache Familienleben Rückſicht nehmende Betrachtung gezeigt, daß die Familie als ſolche keineswegs allein befähigt ſei, das Gebiet der Ideen, die wir als die auf die individuelle Seite bezüglichen nannten, vollkommen zu entwickeln und zu kräftigen. Doch es ſind wohl auch mehr diejenigen praktiſchen Ideen, welche eine Beziehung auf die Gegenſeitigkeit der Vernunftweſen haben, um derentwillen man der Familie vornehmlich die Erziehungsberechtigung zugeſprochen hat. Es kann weder darauf ankommen, hier erſt dem Hauſe ſeine Wirkungen in dieſer Beziehung nachzurühmen und an die angebaute Seelen- und Herzensgüte, Liebe und Theilnahme, Wohlwollen und Billigkeit, Glauben und Vertrauen, Zuverſicht und Hingebung ꝛc. ꝛc. zu erinnern; noch weniger kann es darauf ankommen, dieſe Wirkungen des Hauſes etwa zu ſchmälern oder zu bezweifeln; ſondern vielmehr gilt es, ganz nüchtern zu fragen: was wirkt die Familie auf dem Gebiete der praktiſchen Ideen, wenn ſie das Kind allein behält und nur unwillkürliche und nicht abzuwehrende Einwirkungen zuläßt? In dem Hauſe findet ſich für das Kind reichliche Gelegenheit zur Anſchauung aller der praktiſchen Ideen, und zwar iſt dieſe Anſchauung um ſo bedeutſamer, als Auctorität wie Liebe Derer, welche ſie zur Anſchauung bringen, das Wohlgefallen an denſelben und ſo das Aneignen derſelben im höchſten Grade ſteigern. Das geſunde Haus, ſelbſt wenn es nach der feſtgehaltenen Vorausſetzung auch die ſyſtematiſche Erziehung verſchmäht, wird es nie unterlaſſen, auch ſchon dem kleinſten und eben geiſtig erwachten Kinde Gelegenheit und Veranlaſſung zur praktiſchen Verwirklichung der praktiſchen Ideen durch die veranlaßten Willensacte reichlich zu üben und das gemeinhin ſogenannte Gebiet der Pflicht und der Sittlichkeit nach allen Seiten hin zu üben. Denkt man hiebei nun noch an das verſtändigſte Haus, ſo wird bei dieſen Uebungen ſogar möglichſt dahin getrachtet werden, daß die innere Freiheit des Kindes bei der Entwicklung der praktiſchen Ideen möglichſt gleichmäßig ſich ſteigere, und daß, was hier als Reſultat der anleitenden, gewöhnenden, gebietenden, zwingenden Erziehung gewonnen werden ſoll, zugleich auch zu einem Product der innern Freiheit wird. Doch wie wahr dieß iſt und wie eine ſolche Erziehung einem Kinde auf keine andere Weiſe erſetzt werden kann, weil Liebe, Auctorität, Anſchauung, Gewöhnung und Hauston die Vorſtellungen verſtärken und erregen und dadurch das gleiche Begehren und den Willen hervorrufen und zum thätigen Willensacte führen, ſo ſind es doch wieder auch dieſe Mächte, welche der innern Freiheit gerade ſo viel Abbruch thun, als ſie ſelber ſich wirkſam erweiſen. Man überſehe nur nicht den Umſtand, daß bei allen den praktiſchen Ideen, inſoweit

ſie innerhalb des engern und engſten Familienkreiſes zur Erſchein
kommen, ſich ein den Ideen fremdartiges Intereſſe einmiſcht, und ſo
wahren Gehalt derſelben verdunkelt oder verunreinigt. Abhängigkeit
Kindes nach allen Seiten hin von dem Hauſe und der Familie, Ge
denheit der freien Aeußerungen durch die Macht der perſönlichen
und Anhänglichkeit, vor Allem aber die Intereſſenverflechtung aller
der der Familie läßt oft eine praktiſche Idee, einen Act der Sittlic
eine Kraft des Pflichtgefühls hervortreten, welche, wenn ſie auf i
nackten Inhalt zurückgeführt wird, gar nahe an den Egoismus
und nicht ſelten mit ihm congruirt, ohne daß nur der Erzieher oder
Zögling eine Ahnung davon hat. Je höher das Familienleben ſteht,
mehr ſind die Intereſſen verſchmolzen, deſto einheitlicher und harmoni
ſind Beſtrebungen und Stimmungen, deſto gleichartiger werden
Glieder von allen Ereigniſſen, Einwirkungen, Beſtrebungen, Wünſ
Begehrungen berührt; aber eben dieſe Höhe des Familienlebens giebt
die Beſchränkung und Unfreiheit. Es wird ſchwer, ja faſt unmö
werden, das reine Intereſſe innerhalb des Gebietes der praktiſchen
und an denſelben in einem auf das Haus beſchränkten Leben nu
wecken, weil man bei der nahen und innigen Verflechtung der Gl
die Ideen nie rein, von allem perſönlichen Intereſſe losgelöst, zur
ſchauung bringen kann, und doch haben dieſelben nur eben in
Reinheit ihre Bedeutung. Ohne dieſe Loslöſung von dieſem perſönl
Intereſſe ſind ſie nur ein verhüllter und verſchönter Egoismus. Es b
hier wohl kaum noch der Hinweiſung auf die Figuren der Wirklic
die aufopferungsfähig und wohlwollend und liebreich als Familien
und Familienglieder, aber vollkommen egoiſtiſch und übelwollend
theilnahmlos im Verkehre mit andern Menſchen ſind, die nicht zur
milie gehören; ja die für alles Mögliche Intereſſe haben, ſo weit
der Familie und ihrem Kreiſe zur Anſchauung gebracht wird, ſonſt
auf keine Weiſe ein ſolches Intereſſe verrathen.

Um die noch hieher gehörende Idee der Frömmigkeit ſcheint es
beſtellt zu ſein. Erinnert man ſich indeſſen hier daran, was oben
ihre Bedeutung geſagt iſt, ſo wird ſich auch für ſie ergeben, daß in
frommen Familienleben, in dem frommen Familienvater ein Bild hi
ſtellt wird für das Kind, welches durch kein anderes, und noch we
durch irgend welchen Unterricht oder gar durch irgend eine fromme Ue
erſetzt werden kann; aber die Idee wird darum nicht in dem Fami
ſohne reell, er ſelbſt hat ſie darum noch nicht. Um zu ihr zu gelan
um ſie gleichſam zu kräftigen bedarf es der Mannigfaltigkeit der Intere
des Widerſpruchs der Begehrungen und des Angewieſenſeins auf

ſelbſt; es iſt dazu nöthig ein freies Streben, Wollen, ein Suchen des Idealen und dem gegenüber ein Widerſtreben, ein Widerwollen, ein Beharren des Realen, kurz es gehört dazu ein Conflict, deſſen Löſung dem Zöglinge anheim fällt. Wenn man hiemit das vorhin in Betreff der praktiſchen Ideen Geſagte verbinden will, ſo wird man eben damit auch die Armuth des reinen Familienlebens für die Kräftigung der Frömmigkeit herausgeleſen haben. Das Höchſte, was die Familie erreicht und nur erreichen kann, iſt die Pietät gegen Vater und Mutter: ſie vertritt dem Kinde im Hauſe die ganze Stelle der Frömmigkeit. Will das Haus mehr erreichen durch Veranſtaltungen, Uebungen, ſo erzieht es Heuchler, die ſich ſchließlich wohl gar ſelbſt betrügen. Welch ein wichtiges Glied die Pietät in der Idee der Frömmigkeit ſei, braucht hier nicht geſagt zu werden; aber wohl darf gegen eine Verwechslung beider ernſtlich gewarnt werden.

Doch, um nach allen Seiten hin die hier entſcheidende Unterſuchung zu führen, muß nun zunächſt der Geſchäft betreibenden Familie gedacht werden, und das um ſo mehr, als eben dieß Moment des Familienlebens mit ſeinem Uebergang in die Berufsgenoſſenſchaft recht eigentlich den Anſpruch der praktiſchen Ideen an die Erziehung begründet. So begeben wir uns denn von hier ab auf ein Feld, das zur Familie an ſich nicht mehr gehört, ſondern nur wie ein Addicat zu ihr erſcheint. So wird ſich denn auch alsbald ergeben, daß mindeſtens ſchon in gewiſſen Regionen der menſchlichen Geſellſchaft das Erziehungsfeld ſich anders ſtellt als in andern. Doch greifen wir nicht vor, ſondern betrachten wir zunächſt einfach das Verhältniß des Familienlebens zum Geſchäftsleben.

Zunächſt tritt hier eine weſentliche Verſchiedenheit gleich heraus, die man im Allgemeinen nach drei Verhältniſſen gruppiren kann. Die beiden äußerſten Grenzen dieſer Verſchiedenheit ſind, daß entweder die ganze Familie am Geſchäfte nach Maßgabe der Kraft eines jeden Gliedes Theil nimmt (Arbeiterfamilien, Landbebauer, kleine Gewerbsleute aller Art ꝛc.), oder daß der Vater allein das Geſchäft beſorgt und ſo der alleinige Ernährer der Familie iſt (Staatsbeamte, Großhändler, Fabricanten ꝛc.). Zwiſchen dieſen Extremen liegt der Fall, wo das Geſchäft zugleich auch mit fremden Gehülfen, Dienſtboten, Lehrlingen, Geſellen ꝛc. beſorgt wird, aber doch ſo, daß die Familienglieder, auch wenn ſie nicht ſelbſt mit Hand anlegen, doch aufs nächſte von demſelben berührt werden, und ſo das Familienleben doch mit dem Geſchäftsleben innerlich verfloſſen iſt. So hat man, um nicht durch die Beſonderheiten der einzelnen Geſtaltungen dieſes Verhältniſſes die Unterſuchung zu verwirren, drei Verhältniſſe des Familienlebens und Geſchäftes: das erſte, wo beides mit einander

verſchmilzt, das zweite, wo beides ſich berührt, das dri
wo beides geſchieden iſt. Das erſte und natürliche Verhältniß
heute als das niedrige und niedrigſte angeſehen, während es das w
haft geſundeſte und reichſte iſt. Das letzte erſcheint als das erſtrebens
theſte und iſt doch das ärmſte. In jenem erſten wird jedes Glied der Fa
nach Maßgabe ſeiner Kraft nützlich, für das ganze Familienleben
wendig und bedeutſam, reift daher bald zu einer eigenthümlichen Wil
entwicklung, wenngleich freilich oft auf einem ſehr engen Gebiete, gen
bald ein Feld der Selbſtſtändigkeit ꝛc. ꝛc. In den beiden letzten Ver
niſſen wird der Vater mehr oder minder der Familie entrückt; die Inte
desſelben berühren entweder nur die Familie oder berühren ſie
nicht; die Sorgen, Kümmerniſſe, Hoffnungen und Beſtrebungen we
von der Familie oft kaum geahnt, und ſo wird das Familienleben
arm und muß nach ganz kläglichen Surrogaten der Anreg
gen ſuchen. Nur von den Ergebniſſen der väterlichen Anſtrengun
den glücklichen oder unglücklichen, wird die Familie betroffen wie
einem Schlage, und nur Genuß oder Entbehrung als Folge ſolcher
gebniſſe iſt das Erbtheil für die Familie. Die Familie kann nichts
beginnen, ſolche Ergebniſſe herbeizuführen oder abzuwenden, als theil
mend und berührt zuſehen (im zweiten Verhältniß), oder in unbeſti
ter Hoffnung oder Furcht und oft auch noch ohne beides (im erſten
hältniß) die Erbſchaft antreten. Während in dem erſten Verhältniſſe
Glieder ſich in gleicher Arbeit, in gleicher Hoffnung und gleicher F
mit den Eltern, und ſo ſich zu gleichen Anſtrengungen und Willens
getrieben fühlen, ſo hat das zweite Verhältniß ſtatt der Anſtrengung
nur noch die Theilnahme, und der Willensact geht in Seufzen
Jauchzen auf, und in dem dritten Verhältniſſe bleibt gar nur noch
letzte übrig.

Kehren wir nun nach dieſer nothwendigen Zwiſchenbetrachtun
der Hauptfrage zurück: ob die Geſchäfte betreibende Familie allein er
liche Macht genug in ſich habe, um die praktiſchen Ideen zu entwi
von denen hier die Rede iſt. In dem erſten Verhältniſſe der Fa
als Familie zum Geſchäfte dürfte die Frage bejaht werden können. D
weil ſchon das Kind hier nach Maßgabe ſeiner Kraft mit in den
ſchäftskreis und Geſchäftsbetrieb gezogen wird, ſo in einen nothwendi
Verkehr mit andern als Familiengliedern kommen muß, bald auch ei
beſtimmten Geſchäfts- und Pflichtkreis ſelbſt erhält, auch für ſeine
ſtungen verantwortlich wird, und ſo die ſeiner Kraft löslichen Conf
der Begehrungen wie Willen nicht ausbleiben können: ſo ſind offen
alle diejenigen Bedingungen vorhanden, welche für eine E

wicklung wie Kräftigung der praktiſchen Ideen gefordert werden mußten. Ja ein ſolches Kind durchläuft gleichſam den ganzen Lebenskreis, den es künftig muthmaßlich als Erwachſener auch durchlaufen wird, und ein vollendeteres Erziehungsfeld kann es nicht geben, wenn eben, wie hier ein- für allemal vorausgeſetzt wird, die Sittlichkeit und Frömmigkeit des Hauſes und engern Familienlebens zugleich auch das ganze Geſchäftsleben durchdringt. Weſentlich anders ſtellt ſich die Sache aber in dem zweiten und dritten Verhältniß. Die Theilnahme in dem zweiten der gedachten Verhältniſſe giebt an ſich keine Uebung, wenngleich eine Anſchauung der praktiſchen Ideen, keine Einſicht, kein Wollen und keine Uebung des eigenen Rechtsbewußtſeins, der Billigkeit, des Wohlwollens. Des Vaters Stärke iſt ein ſchönes Bild, lockt zur Nachahmung. Doch weil das Feld des Selbſtthuns mangelt, ſo bleibt der Vater ein Bild, ein freilich unerſetzbares Muſter. — In dem dritten Verhältniß iſt das Geſchäft des Vaters vollkommen gleichgültig, es möchte denn die Anſtrengung desſelben die perſönliche Theilnahme der Familienglieder an ſeinem Zuſtande erhöhen.

So ſind wir denn in Beziehung auf die praktiſchen Ideen des Rechts, der Billigkeit, des Wohlwollens, der Frömmigkeit (natürlich die praktiſchen Ableitungen von denſelben eingeſchloſſen) zu dem Reſultate gelangt, daß die Familie als ſolche in ihrer reinen Faſſung nicht die Erziehungsfähigkeit hat, daß aber auch ohne ſie keine Erziehung möglich ſein wird auf dieſem Gebiete, weil ſie dafür unerſetzbare Momente bietet. Aber ebenſo wurde in der Verbindung der Familie mit dem Betriebe des Geſchäftes ein Verhältniß gefunden, in welchem die Familie in Verbindung mit dem Geſchäftsleben alle Bedingungen erfüllte, um in dem Kreiſe des Lebens das Gebiet der hier gedachten praktiſchen Ideen zur Anwendung und relativen Uebung und Erſtarkung gelangen zu laſſen.

Leichter wird zugegeben werden, daß das reine Familienleben auch nicht einmal für die Veranſchaulichung eines Rechts-, Cultur-, Lohn-, Verwaltungs- und Cultusſyſtems ausreicht und nicht ausreichen kann. Die Familie würde nicht mehr Familie, d. h. der am meiſten individualiſirende Verein ſein, wenn ſie dieſe praktiſchen Ideen der Gemeinſchaft irgendwie in ihrem eigenſten Lebensgebiete zur Anſchauung bringen wollte. Das Rechtsſyſtem fordert ein Geſetz, das die Familie nicht kennt, das Lohnſyſtem ſetzt getrennten Beſitz von ſonſt unabhängigen Gliedern voraus, was in der Familie keine Statt hat, das Culturſyſtem wurzelt in den verſchiedenen Bildungsſtufen als Grenzen der Bildungsſphären, welche aber in der Familie durchaus als aufzuhebende betrachtet werden,

das Verwaltungsſyſtem könnte willkürlich allenfalls in der Familie einen Platz gewinnen, doch fließt es nicht aus dem Weſen der Familie; das Cultusſyſtem begreift das Verhältniß und die Darſtellung des Verhältniſſes der Menſchheit zu Gott, und das kann die individualiſirende Familie nicht darſtellen. Nur die Kirche hat die Sacramente zu verwalten.

Aber die Familie mit ihrem Geſchäftsbetriebe und mit ihrem Eingehen in die bürgerliche Gemeinde, in welcher letztern eben die Ideen der beſeelten Geſellſchaft zur Erſcheinung kommen, mag nun genug bieten, um ihr hier die Alleinberechtigung auf dem Erziehungsgebiete zuzugeſtehen. Vorweg: dasſelbe dreifache Verhältniß des Familienlebens zum Geſchäft findet ſich genau auch in dem Verhältniß desſelben zur bürgerlichen Gemeinde und überhaupt zur beſeelten Geſellſchaft. In dem erſten Verhältniß, wo Familienleben und Geſchäftsleben verſchmilzt, liegt es in dem Geſchäftsbetriebe ſelbſt — es bedarf dazu keiner ſtaatsökonomiſchen Studien —, daß in einer ſolchen Familie ein Erwerbs- und damit Verwaltungsſyſtem, ja ſelbſt Lohnſyſtem, wenn auch in den allerdürftigſten und einfachſten Anfängen, ſich bildet. Aber da nun in dieſen Verhältniſſen des Erwerbens und Verwerthens der Producte und Erzeugniſſe die Familienglieder von dem Lohn-, Rechts-, Verwaltungsſyſtem der Gemeinde aufs nächſte und faſt täglich berührt werden, und ſelbſt das mit erwerbende Kind nicht davon unberührt bleibt, da ſo ſelbſt das Familienleben durch jene Syſteme beſtimmt wird: ſo muß einleuchten, daß in dieſem Verhältniß das Leben Alles bietet, was die Erziehung nur irgend auf dieſem Gebiete für dieſe Lebenskreiſe beanſpruchen kann. — Anders ſtellt ſich die Sache da, wo das Familienleben nur noch vom Geſchäftsleben und ſo auch von der Geſtaltung der bürgerlichen Gemeinde berührt wird. Die Kinder werden Kenntniß bekommen von jenen Syſtemen, werden ſeine Wirkungen auf das Geſchäft am Vater verſpüren, aber ſo noch kein unmittelbares Intereſſe daran gewinnen; ſie werden davon berührt werden, vielleicht auch aus manchen andern Vertiefungen dadurch aufgeſtört, von ihm zerſtreut werden; aber auch dieſe ganze Wirkung wird ſich mehr oder minder in eine Sympathie auflöſen, welche von dem ſelbſteigenen Intereſſe noch weit entfernt iſt.

Am ärmſten ſtellt ſich in erziehlicher Hinſicht das dritte Verhältniß dar. Je familienhafter das Leben hier wird, deſto mehr wird die Familie aus der Beziehung zur Geſellſchaft entfernt ſein, ſie bekommt nicht einmal eine Ahnung von den praktiſchen Ideen der Geſellſchaft, und was ſie davon empfängt, iſt ein Hörenſagen, eine Bücherſprache, ein Idealismus ohne Wirklichkeit oder ein Scandalismus. Die Geſellſchaft wird ein Object der Beſprechung und wohl der Reflexion und der Kritik, nicht aber

ein Factor in dem Familienleben ſelbſt. Sonach kann hier von einer Entwicklung eines Rechts-, Lohn-, Verwaltungsſyſtems nicht im entfernteſten die Rede ſein, ſondern die Liebe iſt Lohn und Liebe iſt Antrieb und Liebe iſt Vergeltung. So ſchwebt über einem ſolchen Familienleben ein eigenthümlicher dichter Schleier, der in dem Zuſammenhalten der Hauswärme jene breiweichen, lieben und liebevollen Seelen aufwachſen läßt, die alle Welt in gleich warmen Betten gebettet denken, und über das Nichtſein eines ſolchen widermenſchlichen Zuſtandes erſeufzen, d. h. es zieht ein ſolches Familienleben ein Geſchlecht heran, welches ſtatt des Verſtändniſſes der praktiſchen Ideen der Geſellſchaft ein Empfindungs- und Gedankengebiet entwickelt, das mit der Wirklichkeit oft in directem Widerſpruche ſteht und doch die Wirklichkeit begriffen zu haben ſich einbildet. Blickt man nun auch von hier aus zurück auf die frühere Unterſuchung, ſo wird man für dieß Verhältniß ſagen können: die individuelle Entwicklung iſt die *vorwaltende*, die Theilnahme an dem Geſellſchaftsleben und die Abhängigkeit von demſelben hat darauf keinen Einfluß — weder förderſam noch hemmend —, die Abgeſondertheit des Familienlebens von dem Geſchäfte giebt keine *Anſchauung* noch weniger Kräftigung oder Reichthum oder Geſundheit der praktiſchen Ideen und führt oft zu einer ganz falſchen Auffaſſung des Geſellſchaftslebens.

Abſichtlich iſt bis hieher das Eingehen der Familie in die geſelligen Verbindungen, deſſen Eingangs dieſes Abſchnittes gedacht iſt, aus der Betrachtung weggelaſſen worden, um nicht unnöthig dem Leſer die Sache zu erſchweren, die ohnehin ſteril zu werden droht; doch darf keine Seite überſehen werden, da es ſich darum handelt, eine Zeitmeinung ernſtlich zu prüfen, zumal ein Schleiermacher auf dieſe Familienerweiterung, wie man ſie nennen könnte, ein bedeutendes erziehliches, ja politiſches Gewicht legt.

Die *drei* Verhältniſſe des Familienlebens zum Geſchäfte wiederholen ſich auch hier in ihrer weſentlichen Verſchiedenheit*. In der *erſten* Gruppe, wo beides verſchmilzt, iſt eine beſtimmte Form eines erweiterten Familienlebens gar nicht erkennbar. An Allem nimmt die ganze Familie Theil, an geſelligen Freuden, an der Kirche, an Volks- und an Familienfeſten. Es hängt von der Freundlichkeit der Familien zu einander ab, wie weit man auch den Kindern und Kindchen eine Berückſichtigung ſchenkt. Dieſer Umſtand berechtigt um ſo mehr zu dem Schluſſe, daß in dieſem

* Man möge ſich nicht darüber wundern, daß dieß Verhältniß beſtimmend auf alle andern wirkt. Das Geſchäft iſt die leibliche Baſis des *Berufslebens*, und dieſes iſt die geſammte Lebensſphäre des Individuums. Hierhin weiſt alle Erziehung.

Verhältniſſe das Gebiet der praktiſchen Ideen innerhalb des Familienl
und deren geſelliger Verbindungen vollkommene Berückſichtigung in
eigenthümlich verengten und einfachen Lebenskreiſe findet. Anders ſt
in der zweiten Gruppe, wo das Familienleben vom Geſchäftsleb
rührt wird. Hier ſieht man ſich geſchloſſene geſellige Kreiſe bilden,
nehmlich aus den gleichen Geſchäftsſphären, und an dieſen nehm
Familien in der Geſammtheit Theil, Klein und Groß erſcheint in i
Zweck iſt: geſellige Erheiterung, ſelten oder nie ein anderer. Die K
ſind Zuſchauer, mehr erwachſen auch Theilnehmer an den Vergnügu
welche die vom Geſchäfte entlaſteten Stunden des Vaters ausfüllen
ihn in ſeiner mehr innerlichen Bildung auftreten laſſen. Wohl na
äſthetiſchen und gleichſam künſtleriſchen Seite des Lebens hin wird
der Zögling gefördert; aber weder die eigentlich individuelle Bildung
die auf dem Gebiete der praktiſchen Ideen erhält hier eine Förde
Die Redensart: die Kinder müſſen doch unter Menſchen kommen, ſ
einerſeits den gefühlten Mangel der Hauserziehung aus; aber ha
Ziel nur die Geſellſchaftsſitte im Auge. Solche Geſellſchaften
daher wohl Formen, aber keinen Inhalt, bringen keine neue Vorſt
gen, wenn nicht ein zufälliges Anknüpfen von allerhand engeren
hältniſſen zu einem regern Austauſche der Vorſtellungen der Ein
führt. So bringt dieſe Lebensform vielleicht eine Flüſſigkeit und B
lichkeit der Vorſtellungen hervor; aber vermöge der zufälligen Veranl
gen wird die Wirkung nie eine vertiefende ſein, ſie wird nie zur
nung führen, oft aber für die Jugend zur ſchädlichen Zerſtreuung,
für den Vater als eine beabſichtigte und auch wohlthuende ange
werden darf. Ob nun aber mit der erziehlichen Ergänzung: daß die
ſtellungen flüſſiger und durch gegenſeitigen Austauſch derer, die in
ſelben Verhältniſſen leben, auch mannigfaltiger werden, und daß
der äſthetiſchen Seite hin die Lebens- und Geſellſchaftsſitte ange
wird — ob dadurch dem Mangel der Erziehung, den man vorher i
alleinigen Familienerziehung zugeſtehen mußte, abgeholfen wird, das
mehr als zweifelhaft, zumal wenn man erwägt, daß das einzig ſi
Reſultat nur die Gewinnung der Sitte iſt. Noch anders ſtellt es ſi
der dritten Gruppe dar, wo das Geſchäfts- und Familienleben
geſchieden iſt. Ein Theil derſelben ſchließt ſich in Betreff des erweit
Familienlebens entweder an die erſte oder zweite Gruppe an, und
nach der Stellung, welche das Geſchäft in der Lebensgemeinſchaft
oder auch nach den Einnahmemitteln. Die übrigen Familien dieſer Gr
haben vermöge der in ihnen mehr oder minder vorherrſchenden hö
Bildung den Mangel der Familienerziehung und namentlich nach

Seite der praktiſchen Ideen hin gefühlt, und dieſes Gefühl hat allerhand Formen der Familienerweiterung geſchaffen. Das geſellige Leben iſt verfeinert und genußreich: die ethiſche Familie hält die Kinder davon fern, und die Sitte ſchließt ſie davon aus. Nur Vater und Mutter und die erwachſenen Glieder der Familie — alſo diejenigen, welche ſchon einen gewiſſen Grad der Bildung und eine gewiſſe Feſtigkeit durch die Erziehung erhalten haben — werden zugelaſſen und die Geſellung will jeden als für ſie ſchon erzogen und doch erziehbar empfangen. So fällt denn hier ſogar auch das weg, was noch in der zweiten Gruppe für das Erziehungsgebiet vorhanden iſt. Daher hat man Familienkränzchen, Leſekränzchen, Kinderbälle, Tanzſtunden arrangirt. Alle dieſe Veranſtaltungen könnten ſchon etwas mehr für die Erziehung leiſten, wenn ſie dieſem Zwecke gemäß angeordnet und geleitet würden; aber auch ſie bewegen die jugendlichen Gemüther zunächſt nur auf dem äſthetiſch-künſtleriſchen Gebiete, haben als letztes Ziel die Erheiterung und das Vergnügen, und bringen als Fruchtkorn Zerſtreuung, wenn nicht gar Eitelkeit und noch anderes Unkraut in die Scheuern. Sie leiſten noch weniger für die Erziehung als die Formen der zweiten Gruppe, weil in dieſer noch der Vater und die Mutter und überhaupt die Erwachſenen als die (für dieſe geſelligen Kreiſe) muſtergültigen Geſtalten, als die agirenden auftreten, wobei die Jugend mindeſtens in dem erziehlichen Verhältniſſe bleibt, während in dieſen Veranſtaltungen der höhern Geſellſchaft das Kind als der Agent und Vater und Mutter und Erzieher als die Zuſchauer erſcheinen, wodurch ſich ein Verhältniß entwickelt hat, das dem erziehlichen direct entgegengeſetzt iſt und ſomit von der Pädagogik abſolut verdammt werden muß.

Hat ſich nun zwar ergeben, daß die Familienerziehung nicht ausreichen kann und nur in einem Verhältniß der Familie zum Geſchäftsbetrieb in Beziehung auf die praktiſchen Ideen der Gemeinſchaft ausreichend iſt (wofür hier wieder ein anderer Mangel eintritt, der nicht hieher gehört); hat ſich nicht minder auch ergeben, daß eine Erziehung ohne eine Mitwirkung der Familie ſchwerlich erreichbar gedacht werden dürfte, da ihre Mächte, wie nachgewieſen, durch nichts erſetzt werden können: ſo erſcheint die weitere Unterſuchung darüber, ob ein Anderer der Erziehungsberechtigten die Erziehung allein übernehmen könne, hiedurch ſchon abgeſchnitten und müßig. Da indeſſen, um die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete auszumitteln, genau die Erziehungsmächtigkeit jedes einzelnen der dazu Berechtigten beſtimmt ſein muß: ſo kann man ſich der genauern Feſtſtellung dieſes Vermögens nicht überheben. Alſo ob die Kirche oder die Berufsgenoſſenſchaft oder die bürgerliche

Gemeinde die Erziehung übernehmen könne: das iſt die nächſte Fra
wobei zugleich mit feſtgeſtellt werden ſoll: wie weit einer jed
unausſchließbare Betheiligung an der Erziehung reiche.

Es mag die Frage, ob die Kirchengemeinde überhaupt eine Ber
tigung zur Mitwirkung an der Erziehung habe, ſchon durch das, n
oben von der Anforderung jeder Gemeinſchaft geſagt iſt, ausreich
beantwortet ſein; indeſſen danach würde ſie nur beanſpruchen dürfen, t
für ſie mit erzogen ſei. Ohnehin nimmt ſie ihre Glieder nur nach ei
gewiſſen Reife und Vorbildung in ihre Gemeinſchaft auf. Sie ſpri
dabei in einem öffentlichen Acte und oft ja auch noch in einer öffentlich
Prüfung das Maß ihrer Anforderungen aus und darf alſo nichts wei
beanſpruchen, als daß dieſes Maß erfüllt ſei. Es kann ihr alſo glei
gültig ſein, wie und wo ihre Anforderungen erfüllt worden ſind. Oh
hin hat ſie, conſtruirt durch die freie Zuſtimmung aller ihrer Glieder u
ſich in Uebereinſtimmung mit denſelben wiſſend — ohne das exiſtirt
realiter nicht — in den Familien die Bürgſchaft, daß das religi
Intereſſe des heranwachſenden Geſchlechtes nicht vernachläſſigt werde, u
noch dazu hält ſie ſelbſt das Wort und Recht der Ermahnung an
Eltern fortdauernd in Händen und wirkt ſo durch die Wirkung auf
Eltern faſt unmittelbar auf die Kinder. Scheint hienach die Kirche n
ihrem Einfluſſe auf die Erziehung gänzlich abgefunden zu ſein, ſo iſt d
eben ein ganz trüglicher Schein. Es iſt vorhin bei der Unterſuchung üb
die Familie nachgewieſen, daß dieſe die Idee der Frömmigkeit nicht üb
das Gebiet der heiligen Gefühle und der Andacht hinausführen kan
Die Kirchengemeinde will mehr und muß mehr wollen. Sie will al
Lebensrichtungen durchdringen und läutern, alle praktiſchen Ideen ve
klären, alle Willensacte über die Beſtimmungsgrenze des Ich hinwe
heben, alle Widerſprüche zwiſchen dem Leben und der Erkenntniß, d
Wirklichkeit und der etwaigen zeitlichen Idee löſen, will ein abſolute
Maß der innern Vollkommenheit und innern Freiheit hinſtellen und biet
zur Innehaltung und Erreichung desſelben die Erlöſung. — Da nu
das Haus — namentlich in den beiden höhern Gruppen der Geſellſchaft —
die praktiſchen Ideen nicht entwickeln, mindeſtens nicht vollkommen en
wickeln kann, ſo ſieht ſich auf dieſem ganzen Gebiete die Kirche vom
Hauſe verlaſſen und würde demſelben etwas zumuthen und aufbürden,
was dasſelbe nicht mehr leiſten kann. Aber die Kirche fordert von der
Kirchengemeinde noch eine Aufgabe, und das iſt die der religiöſen
Gemeinſchaft, in welcher alle Glieder als die Glieder eines Leibes
Chriſti erſcheinen. Dieſe Idee iſt die praktiſche Idee der chriſtlichen
Kirche, ohne ſie verliert ſich die Kirche lediglich im Subjectivismus.

Die Religioſität kann ſich in allen möglichen Manifeſtirungen des Subjects kund geben, nur wird ſie nie chriſtlich ſein, wenn ſie jener Idee entkleidet iſt. Dieſe Idee kann aber, weil ſie eben in das Gebiet der praktiſchen gehört, nicht durch irgend welchen Unterricht gegeben, ſondern nur im Leben in einer ſolchen religiöſen Gemeinſchaft entwickelt werden. Demnach hat die Kirche, wenn ſie überhaupt beſtehen will, ein natürliches Anrecht an die Erziehung. Es fragt ſich nun, ob ſie allein die Erziehung übernehmen kann. Die Kirchengemeinde kann und wird die Glaubensidee und die der Frömmigkeit und, ſo weit dieſe auf die ethiſche Entwicklung des Individuums zurückwirkt, auch die ethiſche Entwicklung fördern können; aber ſie wird innerhalb ihrer eigenthümlichen Grenzen weder die Idee der Vollkommenheit und innern Freiheit und noch weniger die Summe der praktiſchen Ideen und am wenigſten die praktiſchen Ideen der Geſellſchaft ſelbſt zu entwickeln vermögen. Sie hat es geradezu als Aufgabe, allen dieſen Ideen und deren Selbſterſtarrung und deren Selbſterſtarkung entgegen zu treten und ſie in die rechten Schranken zu weiſen; ſie kann gleichſam nicht den freien Willen und Erlöſungsbedürftigkeit zugleich predigen; ſie kann nicht geben und nehmen zugleich. Wenn ſie allein erzieht, dabei aber in ihrem eigenſten Kern und Weſen ſtehen bleibt und nicht wie der Rationalismus zum Predigtthum der religiös oder kirchlich verbrämten Moral greift, oder gar noch etwas Schlimmeres thut und Ergebniſſe der alten und neuen Dialektik für Religion ausgiebt und ſo Gott und Menſchen belügt und betrügt: dann müßte ſie zu einem Reſultat gelangen, zu welchem im entgegengeſetzten Sinne freilich der Communismus gelangt iſt: ſie würde nur Himmelsbürger wie dieſer nur Weltbürger kennen. Auf einen Einwand der Art, daß die Kirche auch lehren könne und üben und Ideen entwickeln ꝛc., kann hier nicht eingegangen werden, denn ſolches gehört Alles nicht zu ihrem Weſen, und hier kommt es eben auf Sonderung der eigenthümlichen Gebiete an, um in allen dieſen Fragen einmal zur Entſcheidung zu kommen. Die Kirche allein kann alſo die Erziehung nicht leiten. Sie muß den Zögling entwicklungsfähig für ihre Ideen und durch dieſelben empfangen, kann ihn aber nicht allein dazu erziehen. Ohne Erinnerung wird erkannt, daß ſie für dasjenige Verhältniß der Familie zum Geſchäfte, welches als das erſte bezeichnet wurde, durch ihr ergänzendes Hinzutreten im Zuſammenwirken mit der Familie das Erziehungsgeſchäft vollendet.

Leichter wird die Frage in Betreff der übrigen Gemeinſchaften. Das Geſchäftsleben und ſeine Erweiterung in der Berufsgenoſſenſchaft hat einen Anſpruch an die Erziehung gerade ebenſo wie die Kirche, und gewiß nicht einen geringern. Dieſer Anſpruch beruht darauf, daß ſie den

Zögling empfangen will als einen nach ihren und durch ihre Ideen bil
ſamen. Sie beanſprucht nun vornehmlich das Gebiet der praktiſchen Idee
während ihr als ſolcher die individuelle Seite der Erziehung an ſi
mehr oder minder gleichgültig iſt. Sie kann, ohne ihre ſelbſteigne Er
wicklung zu gefährden, dieſen Anſpruch nie aufgeben. Obwohl auch
ſich wie die Kirche aus den Familien zuſammenſetzt und auch ſomit ſi
mit den Familien in Uebereinſtimmung weiß: ſo kann ſie doch eben
wenig wie die Kirche und aus denſelben Gründen ſich nicht auf d
Familie allein verlaſſen, weil dieſe nach der oben geführten Deductio
dieſe Aufgabe allein nicht löſen können, namentlich nicht mehr in de
beiden höhern Gruppen. Die praktiſchen Ideen laſſen ſich nur entwickel
in der Gemeinſchaft. Aber eben ſo wenig kann eine ſolche Genoſſenſcha
die Erziehung allein übernehmen, wenn der Zögling nicht verkrüppel
oder höchſtens zur Klugheit oder zum Materialismus erzogen werden ſol
Da jedoch im Ernſte auch nie eine ſolche Forderung aufgeſtellt iſt un
die Wirklichkeit nur einige Auswüchſe der Art auf dem Erziehungsgebie
im Mittelalter aufweist, ſo kann hier füglich abgebrochen werden. (W
ſie ihre Anſprüche geltend zu machen hat: das ein anderes Mal.)

Die bürgerliche Gemeinde, welche in neuerer Zeit ſo oft m
der erziehenden Gemeinde verwechſelt iſt, und an die man komiſche
Weiſe faſt immer denkt, wenn man von Gemeindeſchulen redet, di
man auch wohl noch gar mit der kirchlichen verwechſelt, macht auch An
ſpruch auf Mitwirkung bei der Erziehung, und da ſie das erſte und nie
rigſte ſtaatliche Element iſt, ſo betreten wir mit dieſer Unterſuchung un
mittelbar das Gebiet der Politik, und in dieſem Sinne fällt die Frag
nach der Erziehungsberechtigung der bürgerlichen Gemeinde mit der Frag
nach der Erziehungsberechtigung des Staates zuſammen. Somit könnt
die Frage hier gleich in Betreff der bürgerlichen Gemeinde und des Staate
zugleich erledigt werden*, und da dieſelbe ja mehr wie irgend eine zu

---

* Dieß iſt nicht ein rein theoretiſcher Gedanke, ſondern er hat leider ſeine Be
ſtätigung in der Wirklichkeit. Betrachten wir einmal die hochgerühmte Stein'ſche Städte
ordnung in Betreff des Schulweſens. Sie überliefert den Städten die Schulen bis zu
einem gewiſſen Puncte; aber giebt ſie auf dieſem Gebiete in die Hand der verwalten
den und in die Macht der ausübenden Behörde, d. h. giebt ſie dem ſtaatlichen Factor
in der Gemeinde. Die höhern Bürgerſchulen haben Curatorien über ſich erwachſen ſehen,
ſo daß die Vorſteher nach dieſer Anordnung die Glieder der verwaltenden Magiſträte
und der Geld bewilligenden und controlirenden Stadtverordnetenverſammlung, und
die Schulen ſomit dem Verwaltungsſyſteme anheim gegeben ſind. Ja ſpaßhaft genug
ſchickt auch ſchließlich der Staat ſelber einen Beamten in ein ſolches Curatorium, von
dem vorausgeſetzt wird, daß er von dem innern Leben der Schule etwas verſteht.

Erörterung gekommen iſt, ſo könnte hier auf das Ergebniß hingewieſen werden. Da aber die Frage eben immer nur vom politiſchen Standpuncte behandelt iſt, ſo ſind jene Ergebniſſe etwas wirre und man iſt der Unterſuchung nicht überhoben.

Zunächſt muß man die verſchiedenen Arten von bürgerlichen Gemeinden unterſcheiden. Die Dorfgemeinde und ſelbſt die in den kleinen Landſtädten darf nicht mit der Gemeinde einer größern Stadt verwechſelt werden. Sie bieten weſentlich auch einen dreifachen Unterſchied dar, wie er ſich in dem Verhältniß der Familie zum Geſchäfte fand. Wenn nun in der Geſetzgebung irgendwo eine Vermiſchung und Verwiſchung dieſes Verhältniſſes ſtattfindet, ſo hat das in derſelben Anſicht ſeinen Grund, nach welcher alle Menſchen gleich ſind. Die dorf- und kleinſtädtiſche Gemeinde iſt nach vielen Seiten hin unvollſtändig, denn ſie umfaßt oft nur einen Stand, eine Kirchengemeinde, eine Geſellung, eine Schule; ihr fehlen verſchiedene Standſchaften, Innungen, Corporationen ꝛc. ꝛc. Sie — und das iſt das Weſentliche — bleibt auch als bürgerliche Gemeinde eine unmittelbar aus den Individuen ſich conſtruirende. Solche einfache, aber doch auch wieder unvollkommene bürgerliche Gemeinde, welche gleichſam chamäleonartig alle möglichen Arten von Gemeinſchaften darſtellt, kann nicht zu Grunde gelegt werden, wenn die bürgerliche Gemeinde als eine von den andern, in ihr oder neben ihr vorhandenen, Gemeinſchaften verſchiedene betrachtet und ihr Erziehungsanſpruch unterſucht werden ſoll. Dieſe hat nach Obigem ein Rechts-, Verwaltungs-, Cultur-, Lohnſyſtem auszubilden, und ihre Selbſterhaltung gebietet ihr, Sorge dafür zu tragen, daß durch die Erziehung a. eine Befähigung für das Gemeindeleben und für die Erfüllung der Gemeindepflichten, b. ein Verſtändniß, c. ein Intereſſe an jenen Ideen der Gemeinſchaft entwickelt werde, und daß d. auch Kräfte herangebildet werden zur Handhabung und weitern Entwicklung der Ideen. So ergiebt ſich denn eine unabweisliche Berechtigung der bürgerlichen Gemeinde zur Theilnahme an der Erziehung; aber auch die ganz beſtimmte Grenze. Alles und jedes was die individuelle Erziehung und Bildung anlangt, ſelbſt das Gebiet der praktiſchen Ideen, kümmert die bürgerliche Gemeinde ganz und gar nicht, liegt ihr ganz fern, da ſie ſich nicht mehr aus den Individuen zuſammenſetzt. Sie kann vielleicht gewiſſe Kenntniſſe und Fertigkeiten beanſpruchen und als unerläßlich fordern; aber mit allem demjenigen was

---

Möchte wohl wiſſen, ob das noch etwas Anderes als Staatsſchule iſt, denn es iſt für das innere Weſen der Schule ſehr gleichgültig, ob einige Verwaltungsräthe einer Regierung oder die eines Magiſtrates ihr Sparſyſtem an den Schulen beweiſen.

die Individualität bildet, und die Sittlichkeit und Frömmigkeit, hat d bürgerliche Gemeinde ihrem Weſen nach nichts zu ſchaffen, und wen ſie ſich damit zu ſchaffen macht, ſo iſt es ihr mißbrauchsweiſe übertrage oder durch eine eigenthümliche ſtaatliche Conſtruction der Gemeinde zug wieſen, oder ſie hat es ſich möglicher Weiſe auch angemaßt. Es iſt h ganz, aber auch ganz davon abzuſehen, inwieweit die bürgerliche G meinde durch Darreichung von Geld- und andern Mitteln die Erz hungsaufgabe löſen hilft und dadurch zu Rechten an derſelben gelan da es ſich hier lediglich um die Erziehung, deren Ziel und Zweck u noch nicht um deren Mittel handelt. Daß ſie allein alſo die Erziehu übernehmen könnte, iſt hiedurch ſchon vollſtändig widerlegt.

So käme nun der Staat noch zur Betrachtung. Er ſcheint g nichts mit der Erziehung zu thun zu haben als darüber zu wachen, d

1) alle zur Erziehung Verpflichteten ihre Aufgabe löſen;
2) alle zur Erziehung Berechtigten zu ihrem Rechte gelangen u Raum für ihre Thätigkeit gewinnen;
3) alle die etwaigen Conflicte zwiſchen den erziehenden Mächt geſchlichtet und überhaupt das Rechtsverhältniß unter ihnen allſeit gewahrt werde;
4) daß aber auch alle zu Erziehenden zu ihrem Rechte, erzogen werden, gelangen.

Da aber alle die verſchiedenen, an der Erziehung betheiligten G meinſchaften zu einem einzigen großen Rechts-, Lohn-, Verwaltungs-, Cultu Syſtem in dem Staate verſchmolzen ſind, ſo hat nun der Staat, wen er ſich nicht ſelbſt aufheben will, darüber zu wachen, daß nicht

5) durch die Erziehung an irgend einem der iſolirten Puncte ei Reihe von Ideen, aber im Beſondern nur die praktiſchen Idee der Gemeinſchaft, angebaut und gekräftigt werden, welche d Zögling in einen innern Gegenſatz mit den in der Staatsgemei ſchaft gültigen und anerkannten Ideen ſetzen und ſo den Zöglin unfähig machen, ſich ſelbſtändig in der Staatsgemeinſchaft weit zu bilden und bilden zu laſſen, d. h. überhaupt ihn unerzoge laſſen.

Sollte ſich aber endlich ergeben, daß es zu wenige ſolche vollkom menen bürgerlichen Gemeinſchaften gibt, welche eine Vorbildung für di Handhabung der Geſellſchaftsſyſteme anbahnen, oder daß die von dieſe Gemeinden dargebotenen erziehlichen Veranſtaltungen für das Bedürfni des Staates nicht ausreichten, oder daß der Jugend der verſchiedene Gegenden wie Stände nicht Gelegenheit genug geboten wird, zu ſolche Bildungshöhe zu gelangen, dann iſt es

b) die unerläßliche Aufgabe des Staates, hier Hülfe zu bieten und ſelbſt Veranſtaltungen zu treffen.

Nur alſo in dieſem letztern Falle iſt es Aufgabe des Staates, producirend oder hervorrufend aufzutreten, ſonſt iſt ſie es nur zu behüten, zu wahren, zu richten. Denkbar iſt noch, daß der Staat

7) beſtimmte Forderungen an die Erziehung derer ſtellt, welche ihm zur Handhabung ſeines Rechts-, Cultur-, Verwaltungs-, Lohn-Syſtems dienen ſollen und dadurch für alle die dahin zielenden erziehlichen Veranſtaltungen gleichſam regulirt und auch mehr oder minder normirt.

Hiemit iſt freilich ein großes, aber auch ein nothwendiges und unerläßliches Feld für die Mitwirkung des Staates bei der Erziehung gegeben. Zugleich iſt aber auch die gänzliche Unmöglichkeit einer Staatserziehung dargelegt. Selbſt in dem ad 6 bezeichneten Falle wird der Staat auch nicht allein fähig ſein als Staat, die Erziehung zu übernehmen, ſondern er wird, wenn er eben nicht ungerecht und gewaltſam aus ſeiner Sphäre tritt, auch die Familie, die Kirche, die Standſchaft zu ihrem Rechte kommen laſſen müſſen. Die bürgerliche Gemeinde allein, wenn ſie nicht weiter an den Veranſtaltungen betheiligt iſt, kann übergangen werden, weil ſie zur individuellen Erziehung genau nur in dem Verhältniſſe wie der Staat ſteht. So iſt denn das Ergebniß dieſer Unterſuchung,

daß weder die Familie für ſich und mit ihrer Erweiterung, noch irgend eine Gemeinſchaft die Erziehung allein übernehmen kann.

Zugleich hat ſich aber auch ergeben,

daß die Familie, Kirchengemeinde, Standſchaft, bürgerliche Gemeinde und der Staat einen ganz beſtimmten Antheil an derſelben haben, oder doch einen beſtimmten Anſpruch an dieſelbe machen müſſen.

Die zweite Frage b. war: ob alle dieſe Erziehungsberechtigten zugleich und dabei jede nach ihrer eigenthümlichen Seite hin wirkſam werden ſollen. Dieß iſt von Schleiermacher bejaht namentlich in Betreff der Familie und der Erweiterung der Familie im geſelligen Verein und der Kirchengemeinſchaft. Die ausgeſprochene Trennung von Staat und Kirche (in Preußen mindeſtens) hat dieſer Anſicht nun ſogar einen politiſchen Grund untergelegt, das Drängen der Schulen nach ſogenannter Emancipation von der Kirche hat aus der Erfahrungswelt heraus die Richtigkeit der ethiſchen und politiſchen Anſicht beſtätigt. Alle dieſe Thatſachen können aber hier nichts beweiſen, denn eine Verwechſelung der äußerlichen Unbequemlichkeit mit der innern Nothwendigkeit und des

Geiſtlichen mit der Kirche, wie ſie ſich in dem Emancipationsgeſchrei kund gibt, beweist gar nichts, und die politiſche Eheſcheidung zwiſchen Staat und Kirche dürfte in Beziehung auf das Erziehungsgebiet leichtlich gar keinen Einfluß haben, denn wie nahe ſich auch Politik und Ethik berühren, das Erziehungsgebiet liegt gar nicht in der Tangente. So bleibt denn die rein wiſſenſchaftliche Frage übrig. Als vorläufige Gründe gegen eine ſolche Anſicht bemerke man: 1) wer erziehen will, muß doch den Zögling irgendwie beanſpruchen, oder die erziehliche Wirkung bleibt ganz auf dem zufälligen Gebiete der unwillkürlichen Einwirkungen, d. h. ſie iſt gar keine. 2) Nur die kirchliche Gemeinde hat in ihrem Geiſtlichen ein Organ zum Erziehungszwecke, nicht aber die Standſchaft und die bürgerliche Gemeinde. 3) Da ferner das Bereich der praktiſchen Ideen und die der Gemeinſchaft ſich nicht durch irgend welche Lehrmethode anlehren, ſondern nur in der Gemeinſchaft ſelbſt anerziehen laſſen, ſo müßte ein eigenes Gemeinſchaftsleben von der Standſchaft und der bürgerlichen Gemeinde und dem Staate für die Jugend conſtruirt werden, was bisher mindeſtens nicht geſchehen iſt. 4) Da die Familie den Unterricht nach Obigem aus ſich herauslegen mußte, ſo würde nun die zu erziehende Jugend aus einem Verhältniß in das andere geworfen, und Zerſtreuung ſtatt Beſinnung, Angeregtheit ſtatt Charakterſtärke wäre das Ergebniß. Doch von allen dieſen äußern Unmöglichkeiten und innern Unthunlichkeiten abgeſehen wird dieſe Anſicht widerlegt durch Beachtung deſſen, was Herbart über die getrennten Vorſtellungsmaſſen bemerkt hat. Es kann hier auf ſeine Pſychologie und auf ſeine Pädagogik füglich hingewieſen werden; für die Leſer, welche ſelbige nicht zur Hand haben, ſei hier im Kurzen Folgendes bemerkt. Der Wille entwickelt ſich aus dem Begehren und dieſes aus der Lebendigkeit und Energie der Vorſtellungen. Nun können gewiſſe Vorſtellungen und Vorſtellungsmaſſen von andern Vorſtellungen und Vorſtellungsmaſſen in der Seele verdrängt werden, und ſie werden vereinzelt wieder hervorgerufen werden können; je energiſcher dieſelben einmal waren, zu einer um ſo größern Energie können ſie wieder erweckt werden; aber auch um ſo iſolirter treten ſie dann auf, wenn nicht der Unterricht dafür geſorgt hat, daß alle dieſe Vorſtellungsmaſſen oder auch Vorſtellungen verknüpft werden, ſo ſich gegenſeitig verſtärken, aber ſich auch gegenſeitig beſchränken und immer gegenſeitig hervorrufen. Dieſe Wahrheit nun gibt einen Schlüſſel über die oft ganz falſch erklärten und falſch beurtheilten Erſcheinungen in den Willensacten wie Beſtrebungen der Menſchen. Die Anbauung oder auch nur Zulaſſung ſolcher getrennter Vorſtellungsmaſſen, auf die in der Revue unlängſt hingewieſen iſt, iſt das größte Uebel in der Erziehung, ja

Erziehung ſelbſt. Sie läßt zu oder ruft wohl gar hervor die ſich ſelbſt widerſprechenden, in ſich zerfallenen, bei aller Kräftigkeit unverläßlichen, bei aller Willensenergie nichts vollbringenden Naturen. So und nur ſo erzeugen ſich Charaktere, welche fromm und ſittenlos, gefühlvoll und grauſam, weich und trotzig zugleich ſind, kurz hier ſo und dort anders handeln. Sie werden die Spielbälle des Momentes mit ſeinen Einwirkungen, ſind in ſich bei jedem Wechſel wahr und merken in ſich nicht einmal den Widerſpruch, während ſie dem oberflächlichen Beurtheiler als Heuchler und Betrüger, jedem Menſchen aber mit vollem Rechte als Charakterloſe erſcheinen. Schon in der Schule ſelbſt, wie oben nachgewieſen iſt, alſo am Knaben zeigt ſich eine ſolche Wirkung einer Erziehung, welche die Vorſtellungsmaſſen nicht verknüpft hat. Darum darf nicht, ſelbſt wenn es möglich wäre, der Zögling den nach verſchiedenen Seiten iſolirt hin wirkenden Erziehungskräften überwieſen werden *.

Hierdurch, und zwar durch dieſen letzten Entſcheidungsgrund iſt denn die dritte Frage c. der vorliegenden Unterſuchung: ob die zum Erziehen berechtigten Kräfte nach und nach eintreten ſollen, dem weſentlichen Theile nach erledigt. Wenn die Vorſtellungsmaſſen nach und nach hervortreten und dann rege erhalten und fortdauernd durch hinzutretende Einzelvorſtellungen verſtärkt werden, ſo muß das Uebel ja noch ärger als vorhin werden. Zwar zeigt die Praxis der Erziehung, daß ſie ſich nach der Seite hinneigt, die erziehenden Kräfte nach und nach eintreten zu laſſen, denn den Antheil der Standſchaft an der Erziehung leugnet man ſo hartnäckig und weiſt man ſo entſchieden von dem Erziehungsfelde weg, daß man diejenigen Pädagogen oder Erziehungs-, Lehrinſtitute, welche dieſe Berechtigung anerkennen und geltend

---

* Es ſei hier noch auf folgende Erſcheinungen hingewieſen, wie die Gemeinſchaft auf den Knaben und Mann wirkt. Der Feige und Unentſchloſſene gewinnt Muth und Selbſtvertrauen, ja ändert in ihr ſeine Anſichten mit dem Eintritte in ſelbige, weil ſich eine andere Vorſtellungsmaſſe in den Vordergrund drängt. Hierauf beruht die Macht des Beiſpiels und der Nachahmungstrieb; nicht minder auch die energiſche Wirkung des Anſchauungsunterrichtes. Was man Laune an den Menſchen nennt, das iſt oft nichts anders als das Vortreten ſolcher iſolirter Vorſtellungsmaſſen. Herbart ſagt: „Bei denen, die frühzeitig von verſchiedenen Perſonen geleitet, wohl gar in verſchiedenen Häuſern oder Lebenslagen umher geworfen wurden, finden ſich gewöhnlich ſolche Vorſtellungsmaſſen, die zu einander nicht paſſen und ſchlecht verbunden ſind. Auch iſt eine reine Hingebung von ihnen nicht leicht zu erlangen, ſondern ſie hegen verborgene Wünſche, empfinden Contraſte, die nicht leicht zu errathen ſind, und nehmen bald Richtungen, auf welche ſich die Erziehung oft nicht einlaſſen kann.“

machen, mit allerhand ſchimpflichen Ehrentiteln zu benennen ſich berechtigt hält; daß man eine Erziehung für die Gemeinſchaft hö Art, bürgerliche Gemeinde oder Staat, entweder für Idealismus Lächerlichkeit oder Widerſinn erklärt. Banauſismus und Materialis und Radicalismus und Revolutionismus ꝛc. hat man die Forde genannt, welche die Standſchaft und die Gemeinſchaft zu ihrem R an der Erziehung hat wollen kommen laſſen, und Pädagogen Staatsſchulregierer thun die Möglichkeit, ſolchen Forderungen den Le odem auszublaſen, oder ſie als Verirrungen der Neuzeit oder als urtheile einzelner excentriſcher Köpfe doch mindeſtens herzlich zu bel Sonach iſt denn in dem bisherigen Erziehungsgange wirklich das Mo welches die Standſchaft und ſtaatliche Gemeinſchaft in der Erzie als nothwendig zu berückſichtigendes beanſpruchen muß, ganz bei gelegt, als ungehörig bezeichnet, ja geradezu von den verſchied Seiten her bekämpft worden. Das heißt: man will erſt die Erzie ohne eine ſolche Berückſichtigung vollenden — man nennt das di ziehung oder Bildung zur Humanität — und dann erſt das ge Moment zu ſeinem Rechte kommen laſſen.

Solchen Anſichten gegenüber muß hierbei die Unterſuchung noc wenig verweilen. Zunächſt dürfte es als ein abſonderlicher Begriff Humanität bezeichnet werden, nach welchem das ganze Gebiet der tiſchen Ideen nicht mehr in denſelben hinein gehört. Man könnte fragen, ob ſelbige einer niedern Gattung von Säugethieren angeh die etwa auch in der Gemeinſchaft leben. Man merkt im Voru nicht, daß man willkürlich ſich einen zu engen Begriff der Huma geſetzt hat — manche Humanitätseiferer haben ihn bis auf den S bezirk Athen eingezäunt — und nun von dieſem aus alles andere M liche als erniedrigend, wenn nicht gar verthierend angeſehen. Die ſchränktheit des Geiſtes ſchafft ſich immer beſchränkte Begriffe und u dann in und nach dieſer doppelten Beſchränktheit. Man fragt ſ verwundert, ob denn etwa andere Säugethiergattungen, die in Ge ſchaft leben, ein Rechts-, Lohn-, Verwaltungs-, Cultur-Syſtem ausge haben, ſo daß, wenn die Erziehung ſelbige mit in ihren Kreis z will, der humane Menſch nun verthiert werde? Solche bittere Fr ſind jenen Schimpfereien gegenüber gethan, da ſie keine andere W legung verdienen. Doch genug der Bitterkeiten, die ja nichts bew

Will man die Bildung, welche von der Berufsgenoſſenſchaft der politiſchen Geſellſchaft her beanſprucht werden mußte, dann erwerben laſſen, wenn die individuelle Seite der Bildung vollende ſo wird man 1) doch dafür innerhalb der Erziehungsperiode, d. h. im

halb der Zeit, in welcher der Zögling noch ziehbar, alſo noch nicht zu ſelbſteigener Fortbildungskraft gelangt iſt, irgend einen Zeitabſchnitt einräumen und ſo nothwendig die Zeit für die Bildung nach individueller Seite verkürzen müſſen. Man kann ſich nun dabei denken, daß in dem Falle, wenn ſich die erziehende Kraft ganz auf dieſe Seite eine Zeitlang concentrirt, auch eine ſolche Erſtarkung und Kräftigkeit der Vorſtellungen und Begehrungen könnte erzielt werden, die eine ſpätere Verdunkelung und Abſchwächung unmöglich werden ließen. Hierin liegt nun ein etwas ſtarker Irrthum. Die Ideen der Vollkommenheit und der innern Freiheit und denen gegenüber die des Glaubens kann man nicht in dem Kindes- und Knabenalter ſo weit bilden, daß ſie wirklich Macht gewinnen oder zu einer Macht werden; ſie werden es auch dadurch nicht, daß man ſie durch irgend welche Zeit hindurch ſtetig lebendig erhält, ſondern es gehört dazu nothwendig ein Urtheil, eine Einſicht und Wille in Betreff der innern Freiheit, und Energie, Mannigfaltigkeit und Zuſammenwirkung der Vorſtellung in Betreff der Vollkommenheit, und ein Reichthum von Seelen- und Gemüthsregungen in Beziehung auf die Idee des Glaubens. Man kann das Alles nicht etwa in verſtärkten Doſen geben, und ſo die Erziehung beſchleunigen. Alſo ſolche Zeitverkürzung iſt ganz identiſch mit der Beſchränkung der Erziehung. 2) Man muß unter dieſer Vorausſetzung doch eine eigene Veranſtaltung der Stände und der Gemeinſchaften denken, wie das ſchon oben nachgewieſen iſt; oder man muß die Erziehung dem Zufall überlaſſen, d. h. aber die Erziehung ſelbſt nach dieſer Seite hin aufgeben. Die Mitwirkung der Standſchaften hat jetzt keine andere Veranſtaltung zu dem Behufe, als das Erlernen des Geſchäftes. Dieß geſchieht nun bei einem Meiſter oder in einem Laden oder bei einem Juſtizcommiſſarius oder Landwirthe oder in einem Bureau oder an einem Gerichtshofe oder in der Klinik oder in einem Seminar ꝛc. ꝛc. Man lernt und lehrt eben da das Geſchäft. Ob nun dabei das Gebiet der praktiſchen Ideen entwickelt wird, das iſt dem Geſchäfte gleichgültig und auch dem Lehrherrn und Lehrinſtitute. Ob eine Ahnung und Erkenntniß von dem, was die Geſellſchaft als ihre Aufgabe anzuſehen hat, erreicht wird: das iſt dem Lehrherrn wie Zöglinge gleichgültig. So gewinnt ſich die Standſchaft und die Gemeinſchaft wohl Geſchäftsleute, aber keine Glieder, gewinnt materielle, aber nicht ethiſche Kräfte. Die Gemeinſchaft wird auf dieſem Wege, wenn nicht die zufälligen Einwirkungen noch erziehlich förderſam würden, eine Summe von Erwerbskräften werden, welche nur der niedrigſte Materialismus zuſammenhält. Die Erfahrung und namentlich die der neueſten Zeit hat dieſe traurige Lage nur zu deutlich dargelegt. Der Egoismus oder

Parteizweck ſind faſt die einzigen Triebräder des Handelns und B
gründer des Urtheils, Schöpfer der Gedanken, Modulatoren der Willen
acte geweſen. Die Macht der praktiſchen Ideen hat ſich nirgend tücht
und der ethiſche Begriff und die ethiſche Auffaſſung der Gemeinſch
und ein Intereſſe an ihr hat ſich nirgend kräftig kund gegeb
als wieder nur mit dem Geheimbefehl des Egoismus und der Vollmac
der Parteizwecke. Materialismus iſt das ſelbſt laut gepredigte Trie
rad der Neuzeit geweſen, und die materiellen Intereſſen haben ſi
mit öffentlich ausgeſprochener Prätenſion an die Spitze gedrängt. Das
die ganz natürliche Folge davon, daß Berufsleben und Gemeindeleb
nur den materiellen Boden des Geſchäfts als Erziehungsfeld gewonnen ha

3) Erwäge man aber hauptſächlich das, was über die getrennte
Vorſtellungsmaſſen geſagt iſt, wonach ſich folgendes Ergebniß herau
ſtellen muß. Wenn nämlich in der frühern Jugend die Ideen der Vo
kommenheit, der innern Freiheit, der Frömmigkeit gefördert und erſtar
ſind bis zu dem Grade, bis zu welchem es in dem für die individuell
Erziehung zugelaſſenen Jugendabſchnitte möglich iſt, und wenn dan
der Zögling, ohne daß in dieſer erſten Periode auch die praktiſchen Idee
und das Intereſſe für die Gemeinſchaft und deren Zwecke erregt un
geſtärkt ſind, nun ſo nach einer Seite hin ausgebildet den Geſchäftsbode
betritt — möge er heißen, wie er wolle — und nun als Lehrling auc
nicht von einer Gemeinſchaft weiter berührt wird als von den Gewerk
genoſſen — ſei es in der Gerichtsſtube oder an der Hobelbank —: ſ
wird ein ſolcher Menſch vollkommen unerzogen ſein, er wird kein Intereſſ
für die Gemeinſchaft haben, ſondern nur ſich ſehen, von ſich wiſſen
von ſeinen Wünſchen, ſeinen Begehrungen, ſeinen Anſprüchen
ſeinen Gedanken, ſeinen Ideen, ſeinen Träumen. Vor den Augen
ſolcher Leute wird die Wirklichkeit und die Gemeinſchaft mit ihren Intereſſen
ein Nebelmeer, das ſie mit ihrem Lichte erſt erleuchten wollen. Jüngſt
vergangene Zeiten ſtellen dar, was wir hier als nothwendige Folgerung
fanden. Oder iſt es etwa nicht wahr, daß oft die ſchlechten Schulſchüler
ſich auf dem Geſchäftsboden als gut und lenkſam beweiſen und die
Schulſünden wie abgewaſchen erſcheinen? daß gute Schulſchüler ſchlechte
Genoſſen im Lebensgeſchäfte ſind und alle Schultugenden vergeſſen zu
haben ſcheinen? daß das ganze Schulwiſſen ſich gänzlich auf dem Ge-
ſchäftsmarkte verflüchtigt? daß das non scholæ sed vitæ discendum
trotz aller Schulkünſte nichts hilft und alle die in der Schule noch
mächtigen Vorſtellungsmaſſen ohnmächtig den neuen Ankömmlingen gegen-
über erſcheinen? Eine Erziehung hebt gleichſam die andere auf, und
darum wirken beide nicht viel.

Alſo hat ſich ergeben:

Die Familie, ſelbſt auch die Erweiterungen hinzugerechnet, kann nicht die Erziehung allein vollenden;

die Gemeinſchaften, welcher Art ſie auch ſein mögen, können auch nicht jede für ſich allein die Erziehung übernehmen;

Familie und Gemeinſchaften *können* und *dürfen nicht* in ihren *iſolirten* Einwirkungen, ſeien ſie gleichzeitig oder auch auf einander folgend, die Erziehung übernehmen.

Ebenſo hat ſich aber ergeben:

daß weder die Familie zu irgend einer Zeit, noch die Gemeinſchaften (Kirche, Standſchaft, bürgerliche Gemeinde, Staat) von der Mitwirkung bei der Erziehung ausgeſchloſſen werden dürfen.

Dieſer Widerſpruch iſt nur zu löſen durch eine eigene Veranſtaltung der Art,

daß jede der Erziehungskräfte zu ihrem Rechte gelange, ohne daß doch der Zögling zwiſchen den Erziehungskräften hin und her gezerrt werde.

(Schluß folgt im nächſten Hefte.)

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Bibliotheca scriptorum Græcorum et Romanorum Teubneriana. Leipzig, bei B. G. Teubner.

Herr Teubner läßt zum zweiten Male — das erste Unternehmen datirt vom Jahre 1824 — Textausgaben der lateinischen und griechischen Classiker erscheinen. Die neue Ausgabe wird einmal vervollständigt durch die bisher nicht aufgenommenen Autoren, dann aber auch darin an Werth erhöht, daß die Texte dem dermaligen Standpunct der Kritik in den einzelnen Schriftstellen entsprechend erscheinen. Zu diesen zwei Empfehlungen des Unternehmens kommt die dritte, daß das Format äußerst ansprechend, der Druck correct und klar, das Papier der bessern Ausgabe vorzüglich schön und auch das der wohlfeilern noch immer weiß zu nennen ist; das letztere könnte nur noch etwas fester oder stärker sein, da das Durchschimmern der Buchstaben doch der Klarheit einigen Abbruch thut. Vielleicht muß man aber diesen Mangel in den Kauf nehmen, da die Teubnerschen Ausgaben mit andern derselben Art gleich im Preise gestellt werden, vor denen sie im Druck und Format wie in der Textrecension entschieden Vorzüge haben.

Herr Teubner hat nämlich für die Besorgung seiner Ausgaben die bedeutendsten Philologen gewonnen, und die Texte der einzelnen Classiker sind von Männern revidirt, die jedenfalls ihre Legitimation zur Sache schon früher auf das entschiedenste dargethan haben. Die Mehrzahl der Autoren ist überdieß versehen mit Einleitungen, mehrentheils auf die Textkritik bezüglich, Registern und Indices, von denen die einen vorzugsweise dem Lehrer, die andern Lehrern und Schülern gleich willkommen und nutzbar sein werden. Abgeschlossen ist die Sammlung bis jetzt noch nicht. Wir werden im Folgenden die gegenwärtig vorliegenden Bände anzeigen und angeben, welche in nächster Zeit zu erwarten sind. Es wird überall nur der Angabe des Herrn Herausgebers bedürfen, um unsere Empfehlung des ganzen Unternehmens zu rechtfertigen. Vorzugsweise haben wir auch die nichtdeutschen Leser der Revue auf die Sammlung hinzuweisen. Hier sei nur noch bemerkt, daß von den umfassenderen

Autoren auch nicht bloß die einzelnen Bände, ſondern aus dieſen wieder einzelne Hefte verkäuflich ſind. Es ſind alſo für Schüler, denen Ausgaben mit Anmerkungen nicht in die Hände kommen können oder ſollen*, die Teubnerſchen nach allen Seiten hin zu empfehlen. Nicht nur die Texte, welche, wie Eutrop, Virgil, Xenophon, Demoſthenes, Sophokles, Homer, Aeſchylus, in zweiter und dritter verbeſſerter Auflage erſcheinen, ſind von anerkannten Kritikern beſorgt, ſondern eine gleich glückliche und empfehlende Wahl hat die Verlagshandlung da getroffen, wo ſie neue Ausgaben veranſtaltet oder wegen Ablebens der früheren Editoren andere herangezogen hat, wie beim Cicero, Pindar, Platon — den wir aus den Händen des Sospitator der platoniſchen Philoſophie empfangen, Tacitus, Livius.

Erſchienen ſind bis jetzt in der neuen Ausgabe: Curtius, herausgegeben von H. E. Foß, meiſt im Anſchluß an die Zumpt'ſche Ausgabe. Nepos von R. Dietſch, meiſt nach Nipperdey. Cäſar von F. Oehler, meiſt nach Nipperdey. Tacitus iſt beſorgt von C. Halm, Livius von W. Weißenborn, natürlich mit Zugrundelegung der Aſchefskiſchen Edition. Salluſt und Eutrop hat beſorgt R. Dietſch. Von Cicero liegt bis jetzt nur vor das erſte Heft, die Bücher ad Herennium und de inventione enthaltend, von R. Klotz, meiſt nach Orelli und Baiter; dabei befinden ſich Memorabilia vitæ Ciceronis per annos digesta. Das zweite Heft iſt im Druck. Horaz, Virgil hat J. Ch. Jahn, Plautus hat A. Fleckeiſen mit beſonderer Rückſicht auf Ritſchl, an den eine epistola critica beigegeben iſt, den Phädrus Ch. T. Dreßler beſorgt und letzterm eine præf. de poetæ vita et fabulis beigegeben. Ovid erſcheint von Merkel, Properz von H. Keck, meiſt nach Lachmann und Jacob.

Von den Griechen iſt bis jetzt herausgegeben: Herodot durch R. Dietſch, Thucydides durch G. Boehme, nach Becker, Poppo und Krüger, Xenophon durch L. Dindorf mit Regiſtern. Von Plato iſt bis jetzt der erſte Band in drei Heften von K. Fr. Hermann herausgegeben, die übrigen fünf Bände ſollen bis zum Sommer 1852 vollendet ſein. Der zweite Band iſt im Druck. Der erſte Band enthält die über die Kritik zurechtweiſende Vorrede; dergleichen ſoll jeder Band erhalten; die einzelnen Hefte werden ohne die Vorreden ausgegeben. Demoſthenes iſt in drei Bänden von W. Dindorf, und von demſelben So-

---

* Es ſcheint unnöthig zu ſein, auf dieſe Frage hier noch weiter einzugehen, da ſie wiederholt behandelt iſt in den Anzeigen von Ausgaben aus der Haupt- und Sauppeſchen Sammlung.

phokles und Homer beſorgt. Die Ausgabe des Sophokles iſt,
Herr Profeſſor Bonitz in der öſterreichiſchen Gymnaſialzeitſchrift dem
ein unveränderter und erwünſchter Abdruck der ed. secunda eme
Oxoniæ 1849. Pindar hat Schneidewin, Theokrit, Bi
Moſchus H. L. Ahrens herausgegeben; Aeſchylus ebenfalls
Dindorf, meiſt nach R. Porſon.

Bis der Druck dieſer Anzeige vollendet iſt, erſcheint noch der fi
Band des Livius und der zweite des Thucydides, bis zum Auguſt i
haupt noch 8—10 Bände, und zwar zunächſt von den noch fehle
Autoren Apollonius Arg. von Merkel, Arrian von R. Gey
Catull und Tibull von E. L. v. Leutſch, Juvenal und P
ſius von Häckermann.

Demnächſt haben übernommen: Quinctilian Herr Dir. Bonn
Heſiod Herr Prof. Mützell, Babrius Herr Schneidewin, L
Herr Dir. Scheibe, Aeſchines Herr Dir. Franke, Iſokrates
Benſeler, Lucian Herr Dir. Geiſt in Gießen, Lucrez Herr J. L
nays, Gellius Herr Dr. Hertz, Juſtin Herr Dr. Dübner in P
Plinius Herr Dr. Keil, Seneca und Vellejus Pat. Herr Prof. H
in Breslau. Dieſe Namen geben die beſte Garantie für die Anerkenn
welche die bisherigen Leiſtungen unter den gelehrten Herren gefu
haben wie für den Werth der ferneren.

Es kann natürlich hier nicht die Abſicht ſein, wo das Unterneh
nur im Allgemeinen empfohlen werden ſoll, auf Einzelnheiten näher
zugehen, da ein Einzelner nicht im Stande ſein kann, die über das g
Gebiet der alten claſſiſchen Litteratur ſich erſtreckenden Arbeiten de
diegenſten Philologen gehörig zu würdigen. Doch behalten wir uns
ſobald es irgend thunlich iſt, kritiſche Anzeigen von einzelnen dieſer
gaben freilich auf dem hiefür beſchränkten Raum der Revue von beru
Hand zu veranlaſſen. Zunächſt ſind uns zugeſagt einige der neuen
gaben, namentlich Cäſar, Cornel, Curtius, Plato, Thucydides. G
kundigen Hand bedarf es, da wir hier es überall mit Männern zu
haben, die je aus ihrem Autor ein beſonderes Studium gemacht und
Herrſchaft über die Sache auf dieſe oder jene Art bereits docume
haben. Den Druck der griechiſchen Autoren wird man noch klarer fi
als den der römiſchen, weil die Zeilen weiter aus einander gerückt
doch iſt auch der lateiniſche Druck noch immer klar.

Wir glauben unſern Leſern einen Dienſt erwieſen zu haben, in
wir ſie mit dem gegenwärtigen Stand des Unternehmens bekannt m
ten. Ueber den Fortgang werden wir nach angemeſſener Zeit weiter
richten. Zunächſt wird die Päd. Bibliographie in der zweiten Abtheil

der Revue denſelben regelmäßig anzeigen. Daß Herr Teubner auch die nicht in Schulen gebräuchlichen Autoren in ſeine Bibliotheca aufnimmt, iſt beſonders dankenswerth. Anzuerkennen iſt auch bei allen dieſen Ausgaben, daß diplomatiſche Kritik angewendet iſt und der Conjecturalkritik nur in dringenden Fällen Raum gegönnt iſt.

III.

Die Frage, wie der geſchichtliche Unterricht auf unſeren Schulen zu ordnen ſei, um nicht bloß auf die Bildung und Erziehung der Jugend ſeine volle Wirkſamkeit auszuüben, ſondern auch, über die Schule hinaus, dem Vaterlande wahrhaft ſegensreich zu werden, iſt in ihrer hohen Bedeutung ſchon länger anerkannt worden und wird es zumal in unſeren Tagen, wo man nahe daran iſt, ihm für die ſittliche Wiedergeburt unſeres Volks geradezu die erſte Stelle einzuräumen. Es iſt manches Jahr verfloſſen, ſeit ſich das Schulcollegium der Provinz Weſtphalen dieſes Unterrichtszweiges zuerſt annahm, und namentlich die jüngeren Lehrer aufrief, ihn zu ergreifen, ihm ihre volle Kraft zu widmen. Das Wort, das damals in einzelnen Seelen zündete, klingt jetzt von tauſend Lippen wieder und wird hoffentlich ſtärker und ſtärker klingen, bis es zur ernſten That übergeht. In dieſer Beziehung hat neulich Dr. G. Weber, jetzt Director der höhern Bürgerſchule in Heidelberg, an die Lehrer, ſo wie an die Leiter und Ordner des Schulweſens wohlmeinende, ernſte, treffende Worte gerichtet in der kleinen Schrift:

Der Geſchichtsunterricht auf Schulen ein vorzügliches Mittel zur Bildung des Charakters und richtiger Lebensanſchauung in der deutſchen Jugend. Heidelberg, Mohr, 1850.

Das Jahr 1848, das die Blößen und Schäden ſo vieler Verhältniſſe zu Tage gefördert hat, hat uns auch aus dem glücklichen Wahne geriſſen, daß es mit unſerem deutſchen Unterrichtsweſen vortrefflich beſtellt ſei, daß unſere Volksbildung eine Verbreitung und eine Tiefe beſitze, in der keine verkehrte Geiſtesrichtung werde aufkommen können. Die bittere Erfahrung hat uns enttäuſcht. Die Gymnaſien mit ihrem philologiſchen Kram, die Realſchulen mit ihren klappernden Kenntniſſen und Fertigkeiten, die Volksſchulen mit ihren Abrichtungsmethoden ſind gleich unfähig geweſen, eine nationale Bildung zu ſchaffen. An zweien Dingen hat es beſonders gefehlt: 1. an einer ſittlichen Tüchtigkeit, und 2. an einem gründlichen geſchichtlichen Wiſſen, beſonders in der vaterländiſchen und hier wieder in der neuern Geſchichte. Allerdings iſt unſere Geſchichte, ſagt der Verf., nicht mit der anderer Völker zu vergleichen; aber ſo arm-

ſelig iſt ſie doch nicht, daß ſie nicht hätte Vaterlandsliebe, Ehrfur
vor Geſetz und Obrigkeit, Rechtsgefühl und bürgerliche Tugend in
Jugend wecken ſollen. Von dieſem Gedanken geleitet organiſirt
Herr Verf. nun den Geſchichtsunterricht auf den Gymnaſien in z
Stufen und weist jeder dieſer Stufen nach, wie derſelbe zahlreiche M
mente enthalte, welche zur ſittlichen Bildung der Jugend verwa
werden könnten.

Ich muß es mir verſagen, hier im Einzelnen auf die Gedan
des Buches einzugehen und das zu wiederholen, was ich in der Ze
ſchrift für das Gymnaſialweſen darüber geäußert habe. Ich
merke daher nur, daß die beiden Stufen des geſchichtlichen Unterri
weſentlich mit denen übereinſtimmen, welche Löbell angenommen h
dort die einzelne, glänzende Erſcheinung, hier der innere Zuſammenha
und die cauſale Beziehung, dort Bilder, welche auf die Empfindung u
Anſchauung wirken, hier ernſte Betrachtung, welche alle Kräfte
Verſtandes aufruft. Jeder Leſer der kleinen Schrift — und ich me
eben, kein Geſchichtslehrer werde ſie ungeleſen laſſen — wird mit V
gnügen den Erörterungen des Verf. folgen und ſich ſowohl der ſinnig
und zarten Geſchichtsauffaſſung als der edlen vaterländiſchen Geſinnu
freuen, welche ſich auf jeder Seite ausſpricht. Auf einzelne Puncte,
denen ich dem Verf. nicht beiſtimmen kann, werde ich unten zurückkomm
Der Verf. dieſer kleinen Schrift hatte ſchon 1846 ein

Lehrbuch der Weltgeſchichte mit Rückſicht auf Cultur, Litteratur und Religionsweſ
für höhere Schulanſtalten und zur Selbſtbelehrung, Leipzig, Engelmann,

erſcheinen laſſen, von dem vor Kurzem die vierte Auflage in zw
Bänden vollendet iſt. An dieſes Lehrbuch, das für die obere Stufe d
Unterrichtes beſtimmt war, reiht ſich von demſelben Verfaſſer

die Weltgeſchichte in überſichtlicher Darſtellung. Ein Lehrbuch für mittlere Gymnaſi
claſſen, für höhere Bürger- und Realſchulen, für Töchterſchulen und Privata
ſtalten. Leipzig, Engelmann 1850 (Preis 1 Rthlr.)

an, an deſſen Beſprechung ich die Erörterung einiger hieher gehörig
methodiſchen Fragen knüpfen will, bei deren Beantwortung ich m
dem Verf. nicht übereinſtimmen werde. Ich lege meine Anſichten mit de
Vertrauen vor, daß auch wer mir ſeine Zuſtimmung nicht geben z
können glaubt, doch von der Wichtigkeit des Gegenſtandes überzeug
ſein werde. Es ſcheint, wir ſind hier, wie auf ſo manchen andern Ge
bieten der Methodik des Unterrichtes, noch nicht zu ſo ſicheren Princi
pien gelangt, daß ein Verſuch zur Feſtſtellung derſelben für ein unnütze
Unternehmen erklärt werden dürfte.

Ich übergehe hierbei zunächſt einige Puncte, welche die Begrenzung des hiſtoriſchen Lehrſtoffes betreffen, weil ſich mir unten Gelegenheit darbieten wird, darauf zurückzukommen. Ich will auch nicht in kleinlicher Weiſe an einzelnen Stücken der ausgezeichneten Lehrbücher des hochverehrten Verfaſſers deuteln und mäkeln; im Gegentheil wende ich mich, indem ich die Trefflichkeit derſelben unumwunden an die Spitze ſtelle, zu der Frage, wie die Auswahl des hiſtoriſchen Stoffes auf den einzelnen Stufen einer gelehrten Anſtalt vorgenommen werden müſſe. Das herrſchende Verfahren iſt hierbei dieß, daß den unteren Claſſen derſelbe Stoff überſichtlich gegeben wird, der, ausgeführt, erweitert, ergänzt in den obern Claſſen wiederkehrt. Das kleinere Lehrbuch des Verf. hält gleichfalls dieſes Verfahren inne. Es giebt ein Quantum wiſſenswürdigen Stoffes aus allen hiſtoriſchen Völkern; aus dieſem Wiſſensquantum wird nun das Hervorragende, allgemein Wiſſenswerthe als Lehrſtoff für die untere Stufe ausgewählt und dieſe dadurch zu einer überſichtlichen Kenntniß der geſammten Geſchichte geführt. Meines Erachtens iſt dieſes Verfahren ein ſolches, welches methodiſch nicht gebilligt werden kann, und der Unterſchied beider Lehrſtufen und des in ihnen zu behandelnden Stoffes iſt nicht in dem Quantitativen, ſondern im Qualitativen zu ſuchen. Ich werde meine Anſicht zu motiviren verſuchen.

Der Unterricht hat ſeine Methode von zweien Seiten her zu beſtimmen, die, ſcheinbar geſchieden und getrennt, in der That wieder zuſammenfallen. Er erhält ſeine Methode aus der Natur des Gegenſtandes und aus der Natur des Knaben- und Jünglingsalters, dem der Stoff zugeführt werden ſoll. Das Kriterium der Wiſſenswürdigkeit iſt ein ſehr unſicheres und ſchwankendes, die Lebensalter und die Natur der Wiſſenſchaft haben dagegen ein beſtimmtes feſtes Gepräge.

Sehen wir nun, wie das hiſtoriſche Wiſſen geworden iſt. Denn was jetzt als ein Fertiges oder Ganzes vor unſerm Auge liegt, iſt das Reſultat vielfacher Arbeiten des menſchlichen Gedankens; die Art und Weiſe, wie wir jetzt die Ereigniſſe und die Perſonen betrachten, hat nicht von je gegolten und wird auch nicht immer gelten; ſowohl materiell als formell iſt das geſchichtliche Wiſſen ein gewordenes, und die Art und Weiſe, wie es geworden iſt, ſind, wie die Stufen, auf denen es das geworden iſt, noch heute nachzuweiſen. Die Geſchichte der Hiſtoriographie hat die Aufgabe, dieſen Nachweis zu liefern. Jene Stufen nun haben ihren Grund darin, daß die Ereigniſſe ſelber den verſchiedenen Zeiten als verſchiedene erſcheinen; die verſchiedenen Formen der Geſchichtſchreibung ſind die Bilder, welche die Dinge in den Spiegel

der menſchlichen Seele werfen, und die Art und Weiſe, wie die Din
ſich darin abſpiegeln, läßt auf die Beſchaffenheit dieſes Spiegels ſel
einen Schluß ziehen. Wäre nun dieſes Werden des geſchichtlichen W
ſens ein zufälliges und die Phaſen desſelben alſo ein Spiel des Zufa
oder der Laune, ſo würden wir nicht weiter darauf zu achten habe
ſind aber dieſe Phaſen, wie ſie auf einander folgen, in einer inne
Nothwendigkeit begründet, ergiebt ſich, daß nothwendig ein Kreis v
Ereigniſſen erſt auf dieſe Weiſe, dann auf eine andere ſich dem geiſtig
Auge darſtellen, die Geſchichtſchreibung gewiſſe nothwendige Stufe
durchlaufen müſſe, ſo werden uns dieſe Stufen zu einem Regulativ fü
den Unterricht dienen können, der in kleinern Kreiſen den Bildungsgan
der Jahrhunderte oder Jahrtauſende der Menſchheit durchzumachen ha
Hiermit ſtimmen nun weſentlich die Lebensſtufen der zu erziehende
Jugend überein, ſo daß dieſe die gleichen Stufen zu erſteigen hat, a
denen ſich das hiſtoriſche Wiſſen gebildet und entwickelt hat. Der Lehr
hat daher mit ſeinem Schüler einen analogen Gang zu wählen, wie
der iſt, auf welchem Gott die Menſchen geführt hat. Von der eine
wie von der andern Seite ergiebt ſich wenigſtens dieß, daß der geſchich
liche Unterricht nicht mit geſchichtlicher Ueberſicht beginnen kann
Die Geſchichtſchreibung hat nicht mit ſolchen Ueberſichten begonnen
der Sinn des Knaben iſt eben ſo wenig dafür disponirt. Er hat eine
Sinn für das Einzelne, nicht für den Zuſammenhang, für die Erſche
nung, nicht für den inneren Grund derſelben, für das Poetiſche in de
Ereigniſſen, nicht für die cauſalen Beziehungen. Die Geſchichte iſt de
Knaben ein qualitativ Anderes, als ſie dem Jünglinge und dem Mann
iſt. Es handelt ſich nicht um das Mehr oder Weniger des Quantums
es handelt ſich darum, daß von der Geſchichte für den Knaben ein
ganz andere Seite hervortritt als für das ſpätere Alter, und daß dieſe
Seite eben ſo wohl ihr Recht widerfahren muß, wie der, welche ſpäte
den Unterricht beherrſchen wird. Worin nun das Charakteriſtiſche de
verſchiedenen Stufen beſtehe, iſt von Löbell mit Evidenz dargethan un
von dem Verf. ſelber in der oben erwähnten kleinen Schrift mit andern
aber nicht minder beredten Worten als von Löbell ausgeſproche
worden. Ich erwartete, daß der Verf. mit größerem Vertrauen ſeine
Ueberzeugungen würde praktiſch Folge gegeben haben. Ich finde nicht
daß das geſchehen iſt. Der Alexander in dem größern Lehrbuch ſieht dem
in der Ueberſicht ähnlich wie ein Ei dem andern. Der Unterſchied
zwiſchen beiden Lehrbüchern liegt nur in der größern oder geringern
Ausführlichkeit, und das iſt es, womit ich nicht einverſtanden ſein kann.

Doch es gelingt mir vielleicht, an einem Beiſpiele zu zeigen, was

ich meine. Ich will mit einem ſehr einfachen beginnen. Die Geſchichte von Regulus iſt, meines Erachtens, eine hiſtoriſche Fiction; es muß auch dem Schüler auf der obern Stufe des Unterrichts geſagt werden, daß ſie es iſt. Eben ſo nothwendig aber iſt es, daß ſie auf der niedern Stufe einfach erzählt werde, und zwar nicht als Erdichtung, nicht mit der Andeutung, es ſeien Bedenken gegen die Glaubhaftigkeit dieſer Geſchichte vorhanden, ſondern mit dem vollen Glauben, wie etwa ein Römer ſie ſeinem Sohne würde erzählt haben. Der Verf. erzählt ſie in beiden Büchern ohne Unterſchied. Ich glaube, auch wenn ſie in ihrer Unhaltbarkeit erkannt iſt, wird ſie dem Schüler ein unauslöſchliches Denkmal des Nationalhaſſes ſein, der ſolche Fictionen aus ſeinem Boden hervortreiben konnte. Nehmen wir ein anderes Beiſpiel, das des Alexander. Ueber Alexander beſitzen wir die vortreffliche Anabaſis des Arrian, und neben Arrian den Diodor, den Curtius, den Plutarch, bis zum tollen Mährchenkram des falſchen Kalliſthenes abwärts. Es iſt nun ſicher keine Frage, wem der Lehrer in der obern Abtheilung als Führer zu folgen habe. Folgt aber daraus, daß Arrian auch für den vorhergehenden Unterricht müſſe zu Grunde gelegt werden? In Tertia oder Quarta würde ich mich nicht einen Augenblick bedenken, dem Plutarch zu folgen, obwohl er tauſendfach Material giebt, das vor der Kritik dahinſchmilzt. Denn der Zauberſchmuck, mit dem ihn Mit- und Nachwelt glaubens- und liebevoll bekleidet, iſt auch ein Factum und eine Wahrheit, und der Knabe würde einen ſchweren Verluſt erleiden, wenn man aus irgend welchen kritiſchen Rückſichten Anſtand nehmen wollte, Alexander in dieſem ſagenhaften Gewande der Jugend vorzuführen. Dem Knaben muß Alexander als ein Anderer erſcheinen als dem Manne. In den beiden Lehrbüchern des Verf. iſt ein qualitativer Unterſchied der Art nicht zu erkennen; im Gegentheil finde ich ſelbſt bis auf einzelne Ausdrücke herab die vollkommenſte Uebereinſtimmung; die Differenz liegt allein in dem größeren oder geringeren Detail des Stoffes. Es iſt in den Stufen der Auffaſſung nicht der Proceß zu erkennen, wie der des Naturlebens, wo die Raupe ihre Metamorphoſe vornimmt, wo am Baum die Knoſpe zur Blüthe und die Blüthe zur Frucht wird. Ich bin ſelbſt weiter gegangen und habe nie Bedenken getragen, je nachdem die Knaben von mir dazu geeignet waren, aus dem Schatz der deutſchen Sage auszuwählen, was mir geeignet ſchien, den Schülern ein wahrhaft lebendiges Bild von Carl dem Großen, Otto dem Erſten u. ſ. w. zu geben. Ich weiß aus eigener Erfahrung, dieſe Bilder, z. B. von dem eiſernen Carl in Lombardien, ſind den Schülern lebendig geblieben, wenn viel Anderes vergeſſen war, und ſind ſpäterem

Unterrichte nie hinderlich geweſen. Die Natur erſcheint dem Kn
wenn ſie nicht durch freche Hände ihm entgöttert wird, als von
derbarem, göttlichem Leben und dem machtvollen Walten höherer
erfüllt; in dieſem ſelben Lichte iſt den Völkern ihre eigene Vorzeit
nen; warum ſollten wir zögern, ihn die Thaten der Vorzeit mit dem
Auge betrachten zu laſſen, mit dem der lebendige Glaube der Zeitge
ſie geſchaut hat? So viel, denke ich, ſteht feſt, daß der hiſtoriſche
welchen die untere Stufe zu geben hat, von dem der oberen qua
verſchieden iſt.

Ich weiß, man wird mir entgegnen, die Betrachtung der Geſc
welche ich fordere, ſei einſeitig, beſchränkt, unwahr; ich will dieſe
würfe zugeben; aber ſie treffen den Hiſtoriker, nicht den Le
Jener hat keinen Zweiten hinter ſich, der die von ihm gelaſſenen
ergänzen, die Einſeitigkeiten berichtigen, den poetiſchen Schein abſt
das nackte Factum aufzeigen könnte; jeder Verluſt an der vollen Wa
iſt ihm ein unerſetzlicher; dieſer dagegen, er habe es mit der Ju
oder mit einem beſtimmten Kreis von Leſern zu thun, gibt die Geſ
in der Faſſung, welche dem Geiſt derer entſpricht, die ihm gege
ſtehen, indem er der Möglichkeit Raum gibt, daß ihnen einſt die
Wahrheit werde eröffnet werden. Unſer geſammtes Lernen und
ganze Erziehung geht den gleichen Stufengang hinauf; jede höhere
iſt eine Correction der vorhergehenden, das heißt, nicht daß dieſ
ihrem Inhalt abſolut verworfen, ſondern daß ſie in der höhern
wahrt und erhalten, ja zu einer neuen ungeahnten Bedeutung er
wird. Bleibt Jemand auf der niederen Stufe ſtehen, wohl ſo brin
eine Anſicht von der Geſchichte heim, an der er Zeit ſeines Lebens
Genüge haben kann. Aber wer ohne dieſe niedere Stufe grün
durchgemacht zu haben, zur höheren käme, würde von dieſer ein un
diges Wiſſen davon tragen. Die Geſchichte hat für jedes Leben
und für jeden Stand in unſerer bürgerlichen Geſellſchaft eine Sp
Die Kunſt des Lehrers beſteht nur darin, ſie zu Jedem in ſeiner Sp
reden zu laſſen. Natürlich gibt es Viele, für die ganze Theile der
ſchichte gar nicht exiſtiren; dieß führt mich auf einen andern P
der von eben ſo großer Wichtigkeit iſt wie der ſo eben berührte.

Nach den vom Verf. in jener kleineren Schrift ausgeſproch
Ideen erwartete ich, daß derſelbe den Verſuch machen würde, die
ſchichte, der neueren Zeit zumal, von einem vaterländiſchen Geſichtsp
aus zu behandeln. Es würde nicht ausreichend ſein, etwa ein beſon
Gewicht auf die deutſche Geſchichte fallen zu laſſen und dieſe im
hältniß zu denen der anderen Länder detaillirter zu behandeln.

würde noch einen Schritt weiter thun und in der vaterländiſchen Geſchichte das Kriterium ſuchen müſſen ſowohl für die Feſtſetzung des hiſtoriſchen Materials als für das hiſtoriſche Urtheil. Ich nehme auch hier zu einem oder dem andern Beiſpiel meine Zuflucht. Der Lehrer, welcher die neuere Geſchichte zu lehren hätte, würde, wenn er dieſen Standpunct einnähme, Louis XIV. nicht wohl verſchweigen können. Unter ihm hat Deutſchland den Elſaß verloren, ingleichen die Freigrafſchaft, den letzten Reſt des alten burgundiſchen Reichs, Straßburg und die Reichsſtädte im Elſaß; er hat uns die Pfalz auf eine Weiſe verwüſten laſſen, die mehr als vandaliſch iſt; er hat uns Brandenburgern die Schweden ins Land gerufen; er hat die Hugenotten aus ſeinem Lande getrieben; von ſeinem Hofe iſt das Gift nach Deutſchland gekommen, das wie ein Krebsſchaden daran gefreſſen hat u. ſ. w. Darum, aber auch nur darum, gehörte Ludwig der Vierzehnte in unſern Unterricht; um ſeiner ſelbſt willen würden wir ihn unerwähnt laſſen, wie Karl I. und Cromwell außerhalb unſers Geſichtskreiſes liegen bleiben. Guſtav Adolph greift in die deutſche Geſchichte hinein, mit ſo ſtarker Hand und ſo tief, daß er, obwohl kein Deutſcher, ganz hierher gehört; Karl X. ſtreift eben nur an unſerm Horizonte vorüber; Karl XI. iſt, ſowie er ſelbſtändig das Regiment führt, ganz König von Schweden; Karl XII. tritt uns wieder näher; dann verſchwindet Schweden aus unſerem Kreiſe, und ſelbſt der helle Stern des dritten Guſtav leuchtet nicht bis zu uns herüber. Mir ſteht vor der Seele eine Geſchichte, die ſo ganz von dem Gedanken des Vaterlandes beherrſcht würde. Natürlich koſtet es viele Ueberwindung, ſo viel herrlichen Stoff unbeachtet ſeitwärts liegen zu laſſen, aber wir würden dadurch 1) eine dem Knabenalter faßliche Einheit und hierdurch eine ſehr, ſehr nöthige Beſchränkung des Stoffes erhalten, und 2) durch die lebendige Beziehung unſers Lernens und Wiſſens auf das Vaterland, ohne viel Redensarten, ſittlich auf unſere Jugend wirken. Die bloße Vaterlandsliebe hat, nicht bloß bei den Alten, eine ſittlich bildende Kraft. Mag der Knabe Aug und Herz für dieß ſein Vaterland haben, und dieß ſein Pathos mit all ſeinen geſchichtlichen Anſchauungen verbinden; es wird ihm ſpäter Gelegenheit werden, dieſe Vorſtellungen zu berichtigen und ſeinen Standpunct höher zu nehmen, daß mehr als ſein Vaterland vor ſeinen Blicken ausgebreitet iſt; würde ihm dieſe Gelegenheit nicht, ſo würde er, ohne dieſe Berichtigung, weniger Verluſt erleiden, als wenn er, ohne jene Vorſtufe, ſofort zu der soi-disant unparteiiſchen und allſeitig gerechten Vorſtellung geführt werden ſollte. Griechen und Römer haben an jener nationalen Betrachtung ihr Genüge gefunden; es iſt der Standpunct der Geſchichtſchreibung,

welche unter dem unmittelbaren Eindruck großer und thatenreicher Zeit entſteht.

Das kleinere Lehrbuch Weber's ſteht weſentlich auf einem ande Standpuncte, den es mit den meiſten Compendien theilt, nur daß denſelben durch den ſicheren und feinen Tact in Auswahl und Darſtellu des Stoffes und die Beſonnenheit, Reife und Gediegenheit des hiſto ſchen Urtheils weit vorangeht. Ich kann es daher unterlaſſen, auf d Einzelne einzugehen, und benutze die Gelegenheit ſchließlich nur no die Aufmerkſamkeit auf eine andere Frage hinzulenken, ob und wie w es rathſam iſt, die Geſchichte der unmittelbaren Gege wart zu einem Gegenſtande des Unterrichtes zu mache Herr Director Weber hat nicht nur in ſeinem Lehrbuche dieſem Abſchn eine ganz beſondere Aufmerkſamkeit gewidmet und eine ſehr ſpeci Behandlung zu Theil werden laſſen, ſondern auch in ſein Lehrbuch die untere Stufe denſelben Stoff mit aufgenommen. Es erhellt, daß denſelben jedem Lebensalter für gleich wichtig und nothwendig erach Der Verf. ſteht mit dieſer Ueberzeugung nicht allein; in den neue Lehrbüchern iſt ſie die herrſchende. Nur Aler. Schmidt in Dan ſpricht ſich entſchieden dagegen aus. „Wer ſelbſt im Werden iſt, ſagt kann ſich nur am Fertigen bilden. Wer über den natürlichen Ruhepun den das Jahr 1815 bietet, hinaus geht, verirrt ſich leicht auf ein G biet, wo er der Gewalt des Augenblicks verfällt. Daß dieſe Gefa niemals größer geweſen iſt als gegenwärtig, brauche ich nicht erſt beweiſen.“ Um ſo dringender ſcheint es, daß die Sache von allen Sei reiflich erwogen werde; ich mache nicht Anſprüche darauf, dieſelbe einer endlichen Entſcheidung zu bringen, ſondern nur zu neuer Unt ſuchung anzuregen.

In dem geſchichtlichen Unterricht iſt offenbar ein doppeltes Ziel v einigt: 1) ein Quantum hiſtoriſcher Kenntniſſe mitzutheilen, 2) d Geiſt hiſtoriſch zu bilden. Es iſt einleuchtend, daß das Eine mit de Andern in einer inneren Verbindung ſteht. Die hiſtoriſche Bildung nicht wohl ohne das Medium des hiſtoriſchen Wiſſens zu erreichen, u jede wirkliche Kenntniß wird eine bildende Macht, die in ihr enthalt iſt, bewähren. Bildung ohne Wiſſen würde eine Generation hohl unwiſſender Schwätzer erzeugen, Kenntniſſe als rohes Material aufg nommen uns ein urtheilsloſes Geſchlecht liefern. Aber wie ſehr die beiden Seiten zu einander gehören, ſo iſt doch wohl denkbar, daß d eine oder die andere mit überwiegender Geltung hervortrete, daß es hi einem Lehrer um die eine, dort einem andern um die andere Seite z thun ſei. Wenn Thomas Arnold, einer der vorzüglichſten Pädagoge

nicht bloß Englands, ſondern der ganzen cultivirten Welt, ſeine Zöglinge dazu anleitete und anhielt, ſich einen ganz beſchränkten Theil des Geſchichtsgebietes auszuwählen, in dieſem engen Raum ſich aber ganz heimiſch zu machen, ſich bis ins Einzelne hinein darin zu vertiefen, ſo war es ihm eben um die Bildung des hiſtoriſchen Sinnes zu thun. Umgekehrt ſcheint es bei uns in Deutſchland mehr auf ein reiches Quantum hiſtoriſcher Kenntniſſe abgeſehen zu ſein und aus dieſer Tendenz heraus ſich der hiſtoriſche Stoff bis ins Unendliche vermehrt zu haben. Es iſt, meines Erachtens, eine ſcharfe Scheidung zwiſchen dieſen beiden Richtungen nothwendig; je ſchärfer die Diſtinction iſt, deſto ſicherer wird man über den einzuſchlagenden Weg ſein; denn daß zu beiden Zielpuncten nicht eine und dieſelbe Straße führt, daß zu dem einen wie zu dem andern nicht eine gleiche Methode hilft, wird Niemand bei einigem Nachdenken behaupten wollen. Welcher dieſer Richtungen nun die Schule den Vorzug geben ſolle? Die letzten Jahre haben uns eine eben ſo jämmerliche hiſtoriſche Unwiſſenheit producirt wie völligen Mangel an hiſtoriſcher Bildung. Je nachdem nun dieſer oder jener Mangel fühlbarer geworden iſt, wird man der Unwiſſenheit ſteuern oder hiſtoriſchen Sinn erwecken zu müſſen glauben. Wenn ich mich nicht täuſche, wird jene erſte Tendenz durchſchnittlich dahin führen, daß der Accent auf die neuere und neueſte Zeit gelegt wird; der zweiten Richtung wird das Herabgehen in die Gegenwart weniger Bedürfniß ſein, ja ſie wird, zur Gewinnung der hiſtoriſchen Bildung, vielleicht andere Zeiten für geeigneter halten als gerade dieſe. So ſehr dieſe Erörterungen auch auf der Hand zu liegen ſcheinen, ſo wenig werden ſie beachtet; in der Praxis entſtehen dadurch namenloſe Verwirrungen, bei Urtheilen über hiſtoriſche Lehrbücher Irrthümer und Ungerechtigkeiten, welche der wahrheitliebende Mann zu vermeiden ſucht.

Für die hiſtoriſche Bildung des Knaben wie des Jünglings halte ich nun dieſen aus der unmittelbaren Gegenwart entnommenen Stoff für durchaus ungeeignet. Ich bin verpflichtet, dieſes Urtheil zu begründen.

Ich bin überzeugt, daß über die neueſte Zeit eine Maſſe intereſſanten Stoffes mitgetheilt werden kann; ich gebe natürlich auch zu, daß es für diejenigen, welche ins Leben eintreten und eine politiſche Thätigkeit darin übernehmen ſollen, erwünſcht iſt, in einer ſolchen Weiſe, wie namentlich das größere Lehrbuch Webers dieß leiſtet, darauf vorbereitet zu werden; ich weiß endlich, daß unſere Jugend, wie ſie jetzt beſchaffen iſt, mit eben ſolcher Gier dieſe Myſterien der Gegenwart verſchlingen wird, wie ſie die Myſterien von Paris verſchlungen hat; aber, indem ich dieß

Alles einräume, zweifle ich daran, ſowohl daß dieſe Kenntniſſe Anſprüch darauf machen dürfen, ein hiſtoriſches Wiſſen zu ſein, als auch da an und mit dieſen Kenntniſſen ſich eine hiſtoriſche Bildung und eine ec ſittliche Geſinnung werde in der Jugend begründen laſſen. Prüfen wi in welchem Verhältniß dieſer Stoff zu den verſchiedenen Bildungsſtuf ſteht, was er der einen wie der andern darzubieten vermöge.

Die Geſchichte tritt dem Knaben zunächſt in einer Reihe von Er ſcheinungen entgegen; es ſind Thaten, die vor ſeinen Augen geſchehen es ſind Perſonen und Völker, die dieſe Thaten vollbringen; an dieſe Erſcheinungen hat der Knabe zuvörderſt ſeinen Gegenſtand; ſie ſind de Antheil von dem reichen Mahle, der für ihn beſtimmt iſt. Sie liefern ſeiner Anſchauung lebendige und glänzende Bilder; ſie rufen tiefe Empfi dungen in ihm wach; ſie wecken in ihm eine edle, ſtrebende Geſinnun und zeigen ihm in der Ferne Thaten, die ihm zu thun aufbewahrt ſin Die hiſtoriſche Bildung auf dieſer Stufe hat weſentlich hierin ihr Zie es ſcheint auf den erſten Blick allerdings, zur Erreichung dieſes Zie bedürfe es keiner Mühe; durch die bloße Erzählung ſei es zu erreichen ich meines Theils halte die Sache für minder leicht, und wer ſich d Mühe geben will, ſeine Schüler zur Reproduction des gegebenen Stoff anzuhalten, wird mir Recht geben. Wo die neueſte Zeit irgend welche Stoff enthielte, der ſich ſo dem Bedürfniſſe des Knaben eignete, würd man ihm denſelben nicht vorzuenthalten brauchen; iſt aber dieſe Z wirklich ſo beſchaffen? bietet ſie einen Inhalt, der das Auge des Knabe feſſelte, ſeine Seele innerlich bewegte, mit einer Art von Objectivit und zweifelloſer Gewißheit vor ihm ſtände, daß er ſein Herz und G müth glaubensvoll ihm öffnen könnte? Damit dieß geſchehen könne, mu der Stoff ihm in eine gewiſſe Ferne gerückt ſein, durch die Zeit, welch ſeitdem darüber vergangen iſt, eine Art von Sanction erhalten haben Dieſe Entfernung braucht jedoch nicht unbedingt eine zeitliche zu ſein ſie kann auch in der Größe der Thaten und der handelnden Perſonen liegen, welche dieſelben zu einer Höhe emporhebt, auf der ſie nun unbe ſtritten thronen, zu der des Knaben dreiſter Muth und kecke Zweifelſuch ſich nicht hinauf wagen kann. Die Freiheitskriege von 1813 und den fol genden Jahren hatten, ſowie ſie geſchehen waren, dieſe Sanction Wie iſt aber nun der Stoff beſchaffen, den die neueſte Zeit von da a darzubieten hat? Sind ſeitdem ſolche Thaten geſchehen, ſolche Männe erſtanden, denen der Knabe mit inbrünſtiger Liebe ſich hingeben könnte hat das ganze Leben der Völker ſo eine große und einheitliche Richtung eingeſchlagen, daß der Knabe, durch ſeine geiſtige Theilnahme daran, erſtarken könnte? Denn das iſt einmal des Knaben Natur; zum Ver-

mitteln zwiſchen den Extremen iſt er nicht geeignet; wo er nicht bewundern kann, kritiſirt er; wo er nicht glauben kann, zweifelt er; wo er nicht gehorchen kann, rebellirt er. So wie ich den Knaben kenne, exiſtirt für ihn dieſe ganze neuere Zeit nicht, mit wenigen Ausnahmen, zu denen ich namentlich den Freiheitskrieg der Griechen zähle. Eine Einführung des Knaben in dieſe Zeit, wie ſie Dir. Weber in der kürzeren Darſtellung beabſichtigt, halte ich für ganz der Knabennatur widerſprechend. „Die Revolutionsſtürme der Jahre 1848 und 1849, ſo lautet der Schluß des Buches, haben nun vorerſt ihr Ende erreicht. Es waren zwei Jahre, reich an Hoffnungen und Erfahrungen, an Täuſchungen und Wehen. Die Vorſehung hat die Leitung und Geſtaltung der Dinge abermals in die Hände der Fürſten gegeben; mögen ſie die Macht weiſe und zum Wohle der Völker verwenden, damit wieder Vertrauen in die Gemüther zurückkehre. Denn ſo wahr es bleibt, daß keine politiſche und ſociale Einrichtung echtes Volksglück begründen könne, wenn nicht zuvor im Volke ſelbſt eine tiefere Sittlichkeit und Religioſität, ein regerer Sinn für bürgerliche und häusliche Ordnung und ein wärmeres Pflichtgefühl einkehrt, ſo wahr bleibt es auch, daß die Staaten nur dann blühen und gedeihen, wenn die öffentliche Treue zwiſchen Fürſten und Völkern feſt begründet iſt und der Glaube in die wohlwollende und aufrichtige Geſinnung der Regierungen keine Erſchütterungen erleidet.“ Dieß, wie geſagt, der Schluß des Buchs. Wie das in des Knaben Seele eingehen ſoll, iſt mir wenigſtens ein Räthſel; wie es ein Lehrer verantworten könnte, wenn er des Knaben Seele von ihrer natürlichen Straße ablenken und in dieſe Sphären trüber Reflexion verlocken wollte, wäre mir unbegreiflich. Ich fürchte, dem Verf. ſchweben die Greuel, welche er in der nächſten Nähe geſehen, ſo lebendig und grell vor Augen, daß er, um ihrer Wiederkehr zu begegnen, zu dieſen äußerſten Mitteln greift, und hiergegen, wie überhaupt der edeln vaterländiſchen Geſinnung des Verf. gegenüber, muß allerdings die Kritik verſtummen.

Vielleicht aber iſt dieſer Stoff dem Knabenalter wenig geeignet, wohl aber dem gereifteren Alter, welches uns auf der oberen Stufe begegnet und welchem das größere Lehrbuch des Verf. beſtimmt iſt.

Dieſes Alter hat an der Erſcheinung nicht mehr ſeine Befriedigung; die Erſcheinungen ſind nicht bloß Erſcheinungen, welche kommen und gehen; es iſt ein Band da, welches ſie verknüpft; es ſind verborgene Gründe da, aus denen ſie emporſteigen; es ſind Geſetze da, welche ſie beherrſchen; es iſt ein Gott da, der ſie zum Ziele führt. Der höhere Unterricht faßt die Ereigniſſe in dieſem Sinne, zeigt, wie hiermit ein eigentliches Verſtehen in der Geſchichte beginnt, und erweckt in der

Seele des Jünglings das Bedürfniß, zeigt ihm Mittel, Wege und Methode, mit eigener Kraft zu dieſem Verſtändniſſe ſich hindurchzuarbeiten. Auf dieſe Weiſe bildet er den hiſtoriſchen Sinn und das hiſtoriſche Urtheil. Iſt nun, ſo lautet auch hier die Frage, dieſe Geſchichte der Gegenwart der dieſem Zwecke einer hiſtoriſchen Bildung entſprechende Stoff? Nein. Ich will es nicht urgiren, daß das Object, *für* welches das Urtheil gebildet wird, nicht wohl geeignet iſt, das Urtheil *daran* zu bilden; aber ſeiner Natur nach iſt dieſer Gegenſtand ſo beſchaffen, daß ein Wiſſen von ihm noch nicht prädicirt werden kann. Erſtens weil die Bedingungen zu einem Wiſſen noch nicht erfüllt ſind. Sind uns etwa die Quellen bereits geöffnet, aus denen dieß Wiſſen zu ſchöpfen wäre? Sind Zeitſchriften, Flugblätter, officielle Documente, ſind die von Leidenſchaft und Parteigeiſt erfüllten Werke der Mithandelnden ſelbſt Quellen, aus denen ein einigermaßen beſonnener, an den Studien des Alterthums gebildeter, an antiken Stoffen geübter Hiſtoriker glauben würde, eine wirkliche Geſchichte ſchaffen zu können? Man ſage doch ja nicht, daß die Alten und gerade die Meiſter uns hierfür den Beweis geliefert hätten. Herodot hatte die Perſerkriege hinter ſich, wie wir die Freiheitskriege. Thucydides ſchrieb ſeine Geſchichte, indem ihm das Glück beſchieden war, außerhalb der Zeitbewegung und ihrer Leidenſchaften zu ſtehen und die Ereigniſſe mit vollſter Unbefangenheit betrachten zu können. So lag auch ein großer Zeitraum zwiſchen Tacitus und der Zeit, welche er ſchildert. Und dieſe Zeiten waren ſo einfacher Natur, die Motive, die Zwecke, die bewegenden Kräfte, die handelnden Perſonen lagen ſo klar vor den Blicken, die Ereigniſſe ſelber waren ſo wenig unter einander verflochten, der Geſichtskreis war ſo beſchränkt und ſo wohl zu überſehen, daß kein Vergleich mit unſerer Gegenwart möglich iſt. Ich zweifle daher, und ich glaube, mit vollem Recht, ob der Augenblick ſchon erſchienen ſei, dieſe Geſchichte zu ſchreiben; diejenigen, welche ſie ſchreiben könnten, haben ihre guten Gründe dieß zu unterlaſſen; was die meiſten Lehrbücher uns bringen, iſt oberflächlich und geradezu unwahr; am wenigſten aber iſt dieß Wiſſen ſo weit vollendet, daß wir es der Schule mittheilen, und die Jugend daran hiſtoriſch bilden, den hiſtoriſchen Sinn bei ihr erwecken könnten. Aber ſelbſt wenn uns alle die Quellen geöffnet wären, ſo würde uns noch unendlich viel zu einem hiſtoriſchen *Urtheil* fehlen. Vor Vollendung eines Baues kann Niemand als wer den Plan des Baues geſehen hat, über die Schönheit und Zweckmäßigkeit desſelben urtheilen; vor Abſchluß einer Zeit iſt es unmöglich, über den wahrhaften Charakter und die eigentliche Tendenz derſelben zu richten. Wir haben wohl Analogieen aus andern Zeiten, die uns einen Schluß über die

gegenwärtige geſtatten. Wir können aus der abgelaufenen Reihe von Entwickelungen und Ereigniſſen Vermuthungen über die noch fehlenden Glieder derſelben ziehen; der geniale Blick eines Niebuhr vermag vielleicht über die Gegenwart ſich hinauszuſchwingen und, indem er die Zukunft ergänzend vorwegnimmt, das Ganze zu ſchauen; aber dieſe Divination iſt nicht Jedermanns Sache und, ſelbſt wenn ſie mit vollſtändiger Sicherheit möglich wäre, nicht Object für den Unterricht. Nehmen wir ein Beiſpiel. Die Geſchichte Frankreichs ſeit der Reſtauration gliedert ſich durch die Juli- und durch die Februarrevolution in drei Gruppen. Denken wir uns denſelben Hiſtoriker im Jahre 1830 und im Jahre 1848 urtheilend; denken wir uns den Moment eingetreten, wo auch dieſes dritte Stadium wird abgelaufen ſein. Niebuhr ſah, was 1830 geſchah, bereits mit dem Auge, mit dem der künftige Hiſtoriker es betrachten wird; ſeine Ahnungen haben bereits durch die Februarrevolution ihre Beſtätigung erhalten; 1830 ſpottete man ihrer als getrübter und unklarer Stimmungen. Die Begeiſterung und das Vertrauen, mit denen auch ernſte und beſonnene Naturen die Julirevolution begrüßten, werden ſich natürlich mäßigen, wie das ſtrenge Urtheil, welches man damals über Karl X. ausſprach, wenn man den Feind, den er erdrücken zu können glaubte und zu erdrücken ſtrebte, als er klein war, nun erwachſen, rieſenſtark vor ſich ſieht. Das Urtheil wird ſich noch günſtiger ſtellen, wenn man einſt erkennen wird, daß die Keime, welche Karl X. legte, zu einer poſitiven Frucht herangewachſen ſind, ja die Elemente enthalten, aus denen überhaupt Frankreich eine Zukunft erhalten kann. Wie unſicher iſt alſo hier das Urtheil, doppelt unſicher, wenn man die fieberhafte Schnelligkeit berückſichtigt, mit der die Ereigniſſe auf einander ſtürzen und die Geſtaltungen ſich einander jagen, noch ehe man die Muße gehabt hat, ſie zu beobachten. Iſt aber hier ein Urtheilen ſo unermeßlich ſchwer und bedenklich, und will man nicht in eine ſubjective Kritik gerathen, ſo bleibt nichts übrig als ſich an andere hiſtoriſche Gebiete zu halten, und zwar um ſo mehr, weil zu befürchten iſt, daß, wenn man die Jugend in dieſe Kreiſe der Gegenwart einführt, und ſie dem Reize derſelben preisgiebt, ihr leicht der Sinn für wahrhafte hiſtoriſche Studien, für Vertiefung in vergangene Zeiten, für Herausbildung eines hiſtoriſchen Verſtändniſſes verloren geht und eine Verflachung hervorgebracht wird, der die Schule nicht genug entgegentreten kann. Sie wird urtheilen ohne eine Ahnung von der Schwierigkeit des Urtheils; ſie wird, wenn ſie eine Anzahl materieller Kenntniſſe beſitzt und von dieſem und dem mitſprechen kann, was Andere nicht wiſſen, damit etwas Rechtes zu wiſſen glauben. Ich bin in Zeiten, wo

Irren ſo leicht war, ſelbſt wohl einmal verlockt worden, dieſe Sait
anzuſchlagen, und weiß, mit welcher Begierde die Jugend dieſe Din
einſchlürft; aber dieſe Begierde und Spannung ſelbſt iſt mir jeder
eine Warnung geweſen, nicht dem augenblicklichen Genuß und Ki
das hohe Ziel und die heiligen Zwecke echter Jugendbildung aufzuopfe
Es verſteht ſich aus dem Obigen, daß ich weit davon entfernt bin,
die edle und vaterländiſche Geſinnung des Verf. irgend eine Art v
Zweifel zu ſetzen. Der Verf. iſt von einem andern Geſichtspuncte au
gegangen; ihm hat, wie mich dünkt, mehr das Bedürfniß vorgeſchwe
der horriblen Unwiſſenheit entgegenzuwirken, während ich den Zweck d
hiſtoriſchen Bildung vorzugsweiſe im Auge gehabt habe und von dieſe
Standpuncte aus die Aufnahme jenes Geſchichtskreiſes in den hiſtoriſch
Lehrſtoff unbedingt mißbillige. Dagegen theile ich unbedingt die Anſic
daß die neuere Geſchichte mit Einſchluß der Revolutionszeit tüchtig dur
gearbeitet werde, was freilich mit den bei uns für die Geſchichte au
geworfenen zwei wöchentlichen Stunden nicht zu erreichen iſt.

Aber, erwidert man mir, das Leben fordert dieſe Kenntniſſe. G
ſage ich, ſo halte man ſich an das Leben, ſo mag ſie das Leben gebe
wem das Leben ſie nicht reicht, für den iſt auch nicht das Bedürfn
da, daß die Schule ſie ihm gebe. Die Schule kann dieſen tauſend wid
ſprechenden Forderungen des Lebens nicht Genüge leiſten; ſie bildet d
ganzen Menſchen, innerlich rein, wahrhaft, tüchtig, und entläßt ihn
den Wogendrang des Lebens, in der Hoffnung, er werde mit klar
Auge, warmem Herzen und reinem Gemüthe, feſtem Willen ſich dur
dieſen Wogendrang ſchon ſeinen Weg bahnen. Es iſt in England au
nicht ſo, wie man insgemein glaubt. Die Schule bildet ihre Schül
auch nicht fürs öffentliche Leben, für die politiſche Wirkſamkeit. „D
alte Welt und die eigene Geſchichte, ſagt der Verf., iſt das ſchöne u
herrliche Gebiet, auf welchem der jugendliche Geiſt des Engländers g
nährt und gebildet wird.“ „Darum iſt es auch die neuere Geſchich
die dem engliſchen Jüngling bis ins Einzelnſte eingeprägt wird.“ I
glaube, der Verf. hat gute und ſichere Gewährsmänner. Ich kann mi
dagegen nur auf einen Mann berufen, der mehrere Jahre in Rugb
wo damals Arnold noch Rector war, gelehrt hatte, und auf der Phil
logenverſammlung in Mannheim (1839) berichtete: „Geſchichte un
Geographie ſind zwar ordentliche Lehrgegenſtände, aber es wird wede
viel Zeit darauf verwendet, noch werden ſie regelmäßi
gelehrt. Die Unterſchule geht einen Abriß der engliſchen Geſchicht
durch, und in einigen Claſſen der obern Schule werden einzelne Ab
ſchnitte derſelben Geſchichte nach ausführlicheren Schriftſtellern gelernt

denn der Lehrer hat dabei nur zu fragen. Die alte Geſchichte wird meiſtens aus der Lectüre der Claſſiker und der Erklärung des Lehrers geſchöpft". So, denk' ich, iſt's in der Wirklichkeit. Thomas Arnold wollte darum nur, daß ſie lernten Geſchichte lernen; in dieſer Beziehung lehrte er die Alten leſen; in dieſem Sinne erörterte er wohl einzelne Abſchnitte, um den hiſtoriſchen Geiſt zu erwecken, das Weitere überließ er dem eigenen Studium und dem Leben. Aber das Leben hat uns nichts gelehrt, ſo muß es die Schule, und das Vitæ discimus eine Wahrheit werden. Ja wohl das Vitæ discimus, aber nicht in dem beſchränkten Sinn, der nur die nächſten, beſchränkteſten und armſeligſten Zwecke im Auge hat, ſondern in der großen Bedeutung, in der es einſt Herder faßte. Von den tauſend Zufälligkeiten werden die meiſten doch unſerer Vorſorge entſchlüpfen, die meiſten uns doch unvorbereitet treffen; die Bildung einer ganzen und tüchtigen Menſchennatur aber wird Allen genügen. So viel über dieſe wichtigen Fragen. Ich wiederhole ſchließlich, nachdem ich mich dieſer Differenzpuncte entledigt habe, daß die Lehrbücher des Herrn Director Weber überall auf gründlicher Kenntniß ruhen und mit ſeltener Präciſion abgefaßt ſind. Es iſt nicht Zufall, wie der Verf. meint (habent sua fata libelli), ſondern die innere Tüchtigkeit und Gediegenheit, welche ſeinen Büchern die Anerkennung erworben hat. Ich ſcheide von ihnen mit Dank für die ſchönen Stunden, die ich ihnen verdanke.

An die Lehrbücher Webers reiht ſich das

Lehrbuch der Weltgeſchichte für Bürger- und Gelehrtenſchulen. Mit beſonderer Berückſichtigung der deutſchen Geſchichte. Von Fr. Röſſelt. Dritte, ſehr vermehrte und viel verbeſſerte Auflage. Leipzig, bei Ernſt Fleiſcher. 1850. 4 Bände.

Eine Erfahrung von 22 Jahren, ſchrieb der würdige Verfaſſer im Vorworte zu der erſten Auflage (1826), habe ihn belehrt, daß es bei dem hiſtoriſchen Unterrichte nicht darauf ankomme, das Gedächtniß des Schülers mit einer Menge von Jahreszahlen und Namen zu überladen, ſondern ihnen die wichtigſten Begebenheiten umſtändlich und mit Lebendigkeit vorzutragen. Dadurch werden die erlernten Dinge dem Gedächtniſſe eingeprägt und Luſt an der Geſchichte erweckt. Darnach iſt der Plan zu dieſem Werke entworfen. Bei der Ausführung hat ihn überall der moraliſche Geſichtspunct geleitet. Das Beſte, was die Schüler aus der Geſchichte lernen können, iſt die ewige Wahrheit, wie aus Verbrechen und Thorheit jederzeit Unglück, aus Tugend und Verſtändigkeit immer Glück hervorgeht. In der neueſten Auflage hat Herr Fr. Kurtz, Rector zu Polniſch-Wartenberg in Schleſien, die Geſchichte nicht bloß bis 1848 fortgeführt, ſondern auch einen Abſchnitt über die neueſte

europäiſche Bewegung hinzugethan. Herr Kurtz rechnet darauf, das Buch werde nicht auf die Schulen beſchränkt bleiben. Aber auch für eine Jugend, welche Zeuge der jüngſten Ereigniſſe geweſen, ſei es wünſchenswerth und von günſtiger Wirkung für ihre Geſinnung, wenn die große Bewegung, entweichend aus dem Lärm des Tagesgeſprächs, ihr in den ernſten Hallen der Geſchichte entgegentrete. Dieſe Jugend ſei berufen, noch mitzuarbeiten an der Entwicklung, in die wir eingetreten ſeien, und es ſei daher nöthig, ſie auf das Wahre und Kernhafte hin zuführen. Das könne geſchehen, ohne unreife Clubrednerei zu befördern, ohne der Jugend einen andern Haß einzuflößen als den gegen das Unedle und Rohe, gegen die Selbſtſucht und Tücke der Machinationen und gegen die Gleichgültigkeit für Vaterland und Mitbürger. So der Verf. des Vorworts. In dieſem Sinne iſt nun zumal die Geſchichte der neueſten Zeit abgefaßt. Die Ordnung in der Freiheit und die Freiheit in der Ordnung, heißt es auf der letzten Seite, ſei der Wahlſpruch unſers Mitkämpfers für den Gewinn der Zukunft. Denn Jeder muß mit ſtreiten auf dem ſtürmiſchen, aber unblutigen Felde der Ueberzeugungen und der Entwicklung, damit der Tag des Edlen und der Wahrheit endlich komme. Dann aber ſei vor Allem der feſte Sinn, das furchtloſe Wort und die beſonnene That zugewandt dem Vaterlande, dem ehrenreichen mächtigen Deutſchland für immer! So viel zur allgemeinen Charakteriſtik des Buches aus dem Buche ſelber. Das Gute wie das Schiefe und Einſeitige an dem Buche iſt hiermit ſchon ausreichend bezeichnet.

Der Zweck desſelben iſt nicht, den Stoff kritiſch zu prüfen, innerlich aus ſich zu entwickeln, die Ereigniſſe gründlich zu motiviren, philoſophiſch darüber zu reflectiren; es iſt vielmehr berechnet für Leſer, welche, ohne gelehrte Bildung, mit unbefangenem Sinn und einem jungen, warmen Herzen von dem, was vor ihrer Zeit Großes geſchehen iſt, hören wollen. Dieß bezeichnet den Standpunct des Buches, ſo ſind die Dinge erzählt. Man würde alſo umſonſt ſich nach einer Geſchichte der Griechen oder Römer umthun; ſie thun auch nichts weiter, als daß ſie ihren Theil zu dem reichen weltgeſchichtlichen Schatze contribuiren, als Totalitäten müſſen ſie nur nicht gelten wollen; ſie müſſen es ruhig erdulden, daß ſie zer ſchnitten und unter die Perioden gebracht werden, die nun doch einmal da ſind. Es iſt die Geſchichte in ihrer Unbefangenheit, Argloſigkeit, Unmittelbarkeit, welche dem eben ſo unbefangenen und argloſen Geiſte dar geboten wird. Es iſt kein Zweifel, daß der trojaniſche Krieg eben ſo hiſtoriſch iſt als der peloponneſiſche, Theſeus ſo hiſtoriſch wie Epaminondas, kein Zweifel, daß das nicht die wirkliche Geſchichte ſei, daß hinter dieſem — man verzeihe mir den Ausdruck — ſchönen Zifferblatt noch ein kunſt-

volles und zuſammengeſetztes Räderwerk verborgen ſein ſollte. Dieß iſt die Eigenthümlichkeit des Buches und ſeine — Auszeichnung. Ich liebe es, weil ich meinem eigenen Urtheile über Bücher mißtraue, mit ihnen eine praktiſche Probe anzuſtellen. Ich traue mir nicht eher ein ſicheres Urtheil zu, als bis die Erfahrung es mir beſtätigt hat. So habe ich das Röſſelt'ſche Buch in Tertia gebraucht, bald indem ich Abſchnitte daraus vorleſen ließ, bald indem ich mich ganz in ſeine Faſſung hinein verſetzte und darnach vortrug, und habe es ſehr zweckmäßig gefunden. Für höhere Claſſen iſt es nicht anwendbar, es wäre denn, daß man es Schülern empföhle, welche ohne hiſtoriſche Vorbildung in dieſelben gelangen. Dieſen habe ich es zum Leſen gegeben, und ich glaube, ſie haben es gern geleſen. — Andererſeits iſt aber nicht zu läugnen, daß es ſich in dieſer Aeußerlichkeit der geſchichtlichen Auffaſſung verliert und unfähig iſt, den Knaben hie und da einen tieferen Blick in die Ereigniſſe, in die Perſonen, in die Weltregierung thun zu laſſen. Man traut ſeinen Augen kaum, wenn man, um nicht zu erwähnen, was von Chriſto geſagt wird, einen Abſchnitt wie den über Luther lieſt. Ich verlange, wohlverſtanden, von den Leſern des Buches, etwa Tertianern, noch nicht ein Verſtändniß der Geſchichte, wie ich es oben als Aufgabe der obern Stufe bezeichnet habe; aber ich verlange doch, daß tiefes, innerliches Weſen dem Schüler vorgeführt werde. Vor allen Dingen aber zeugt es von Unklarheit über den Zweck des Buches, wenn der Herausgeber ſeinen Abſchnitt über die „neueſte europäiſche Bewegung" dieſem Knabenalter darbietet. Ich habe mich bereits oben gegen dieſen Theil der Geſchichte als Lehrſtoff erklärt; ich muß mein obiges Urtheil hier wiederholen, weil, was bei Weber mit feinem Tacte eingeführt war, hier mit grellen Farben aufgeputzt erſcheint. Natürlich wird hier das alte Lied von der Schuld der Regierungen, die der Zeit nicht Rechnung getragen, abgeleiert und ihnen alles Unheil aufgebürdet; dagegen iſt von der Demoraliſation des Volkes, der Indifferenz gegen Religion, dem Sturz der Auctoritäten bis zur göttlichen hinauf, der innern Entwickelung des Revolutionsprincipes u. ſ. w. keine Rede. Ich habe mich oft verſucht gefühlt, in Tertia einmal dieſen Salm von Fortſchritt, Aufklärung, Reaction, Volksrechten und die ganze Theorie des Rechtsſtaates mit ernſter Miene vorzutragen und die Tertianer zu einer beſonnenen Prüfung deſſen, was die Regierungen geſündigt und die Volksmänner ſich überſtürzt haben, aufzufordern, aber ich habe mich deſſen geſchämt, geſchämt vor dem Knaben, den wir mit ſtarker Hand unter das Geſetz beugen und zum Gehorſam zwingen, dem wir die Ehrfurcht vor göttlicher und menſchlicher Auctorität in die Seele pflanzen ſollen.

Noch einen Schritt weiter thut der

Ueberblick der Weltgeſchichte von Richard Treitſchke. Freiberg, Reimmann. (92

wie der Titel beſagt zur Anregung für das Volk geſchrieben im J
1848 und allen deutſchen Handwerkervereinen gewidmet. Es
Vorträge, im Auguſt und September 1848 vor dem Dresdener H
werkervereine gehalten. Sie haben, wie nicht zu bezweifeln, dort Be
gefunden. Dieß beſtimmte Herrn Treitſchke, ſie zu veröffentlichen.
ſind lediglich für den ungelehrten Theil des deutſchen Volkes
ſtimmt. Es giebt für dieſes Volk kein „höheres und dringenderes
für den jetzigen Zeitpunct praktiſcheres Bedürfniß — weiter h
es ein heiliges Bedürfniß — als die Bildung zur Geſchich
wiſſenſchaft".

Es mag viel Komiſches an ſich haben, wenn einer der Volksfü
ein heiliges Bedürfniß fühlt, das eigentliche Volk, das Volk κατ' ἐξο
zur Geſchichtswiſſenſchaft zu bilden. Anderſeits aber iſt es eine tiefe
Sache, zu ſehen, mit was für Mitteln in den glorreichen Zeiten,
dieſe Vorträge gehalten wurden, auf das Volk gewirkt iſt. Das B
des Herrn Treitſchke hat ſeine Wichtigkeit als ein Actenſtück, zum Be
was für Hände damals zwiſchen Volk und Wiſſenſchaft die Vermittl
übernommen hatten, und durch welchen Unterricht das Volk groß gez
iſt. Das Werkchen leiſtet von vorn herein Verzicht darauf, zur Belehr
geſchrieben zu ſein; ſein Zweck iſt Anregung; ich glaube, daß es di
Zweck wohl erfüllt, nur daß die Anregung keine beſſere iſt, als w
man Kinder durch berauſchendes Getränk in Taumel verſetzt. Es iſt
Tendenzgeſchichte, wie ſie in unſerer geſegneten Zeit zu Hunde
ans Licht gebracht werden.

Der erſte Vortrag belehrt das Publicum, daß es eine Wiſſenſchaft
Wiſſenſchaften, die Wiſſenſchaft des ſelbſtſtändigen Denkens gebe,
Philoſophie. Von ihr müſſe alles Wiſſen durchdrungen ſein; wer ein
recht Tüchtiges wiſſe, könne nicht anders als philoſophiſch denken.
denke mir, die Verſicherung des Herrn Treitſchke wird viel Beifall
funden haben, auch der Ungelehrte könne philoſophiſch denken. Nun m
aber dieß philoſophiſche Denken einen Inhalt haben; ein ſolcher iſt n
die Geſchichte. Der Verf. legt es dem Zuhörer recht nahe, daß eigentl
überall Geſchichte iſt. Siehſt du, daß dein Vetter mehr hat als du,
fragſt du: wie iſt das gekommen? und das iſt Geſchichte. Der Verf. w
nun ſeine Leſer gleichſam auf eine Höhe führen, von wo herab ſie w
hin Städte, Wälder u. ſ. w. überſehen können. Sie ſollen ſich orientir
um hernach ſelbſt die intereſſanten Gebiete zu durchforſchen. So zerl

er nun das große Gebiet in Perioden; bei jeder weiß er ein kräftig Wörtlein zu ſagen, das ſeinen Zuhörern ins Herz fährt. Als da ſind: Wie Cäſar von den Patrioten ermordet wird, wie das Mittelalter von dem Königsdeſpotismus noch wenig zu leiden hat, wohl aber von der Ariſtokratie, wie in den Städten eine republikaniſche Geſinnung aufblüht, wie dann die Kirchenreformation nur halb gelingt, weil der unnatürliche Staat, das iſt nämlich niemand anders als die Fürſten, ſich zum Papſt macht und das freie Forſchen verbietet; bis dann endlich die Cultur der Vernunft und die Aufklärung es zu jener großen Volksrevolution bringen, die aber erſt der Anfang einer weltgeſchichtlichen Entwicklung iſt, an der die Deutſchen als unverdroſſene Ausbauer der Freiheit auch Theil zu nehmen berufen ſind.

Der zweite Vortrag gibt nun eine Skizze der alten Geſchichte. Da iſt nun beſonders lehrreich und warnend die griechiſche Geſchichte. Wie Xerxes gegen die Griechen zieht, ſo droht uns die ruſſiſche Knute. Den Griechen fehlte es an politiſcher Einheit wie uns: Sparta und Athen, iſt es nicht gerade wie Oeſterreich und Preußen? Gebe Gott, daß es uns nicht ähnlich ergehe wie jenen! Nun kommen wir zu Rom. Aus wilden und räuberiſchen Männern war es zuſammengefloſſen, und ſind die Römer bis ans Ende die großartigſten Länderräuber geweſen. Es iſt wahr, ſie hatten große Tugenden, hatten ein enormes Regierungstalent, aber was hilft das, gegen ihre ſchlaue Politik, gerade wie die Engländer in Oſtindien!! Octavian iſt gerade wie Louis Philipp, nur daß er glücklicher war, weil er die Form beobachtete. Dann kommt das Chriſtenthum mit der Lehre, daß die Wahrheit nur im Geiſte Gottes iſt, daß die Wahrheit aber frei mache. Darum hielt man die Chriſten für heimliche Demagogen. Dreihundert Jahre dauerte es, bis ihre Religion Staatsreligion wurde. „Es läßt ſich faſt mit den ſocialiſtiſchen Ideen unſerer Tage vergleichen; ſie warten, bis ihre Zeit reif iſt.“ Zwiſchen dem Alterthum und der neuern Zeit liegt das Mittelalter wie die zügelloſen Flegeljahre, denen der Verf. ſeinen dritten Vortrag ſchenkt. Zuerſt iſt eine Zeit der Völkergährung da, wo die Deutſchen neue Staaten bilden. Wie es endlich ſchien ruhig werden zu wollen, machte die ſchwere Tiefſinnigkeit des Chriſtenthums die Menſchen ſchwindlig; dieß rief die verrückteſten Kirchenſtreite hervor. Muhamed verkündete unterdeß ſein Säbelregiment. Gelegentlich wird dem Zuhörer der ſchöne, beruhigende Gedanke inſinuirt, daß Revolution in Wahrheit Entwicklung ſei, daß man durch Revolution eben nur die der Zeit nothwendige Bildung ſuche. Ich habe mich bemüht, die Leſer keines der eigenen Ausdrücke des Propheten zu berauben; ich bedaure nur, daß mir der

Raum fehlt, mehr zu geben. Die neue Zeit bietet noch anrege Stoffe. Luther lehrt, daß die Religion Chriſti einen freien Geiſt r Sofort erhoben ſich die Bauern und forderten bewaffnet ihre Fr und ihr Recht. Leider war die Zeit politiſcher Revolutionen nicht da; für jetzt war Eins das Nöthigſte: Befreiung der Gemi Um dieſer willen war es gut, daß damals Karl V. die Einigung De lands mißlang. Eliſabeth war eine große Königin; ſie that Alle das Volk — Nichts durch das Volk. Heinrich IV. faßte zuerſt den Europa's Nationen in einen Völker-Republikenbund zu vereinigen (r lich noch „unter Oberleitung der Fürſten, aber doch ſchon ein g Gedanke für die damalige Zeit"). Die Jeſuiten ſind ein geheimſchle des, geiſtliches Polizeibedientenheer. In Frankreich wächst die u ſchränkte Königsgewalt zu einer die Menſchheit ſchändenden Louis XIV. iſt die eingefleiſchte Selbſtſucht, ein ländergieriges Ungel Peter der Große iſt eine tüchtige Natur; aber die Cultur, die er Ruſſen bringt, ſitzt doch nur auf der Oberfläche, und ſo wird es bleiben, bis ſie den Deſpotismus los ſind. Am beſten kommt der Friedrich weg; wenn einmal ein abſoluter Monarch ſein ſoll, ſo wie dieſer. Er und Joſeph II. wecken das Volk. Dann erhebt die V freiheit, die demokratiſche Republik, in Nordamerika ihr Panier, und folgt die große Revolution, leider mit Blutvergießen. Glaube ab Niemand, daß dieß Bedauern aus Mitleid quillt. „Das Blut düng die Saat der Reaction." Deutſche Fürſten ſtellten in ihrer Verblen ihre faſt willenlos commandirten Schaaren den vom Feuer der fr Freiheit durchflammten Republikanern entgegen. Die Folge davo Deutſchlands Untergang. Die Erhebung Deutſchlands wurde von Völkern vollbracht, von den Fürſten gemißbraucht; nun umſtricke ganz Deutſchland mit dem kleinlichſten Polizeiſyſteme, verfolgen freie Wort, verriegeln ihr Herz gegen die Freiheit, obgleich ihr durch die Welt weht, und regieren nach ruſſiſchem Muſter.

Ueberall zeigt ſich der Verf. in der Kunſtſprache der Clubred wohl erfahren; von ſeiner kühnen Sprache liegen in den obigen zügen Belege vor. Zu bedauern iſt, daß der geſinnungstüchtige freiheitsmuthige Mann ſich durch irgend was für Bedenken hat abh laſſen, frei mit der Sprache herauszugehen und kurzweg zu ſagen, er denn eigentlich für ein Ziel im Auge hat. Hoffentlich iſt er im K ſeiner gleichgeſinnten Freunde weniger zurückhaltend geweſen, als wo die Reaction ihm ſeine Worte belauern und aus ſeinen ſüßen W Gift ſaugen könnte.

Aus der Praxis der Schule iſt hervorgegangen die

Allgemeine Geſchichte in Sprüchen und Gedichten. Für Schule und Haus. Von Th. Kriebitzſch, Seminarlehrer. Erfurt und Leipzig, Körner. 1850. 261 S. (½ Rthlr.)

Der Verf. dieſes Buches geht von dem Gedanken aus, daß ſich in dem bedeutungsvollen Worte eine Perſon, eine Zeit, ein Volk in ihrem tiefſten innerſten Weſen offenbare, und daß dieß Wort auf des Knaben Seele mächtig wirke und ſich unauslöſchlich in ſein Gedächtniß einpräge. Recht gebraucht ſind dieſe Worte die eigentlichen Culminationspuncte des Geſchichtsunterrichtes. Solcher Worte hat nun der Verf. viele aus allen Zeiträumen der Geſchichte mit glücklichem Tacte zuſammengeſtellt und mit kurzen Sätzen aus den Werken der Hiſtoriker verbunden; namentlich iſt Johannes von Müller hiefür eine Fundgrube. Natürlich laſſen ſich dieſe Worte und Sätze unendlich vermehren, vielfach verändern; aber der Gedanke einer ſolchen Zuſammenſtellung iſt glücklich und der Gebrauch des Buches beim Unterrichte zu empfehlen. Dieſe Worte ſtehen durch das ganze Buch auf den Seiten rechts; ihnen gegenüber ſtehen links Gedichte, welche aus den entſprechenden Perioden lebendige Bilder geben ſollen. Die Auswahl dieſer Gedichte ſcheint mir verfehlt; zum Theil ſind es Gegenſtände und Perſonen (z. B. der Tod des Carus), die dem Elementarunterrichte ganz fremd ſind, zum Theil iſt die Faſſung der Gedichte ſo, daß ſie den Knaben nicht anſprechen kann. Die Schuld davon liegt nicht an dem Herausgeber; wir haben keinen überreichen Stoff zur Auswahl; ächt volksthümliche Gedichte, die dem Knaben ins Herz dringen, ſind nicht viel zu finden; hierzu kommt, daß die eigentlich große, welthiſtoriſche That ſich ſpröde gegen die Dichtkunſt verhält, und die Poeſie hinwieder ihre eigenen Wege geht und ihre eigenen Objecte ſucht. Es iſt nicht Zufall, daß ſich für ein Ereigniß wie die Schlachten von Thermopylä, Salamis, Cannä kein erträgliches erzählendes Gedicht erfindet. Wenn der Verf. es aufgiebt, durchaus hiſtoriſche Bilder geben zu wollen, und nach Dichtungen ſucht, die den innerſten Geiſt einer Zeit charakteriſiren, ſo wird er eine leichtere Wahl haben.

Das Buch des Herrn Kriebitzſch iſt, wie geſagt, die Frucht eines ſehr glücklichen Gedankens und dem Geſchichtslehrer dringend zu empfehlen. Dagegen weiß ich in der That nicht, wozu ein Buch wie der

Deutſche Geſchichtskalender von H. Krahmer. Leipzig, Ferd. Rubachs Verlag. 110 S.

der Jugend nützen ſoll. Unter jedem Tage des Jahres wird eine Anzahl von Daten mitgetheilt, zu denen das Material aus allen Ecken und Enden zuſammengeſucht iſt und namentlich die Litteraturgeſchichte ihre Schätze hat hergeben müſſen. Es iſt natürlich, daß viele Dinge herbeigeholt werden, die für den Knaben abſolut gar kein Intereſſe haben, ja ihm,

ehe er dieſe Geſchichte ſelber im Zuſammenhange kennen gelernt ha
ganz unverſtändlich ſind. Es wird ſo zu einem ganz unnützen Spielwer
von dem nicht wohl abzuſehen iſt, wie damit auf eine vaterländiſche G
ſinnung ſoll hingewirkt werden. So ſtellt der Verf. zuſammen unter

dem 1. März: 1160, Friedrich Barbaroſſa in Bann. 1162, Mailan
ergiebt ſich an Friedrich I. 1610, Joh. Balthaſar Schupp gebor
zu Gießen. 1768, Reimarus † zu Hamburg. 1792, Leopold II.
1799, Jourdan und Bernadotte überſchreiten den Main. 181
Napoleon landet bei Cannes. 1835, Franz I. †.

dem 2. März: 1295, Pfalzgraf Otto verkauft Burgund an Frankreid
1458, Georg Podiebrad wird König von Böhmen. 1689, Heid
berg von den Franzoſen verbrannt. 1781, Sal. Geßner † zu Züric

dem 3. März: 1715, Ewald von Kleiſt geb. zu Zeblin in Pommer
1806, Boie † zu Meldorp.

An die Werke von Weber ſchließt ſich

Pölitz Weltgeſchichte für gebildete Leſer und Studierende. In 7. Auflage umgearbei
und ergänzt von Prof. Dr. Friedrich Bülau und Dr. Karl Zimm
1850. Leipzig, Hinrichs.

wovon ſo eben der erſte Band, von Zimmer bearbeitet, vollendet iſt. D
Weltgeſchichte von Pölitz war in weiten Kreiſen eine Auctorität gew
den; es iſt wünſchenswerth, daß ein ſolches Buch vor Antiquirung
ſchützt wird, und daß es ſo erfahrenen Händen anvertraut wird, wel
ihre Veränderungen und Umbildungen vornehmen, ohne das eigenthümli
Gepräge des Buches zu verwiſchen. Das Buch wendet ſich an gebild
Leſer und an Studierende. Wenn ich nun auch meinen ſollte, daß St
dierende über dem Niveau des Buches ſtehen müßten, wenn ſie ande
eine ordentliche geſchichtliche Bildung erhalten haben, ſo glaube ich do
daß es gebildete Leſer auf eine leichte, angenehme und gründliche We
in die alte Geſchichte einführen werde. Es ſetzt Leſer voraus, die bedeute
höher ſtehen als die der Röſſelt'ſchen Geſchichte; die Popularität d
Darſtellung iſt eine edlere; der Stoff, welcher hier geboten wird,
nicht mit Rückſicht darauf ausgewählt, dem Leſer lebendige Bilder v
zuführen, ſondern ſein Nachdenken und ſeine Reflexion in Anſpruch
nehmen und ihn auf eine Höhe der geſchichtlichen Bildung zu ſetzen u
zu einem hiſtoriſchen Urtheil zu befähigen, ohne daß er genöthigt iſt, d
mühevollen Wegen der Unterſuchung zu folgen. Wer Weiteres ſucht, d
weiſt es über ſich ſowohl zu den Quellenſchriftſtellern als zu den Werk
der gelehrten Forſchung hinaus. Die Faſſung des Ausdruckes beda
daher nicht der Präciſion und Gedrungenheit des Lehrſtiles, die z. B

das Weber'ſche Lehrbuch auszeichnet, ſondern die Darſtellung kann ſich in einer nicht unangenehmen Breite ergehen. Der Standpunct der Betrachtung iſt der einer gewiſſen ruhigen Verſtändigkeit, ohne Trivialität. Es iſt, wie geſagt, der Charakter der Pölitziſchen Geſchichtsſchreibung, nur zu reinern und edlern Formen ausgebildet. Ich bekenne, nicht zu wiſſen, wie dieſe Aufgabe, Neues und Altes zu verſchmelzen, glücklicher hätte gelöst werden können, als dieß von Herrn Dr. Zimmer geſchehen iſt.

Die Einleitung (S. 1—31) ſucht den Leſer über Zweck und Wirkſamkeit der Weltgeſchichte auf eine eben ſo klare als anſprechende Weiſe zu belehren. Ich rechne es dem Buche hoch an, daß es ſich von allen gewaltſamen Conſtructionen der Geſchichte fern hält; ich wünſchte nur, der Herausgeber hätte noch mehr vermieden, von Ideen, wie ſie vor Zeiten Michelet in Paris genial und glänzend in ſeiner Introduction vorgetragen hat, Gebrauch zu machen, und dagegen Werke, wie die Abhandlung Wilhems von Humboldt, oder die Grundzüge von Gervinus, denen das Ausland nichts zur Seite ſtellen kann, benutzt. Ich muß es mir verſagen, hierauf näher einzugehen, damit es nicht ſcheine, als ob ich dieſe Gelegenheit ergreifen wollte, um einen kürzlich von mir entwickelten Gedanken auf Koſten des vorliegenden Werkes aufs neue darzulegen. Aber ſo viel ſcheint mir ſicher, daß mit Kategorieen wie Natur und Geiſt die Sache nicht abzuthun iſt. Das erſte Buch, welches den Orient behandelt (S. 32—226), hat mit Recht eine Ausführlichkeit erhalten, die bei einem der Schule beſtimmten Lehrbuche nicht wohl zu billigen ſein würde. Das Auge der Leſer dieſes Buches wird offenbar mehr gefeſſelt werden durch die Reſultate der orientaliſchen Studien, welche gleichſam neue unbekannte Welten ans Licht gerufen haben, als durch die Studien, welche von innen heraus, und alſo dem oberflächlichen Blicke verborgener, die Wiſſenſchaft von der claſſiſchen Welt umgeſtaltet haben. Für denjenigen, der über die Einführung jener neuentdeckten Lebenskreiſe in Schule und Unterricht weiter nachgedacht hat, wird es von Intereſſe ſein, mit dieſer Partie des Pölitziſchen Werkes die jüngſt erſchienene neue Auflage der Univerſalgeſchichte von Leo, ſo wie den erſten Band — leider bis jetzt einzigen — Löbell's zu vergleichen — Werke welche, eins wie das andere, mit ſicherem Tacte ihre Aufgabe feſtzuhalten wiſſen. Ich vermiſſe bei Zimmer hauptſächlich eine Gleichmäßigkeit in der Heranziehung des geographiſchen Elementes. Die Geſchichte der orientaliſchen Völker iſt weſentlich eine durch Naturverhältniſſe gebundene, ich möchte ſagen geographiſche; ehe die Geographie als Wiſſenſchaft — eine Frucht der Lorinſerſchen Inſinuationen — von unſern Gymnaſten proſcribirt wurde, habe ich, und wie ich glaube mit

Erfolg, die orientaliſche Geſchichte mit der Erdkunde Aſiens zu verbin
geſucht. Hier, wo eine wirkliche Einſicht in das Leben der Völker
die Bildung der Staaten ohne lebendige Anſchauungen aus der G
graphie nicht zu geben iſt, iſt das geographiſche Element ſehr ſpä
behandelt; die Geographie Griechenlands geht dagegen von S. 227—2
und Italien muß ſich abermals mit zwei Seiten begnügen. Das iſt
unbegreiflich inconſequentes Verfahren, das ich mir umſonſt durch
Beſchränktheit eines dem Herausgeber beſtimmt zugewieſenen Rau
zu erklären verſuche. In das Materielle des von Herrn Zimmer
gereichten gehe ich nicht ein. Die Geſchichte Griechenlands
von S. 270—330. Allerdings war eine Fülle des ſporadiſchen St
bereits in die Geographie Griechenlands mit verwebt; aber deſſen
geachtet iſt nicht zu erwarten, daß auf dieſem ſo beſchränkten Raum
Aegypten nimmt faſt eben ſo viel ein — hätte ſollen eine wirk
Lebensgeſchichte des griechiſchen Volkes gegeben, ſeine Eigenthümlich
wie ſie ſich in That, Werk und Wort offenbart, aufgezeigt, was von
Bleibendes für alle Zeiten gewirkt iſt, in rechtes Licht geſtellt wer
So fehlt, was für Leſer dieſes Buches unerläßlich war, eine Darleg
der politiſchen Begriffe und der realen Staatsformen Griechenla
Was über Lykurg und Solon geſagt wird, iſt klar und bündig,
wie wenig ausreichend, um die mächtige Arbeit des griechiſchen Ge
in Geſtaltung des politiſchen Lebens ahnen zu laſſen; ſelbſt der Hö
punct desſelben, die atheniſche Demokratie zu Perikles Zeit, wird
wenigen Worten beſeitigt. Hieran ſchließt ſich nun die römiſche
ſchichte bis S. 422. In der Vorrede des Werkes motivirt der
Herausgeber, daß er es unterlaſſen habe, dieſelbe im Sinn Nieb
umzuarbeiten. Niebuhrs Forſchungen und Hypotheſen, ſagt er, h
noch keineswegs die Vorträge an öffentlichen Anſtalten und ſolche W
welche ihre Beſtimmung mit dem voliegenden theilen, ſo durchdrun
daß man behaupten könnte, die Leſer eines derartigen Werkes
vollkommen darauf vorbereitet, eine römiſche Geſchichte nach Nie
zu verſtehen. Ich muß offen bekennen, daß mich dieſe Anſicht fra
hat. Ich habe geglaubt, ſeit 20 Jahren wäre kein Lehrer auf un
Schulen, dem nicht für den Unterricht in den obern Claſſen Nie
Vorbild und Führer geweſen wäre. Fähigen Schülern in Prima
ich ſelbſt die Vorleſungen Niebuhrs, namentlich die nach den
Leonhard Schmitz herausgegebenen ins Deutſche übertragen, zu
gegeben. Aber wie man auch über Niebuhrs Hypotheſen urtheilen m
geſchichtlichen Sinn und Geiſt, geſchichtliches Urtheil, geſchichtliche
thode giebt keiner beſſer als Niebuhr. Und das wäre ein Gewinn,

auch gebildete Leſer nicht würden gering geachtet haben. Statt deſſen werden dieſelben nun durch die alte traditionelle Faſſung hindurchgeführt, bei der ihnen, offen geſtanden, weder das Herz warm noch der Kopf klar wird. Die Zuſätze des Herausgebers ſind dankenswerth, in den Anmerkungen giebt der Verf., wenn es deſſen bei ihm noch bedurft hätte, unzählige Beweiſe, wie wohl ihm der hier einſchlagende Stoff bekannt iſt; um ſo natürlicher und gerechtfertigter iſt der Wunſch, den ich gewiß mit Zuſtimmung Vieler ausſpreche, er wolle ſich bei einer neuen Auflage entſchließen, ganz mit dem Ueberlieferten zu brechen und von Grund aus neu aufzubauen. Der neue Moſt läßt ſich doch nicht in die alten Schläuche faſſen. Den Schluß des Buches macht ein ſehr gut geſchriebener Aufſatz von der Hand des Herrn Herausgebers über die Sprachen, Litteraturen und die Kunſt der Griechen und der Römer. Noch fehlt es dem Werke an der rechten Einheit und Gleichmäßigkeit; aber auch ſo hoffen und wünſchen wir, daß es gleich den frühern Auflagen ſeinen Weg gehen und ſein Publicum finden möge.

Hiernächſt erſcheint ſo eben auch der

Grundriß der Weltgeſchichte für Gymnaſien, höhere Lehranſtalten und zum Selbſtunterricht. Von Dr. E. A. Schmidt, Prof. am königl. Kadettenhauſe zu Berlin. Erſter Theil. Alte Geſchichte. Potsdam, Riegel 1850.

in ſechster verbeſſerter Auflage. Die Anlage und Ausführung des Buches kann als bekannt vorausgeſetzt werden; die neue Auflage zeigt, daß der Verf. raſtlos bemüht geweſen iſt, demſelben die Bedeutung zu ſichern, deren es ſich ſeit dem erſten Erſcheinen erfreut hat. Ich habe bereits an einem andern Orte mich über einige Puncte ausgeſprochen, welche ich von dem Verf. einer neuen Prüfung unterworfen ſehen möchte. Es waren dieß hauptſächlich eine ſtrengere Faſſung des Ausdruckes, die bei einem ſo compendiös gehaltenen Lehrbuche doppelt nothwendig iſt, eine Hindeutung auf die Natur und Geltung der Quellen, aus denen die nähere Kenntniß des Stoffes zu gewinnen wäre, eine kritiſche Scheidung unter den anderweitigen Hülfsmitteln, auf welche verwieſen wird. Indem ich es unterlaſſe, hier auf dieſe Puncte einzugehen, verſuche ich es, abermals einige wichtige Fragen aufs neue in Anregung zu bringen, welche ſich hauptſächlich auf die Methodik dieſes Unterrichtsgegenſtandes beziehen.

Es iſt in der neuern Zeit mehrfach darauf hingewieſen worden, daß die geſchichtlichen Lehrbücher ſich mit einer ungeheuren Maſſe Materials überladen haben und dadurch das Erlernen der Geſchichte unendlich erſchwert iſt. Wollte man den Vorſchlägen einiger Neueren Gehör geben, ſo würde es kaum irgend eine Thätigkeit oder Erwerbung des

menſchlichen Geiſtes geben, welche nicht hier eine Erwähnung fü
Es iſt namentlich bezeichnend, daß die Aufnahme einer Maſſe cul
geſchichtlichen Stoffes als eine beſondere Empfehlung eines geſchichtlic
Lehrbuches betrachtet zu werden pflegt. Hiergegen nun iſt wiederholen
erinnert worden, daß man zurückgehen müſſe auf den reinen und urſprü
lichen Begriff der Geſchichte, daß der Unterricht in der Geſchichte
keine andere Aufgabe ſetzen könne, als die originale Geſchichtſchreibu
daß der Inhalt der Geſchichte die That ſei und das Zuſtändliche
inſofern hineingehöre, als es zur Erklärung der That gehöre, daß da
auch die Völker, welche es nicht zur freien That gebracht, von dem Un
richt auszuſchließen ſeien. Dieſe Ideen, welche ich vor längerer
(1848) in der Päd. Revue ausgeführt hatte, haben, unabhängig
meinen eigenen Unterſuchungen, vor Kurzem einen neuen Vertreter
funden in Herrn Schulrath Dr. Rättig zu Neuſtrelitz, welcher in ei
Abhandlung

Ueber die Wahl des hiſtoriſchen Stoffes für den Gymnaſialunterricht. Oſterprogramm 18

ſeine Anſichten entwickelt hat. Herr Prof. Schmidt hat in ſein
Grundriſſe die frühere Anlage natürlich beibehalten und namentlich
culturgeſchichtlichen Elemente — Religion und Sitte, Gewerbfleiß u
Handel, Sprache, Kunſt und Wiſſenſchaft, Staat und Kriegsweſen
in beſondern Anhängen dargeſtellt. Man wird ſchon hierdurch zu
Vermuthung geführt, daß der Verf. ſelber das Material als ein an
ganiſches betrachtet und deßhalb aus dem geſchichtlichen Zuſammenha
ausgeſchieden habe, daß darin nur ein Quantum wiſſenswerthen Ma
rials gegeben worden ſei, das für das geſchichtliche Wiſſen nicht ei
unbedingte Nothwendigkeit beſitze. Ich halte dieß Verfahren für ein u
richtiges und zwar aus folgenden Gründen:

Litteratur, Religion, Kunſt, Handel u. ſ. w. laſſen ſich in ein
doppelten Beziehung betrachten.

Entweder ſo, daß ſie als integrirende Beſtandtheile einer Volk
geſchichte betrachtet, und in den lebendigen Fluß des geſchichtlichen Lebe
aufgenommen werden; oder ſo, daß ſie von dieſem geſchichtlichen Leb
getrennt und unter einander zu einer eigenen Sphäre verbunden, in ein
vom Staate unabhängigen innerlichen Zuſammenhang gebracht werde
Eine Behandlung, die weder das eine noch das andere thut, ſetzt die
Dinge zu einem todten, zufälligen Materiale herab.

Ein Beiſpiel wird klar machen, was ich meine. Die Werke der Li
teratur, der poetiſchen wie der proſaiſchen, laſſen ſich offenbar in einen
cauſalen Zuſammenhang mit der politiſchen Geſchichte eines Volkes faſſen

Die homeriſche Poeſie iſt einerſeits das Product einer Zeit, andererſeits der bewegende Factor einer andern. Sie iſt in jener Beziehung das Reſultat, der Niederſchlag, die letzte Frucht des Geiſtes der heroiſchen Zeit der Griechen; ſie hat in dieſer Beziehung mit unendlicher Mächtigkeit darauf gewirkt, das Nationalbewußtſein der Griechen zu wecken. In derſelben Weiſe läßt ſich bei allen folgenden Kreiſen der Poeſie die beſtimmte Relation derſelben zum öffentlichen Leben nachweiſen. Die heſiodeiſche Poeſie entſpricht ſo dem Kampfe zwiſchen Königthum und Geſchlechtern, die Anfänge der Lyrik den innern Kämpfen zwiſchen Ariſtokratie und Plutokratie u. ſ. w. Dasſelbe läßt ſich von den Phaſen des religiöſen Lebens unter den Griechen darthun. Inſofern nun gehört dieß Material in die Geſchichte, welche ohne dasſelbe zum guten Theil unverſtanden bleiben würde und kann alſo nicht anhangsweiſe gegeben werden. Andererſeits haben aber dieſe Stoffe eine Bedeutung, welche von den Ereigniſſen des öffentlichen Lebens vollkommen unabhängig iſt. Sie ſtehen in einer Continuität unter einander, welche von den Wechſeln, die in der untern Sphäre des Staatslebens erfolgen, gar nicht berührt wird. Zwiſchen Homer, Heſiod und den folgenden Epikern findet dieſer cauſale Zuſammenhang ſtatt, aber ebenſo wirken die verſchiedenen Kreiſe der Litteratur auf einander; Homer auf Aeſchylus, Homer auf Herodot, und um die Litteraturwerke in dieſer Hinſicht richtig zu verſtehen, iſt es abermals unzureichend, daß ſie beiläufig und anhangsweiſe erwähnt werden; ſie ſind Objecte einer Litteraturgeſchichte. So iſt es mit Religion, Kunſt, Wiſſenſchaft. Sie müſſen ſämmtlich eingehen in die Strömung des geſchichtlichen Lebens oder man muß ſie den beſondern Diſciplinen überlaſſen, welche nicht etwa zufällig, ſondern mit innerer Nothwendigkeit ſich gebildet haben. Kenntniſſe ſind an ſich eine ſehr werthloſe Sache; ihre bildende Kraft erhalten ſie erſt durch die lebendige Beziehung, in welche ſie zu einander gebracht werden. In einen Geſchichtsunterricht gehören, meines Erachtens, dieſe Stoffe nur inſoweit, als ſie wirklich lebendige Glieder des geſchichtlichen Lebens eines Volkes ſind. Wer mehr verlangt, fordere auf Schulen, wie dergleichen ja früher da geweſen iſt, beſondere Lectionen für Litteratur-, Kunſt- u. dgl. Geſchichte, obwohl nach meiner Anſicht die Litteraturgeſchichte ſehr wohl als ein Object des Deutſchen, die Religionsgeſchichte als ein Object des Religionsunterrichtes in Prima ihren Platz erhalten könnte.

Gleichzeitig mit dem Grundriß erſcheint von demſelben Verf. ein

Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeſchichte, für mittlere Gymnaſialclaſſen höhere Bürgerſchulen. Zweite verbeſſerte und vermehrte Auflage der „Ueberſic Potsdam, 1850. Riegel.

Ich habe oben bereits mich darüber ausgeſprochen, daß ich dur aus nicht mich von der Zweckmäßigkeit eines überſichtlichen Unterrich für niedere Claſſen überzeugen kann. Denen, die mit dem Verf. ü das Verhältniß übereinſtimmen, in welchem die obere Stufe des G ſchichtsunterrichts zu der unteren ſteht, kann ich dieſen Leitfaden als ſe brauchbar empfehlen. Praktiſcher noch werden Schulmänner vielleicht d

Leitfaden beim Geſchichtsunterrichte, nach einer neuen Methode, von Dr. A. Keb Oberlehrer an der höhern Bürgerſchule zu Aſchersleben. Aſchersleben, 18 Manniske.

finden, wenn ſie nicht an dem Verhältniſſe, in welchem dieſes Buch dem Grundriſſe von Schmidt ſteht, Anſtoß nehmen. Der Verf. geſt allerdings offen ein, daß es aus einem Auszuge aus dieſem Grundri entſtanden iſt; wenn er aber glaubt, daß ſtatt deſſen ein durchaus ſel ſtändiges und ſeine äußere Veranlaſſung nicht weiter verrathendes Bu ausgearbeitet ſei, ſo muß ich dagegen bemerken, daß in allen von m verglichenen Theilen eine große Abhängigkeit des vorliegenden Leitfade von dem Schmidt'ſchen Grundriß zu erkennen iſt, ſo daß man faſt wörtli dieſen in jenem wiederfindet. In der Zeitſchrift für das Gymnaſialweſ habe ich davon Belege gegeben. Die Zuſätze von der Hand des Ver rechtfertigen die Prätenſion der Selbſtändigkeit nicht. Bei alle dem zeu die äußere Einrichtung des Buchs, wenn auch nicht von hiſtoriſche Studien, doch von einem praktiſchen Tacte, der alle Anerkennung ver dient. Durch die Eintheilung in Paragraphen gruppirt ſich der Sto beſſer für den Schüler; die an den Anfang der Zeilen vorgerückte Zahlen treten mehr vor das Auge; die Auflöſung der zuſammenhangende Rede in iſolirte Sätze unterſtützt das Gedächtniß; in dem Allem iſt de erfahrene Schulmann zu erkennen, der mit keinem der Mittel unbekann iſt, durch welche das Lernen unterſtützt wird.

Der

Leitfaden beim erſten Unterricht in der Weltgeſchichte für Gymnaſien und höher Bürgerſchulen. Von F. Marggraff. Zweite verbeſſerte Auflage. Berlin, 1850. Oehmigke's Buchhandlung.

hat mir, da derſelbe ſich die Aufgabe ſtellt, an einem biographiſchen Faden die Hauptthatſachen, welche den Entwickelungsgang der Menſchheit begründen, darzuſtellen, Veranlaſſung gegeben, die Frage

nach der Berechtigung des biographiſchen Unterrichts einmal neu aufzunehmen. Ich habe meine Anſichten hierüber in einem der Zeitſchrift für Gymnaſialweſen 1850 einverleibten Aufſatze entwickelt, und dabei auf ein vortrefflich geſchriebenes Büchelchen von F. W. Miquél, Lehrer zu Aurich, hingewieſen:

Beiträge zur Lehre vom biographiſchen Geſchichtsunterricht auf Gymnaſien. 1847.

das kein Geſchichtslehrer ungeleſen laſſen darf, obwohl es, wie es mir ſcheint, über die nächſten Kreiſe hinaus wenig bekannt geworden iſt. Was den Leitfaden von Herrn Marggraff betrifft, ſo läßt er allerdings Manches zu wünſchen übrig. Zunächſt wiederholen ſich unſere Bedenken gegen die Anſicht, die neueſten Begebenheiten in den Kreis des Unterrichts zu ziehen. Die Art, wie die Knaben — Sextaner oder höchſtens Quintaner — über dieſelben informirt werden, iſt geradezu eine Satire, und eine Verhöhnung aller vernünftigen Pädagogik. Abgeſehen davon iſt die Auswahl des Stoffes ſo getroffen, daß z. B. für Friedrich Barbaroſſa als Gegner der lombardiſchen Städte ſich darin kein Platz findet. Die Darſtellung leidet im Einzelnen an manchen Unrichtigkeiten, und ſelbſt die Sprache läßt, wenn ſie nicht geradezu darauf berechnet iſt, dadurch auf den Knaben Effect zu machen, in vielen Stücken die gebührende Haltung vermiſſen. Einen Grund, warum dieſer Leitfaden die große Zahl ſeiner Brüder zu vermehren berechtigt ſein ſollte, bin ich wenigſtens nicht im Stande zu entdecken, es wäre denn das Beſtreben, die Jugend gleich bei ihrem erſten Eintritt in die Schule zu geſinnungstüchtigen Staatsbürgern zu bilden, die über all und jede ſtaatliche Frage ſchon von zarter Kindheit an ein kräftiges Wort mitſprechen können.

Mit um ſo größerer Freude kann ich ein paar Lehrbücher zur Anzeige bringen, welche eben ſo wohl durch die Tüchtigkeit des hiſtoriſchen Wiſſens, welches in ihnen ſich kund thut, als durch geſchickte Behandlung des Stoffes und ein ſicheres Bewußtſein über ihre Aufgabe ſich auszeichnen. Es iſt dieß erſtens das

Schulcompendium der Geſchichte von Dr. Alex. Schmidt, Oberlehrer an der St. Petriſchule in Danzig. Danzig, Kabus. 1850. (298 S.)

Dieß Buch hat ſeine Beſtimmung für die Bürgerſchule. Für dieſe iſt, nach der Anſicht des Verf., die neuere Geſchichte ebenſo die Hauptſache, wie die alte Geſchichte es für die Gymnaſien iſt. Daher tritt jene überwiegend hervor, und die des Alterthums zurück. Nicht als ob der Verf. die hohe Bedeutung des letzteren, und die Empfänglichkeit der Jugend dafür verkennte; er hofft, Lehrer und Schüler werden ohnehin in ihrem Intereſſe dafür zuſammenſtimmen; aber er hält es für eben ſo

ſchwer als wichtig, daß die Jugend ſich orientire in den Zuſtänden, a
denen die Gegenwart ruht, daß das verworrene Labyrinth der neuer
Geſchichte ſich vor ihren Augen entwirre und als ein organiſches Ga
erſcheine, und er hält es gerade für die Aufgabe der höheren Bürg
ſchule, dieſe Einſicht zu geben. Ich glaube, der Verf. würde, die
Gedanken verfolgend, die hiſtoriſche Bildung, von der wir oben we
läufig geſprochen haben, als die ſpecielle Aufgabe der Gymnaſien bezeich
haben. So legt er den vollen Accent auf die neuere Geſchichte, die
aber in zuſammenhangender Darſtellung nur bis 1815 führt. Darü
hinaus gibt er nur Skizzen in der Weiſe Wachsmuth's. Die neue
Ereigniſſe ſeit 1848 läßt er — mit Recht — ganz unberührt. Was
Anordnung des Stoffes betrifft, ſo iſt dieſelbe klar und überſichtli
Die Auswahl des Stoffes berückſichtigt natürlich das Intereſſe der höhe
Bürgerſchule, und zieht eine Anzahl culturgeſchichtlicher Elemente herb
welche jedoch nicht iſolirt beigegeben, ſondern in den Zuſammenhang
hiſtoriſchen Entwickelung aufgenommen werden. Ueberall iſt, ſo viel
ſehe, ein tüchtiges Studium und eine Bekanntſchaft mit den neue
Forſchungen zu erkennen; nur die alte Geſchichte leidet an Incorre
heiten, deren Beſeitigung dem Verf. nicht ſchwer fallen wird. Ich wä
zum Belege § 29, welcher von Sparta handelt. Der Name der König
häuſer iſt nicht Prokliden und Euryſtheniden, ſondern Agiden u
Eurypontiden. Gleich nachher faßt der Verf. das Verhältniß
Periöken falſch, welche er unter hartem Druck leben, und in der Z
des peloponneſiſchen Krieges erſt zu allen Würden gelangen läßt. D
der Verf. die Geſchichte von Lykurg als Geſchichte erzählt, mag zu
Beſtimmung ſeines Buchs paſſen. Aber grundfalſch iſt es, wenn er
Lykurg das Land in 39,000 gleiche Theile zertheilen läßt. Eben
gleich nachher, daß alle Bürger an den Syſſitien Theil nahmen. A
hier, ſo fehlt es auch in anderen Partieen an der vollen Präciſion, n
denn überhaupt die alte Geſchichte, nicht bloß dem Raume nach,
kurz gekommen iſt. Für die Geſchichte des Mittelalters und der neue
Zeit habe ich dagegen durch eigene Praxis mich von der Brauchbark
desſelben überzeugt.

Das zweite der zu erwähnenden Werke iſt das

Lehrbuch der allgemeinen Geſchichte für Schule und Haus. Von Dr. Joſeph Be
Großh. Bad. Geh. Hofrath. Hannover, Hahn. 1850.

wovon der 1. Theil — Lehrbuch der allgemeinen Geſchichte für d
unteren und mittleren Claſſen höherer Unterrichtsanſtalten — in d
5. Auflage, der 2. und 3. Theil in der 2. Auflage vor uns liegen.

Der Plan des Verf. iſt auf drei Curſe gerichtet.

Der erſte dieſer Curſe — die beiden erſten Jahrescurſe — gi
eine allgemeine Ueberſicht der Geſchichte; der zweite Curſus führt in d
Geſchichte der Römer und Griechen ein, und erwähnt die übrigen hiſto
riſchen Völker des Alterthums je nach der Art und Weiſe, wie ſie m
jenen in Berührung traten; es iſt dieſelbe Anſicht, welche ich vor mehrere
Jahren, in mehreren Abhandlungen, ausgeſprochen habe. In gleich

Weiſe beginnt der dritte Curſus mit der deutſchen Geſchichte. Der Verf. iſt, worin ich ihm aus voller Seele zuſtimme, der Anſicht, daß die Geſchichte des Vaterlandes, gleich der der beiden claſſiſchen Völker, ein eigenes und ſelbſtändiges Penſum des Unterrichts bilden müſſe. Wir müſſen, ſagt auch er, zu der uns verloren gegangenen Einfachheit des Unterrichts zurückkehren. Hierzu kommt jetzt ein anderes, das nationale Intereſſe. Wenn es je Noth thut, ſagt er, ſo thut es in unſeren Tagen (— der Erhebung oder des Falles? —) Noth, ſich an unſerer Vergangenheit zu orientiren, um die Gegenwart richtig zu verſtehen, und das Rechte anzuſtreben. Die Geſchichte eines Volks iſt gleichſam ſein Gewiſſen; ein Volk, das die Ausſprüche dieſes ſeines Gewiſſens erwägt, wird zu keiner Zeit unehrenhaft oder rathlos ſein. Die erſte Abtheilung des dritten Curſus beſchäftigt ſo ausſchließlich mit der deutſchen Geſchichte, während des Mittelalters. In der 2. Abtheilung wird die deutſche Geſchichte vollendet, und hierauf die Geſchichte Frankreichs, Englands, Polens und Rußlands hinzugefügt. Es ſind die europäiſchen Großſtaaten, die hiemit abgehandelt ſind. Eine 3. Abtheilung behandelt ebenſo die mittleren Staaten Europa's.

Wir ſehen hier eine eigenthümliche Organiſirung des hiſtoriſchen Unterrichts vor uns. Sie beginnt mit der Ueberſicht, und ſchließt mit einer Staatengeſchichte. Sie gibt zuerſt ein allgemeines Material aus allen Kreiſen des hiſtoriſchen Lebens, und fordert dann die Auffaſſung der verſchiedenen Volks- und Staatsindividuen, welche als ein Ganzes vor die Seele treten ſollen. Ich kann mich nicht enthalten, hiebei an ein höchſt verdienſtvolles Buch zu erinnern: Das Lehrbuch der Staatengeſchichte von Haacke — welches von denſelben Ideen ausgieng, und ich muß bekennen, daß ein derartiger Unterricht, wie ich ihn ſelbſt faſt fünf Jahre bei dieſem hochverdienten Schulmanne genoſſen habe, eine Präciſion und Sicherheit des Wiſſens gewährte, wie ſie mir beim eigenen Unterrichte noch immer als Ideale vorſchweben. Ich glaube, ein Theil dieſes Erfolges iſt der Methode zuzuſchreiben. Es mag ſein, daß mit dieſer Methode einerſeits nothwendig viel Wiederholung verbunden iſt, indem derſelbe Stoff an drei, vier Stellen wiederkehrt, daß andererſeits die Geſchichte des Mittelalters und der neueren Zeit ſelber nicht ethnographiſch verläuft, und alſo auch nicht durch ethnographiſche Behandlung zu vollem Verſtändniß gebracht werden kann; aber dieß Alles zugegeben, iſt die Continuität in der Erkenntniß für den Unterricht von einer ſo hohen Bedeutung, daß ich ihr ſelbſt das tiefere Verſtändniß gern zum Opfer bringen würde. Die gruppirende Methode, wie ſie in den neueren Büchern vorwaltet, führt nothwendig nach der andern Seite zu einer Zerſtückelung des Zuſammengehörenden. Doch hierüber muß die Praxis entſcheiden. Ein jüngerer Lehrer, der Kraft und Energie beſäße, müßte beide nach einander mit gleicher Hingebung verſuchen, und die Reſultate meſſen. Ich ſelber habe nur, ohne den Lehrplan des Herrn Verf. vollſtändig zu billigen, auf die Eigenthümlichkeit desſelben aufmerkſam machen wollen. Meine Anſicht iſt die, daß jene Einheit und Einfachheit für die untere Stufe des Unterrichts gehöre, und

namentlich die deutſche Geſchichte den weſentlichſten Inhalt und leite
Faden für Mittelalter und neuere Zeit darbieten müſſe; worauf d
auf der höheren Stufe der aus der Wiſſenſchaft entnommene und
den Principien der Wiſſenſchaft conſtruirte Unterricht folgen würde.
viel über die Organiſation des ganzen Lehrſtoffes.

Was die Ausführung im Einzelnen betrifft, ſo bekundet Alles
feinen und ſichern Tact eines Schulmannes, der die Natur der lerne
Jugend kennt, und den Stoff nach ihrem Bedürfniß und ihrer Faſſu
kraft zu ordnen, zu gruppiren und in ſeinen eigentlichen Pointen
vortreten zu laſſen verſteht. Die einfachen und bekannten Mittel,
denen man dem Gedächtniß oder der Anſchauung der Jugend ſo feh
Hülfe kommt, ſind in der neueren Zeit von der Pädagogik ſo vern
läſſigt worden, daß es als ein εὕρημα erſcheint, wenn ein Buch
ihnen zurückkehrt. So erweist ſich das Lehrbuch von Beck als
außerordentlicher Brauchbarkeit, und kann als eines der beſten und d
dachteſten empfohlen werden, um ſo mehr, da auch Sinn und Geiſt
Buchs darauf zielt, die Geſchichte als die fortſchreitende Offenbar
Gottes im Leben der Menſchheit ſelbſt, als die Erziehung und He
bildung derſelben zur Gottähnlichkeit zu faſſen. Sie ſoll
unmittelbaren Glauben an die göttliche Weltregierung und an die hö
Beſtimmung der Menſchheit, und darum Achtung vor Menſchenw
und Sinn für Wahrheit und Recht erwecken und ſtärken. Sie ſoll he
den Menſchen von den Alles verunreinigenden Banden der Selbſtſ
zu erlöſen. Und dieſe Worte ſind nicht bloß Phraſen, die als glänz
Schilder am Eingang ausgehängt ſind. Es iſt wirklich der Geiſt,
durch das ganze Werk hindurchweht.

Ich habe ſomit meine Aufgabe erfüllt, eine Reihe Lehrbücher
den Geſchichtsunterricht den Leſern vorzuführen. Noch iſt die methodi
Frage nicht zur Entſcheidung gelangt; aber, wie Jeder ſieht, viel T
liches geleiſtet, und gute Kräfte im Dienſt dieſes Unterrichtszweiges th
Werke wie die Lehrbücher von G. Weber und J. Beck ſind von ei
Werthe, der nicht hoch genug anzuſchlagen iſt; aber auch in den übrig
welche ich erwähnt habe, iſt viel redliches Bemühen und gute Reſult
zu erkennen, und faſt bedaure ich es nun, die zur Anregung geſchriebe
Vorträge von Treitſchke hier eingemiſcht zu haben. Doch ſei es, ſe
wir doch viele Kräfte vereint, dem deutſchen Volke und der Jug
zumal durch die Geſchichte die ſittlichen Elemente zuzuführen, deren
bedürfen, wenn die Frage — Erhebung oder Untergang? — wel
Beck aufwirft, im beſſern Sinn beantwortet werden ſoll.

Neu-Ruppin. Dr. Campe.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

№ 8. August 1851.

I. Abhandlungen.

Die Stellung der Schule im Gebiete der Erziehung.

Von C. G. Scheibert.

II. Die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete *.

Die erſte Unterſuchung:

1) ob die heutige Lehrſchule ausreiche,

um die erſichtlichen Mängel des Erziehungsweſens zu ergänzen, kann der Schreiber dieſes um ſo kürzer beſeitigen, als er den Leſern dieſes Aufſatzes auch die Bekanntſchaft mit ſeinen anderweitigen Schriften und Abhandlungen zutrauen darf, und ſomit keine Veranlaſſung hat, das oft Geſagte ihnen hier nochmals zu wiederholen; zumal auch die Revue ſelbſt ſchon oft auf dieſes Gebiet in Abhandlungen wie auch in Recenſionen hingewieſen hat. Inwiefern man ſich aber gar zu gern auf Beſtehendes beruft, und ſo in dem ſeligen Glauben beharrt, als ob durch das Hinzutreten der heutigen Schule zu den im erſten Theile erwähnten Erziehungsmächten das Erziehungsweſen vollendet ſei; wiefern die neueſten Geſetzgebungen auf dieſem Gebiete keine Ahnung deſſen, was Noth thut, zu haben ſcheinen; wiefern man gar leicht mit einem Worte wie Idealismus oder Neuerungsſucht oder Unmöglichkeit eine neue nicht geläufige Vorſtellung abreißt und ſo ſich mit ihr abfindet: ſo wird es, und ſei es auch nur um der Vollſtändigkeit willen, nothwendig, einige andere und gewichtigere Zeugen beizubringen und in kurzen Sätzen das eigene Zeugniß hinzuzufügen. Alſo ob die heutige Schule das vermißte Inſtitut ſei, welches ergänzend in das Erziehungsgebiet eintreten, d. h. die willkürlichen Einwirkungen auf demſelben übernehmen ſoll: das iſt die Frage.

* Der erſte Artikel ſteht Pädag. Revue XXVIII. Seite 1—55.

Der Unterricht in ihr iſt ein Hauptfactor für alle und jede E
ziehung: das noch erſt beweiſen wollen, nachdem ein Herbart geſproche
hieße Leſer und Lehrer beleidigen. Ohne Unterricht erziehen zu wolle
heißt den Menſchen wirklich zur Gattung der Säugethiere rechnen, u
einen Unterricht zu ertheilen, ohne zu erziehen, iſt eine contradictio
adjecto. Der Unterricht in dem engern Sinne iſt nun bereits heu
ſchon ganz außerhalb des Bereiches der Familie gelegt und wird
den Schulen betrieben. Man könnte demnach vielleicht ſagen, m
habe in den heutigen Schulen das Inſtitut, welches hier begehrt wi
Der Anſicht iſt nicht Schleiermacher, denn er ſagt: „Wenn man d
„Unterricht rein von ſeiner materiellen Seite betrachtet, dann läßt ſi
„noch die Frage aufwerfen: ob die Schule bloß Unterrichtsanſtalt o
„auch Erziehungsanſtalt im engen Sinne des Wortes ſei? weil
„Unterricht dabei als etwas rein in ſich Abgeſchloſſenes erſcheint. A
„betrachten wir ihn in ſeiner formalen Beziehung und in dem Verhä
„niß zu dem Vorhergehenden, ſo iſt er ein weſentlicher Theil der
„ziehung. Denn die Erziehung iſt ja nichts Anderes als Entwickelu
„der Kräfte, vermöge deren Thätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt u
„Kenntniſſe erlangt werden. Davon kann alſo gar nicht die Rede ſe
„daß die Schule nicht auch Erziehungsanſtalt ſei.“ Demnach iſt es
die formale Seite des Unterrichtes, welche erziehlich wirkt, das St
liche im Unterrichte hat darauf weniger Einfluß. Er überweist da
auch den Religionsunterricht an die Kirche, die ethiſche Seite an
Familie. Von ganz entgegengeſetzter Anſicht aus gelangt Herbart d
im Weſentlichen zu demſelben Ergebniß. Er ſagt: „Inwiefern du
„den Unterricht bloß Kenntniſſe dargeboten werden: inſofern läßt
„auf keine Weiſe verbürgen, ob dadurch den Fehlern der Individuali
„und den von jenen unabhängig vorhandenen Vorſtellungsmaſſen
„bedeutendes Gegengewicht könne gegeben werden. Sondern auf d
„Eingreifen in die letztern kommt es an, was und wie viel durch
„Unterricht für die Sittlichkeit möge gewonnen werden. Die Kenntn
„müſſen zum mindeſten dem planmäßigen Arbeiten als Stoff zu Geb
„ſtehen, ſonſt erweitern ſie nicht einmal den Umfang der geiſtig
„Thätigkeit. Höher ſteigt ihr Werth, wenn ſie freie Beweglichkeit
„winnen, ſo daß die Phantaſie durch ſie bereichert wird. Allein
„ſittliches Wirken bleibt immer zweifelhaft, ſo lange ſie nicht entwe
„das äſthetiſche Urtheil, oder das Begehren und Handel
„oder beides berichtigen helfen. — Die vorhandenen Vorſtellun
„maſſen entſtehen aus zwei Hauptquellen, Erfahrung und Umgan
„Aus jener kommen Kenntniſſe der Natur, aber lückenhaft und

„aus dieſer kommen Geſinnungen, aber nicht immer nur löbliche, ſondern „oft höchſt tadelhafte. — Der Unterricht hat Erfahrung und „Umgang zu ergänzen; dieſe ſeine Grundlagen müſſen „ſchon vorhanden ſein; wo ſie es nicht ſind, müſſen ſie „zuerſt und in gehöriger Tüchtigkeit geſchaffen werden, „denn es fehlt an den Gedanken, welche die Lehrlinge ſelbſt in die „Rede des Lehrers hineinlegen müſſen.“ Dieſe beiden Auctoritäten werden uns wohl der Mühe überheben, noch weiter zu erörtern, wie die auf den Unterricht angewieſenen Schulen nicht den Anforderungen entſprechen, welche an das oben verlangte Inſtitut geſtellt werden müſſten. Doch um auf den Boden der Erfahrung zurückzugehen und ſo die Leiſtung des Unterrichtes als ſolchen zu bemeſſen für die Erziehung, ſeien noch einige aphoriſtiſche Bemerkungen hinzugefügt. 1) Auch der erziehende Unterricht, wenn er überall ſchon wäre, kann ſich der Erfahrung und des Umgangs nicht entſchlagen. 2) Der Unterricht im engern Sinne baut, wie die unwillkürlichen Einwirkungen des Lebens, vereinzelte Vorſtellungsmaſſen und Vorſtellungsreihen an (grammatiſch-logiſche Einſicht, mathematiſche Vorſtellungen, mathematiſches Syſtem, naturhiſtoriſche Vorſtellungen, naturhiſtoriſches Syſtem, geographiſches Wiſſen, Sprachenwiſſen, hiſtoriſches Wiſſen). 3) Nur der Unterricht in der Litteratur und Geſchichte kann eine Beziehung zu den praktiſchen Ideen gewinnen; aber gewinnt ſie nur als Vorſtellung und nicht als Erfahrung, nur als Bild, nicht als Sache. 4) Der geſammte Unterricht erzielt Einſicht, aber der Wille iſt das Endziel der Erziehung in ſeiner Uebereinſtimmung mit der Einſicht, wenn von der Idee der innern Freiheit die Rede iſt. 5) Der beim engern Unterrichte in Anſpruch genommene Wille iſt auf einen ſo engen Kreis beſchränkt, hat ſo wenig mit dem phyſiſchen Organe des Willens zu thun, daß der Zögling bei aller Thätigkeit und Willenskräftigkeit auf dem Lehr- und Lerngebiete ſich geradezu in die Lage des Negirens vieler ſeiner Neigungen verſetzt ſieht, daß für ihn dieß Wollen faſt zu einer Abſtraction von allen ihm doch auch natürlichen Beſtrebungen wird, und ſo eine eigenthümliche, für viele unerträgliche Einſeitigkeit des ethiſchen Lebensproceſſes von ihm gefordert wird. 6) Der Unterricht wie die Lernthätigkeit des Schülers nöthigt ihn zu einer Iſolirung, zu einer Rückkehr in ſich und zu einer Verinnerlichung, welche alle die praktiſchen Ideen, wenn ſie nicht etwa zufällig das Object der Reflection werden, ausſchließt. Es iſt ſprichwörtlich und thatſächlich geworden, daß die Gelehrten unpraktiſche Leute ſind. 7) Dieſer verengende Lebensproceß des Unterrichtes erklärt viele, ſehr viele Erſcheinungen auf dem ſittlichen

Lebensgebiete der Schulen, auf dem Urtheilsgebiete der Schüler un
Eltern in Betreff der Schulen und der Lehrer, auf dem Gebiete d
eigenthümlichen Veranſtaltungen von Seiten des Hauſes, um ſolch
Einengung ein Gegengewicht zu geben und den Zögling gleichſam
entfeſſeln. Alſo die Schule mit ihrem Unterrichte iſt noch nic
das nothwendig geforderte Inſtitut für die Erziehung, obwohl d
Unterricht eine weſentliche Stelle in ihm einnehmen wird *.

Demgemäß wird

2) eine Reorganiſation der heutigen Schule

eintreten müſſen, wenn die Ergänzung des Fehlenden möglich werde
ſoll. Vorweg noch die Bemerkung: das oben erwähnte dreifache un
ſich immer und überall wieder geltend machende Verhältniß des Familie
lebens zum Geſchäfte, das eben auch ſich kund gab im Verhältniß zu
geſelligen Verkehre, zur Standſchaft, zur bürgerlichen Gemeinde, ja d
ſich ſogar in der Organiſation dieſer letztern als ein weſentliches Me
mal fand: dieß Berufsleben wird natürlich wie alle andern Organ
ſationen ſo auch die des Schulweſens durchdringen und ſich in ih
ausſchließlich Geltung verſchaffen **. Dieſe Andeutung muß hier au
reichen zur Rechtfertigung des Satzes, daß wir verſchiedene Schularte
denken, und daß wir nach dem oben Geſagten hier fürder diejenig
Schulen ausgeſchloſſen denken, welche die Erziehung derjenigen Famili
ergänzen ſollen, in denen Familien- und Geſchäftsleben in einand
verſchmilzt. Um nun, mit Weglaſſung dieſer Schulart, an das Vori
anzuknüpfen, betrachten wir wieder das Gebiet der einzelnen Idee
Zunächſt die Idee des Glaubens und der Frömmigkeit. Sie müßten
dem oben angegebenen Sinne gefördert werden. Herbart ſagt: „F
„das Erziehungsgeſchäft tritt die Idee der Vollkommenheit zwar nic
„mit einem Uebergewicht, aber durch ihre ununterbrochene Anwendun
„vor allen übrigen heraus. — Hiedurch kommt in die eigentlich mor
„liſche Bildung leicht ein falſcher Zug, indem der Zögling ein Ueb
„gewicht in den Forderungen des Lernens, Uebens und Leiſtens zu b
„merken und, wofern er ſie erfüllt, im Weſentlichen zu genügen glaub
„Schon aus dieſem Grunde iſt es nöthig, daß man die eigentlich mor
„liſche Bildung, welche im täglichen Leben auf richtige Selbſtbeſtimmun
„dringt, mit der religiöſen verbinde; nämlich um die Einbildung, al

---

* Vergleiche Pädag. Revue Bd. XV. Juni 1847.

** Berufsgenoſſen ſind diejenigen alle, welche mit ihrem Geſchäftsleben in d
gleichen Sphären der geſammten menſchheitlichen Producte und Geſtaltungen eingeh
Geſchäftsgenoſſen bezeichnet den engeren und Standſchaft den weiteren Kreis.

wäre etwas geleiſtet worden, zu demüthigen.“ Oben, wo von dem Rechte der Kirchengemeinde und ihrem Verhältniß zur Erziehung die Rede war, iſt zu dieſer Forderung an die religiöſe Bildung noch die im Sinne der Kirche geſtellt, welche ein ganz weſentlich anderes Moment für die Aufnahme der religiöſen Bildung iſt als das hier von Herbart aufgeſtellte. Man kann nach dem dort Geſagten unmöglich hier noch der Meinung ſein, daß für ſelbiges Bedürfniß durch den freilich unerläßlichen Religionsunterricht, und wäre er der beſte, geſorgt ſei. Vielmehr kann dieſe Anforderung der Kirche nur befriedigt werden,

wenn ein Gemeindeleben in dieſem Inſtitute conſtruirt wird, welches mit den religiöſen Ideen allen Anregungen, Beſtrebungen und Willensacten die chriſtliche Weihe wie Läuterung giebt.

Wenn das die chriſtliche Kirchengemeinſchaft nicht fordert, ſo hat ſie ſich ſelbſt ſchon aufgegeben, denn ſie will ſich nicht in dem aufwachſenden Geſchlechte weiter erhalten. Sie hat aber kein Recht, ſolche Forderung nachzulaſſen, da ſie dem Zöglinge ſein Recht zu ſolcher Erziehung wahren muß. Giebt es aber noch eine chriſtliche Kirche und beſteht ihr Weſen in der Gemeinſchaft der Gläubigen, ſo muß dieſer Gemeinſchaftsſinn erweckt, belebt, geſtärkt werden, oder man betrügt die Jugend um ihr Recht und begeht einen Verrath an der Kirche. Warum klagt man doch heute über den Mangel an kirchlich chriſtlichem Sinne? In welchen Regionen der Geſellſchaft und in welchen Bildungsſphären fehlt er am meiſten? Sind das etwa zufällige Erſcheinungen? Oder glaubte die Kirche mit den Reden der Geiſtlichen die zu locken, welche nicht mehr kommen, um ſie zu hören, und in denen man keine Idee für ein Kirchenleben geweckt hat? Ob die heutigen Schulen das Bedürfniß der Kirche in ihrem Sinne befriedigen können oder auch nur wollen, das iſt hier ganz und gar nicht die Frage; es iſt darum eben der unbeſtimmte Name Inſtitut gebraucht, um zunächſt allen Einwendungen aus der trüben Wirklichkeit her vorläufig zu entgehen. Daß die Kirche ſelbiges aber außerhalb dieſes Inſtitutes auch durch ihre lehrenden Paſtoren machen könne, iſt oben widerlegt, ja dort iſt bewieſen, daß ſie es nicht dürfe*.

In dieſem Inſtitute müßte ein Schulleben der Art conſtruirt und cultivirt werden, daß es

---

* Sollten ſich die Geiſtlichen durch alle dieſe Ergebniſſe überraſcht fühlen, ſo mögen ſie ſich an Herbart wenden und gegen den ihre Waffen kehren, oder beweiſen, daß die Kirche bloß noch einen Unterricht auf dem intellectuellen Gebiete oder eine Erregung individueller Gefühle und Stimmungen wolle.

den größtmöglichen Reichthum an praktiſchen Ideen zur En
wickelung und die möglichſt reiche Veranlaſſung zur Uebung u
Darlegung derſelben bietet.

„Tugend", ſagt Herbart, „iſt der Name für das Ganze des päd
„gogiſchen Zweckes. Sie iſt die in einer Perſon zur beharrlichen Wi
„lichkeit gediehene Idee der innern Freiheit. Hieraus ergiebt ſich
„gleich ein zwiefaches Geſchäft, denn die innere Freiheit iſt ein V
„hältniß zwiſchen zwei Gliedern: Einſicht und Wille, und es iſt
„Sorge des Erziehers, erſt jedes dieſer Glieder einzeln zur Wi
„lichkeit zu bringen, damit ſie alsdann zu einem beharrlichen Verhä
„niß ſich verbinden mögen. Dieß Streben zur beharrlichen Wir
„lichkeit dieſes Verhältniſſes iſt die Moralität ſelbſt, welches Str
„ben in dem Zöglinge hervorzurufen weit ſchwieriger und jedenfalls e
„ſpäter möglich iſt, nachdem das eben erwähnte zwiefache Geſch
„ſchon guten Fortgang gewonnen hat." Derſelben Anſicht iſt Schlei
macher, wie das vor Kurzem hier dargethan iſt, wenn gleich er v
einem andern, gleichſam politiſchen Standpuncte ausgeht. Auch Baur
ſagt: „Das in dem Zöglinge belebte Gefühl und Denken ſoll nun ab
„nicht in ſeinem Innern verſchloſſen bleiben, ſondern zum Wille
„werden und eine Thätigkeit nach außen hervorrufen; nur wenn a
„dieſe Weiſe Gefühl und Denken in lebendiger That geprüft werde
„wird zugleich möglich, zu erkennen, ob das Gefühl rein und kräftig
„das Denken wahr und klar iſt, und beide zu höherer Vollkommenhe
„heranzubilden. Für die Bildung des Willens der Zöglinge liegt nu
„die erſte von Seiten des Erziehers zu erfüllende Bedingung in der
„oft vernachläſſigten Forderung, daß Schule und Leben nicht ge
„trennt, ſondern ſtets in lebendiger Wechſelwirkung erhalten werde
„ſollen." Dieſe drei Zeugen werden zunächſt den Beweis liefern, daß
es ſich hier nicht mehr um eine abſonderliche Idee eines Einzelne
handelt. Wenn nun Herbart aus ſeinen Ideen keinen weitern Schluß au
die Conſtruction der Erziehungsinſtitute macht, ſo liegt das lediglich
darin, daß ſeine Umriſſe ſich vornehmlich auf den Unterricht im Be
ſondern beſchränken. Wenn Schleiermacher auch die Schulen läßt, wie
ſie ſind, ſo hat das in zwei Urſachen ſeinen Grund: er macht vor der
Wirklichkeit immer einen Halt, und trennt die erziehenden Mächte,
und weist jeder ihren eigenen Boden an. Eine Anſicht, die hier im
Beſondern ihre Widerlegung hat finden ſollen. Es darf nun, gegenüber
dem ſich in ſeinem Lehrgeſchäfte ſelbſt genügenden und befriedigt füh-

* Grundzüge der Erziehungslehre. Gießen 1849. S. 197.

lenden und auf ſeine erziehende Wirkſamkeit mit einer gewiſſen Selbſtbefriedigung und auf hundertjährige Erfahrung ſich berufenden Lehrſtande, die Frage nicht übergangen werden, ob die Schulen nach ihrer heutigen Conſtruction das Geforderte leiſten. Daß ſie es durch das Unterrichten allein nicht leiſten, das ſteht feſt; daß ſie es durch den Unterricht und durch die für denſelben in Anſpruch genommenen Willenskräfte der Schüler nicht erreichen, das iſt vorhin, wo vom Unterrichte die Rede war, dargethan. Dazu kommt noch, daß der entſchiedene Mangel an Zuchtmitteln in der Schule, deſſen Urſache ſchon entwickelt iſt, die Schulen auf den Boden der Behütung gedrängt hat, das dürrſte Feld für alle und jede Erziehung. Sie ſuchen und müſſen ſuchen die Conflicte, ja den Verkehr der Schüler unter einander zu bewachen und zu hemmen; müſſen alle Regungen, welche ja irgendwo zu Extravaganzen führen könnten, durch Bewachung abſchneiden, weil ſie ſich außer Stande befinden, denen hernach durch irgend welche Kraft entgegen zu treten. Man geſtehe ſich doch nur, daß nach dem heutigen Zuſchnitt und nach der Zeitanſicht

> diejenige Schule als die erziehendſte angeſehen wird, welche das Lebensfeld für die Uebung der praktiſchen Ideen durch Behütung und Bewachung gänzlich abſchneidet und ſo eben nicht erzieht.

Wenn nun aber die Pädagogen und Didaktiker meinen, daß in der Schule doch ſo viel der Art nebenher abfalle, und man alſo dieſe Seite der Erziehung den unwillkürlichen Einwirkungen getroſt überlaſſen dürfe, ſo iſt ſolche Anſicht eben Eingangs dieſer Abhandlung widerlegt. Die Schulen haben nach und nach die Nothwendigkeit des Anbaues der praktiſchen Ideen gefühlt, einige auch erkannt. Dieß Gefühl wie dieſe Erkenntniß hat in den Schulunterricht den hiſtoriſchen und äſthetiſchen (Litteratur) Unterricht hineingebracht und den deutſchen Aufſatz; ja dieß Gefühl des Mangels hat ſelbſt eine große Reihe von Didaktikern auf dem Felde der altclaſſiſchen Litteratur dazu getrieben, hauptſächlich nur noch den Inhalt der Litteraturen zum Mittelpuncte des Unterrichtes zu machen; dieß Gefühl der Dürre des Formalismus hat ſich mehr oder minder der noch nicht verdorrten Lehrgemüther bemächtigt; aber der hundertjährige Uſus ſeit Vätergedenken giebt die ſtillende Ueberzeugung, als ob Alles erreicht ſei, wenn man die Stundenzahlen für die Lehrgegenſtände anders abzählte als bisher. Dieſe naive Anſicht von der Bedeutung der praktiſchen Ideen und ihrer Stärkung vermöge der Bildung hat ihren Grund in der ſteten Verwechſelung von Begriffen, indem man die Wirklichkeit und das Reale immer mit Materialismus und Taſtbarem verwechſelt. Sollte aber wirklich ſolcher Litteratur- und

Geſchichtsunterricht das bieten können, was hier verlangt wird? Zunächſt hat er es bisher nicht erſetzt, das ſteht vollkommen feſt, und in Beziehung auf den Troſt, als ob nur die Sache beſſer müſſe im Unterrichte angegriffen werden, mögen hier noch Herbarts Gedanken ſtehen, die zur Ergänzung der ſchon oben angeführten dienen. „Im Allgemeinen „nimmt die Rohheit ab, wenn der Unterricht den Gedankenkreis erweitert; indem die Begehrungen dadurch, daß ſie ſich in dieſem „Kreiſe ausdehnen, an einſeitiger Energie verlieren. Wenn ferner „der Unterricht äſthetiſche Gegenſtände irgend einer Art faßlich darbietet, „ſo veredelt ſich die Gemüthsſtimmung dergeſtalt, daß ſie der „richtigen Beurtheilung des Willens, das heißt, der Erzeugung praktiſcher Ideen ſich wenigſtens nähert. Wenn aber das Wiſſen vorzugsweiſe zum Gegenſtande des Ehrgeizes wird, ſo können leicht jene „Vortheile durch den Nachtheil überwogen werden.“ Was die Schule, ohne die Conſtruction und Leitung eines Gemeinſchaftslebens, alſo durch den Unterricht allein bieten kann, iſt und bleibt ein Bild, iſt und wird nie die Sache ſelbſt, führt zur Erkenntniß, nie zum Beſitz, führt zur Einſicht und noch nicht darum zum Willen; ja führt vom Willen ſelbſt oft ab, wenn die Einſicht als das alleinige Willensobject hingehalten wird. Zugleich ergiebt ſich noch, daß ohne dieſe Conſtruction eines ſolchen Gemeinſchaftslebens in dem Inſtitute auch die Bildung der religiöſen Ideen, namentlich der Idee der Frömmigkeit, ganz ohne allen Inhalt bleibt und daher zu keinem erheblichen Reſultate führen kann; woraus man ſich ſchließlich noch erklären kann, warum Schleiermacher aus den heutigen Schulen Religionsunterricht und Andachtsübungen wegweiſen konnte. Nicht aber darf verſchwiegen werden, daß Herbart die Stärkung wie Belebung wie Leitung der praktiſchen Ideen durch den Verkehr des Lehrers mit den Schülern, und durch die Art der Handhabung der Zucht und des Regimentes von Seiten der Schule erreichbar zu denken ſcheint. Ohne hier auf eine beſondere Kritik eingehen zu können, muß für dieß Mal wieder eine kurze Aufzählung der Gegengründe ausreichen. 1) Man erinnere ſich deſſen, was über die Kraft des Hauſes geſagt iſt in Betreff dieſes Erziehungsgebietes für die praktiſchen Ideen; davon gehört Vieles auch hieher für das perſönliche Verhältniß zwiſchen Lehrer und Schüler. 2) Der Lehrer wird dem Schüler mehr noch als der Vater dem Sohne als ein eigenthümliches — für den Knaben — unerreichbares, alſo auch nicht einmal nachahmungsmögliches Muſter vorſtehen, weil der Knabe nicht einmal die eigentlichen menſchlichen Schwächen am Lehrer ſieht, wie der Sohn doch noch am Vater: wenn es anders iſt, dann iſt es ſchlimm, und nur

vor ſchon gereiften Jünglingen darf es anders ſein. 3) Das eigentliche praktiſche Lebensgebiet in der Lehrſchule iſt ſo klein umgrenzt — ſiehe oben, wo vom Unterrichte die Rede war —, und der Veranlaſſungen zu einer Bewahrheitung der ethiſchen Entwickelung des Lehrers gegenüber dem Schüler ſind ſo wenige, daß ſich eben ſo gut wie gar keine Einwirkung hiebei herausſtellen wird. 4) Die eingeengte Erziehungsmacht der Lehrſchulen gebietet ſo beſtimmt und unabweisbar die Beſchränkung auf das Feld der leidigen Behütung, wie das kurz vorhin ſchon ausgeſprochen, daß dieſes Feld der Erziehung ſich noch viel mehr verengt und auf faſt einen Punct zuſammen gedrängt wird. 5) Vor Allem aber, wenn nicht ein ſolches Gemeinſchaftsleben als weſentlicher Theil conſtruirt wird, ſo wirken ſo viele verſchiedene Perſönlichkeiten an der Erziehung des Zöglings, als er Lehrer hat, und das iſt eines der allergrößten Uebel, wie das Herbarts eigene Ideen nur zu ſchlagend nachweiſen. Ja das Uebel iſt ein ſo großes und ein ſo allgemein gefühltes und anerkanntes, daß es weſentlich dazu geführt hat, den Schulen eben überhaupt die erziehende Kraft abzuſprechen, die Erziehung ihnen zu entziehen und ihnen lediglich den Boden der Nothwehr für ihr Lehrgeſchäft einzuräumen, und das noch kaum. 6) Eine Bildung und Belebung und Leitung der praktiſchen Ideen hat man nicht dadurch, daß man dem Zöglinge Bilder hinſtellt, die zunächſt gar nicht einmal aus ſeiner Sphäre ſind, die alſo den Reiz der Nachahmung erſt in eine Zukunft verlegen und ihn für den Moment wie für die Zeit ſeiner Erziehung gleichſam bloß zum Erwartungsvollen machen, wobei man ſich auch nie überzeugen kann, inwieweit ſie von ihm aufgenommen ſind, wie weit ſie von ihm gewürdigt und verſtanden ſind; ſondern die Bilder müßten ihm mindeſtens aus einer für ihn muſtergültigen Sphäre kommen, ſie müßten für ihn eine Nöthigung haben durch das Moment der Gleichſtellung mit ihm ſelber, ſie müßten den Reiz der Nachahmung bieten durch die für ihn gegebene Möglichkeit, ein Gleicher zu ſein oder ein Gleiches zu thun; ſie müßten ihm nachahmlich ſein durch die Gleichheit der Veranlaſſungen, Umgebungen, Mittel ꝛc. Das Alles iſt nicht der Fall, wenn eben nicht ein Gemeinſchaftsleben der Jugend conſtruirt und in Betreff der Ausbildung der praktiſchen Ideen geleitet wird. 7) Ohne die Gelegenheit und Veranlaſſung des Selbſtwollens, Selbſtverſuchens, Selbſtvollführens giebt es überhaupt keine Entwickelung der praktiſchen Ideen, alſo auch keine Bildung auf dieſem Gebiete. Dieß dürfte wohl ausreichen, um die Prätenſionen derer zu widerlegen, die Lehrer ſein und doch auch erziehen wollen, ohne zugeſtehen zu wollen, daß den Schulen ein Weſentliches abgeht; aber dürfte

auch die zum Schweigen bringen, welche von den Lehrern eine erziehen Kraft und von den Schulen eine erziehliche Einwirkung fordern, ohn eine Verpflichtung der Lehrer und eine Construction der Schulen zu laſſen oder zu veranlaſſen, welche als die nothwendige erſte Bedingu auftritt, nämlich das Gemeinſchaftsleben der Jugend.

Schließlich muß das Inſtitut

> ein Gemeinſchaftsleben der Art anbauen, daß die praktiſch Ideen der Geſellſchaft, Lohn-, Rechts-, Verwaltungs-, Cultu ſyſtem, zur Anſchauung kommen und ein Gemeinſinn ſich e wickelt.

Dieſe Anforderung hat Schleiermacher ſo hoch angeſchlagen, d er darin das Weſentliche in der Erziehungskraft der Schulen ſetzt. müßte ein ganzer Abſchnitt ſeiner Erziehungslehre aufgenommen werd wenn es hier aus derſelben nachgewieſen zu werden brauchte. Er ſpri darüber S. 221 ff. (Ausgabe von Platz), S. 254 ff., S. 369, 5 Er iſt aber, wenn wir nicht irren, im Stillen der Anſicht, als ob Conſtruction der heutigen Lehrſchulen dieß ſchon einigermaßen b oder doch bieten könnte. Eben der Meinung iſt Herbart, der ſich Kürze ſo darüber ausdrückt: „Die Idee des Rechts fordert, daß „Zögling es aufgebe, zu ſtreiten. Sie fordert überdieß die Reflection ü „den Streit, damit die Achtung für das Recht ſich befeſtige. Rechts „ſellſchaft und Lohnſyſtem im Kleinen bildet ſich unter mehrern Z „lingen und Mitſchülern. Damit müſſen die Forderungen, welche „Großen aus den nämlichen Ideen entſpringen, in Einſtimmung ge „werden. Das Verwaltungsſyſtem hat einen wichtigen Bezug „Pädagogik, indem jeder Zögling ohne Unterſchied des Standes da „gewöhnt werden muß, ſich anzuſchließen, um für ein geſelli „Ganzes brauchbar zu ſein. Dieſe Forderung kann ſehr viele v „ſchiedene Geſtaltungen, auch in Bezug auf Körperbildung, annehm „Vom Culturſyſtem iſt hier noch nicht die Seite der Fachbildung, ſ „dern der allgemeinen Bildung hervorzuheben. Dieſe Principien „praktiſchen Philoſophie ſind auch die Anfänge der ſittlichen Einſicht „die Zöglinge ſelbſt. Kommt der Vorſatz, hiernach den Willen „lenken, hinzu, und gehorcht der Zögling ſeinem Vorſatz, ſo liegt „ſolchem Gehorſam die Moralität.“ So fordert Herbart alſo auch e ſchieden dieß Moment, welches hier gefordert iſt, nur hat er eben ſo Schleiermacher auch wohl die Meinung, als ob die heutige Lehrſch in ihrer heutigen Organiſation die Möglichkeit zu ſolcher Erziehu biete. Es iſt nun aber vorhin ſchon ausreichend nachgewieſen word wie die heutige Schule das in der That nicht könne; denn kann

nicht einmal die praktiſchen Ideen, welche im Verhältniß des Individuums zum Individuum zur Geltung kommen, beleben, anbauen, ſtärken, leiten: viel weniger und gar nicht wird ſie es können in Betreff der Ideen der Gemeinſchaft. Denn

es kann kein Intereſſe für eine Gemeinſchaft angebildet werden, welche nicht exiſtirt.

Es wird hiemit alles Ernſtes behauptet, daß in der Lehrſchule gar keine Gemeinſchaft der Schüler exiſtirt, welche auf einen ſolchen Namen einen Anſpruch machen dürfte. Da ſich um dieſen Begriff hier die Unterſuchung dreht, ſo muß auf den im Eingange aufgeſtellten Begriff derſelben zurückgewieſen werden. Unterſuche man danach die Lehrſchule. Zunächſt in einer Claſſe gelten alle Schüler als gleich (leider!); ſie bekommen dieſelben Aufgaben, betheiligen ſich an demſelben Thun. Was einer mehr weiß als der andere, darf er nicht zur Aufhülfe dem andern bieten; die Kraft, die einer vor dem andern hat, darf er dieſem nicht zur Unterſtützung leihen; was einer beſſer wie der andere gemacht hat, das wird kein Gemeingut. Die Schule trennt die Schüler, überwacht dieſe Trennung im höchſten Grade polizeilicher Wachſamkeit. Im Lehrgeſchäft wird nicht Einer dem Andern nothwendig, wird nicht Einer durch den Andern ergänzt. Hier iſt Jeder auch ohne den Andern das, was er iſt. So verſchwindet das wahre Moment der Gemeinſchaft, und wenn es ſich auf andern Gebieten ohne Zuthun der Schule bildet, ſo iſt es ein Uebel und muß zerſtört werden. Nur die Gewöhnung des Zuſammenſeins iſt das, was hier wie ein Gemeinſchaftsſinn erſcheint. Blickt man nun aber nach der Totalität einer Schule aus mehreren Claſſen, ſo weiß jeder Schulmann, wie mit dem Scheiden des verſetzten Schülers eine Scheidewand zwiſchen ihm und ſeinen frühern Genoſſen aufgerichtet iſt. Ein Zeichen, wie wenig Gemeinſchaftsſinn ſelbſt nur zwiſchen Einzelnen ſich entwickelt hat. Die Claſſen ſtehen ſich fremdlich gegenüber, und wenn ſie ſich als Genoſſenſchaften gegenüber treten, ſo iſt der Claſſentick ausgebildet, der der Ruin der Schule und ihres Gemeinſchaftslebens iſt, und doch iſt dieſer Claſſenſtolz das einzige traurige Ergebniß, was die Schulen als Frucht ihrer Gemeinſamkeit herauszubilden vermocht haben. Deſſen ungeachtet, ſo meint man, und das iſt vornehmlich Schleiermachers Meinung, bilde ſich in der Schule durch den gemeinſamen, geſetzlich geregelten, geſetzlich aufrecht erhaltenen Gang des Schultreibens ein Intereſſe für die Gemeinſchaft. Es iſt allerdings nicht zu läugnen, daß hierin ſchon eine bedeutende Kraft für die Schule liegt, nach dieſer Seite hin wirkſam zu ſein; aber eine Anſchauung eines Rechts-, Lohn-, Verwaltungsſyſtemes wird dadurch nicht im min-

deſten gegeben. Zu dieſer Leitungsart der Schule vermittelſt der g
lich geregelten Ordnung verhält ſich der Zögling zunächſt ſo wi
Menſch beim Eintritt in die politiſche Gemeinde, der kein Verſtä
und kein Intereſſe, d. h. keine Erziehung für ſie mitgebracht hat.
Geſetz, das in der Schule herrſcht, iſt für den Knaben, oft gar
für den Jüngling, ein unverſtandenes. Er lernt nur, ſich vor
in Acht zu nehmen, dasſelbe nicht zu übertreten und mit ihm in Co
zu kommen, d. h. es macht ihn pfiffig und gewitzigt; aber weiter n
Das wiſſen alle beobachtenden Pädagogen, daß nichts ſchwierig
als die Schüler zu überzeugen von einer Schuld gegenüber dem G
Die Nothwendigkeit desſelben liegt ja in höhern Zwecken, für welch
Schüler erſt erzogen und gereift werden, die er erſt begreifen lerne
Selbſt das äußerlichſte Regulativ erſcheint ihm als eine willkürlich
ordnung, die doch auch anders getroffen ſein könnte. Es kommt
noch, daß die pädagogiſchen Zwecke eine eigenthümliche Handha
ſolches Geſetzes, des Lohnes und des Strafens bedingen, welche Z
von dem Zöglinge nicht erkannt werden können, weßhalb ihm
auch die verſchiedene Handhabung aller der Geſetze und Belohn
und Strafweiſen als verworren erſcheint. Das Geſetz der Schul
Rechts- und Lohnſyſtem muß in der erziehenden Schule nothwend
der moderirenden und modificirenden Hand des Lehrers bleiben,
nie darf die Schule ſich in dieſem Verhältniß zwiſ
Lehrer und Schüler zu einem ſtaatlichen organiſiren,
damit giebt ſie die Erziehung ſelbſt auf, und bildet nur noch Sc
oder Schlauköpfe. Alſo da, wo Schleiermacher und andere Pädag
etwa die für die ſtaatliche Gemeinſchaft erziehende Kraft der Schule ſu
da liegt ſie gewiß nicht, da darf ſie nicht liegen, und zwar
ſo wenig, wie ein Vater ein anderes Geſetzliches in ſeinem Hauſ
erkennt als die von ihm ſelber geſchaffene und von ihm nach Bel
zu modificirende Hausordnung. Der Lehrer hört auf, eine ethiſche A
dem Schüler gegenüber zu ſein, ſobald er durch das Schulgeſetz
Verfahren vertheidigen und rechtfertigen ſoll; die Schule hört auf,
die Idee der Vollkommenheit und innern Freiheit zu entwickeln, ſ
ſie ein Geſetz als Regulativ dem ſich entwickelnden Zöglinge gege
hält. Kurz: es iſt eine Entwürdigung der Schulaufgabe und eine
liche innere Verſtörung des Zöglings, wenn das Geſetz der Sc
außer dem Gebiete der äußern Ordnung behufs des ungehind
Ganges des Ganzen, das Regulativ wird *. Gerade damit und

* Man ſehe: das Gymnaſium und die höhere Bürgerſchule. Andeutungen
Scheibert, zweites Heft. Berlin bei Reimer, 1836. S. 11 ff.

nehmlich damit, daß man die Lehrer mit ihrer Thätigkeit aus dem Gebiete der Freiheit in das der Geſetzlichkeit hineingedrängt hat, damit hat man der Schule ihre letzte Kraft auf dem Erziehungsgebiete genommen, und ſo hat ſie denn natürlich keine andern Früchte liefern können, als ſie heute an den Gipfeln wie an den Wurzeln der politiſchen Gemeinſchaften ſich zeigen. Die hier von dem Erziehungsinſtitute verlangte Aufgabe kann nicht anders gelöst werden als dadurch, daß ein Gemeinſchaftsleben unter der Jugend organiſirt wird, in welchem ſich ob dieſer Gemeinſchaft und in ihr und durch ſie ein eigenes Rechts-, Lohn-, Verwaltungs-, ja Culturſyſtem ausbildet, d. h. es muß ein Schulleben conſtruirt werden.

Da ein ſolches Leben aber nur behufs der Erziehung organiſirt wird, ſo muß es in der Hand der Erziehenden bleiben, von ihnen überwacht, geleitet und von ihnen zu dem geforderten Zwecke benutzt werden. Nur ſo, und lediglich ſo läßt ſich der Seite der Erziehung genügen, von der hier die Rede iſt.

Ob man überhaupt ohne eine ſolche Veranſtaltung erziehen könne, das muß ganz entſchieden bezweifelt werden, ſo lange der Menſch auch ein ſelbſtſtändiges Mitglied einer Gemeinſchaft werden ſoll, ſo lange es die Aufgabe der Erziehung bleibt,

den Menſchen fähig zu machen, ſich in der Gemeinſchaft und durch ſie ſelbſtſtändig weiter zu entwickeln.

Sonach fordert die Erziehung des Menſchen ein Inſtitut, in welchem Unterricht ertheilt und ein Schulleben der Jugend organiſirt und geleitet wird. Dieß Schulleben darf aber auch nicht außer dem Bereiche der erziehenden Kräfte von der Jugend ſelbſt gebildet werden, denn 1) eine noch zu erziehende Jugend muß erzogen und ſoll erzogen werden, und ſoll erſt ſelbſtſtändig werden; 2) das Gemeinſchaftsleben ſoll vor Allem die Jugend dem Hange nach Willkür entwinden und das Geſetz wollen zur Freiheit erheben, d. h. Einſicht und Willen in Uebereinſtimmung bringen; 3) das Gemeinſchaftsleben ſoll nicht bloß ein Gegenſtand der Luſt und des Vergnügens ſein, ſondern es ſoll ihm Anſtrengungen, Uebungen, Opfer zumuthen; 4) das Gemeinſchaftsleben muß und ſoll ihm eine Ahnung und ein Verſtändniß von dem künftigen Gemeinſchaftsleben bieten, ſo daß er es nach ſeiner Nothwendigkeit, Macht und zwingenden Gewalt verſtehen lernt, und darum muß der jenes künftige Gemeinſchaftsleben verſtehende Erzieher das gegenwärtige der Jugend organiſiren; 5) das Gemeinſchaftsleben kann und darf nicht von dem Unterrichte oder der individuellen Erziehung getrennt auftreten, ſondern es muß mit demſelben verwebt ſein, ſo daß

ſich alle erziehenden Richtungen gegenſeitig durchdringen und ſtützen, das zu beweiſen hat dieſe Abhandlung unternehmen wollen *.

Wenn man nun ein ſolches Inſtitut Schule nennen will, ſo kann man nichts dagegen haben; auch wird die heutige Lehrſchule der natürlichſte Platz für dasſelbe ſein, da ſie doch mit demſelben verſchmolzen werden, alſo in demſelben aufgehen müßte. Nur dagegen ſollte hier geſprochen werden, als ob die heutige Lehrſchule die von allen ſtimmfähigen Pädagogen geforderte Aufgabe leiſte, oder nach ihrer heutigen Organiſation leiſten könne **.

Noch iſt hier entſchieden gegen das Mißverſtändniß oder gegen die Mißdeutung Verwahrung einzulegen, als ob

die Schule die erziehenden Mächte erſetzen oder gar ſie aufheben ſolle.

Mit nichten iſt das die Meinung, weil die Schule ſolches nicht kann, und wenn ſie es ja könnte, weil ſie es nicht darf. Sie kann es nicht, weil ihr die Wärme des Hauſes, die Mannigfaltigkeit der Anregungen, die Mächtigkeit der Gemüthsbewegungen, die Differenz der Betheiligten und Erregten fehlt; ſie kann es nicht, weil ihr die Großartigkeit der Verhältniſſe des Gemeinſchaftslebens, die an jedem Einzelnen ſich äußernde Mächtigkeit desſelben, die aus dieſem ſich entwickelnde Fülle von Erfahrungen und Anregungen fehlen; ſie kann es nicht, weil ſie weder Familie, noch Kirche, noch Gemeinde, noch Staat iſt, weil ſie die Jugend nur eine Zeit lang behä

---

* Man ſehe das Nähere in meinem Werke: das Weſen und die Stellung der höhern Bürgerſchule. Berlin, Reimer 1848, S. 248—347. Pädag. Revue April und Mai 1850, S. 312—319. Eben daſelbſt Juni 1850, S. 331—369. Eben daſelbſt April und Mai 1849, S. 241—251. Eben daſelbſt December 1849, S. 423—45 Eben daſelbſt October und November 1848, S. 301—311.

** Es darf hier darauf hingewieſen werden, daß aus dem Bisherigen wird klar geworden ſein, wie die in dem Werke: das Weſen und die Stellung der höhern Bürgerſchule, geforderten Anſprüche an ein Schulleben und einen freien Unterricht keineswegs nur Anſprüche an dieſe Species von Schulen, ſondern an alle und jede Schule ſind und ſein ſollten. Es wird hieraus erkannt worden ſein, daß auf nichts weniger als eine Reorganiſation des Schulweſens gedrungen werden muß, wenn die Erziehung zu einem erträglichen Reſultate führen ſoll; daß der bisherige Zuſtand ein unleidlicher, ja in vieler Hinſicht ſchädlicher, wie für Eltern, Lehrer und Schüler und erträglicher iſt; daß die Zerriſſenheit der Gemüther dem größten Theile nach von dieſem unſeligen Trennen aller der berechtigten und — auch wenn man es leugnet — auch wirkſamen Erziehungskräfte bewirkt wird; daß dieſe unglückſelige Erziehungsſpaltung zwiſchen Haus, Schule, Kirche, Gemeinde ſelbſt im großen und ganzen Staatsleben ſeine ſichtbaren Spuren aufweiſt. Freilich wird man in den Schulen dann auch Erzieher und nicht bloß Lehrer fordern müſſen. Davon jedoch ſpäter.

und umſchlingt, weil ſie keine bleibende Stätte bietet, weil ſie in ihrem Gemeinſchaftsleben nur lauter zu Erziehende hat, und außer den Leitern keinen, der auch nur das Muſterbild eines Erzogenen darböte. Weil ſie alſo nicht ſtatt der erziehenden Mächte eintreten kann, ſo darf ſie ſich alſo auch nicht anmaßen, als wolle ſie dieſelben vertreten. Sie würde die Jugend ja in einem ganz beengten Kreiſe von Erfahrungen und Erregungen verſteifen und ungelenk, wenn nicht gar unempfindlich und ſtumpf machen; ſie würde in dem kleinen Kreiſe ihrer Willensübungen eine ohnmächtigende Selbſtbefriedigung und Selbſtgenügſamkeit anbauen; ſie würde in ihren muſtergültigen Exemplaren einen Hochmuth ausbilden, und ſomit den ganzen Zweck der Erziehung in ethiſcher Hinſicht verfehlen; ſie würde in ihrer gleichmäßigen Temperatur von Erregungen wie Anforderungen dem Gemüthe nach und nach alle Elaſticität rauben. Erſetzen alſo kann und ſoll die Schule Niemanden, ſondern ſie ſoll für alle die unwillkürlichen Einwirkungen und Erfahrungen und Anregungen nur gleichſam den Brennpunct bilden, in welchem alle dieſe Lichtſtrahlen ſich ſammeln. Sie ſoll Wirkungsfelder haben, deren Beſtellung ſie veranlaßt und nöthigt, jene zerſtreuten Eindrücke und Einflüſſe zu bewußten und verſtandenen zu erheben; ſoll durch ein Uebungsfeld der praktiſchen Ideen dieſen ſelbſt zur rechten innern Würdigung verhelfen; ſie ſoll endlich durch ihr Schulleben Auge, Sinn und Herz für die Einwirkungen des Hauſes, der Kirche, der Geſelligkeit, der Gemeinſchaft öffnen, beleben und erwärmen, und ſo jenen Einwirkungen die Frucht und den Erfolg ſichern; zugleich aber die Jugend vor der Zerriſſenheit des Gemüthes und vor dem innern Widerſpruch bewahren, in den ſie unter jenen mächtigen und verſchiedenartigſten Einwirkungen gerathen muß, wenn nicht an irgend einem Puncte des Jugendlebens ſich ein Knoten aller dieſer Einwirkungen ſchürzt. Dieſen Knoten hat die Schule zu ſchürzen und weiter nichts. Will ſie mehr, ſo überſchreitet ſie ihre Grenzen, ihre Vollmacht, ihr Vermögen.

Aber auch vor der Mißdeutung oder dem Mißverſtändniß muß die Idee verwahrt werden,

als ob die Schule das Leben äffen ſollte.

Nicht einmal ein Bild des Lebens der Erwachſenen ſoll ſie geben, und ſo zur Carricatur führen. Sie ſoll ein Jugendleben haben, wie es der Jugend zuſteht, nicht ein Bild, einen Abklatſch; ſondern ein wirkliches, aus der Jugend und ihrem Weſen geborenes, die noch zu erziehende und übende junge Welt ſtärkendes und kräftigendes, die unter den mannigfaltigſten Eindrücken leidende und ſo zerſtreute

Jugend ſammelndes und wärmendes, die im Leben und ſeinen Ein
flüſſen zur paſſiven Mitleidung verurtheilte Jugend zu einem thätige
Mitwirken am natürlichen, erfüllbaren Gemeinſchaftskreiſe auffordernd
und ermuthigendes Leben. Wie die Schule auf ihrem Lehrgebiet ei
erfriſchende, läuternde Welt der Ideen im Geiſte der Jugend anbau
und ſo Sammlung, Vertiefung, Beſinnung erwirkt, ſo ſoll das Schu
leben gleichfalls ein reines ungetrübtes Feld der praktiſchen Ideen biete
und ſo ein äußeres wie inneres Stillleben und Sammeln und Beſinne
und Verſtehen anbauen. Die Schule ſoll die **große erweiterte Kinde
ſtube ſein.**

Endlich iſt noch gegen das Mißverſtändniß und gegen die Mi
deutung Verwahrung einzulegen:

als ob die Schule Volkserziehung ſein ſolle.

Sie ſoll für ein wahres Volksleben, wenn man ſo will, durch d
Erziehung vorbereiten, ſoll der Geſelligkeit, dem Genuſſe eine wahrh
äſthetiſche wie dem Gemeinſchaftsleben die höhere Idee unterlegen u
in *ihrem Kreiſe* zur Anſchauung und zur Anwendung bringen. E
wird dadurch gerade eben ſo viel und eben ſo wenig das Volksleb
veredeln helfen, als ſie auf ihrem Lehrgebiete die Volksgedanken klär
und erweitern hilft. Dabei hat ſie nicht das Leben des Volkes und d
Gemeinſchaft und der Volksgeſelligung zum Tummel- und Uebungsfel
ſondern ihr Feld iſt das ſtille oder laute Leben einer Jugendgeſellu
und Jugendgemeinſchaft, wie ſich das eben am naturgemäßeſten aus d
Jugend ſelbſt her nach und nach entwickeln wird. *Volkserziehun*
ſteht auf anderem Boden, an ihr wirken andere Factoren, ſie wird g
trieben von andern Kräften; an ihr hat die Schule gerade ſo viel u
ſo wenig Antheil, wie der Geſchichtslehrer an den Großthaten ein
Volkes, oder wie die Kinderſtube an den Familienereigniſſen u
Familiengeſtaltungen. Unſere Jugend ſoll eben harmlos ſpielen u
gerade ausſehen und fröhlich in ihrem Flügelkleide einherſchreiten, nic
aber hinſchielen nach dem Spieltiſche der Männer, und ſich einwicke
in irgend welchen Moderock oder gar mit der Miene der Volksſtimmung
einhergehen. Gerade aus dem mächtigen und überwältigenden Einflu
ſolches Volkserziehungsgeſchäftes ſoll das aufwachſende Geſchlecht herau
und in den Jugendhain geborgen werden, nicht um ſcheu zu werde
ſondern um in ſich alle Factoren des Geiſtes und Herzens erſtarken z
laſſen in naturgemäßer Uebung und Kräftigung, und ſo in ſich erſtar
auch als ein vollgeltendes Glied aufzutreten und ſich im Volke *erziehe*
aber auch nicht *verziehen* zu laſſen.

3) Die Stellung der Schule

wird nach dem Vorgetragenen eine ganz andere als bisher. Die Frage: ob Staats-, Gemeinde-, Kirchen-, Familienanſtalt, fällt ganz weg, und der unnütze und widernatürliche Streit hat keinen Sinn *. Die Schule gehört allen dieſen Erziehungsmächten zugleich und keiner allein an, ſo wenig wie das Kind einer dieſer Gemeinſchaften ganz angehört und doch auch allen. Vielmehr iſt die Schule als ſolche Veranſtaltung zu conſtruiren,

> in welcher alle Erziehungskräfte an den Zögling herantreten, nicht als iſolirte, den Zögling hin und her zerrende, um ſeinen Geiſt wie Willen ſich ſtreitende, ſondern als eine Einheit, in welcher alle innern Differenzen zwiſchen Erkenntniß und Willen, Theorie und Praxis, Individualismus und Univerſalismus, Einzelleben und Gemeinſchaftsleben, Vertiefung und Zerſtreuung, Gehorſam und Freiheit, Geſetz und Moral, politiſcher und kirchlicher Gemeinde ꝛc. aufgelöst oder doch ausgeglichen ſind.

Der Schule fällt die Aufgabe zu, allen den unwillkürlichen Einwirkungen in Familie und Haus und geſelligem Kreiſe und Kirchengemeinde und bürgerlicher Gemeinde einen Verſtändigungs- und Einigungspunct zu bieten, und ſie der höhern Idee der Erziehung nutzbar zu machen oder im entgegengeſetzten Falle auch ihnen entgegen zu wirken; doch dieß nicht etwa durch ein eben ſo zufälliges und unwillkürliches, ſondern durch ein bewußtes Thun, das dem Zwecke entſprechend iſt. Das Organ, wodurch die Anſtalt wirkt, iſt der Lehrkörper, aber hier und in der Folge in dem Sinne gemeint, wonach er auch das Schulleben und ebenſo, wenn man es noch ſcheiden will, das Kirchenleben der Schule leitet, alſo außer der Einſicht auch den Willen, außer der individuellen Erziehung auch die auf dem Gebiete der praktiſchen Ideen leitet.

Sieht man von allen materiellen Intereſſen vorläufig ab und kümmert man ſich um den Kampf der politiſchen und kirchlichen Gemeinde gar nicht, da er ja in der Schule keinen Platz greifen darf, ſo folgt ſelbſtredend aus dem Weſen der Schule,

> daß der Lehrkörper von allen zum Erziehen berechtigten Mächten zugleich beſtellt und beſtallt, von ihnen mit der nöthigen Vollmacht und Machtvollkommenheit ausgerüſtet und für die Löſung der Aufgabe verantwortlich gemacht werden muß.

---

* Ein ſolcher Streit kann nur ſo lange und unter denen beſtehen, welche das Weſen und die wahre Aufgabe einer chriſtlichen Erziehungsſchule nicht klar haben; oder die in dem trüben Gedanken befangen bleiben, als könne ein einheitlicher Menſch, ein Charakter gebildet werden, wenn an der jugendlichen Seele die verſchiedenſten Kräfte ziehen und zerren.

Niemand kann hier wohl auf den abſtruſen Gedanken komm als ſolle die Familie etwa einen Hausvater, die Kirche einen Geiſtlic die Standſchaft einen Praktikus, die bürgerliche Gemeinde einen V waltungsbeamten, Alle zuſammen auch etwaige Docenten und der St ſchließlich einen Schulverſtändigen in die Schule beordern; ſondern Alle ſollen Lehrkräfte beſtellen, welche in der Geſammtheit die Allen geforderte Aufgabe zu löſen gewilligt und befähigt ſind. In je von ihnen beſtellten Lehrer ſoll eben ſo wohl ein Intereſſe für die Einſi wie für den Willen, wie für die praktiſchen, für die religiöſen kirchlichen Ideen, wie für die Ideen der bürgerlichen Gemeinſchaft lebe und, ſie in den Zöglingen zu entwickeln, die Befähigung vorhanden Es bleibt hier noch ganz unberückſichtigt, wie die zum Erziehen ber tigten Mächte zu ſolcher Ausgleichung über die einzelnen Perſönlichke im Lehrkörper gelangen mögen, ebenſo auch, wie ſie nur die Ueberzeug ſich ſchaffen wollen, daß ein betreffender Lehrer die Eigenſchaften h da es ſich hier lediglich um die Idee und ihre Conſequenzen hand Ob und wie weit ſie heute ſchon zu realiſiren ſind, das iſt eine Fr der Geſetzgebung, die ſpäter zur Beſprechung kommen wird *. W ſchiebe aber auch nicht den Gedanken hier unter, als ſolle ein ſol Lehrkörper nun aus irgend welchen Urwahlen und Majoritätswa innerhalb der Geſellſchaften hervorgehen, ſondern eine Verſtändigu ſetze man voraus und laſſe vorläufig das hier ſtörende Wie noch ſich beruhen, und geſtehe nur zu, daß die gemachte Forderung eine Idee entſprechende iſt. — Der Lehrkörper ſoll nicht bloß beſtellt gewählt, ſondern auch beſtallt werden, er ſoll von ihnen allen Verpflichtungen erhalten, d. h. er ſoll nicht bloß als Lehrer im eng Sinne oder als Geiſtlicher oder als Techniker oder als Praktikus angeſtellt werden, ſondern er ſoll nach allen Seiten hin zu wirken wirkliche Verpflichtung haben; auch nicht die unbeſtimmte, aus der Alles und Nichts machen kann, ſondern eine ſolche, daß jeder berechtigten Beſtaller die von ihm zu fordernde Aufgabe der Schule da deutlich ausgeſprochen hat, und der beſtellte Lehrer ſie deutlich erke und nicht etwa es ſeinem ſubjectiven Ermeſſen anheim gegeben we was er etwa für gut und zweckmäßig und erſprießlich oder nicht hal möchte.

---

* Vorläufig mag aber hier ſchon darauf aufmerkſam gemacht werden, daß Gemeinſchaften, wie ſie auch heißen mögen, in dem Bedürfniß zugleich die Nothw digkeit haben, Sorge zu tragen für Anſtalten, in denen eben die nothwendigen Le kräfte gebildet, reſp. erzogen werden. Was dann die einzelnen Gemeinſchaften ni leiſten können, dazu müſſen und werden ſich mehrere vereinigen.

Aber die Verpflichtenden ſollen zugleich auch den Lehrkörper berech-
igen und ihm Vollmacht geben. Es iſt eine etwas ſtark ſentimentale
orderung an die Lehrwelt, ohne Machtvollkommenheit Zucht zu üben,
loß durch geiſtige Ueberlegenheit ein Kind und einen Knaben zu regieren,
er eben das Höhere des Geiſtigen und ſo eine geiſtige Ueberlegenheit
nden anerkennt noch auch nur fühlt, oder böſe Luſt und träge Unluſt,
ie oft rein im Phyſiſchen wurzelt, und überhaupt dasjenige durch einen
ein geiſtigen Impuls und durch einen geiſtigen Proceß gleichſam ſympa-
etiſch zu heilen, was durch Einwurzelung und Gewöhnung zu unwill-
rlichen Aeußerungen geworden iſt. Es iſt immoraliſch, durch allerhand
redigten von Grundſätzen und Maximen gegen Lebensäußerungen des
indes und Knaben zu wirken, die mehr inſtinctartige Aeußerungen des
om Phyſiſchen ausgehenden Lebensproceſſes ſind, und ſo einem Kinde
as zu moraliſchen Vergehen zu ſtempeln, was es nicht iſt, und ſo ſeine
egriffe von Sittlichkeit total zu verwirren. Es iſt lächerlich,
em Lehrer und der Lehrerwelt eine Aufgabe zu ſtellen, welche verwandt
mit der des Hauſes, der Kirche, des Staats, ihm aber die Mittel
zu verſagen, welche weder der Vater noch die Kirche noch der Staat
entbehren kann; es iſt lächerlich, von Auctorität zu reden, die nur auf
er perſönlichen Charakterſtärke des Erziehenden liegen ſoll:

Solche Auctorität des Erziehers macht den Zögling zu einem gei-
ſtigen Anhängſel des Erziehers,

d muß, wenn ſie die einzig zugelaſſene Auctorität ſein ſoll, vom ethi-
en Standpuncte gänzlich verworfen werden. Die Auctorität muß eine
acht hinter ſich haben, um ſich eben da Anerkennung zu verſchaffen,
o man ihr die Anerkennung verſagt. Da nun aber die Macht keine
gemaßte und ſomit unberechtigte ſein darf, ſo muß ſie eine von den
ſchenden Mächten übertragene ſein.

Die Eltern müſſen dem Lehrer behufs ſeines Geſchäftes die väterliche
ollmacht übertragen. Solche Vollmacht kann Niemand anders als ſie
ber geben. Sie müſſen ſie mit Freiheit geben und nicht durch Zwang
azu bewogen werden, denn ohne das kommen ſie zur Schule, ja zu
rem eigenen Kinde in eine unſittliche Stellung, d. h. die auf dieſem
ebiete der Schule eingeräumte Vollmacht ſoll nicht eine ſtets bekrittelte,
ezweifelte, ſtets dadurch erſchütterte und ſomit unwirkſame, ſondern eine
ahre Vollmacht ſein, die nicht in jedem Augenblick zurück genommen
erden und in jedem beſondern Zuchtfalle erſt wieder in Frage geſtellt
erden darf. Ihre Zurücknahme beſteht darin, daß das Kind der Schule
ntnommen wird, und ihre Anerkennung wird durch die Ueberweiſung
es Kindes an die Schule ausgeſprochen. Mit einem Worte, der Lehr-

körper muß der Stellung zwiſchen Hausarzt und Advocat
wieder entrückt werden, wenn die Schule wirklich ihre Aufgabe ſoll lö
können, wenn ſie nicht immoraliſch wirken ſoll. Dieſe V
macht beſteht aber nicht bloß darin, daß der Lehrer für gewiſſe Stun
des Tages gleichſam den Zögling ausgeliefert erhält, bezieht ſich ni
bloß auf die Lehrſtunden, ſondern er erhält ihn überwieſen behufs
geſammten Erziehungsaufgabe der Schule. Wenn hier nun Beden
erregt werden gegen Mißbrauch, wenn man der Beiſpiele davon v
hier aufführen wird, ſo kommen

> die vielen Ueberſchreitungen der Diſciplinargewalt ſeitens einzel
> Lehrer lediglich aus der Nothwehr, in die man den Lehrer
> ſetzt hat,

die ihn nur zu oft in die Lage bringt, ſeine perſönliche Würde vor
Buben zu wahren und ſich als Lehrer möglich zu erhalten. Es w
ſolche Ueberſchreitung wegfallen oder doch viel ſeltener werden, w
der Lehrer die nöthige Vollmacht hat, oder man ſetzt allemal vernünf
Knaben und Eltern, aber unvernünftige Lehrer voraus, wie man im
vernünftige Unterthanen und Bürger, aber eine unvernünftige Obrig
vorausſetzt.

Die verfängliche Frage: ob denn die Schule den Elt
ſolle darein reden? hat eigentlich gar keinen Sinn. Die Sc
hat ſich ihr Lehr- und Lebensfeld an- und auszubauen, und die Elt
welche ja die Erziehung nicht allein vollenden können und ſollen, ü
laſſen ihr Kind an die Schule behufs dieſer von ihnen gewollten Aufg
Die Grenzen laſſen ſich ſehr beſtimmt ziehen, wenn man nur erſt wi
eine Schule will und nicht Laune der Eltern. Aber auch
einzelnen Eltern ſollen nicht der Schule drein reden und ſie in ih
Gange beirren und ſo einen unſichern Schritt hervorrufen. Das
iſt aber nur möglich, wenn eben die Eltern die Machtvollkommen
geben und ſie gehört werden. Sie müſſen in einem organiſir
Schulvorſtande vertreten ſein, und in dieſem Vorſtande
der Kampf des Lehrkörpers und der Schulgemeinde, wenn es ja e
gibt, ausgekämpft, in ihm muß die gegenſeitige Verſtändigung he
geführt werden; nicht aber zwiſchen einem einzelnen Vater und
einzelnen Lehrer.

Die Kirche hat gleichfalls Auftrag und Vollmacht zu geben.
muß von der Schule den Anbau der religiöſen wie kirchlichen I
fordern, muß Inſtitutionen in der Schule beanſpruchen, welche
Zweck erreichbar machen, muß in der Organiſation derſelben ihre
wirkende Stimme abgeben. Sie darf und muß an den Lehrkö

ganz bestimmte Forderungen stellen und von deren Erfüllung sich auch vergewissern können. Der einzelne Geistliche aber mit seinen etwaigen Ansichten hat nichts zu bestimmen und nichts zu bemessen, selbst dann nicht, wenn er mit seiner Person im Schulvorstande ist. Er ist nicht die Kirche, wie der Lehrer nicht die Schule und die Regierung nicht der Staat ist. Der Nachweis ist oben hiefür geführt. Sollte nun ein Conflict entstehen zwischen der Kirche und dem Lehrkörper, oder der Schulgemeinde oder der bürgerlichen Gemeinde oder den Eltern, dann ist der Kampf wiederum in dem Schulvorstande auszukämpfen und zur Entscheidung zu bringen. — Aber auch Vollmacht muß die Kirche ertheilen. Sie muß den Unterricht bis auf den über die Sacramente der Schule überweisen, ihn anerkennen, auf ihm weiter bauen, d. h. sie muß die Schule auf diesem Gebiete als die Dienerin der Kirche anerkennen, die ihr aber auch wirklich Dienste thut. Mag sie tadeln, auf Besserung dringen, höhere Anforderungen stellen; nur nie möge sie die Schule negiren, wie es heute geschieht. Sie mag beklagen, wenn nicht das Gewünschte geleistet ist; aber nicht sich selbst außerhalb der Schule oder die Schule außerhalb der Kirche stellen. So geschieht es heute und darum lassen schließlich beide nichts und — ein Schade erwächst, ein großer Schade für die religiöse Entwickelung des jungen Geschlechtes, und die ganze Erziehung desselben ist in Frage gestellt.

Die Frage: wie es mit den nicht Confessionsverwandten gehalten werden solle? ist eine hier vollkommen müßige, denn sie berührt Ausnahmsfälle, welche unter keinen allgemeinen Gedanken sich subsumiren lassen. Wenn man aber nach den Ausnahmsfällen die Regel machen will, so begeht man mindestens eine Thorheit. Was aber das Sectenwesen in der Kirche anlangt, so mag jede Secte für sich, wie es ja auch gefordert ist, das Sacramentale nach ihrer Auffassung behandeln. So lange sie noch christlich sein will, kann sie sich doch nicht gegen Veranstaltungen zur Weckung religiöser Ideen sträuben, oder (in einem protestantischen Lande) den Unterricht über Bibel und aus der Bibel verhehlen. Aber wohl festgehalten: die Gemeinschaft, die Kirche wie die bürgerliche und der Staat, kann nicht die Willkür der Eltern dulden, daß sie ein Kind nach dieser religiösen Seite hin verkrüppeln lassen. So weit geht das Recht der Eltern über die Kinder nicht, wenig sie das Recht haben, die Kinder leiblich zu verstümmeln. In diesem besondern Falle tritt eben die Berechtigung der Gemeinschaften in der Erziehung entschieden hervor und hier zeigt es sich, daß das Elternrecht eine ganz bestimmte Schranke hat, wenn es die Kinder an ihrem Rechte kürzen will. Doch sind dieß Fälle der Art, wo die

Eltern als unſittliche gedacht werden, und dieſe ſollten als Ausnahm hier gar keine Berückſichtigung finden. Sie gehören der Criminalge gebung an.

Die bürgerliche Gemeinde hat die Forderung zu ſtellen, das Gebiet der praktiſchen Ideen ſeine volle Berückſichtigung erfahre daß ſolche Veranſtaltungen in der Schule getroffen werden, durch w dieſer Zweck an der Jugend erreicht wird. Es kann und darf das nicht zugeben, daß das heranwachſende Geſchlecht nur im Gebiete reingeiſtigen Vorſtellungen und in der Handhabung ſolcher Vorſtellu reihen geübt ſei; darf nicht zugeben, daß es ſchließlich ſich nur in ei reinen Begriffswelt bewegen gelernt habe und nur in dieſer frei gewo ſei; darf nicht zugeben, daß die Schule einen Lebensmarkt in der S der aufwachſenden Jugend anbaue, der möglicher Weiſe ganz an Waare als das Leben feil bietet, und ſo die Jugend mit dem Leben in Widerſpruch bringen. Die Schule darf nicht in dieſelbe das praktiſchen Ideen der Gemeinſchaft hineinbringen, was die Gemeinſ eben noch nicht hat, oder Anſchauungen von Lebensverhältniſſen näh welche den wahren und wirklichen widerſprechen. Sie muß fordern, die Schulen der Jugend ein Auge und einen Sinn für die Wirkli erhalten, daß ſie ein Intereſſe an der Wirklichkeit einflößen und erha daß ſie die Achtung vor den ethiſchen Geſetzen der menſchlichen Ge ſchaften befeſtigen. Das Schulleben mit allen ſeinen Verzweigun mit allen ſeinen Anſprüchen an Unterricht, Regierung und Zucht, allen ſeinen Veranſtaltungen und Uebungen, das hat die Gemeinſ zu fordern wie die Kirche auf ihrem Gebiete die religiöſen Uebun Die bürgerliche Gemeinſchaft ſammt dem Staate hat hier der S die Vollmacht zu geben und das Recht über die Zöglinge, ſo weit Schüler von ihr dafür in Anſpruch genommen werden. Sie, die bü liche Gemeinde, darf um ihrer ſichern Exiſtenz und um ihrer eig Entwickelung willen ſolche Forderung weder der Trägheit des Lehrkör noch der etwanigen ſubjectiven Anſicht der Eltern, noch der Schla des Zeitgeiſtes, noch der Buchpädagogik und Bucherziehung op Hier liegt das Feld ihrer Erziehungsberechtigung und nirgendwo an hier alſo ihre Vollmachtertheilung, hier ihre Mitwirkung an der O niſation wie am Regimente der Schulen.

Der Lehrkörper, was hat denn der endlich zu thun? Alle Prätenſionen von ſtaatlichen Berechtigungen aufzugeben und ſich Diener an einem Inſtitute anzuſehen, welches behufs der Erziehung Jugend eingerichtet und organiſirt iſt; alle ſeine Vorurtheile abzuth welche ihm die Einbildung gegeben haben, als ob durch das Unterric

in den Wiſſenſchaften allein die Erziehung vollendet werden könne; den Irrthum endlich abzuſtreifen, als ob die Beweglichkeit des Geiſtes auf dem Gebiete der Begriffswelt dem Individuum oder der Geſammtheit irgendwie eine erſprießliche und befriedigende Bildung geben könne; aber wohl nachzudenken, *wie* die Aufgabe allein und annähernd gelöst werden könne, dann aber auch mit allem Ernſte alle die Mittel und Vollmachten zu fordern, die die Löſung allein möglich werden laſſen. Darum aber hat er, nun verantwortlich für die Löſung, ſo weit das eben menſchlich erreichbar iſt, entſchieden ein Wort mitzureden, wenn es ſich um die Conſtruction handelt. Ihm dieß Wort nicht gönnen, heißt ihn als einen Unmündigen, wenn nicht gar noch ſchlechter behandeln, und doch von ihm eine That zu verlangen, welche die volle Mündigkeit des Vollbringenden verlangt, an deſſen Selbſtändigkeit ſich das jugendliche Gemüth aufbauen ſoll. Die Aufgabe aber zurück zu ſchrauben und nur den bequemen Theil des reinen Lehrgeſchäftes für ſich auszuwählen, das ſteht ihm ſo wenig zu wie den einzelnen erziehenden Mächten; oder gar ſich gegen Anforderungen zu ſträuben, welche irgend eine der erziehenden Mächte an den Lehrſtand um der Aufgabe willen ſtellen muß, dazu hat er eben ſo wenig ein Recht. Er überlaſſe dann das Geſchäft einem Andern, wenn er ſich dadurch etwa für entwürdigt oder eingeengt hält. Der Lehrſtand iſt nicht zur Erweiterung der Wiſſenſchaften berufen, ſondern zum Erziehen, und davon iſt das reine Lehrgeſchäft ein Theil und auch immerhin ein ganz weſentlicher, aber doch bei weitem noch nicht das Ganze.

Vielleicht fragt man: warum die Schule denn ſo viel Vollmachten, ſo viel Anweiſungen, ſo viel Auctoritäten verlange? Ihr werde, ſo ſagt man wohl, Niemand wehren, wenn ſie im Stande ſein ſollte, die Ideen der Frömmigkeit und Kirchlichkeit zu beleben; wenn ſie es vermag, die Jugend durch ein Schulleben zu feſſeln und das Gebiet der praktiſchen Ideen anzubauen; wenn ſie die Möglichkeit nachweist, auch noch den Willen über die Anforderung der Lehraufgabe hinaus zu kräftigen. So ſchön dieß klingt, ſo iſt es doch unwahr, denn die Schule iſt kein ſelbſtändiger Organismus, der nach Belieben in ſeinen Lebenskreis hineinziehen kann, was ihm gefällt, ſondern iſt und bleibt eine Veranſtaltung, die ihren Auftrag von den Erziehungsberechtigten erhält. Sie *darf* und *kann* ihr Gebiet nicht nach Belieben erweitern oder verengern, denn nur mit der Zuſtimmung der Conſtruenten vermag ſie zu wirken; die Schule muß ferner zu ſolchen Zwecken auch Mittel und Macht haben; wenn ihr dieſe aber verſagt werden, und wenn man ihr die Jugend zu ſolchem Zwecke nicht überweist; wenn man ihr die nöthigen Erziehungs-

kräfte nicht ſchafft oder ſchaffen hilft: wie ſoll ſie denn eine ſolche Au gabe löſen können? Man kann nicht Feigen von den Diſteln leſen. Di Schule muß ſchließlich in der ihr überwieſenen Jugend die Zuſtimmun vorausſetzen, die aber nur durch die Zuſtimmung der Eltern ꝛc. und n durch ſie allein ihr in allen den Fällen wird, wo ſie der Jugend gege über zur Nöthigung ſchreiten muß. Soll ſie aber nur auf die Lu der Jugend wirken, und ſo ſich durch dieſe auch endlich die Zuſtimmun der Eltern erwerben, ſo muß ein ſolches erziehliches Verfahren vo ethiſchen Standpuncte nicht minder wie vom chriſtlichen auf das en ſchiedenſte zurückgewieſen und verworfen werden.

Schlußbemerkung, die nicht mehr zur Sache, aber zum Verſtändn der Sache gehört.

Man pflegt von der Seite her, auf welcher man ſich des Hum nismus und der idealern Bildung und des Conſervativismus rühm am erſten zu fragen nach der Möglichkeit der Realiſirung einer ſolch Idee. Darum hier darauf eine kurze Antwort. Mit einem Geſetze das ſo wenig gemacht wie durch eine Schulvorſtandsmaßregel.

Aber angebahnt muß die Idee werden,

und die Maßregeln ſind zu nehmen, wodurch die Realiſirung der Id angebahnt wird. Die neuern und neuſten Gemeindeordnungen mach freilich eine ſolche Anbahnung unmöglich; in den ältern lagen Elemen welche nur erweckt, belebt und geſtärkt werden dürfen. Doch auch da muß man noch ein wenig über Stein hinaus gehen. Die neuen u neuſten Unterrichtsgeſetze, geborne und ungeborne, wirken einer ſolch Idee direct entgegen und müſſen trotz alles Redens von Humanism und Idealismus und claſſiſcher Bildung zum ungezogenſten Volke name lich in den höhern Schichten der Geſellſchaft führen. Wenn man al nur das ein Conſerviren nennt, daß man jede Beſſerung als eine v dächtige Neuerung anſieht, und wenn man in der Einſicht, daß m tief eingewurzelte Uebelſtände nicht durch ein Geſetz mit einem Schl heilen könne, dann die Heilung für unmöglich erklärt und ſo das S ſtehenlaſſen auch ein Conſerviren nennt; wenn ſich das Conſerviren in dem Spruche: sum, sus, sut, Verändern thut nicht gut; sum, est, wir laſſen's wie's geweſt, erſchöpft: ſo müſſen wir mit Kunz Wandsbecker Boten geſtehen, daß dieſer Aufſatz nicht für die Philoſophie

---

Die thüringiſchen Gymnaſien.

Von Prof. Dr. H. Kern in Coburg.

Zweiter Artikel*.

Wir haben uns über vorſtehende aus den Programmen entnommene Mittheilungen abſichtlich faſt ganz eines Urtheils enthalten, theils weil ein ganz gerechtes Urtheil oft ohne Kenntniß örtlicher und perſönlicher Verhältniſſe kaum möglich iſt, theils weil wir vorausſetzen können, daß ſolche Zuſammenſtellungen entweder von ſelbſt ein Urtheil hervorrufen werden, oder daß, falls ſie dieß nicht thun, auch unſer Urtheil kein ſolches entlocken wird. Daß ſich mitunter dieſes Urtheil dennoch in der Art und Weiſe ausſpricht, wie wir das Einzelne an einander gereiht haben, iſt wohl möglich.

Manche Ueberlegung, für die man ſonſt nicht gerade Anknüpfungspuncte fand, ſtellt ſich bei dem Durchleſen der Schulnachrichten von etwa 10 Gymnaſien ein, um ſo mehr, je mehr ſich in ihnen Verſchiedenheiten zeigen, die bei dem Gedanken an das kleine Terrain, aus dem ſie ſtammen, um ſo greller hervortreten. Sei es uns geſtattet, auf einige Hauptpuncte hinzuweiſen. Wir beginnen mit Bemerkungen, die ſich auf einzelne Unterrichtsfächer beziehen.

1. Die Religion. Erſt vor Kurzem fanden wir Gelegenheit, in einem Aufſatze über die Stellung der Mathematik im Gymnaſium, der in dem letzten Januarhefte dieſer Blätter Päd. Rev. XXVII. S. 26 ff. abgedruckt iſt, uns darüber auszuſprechen, daß der Gymnaſialunterricht vorerſt ein erziehender Unterricht ſein muß, daß er dieſen Zweck um ſo unverrückter im Auge behalten kann, je mehr der ſpecielle Zweck des Gymnaſiums als ſolchen mit jenem allgemeinen und erſten zuſammenfällt, und daß dieſer erziehende Unterricht als ſein Ziel das Ideal der vollen Humanität in ihrem Verhältniſſe zur Natur, zur Menſchheit und zur Gottheit anſieht. Es bedarf keines Wortes darüber, daß dieß dritte Moment im Begriffe der Humanität nicht als den beiden erſten coordinirt gedacht werden darf, ſondern daß die Humanität in ihm erſt zur höchſten Vollendung kommt. Darnach muß es aber geradezu als ein Bruch mit dem Principe des erziehenden Unterrichts erſcheinen, wenn das Gymnaſium ſeinen Religionsunterricht ſchon auf einer niedrigern Stufe abſchließt.

Etwa damit das frühere Aufhören des Religionsunterrichts zu

---

* Der erſte Artikel ſteht Päd. Rev. XXIX. S. 175 ff.

rechtfertigen, daß die Schüler der höchſten Claſſen eines Gymnaſium confirmirt wären und darum, wie jedes andere Mitglied der kir lichen Gemeinſchaft, im Gottesdienſte religiöſe Belehrung und Erbauu empfangen könnten, würde freilich eine äußerſt beſchränkte Vorſtellu von dem Religionsunterrichte verrathen, wie er etwa in der I und eines Gymnaſiums ertheilt werden muß. Soll der Jüngling, der wiſſenſchaftlicher Beziehung weit über die Sphäre eines ins Leben üb tretenden Volksſchülers hinausgeführt wird, in Beziehung auf ſe religiöſe Erkenntniß die dieſem geſteckte Grenze nicht überſchreiten? S er, der daran gewöhnt wird, über Alles, was eines höhern Intereſſ fähig iſt, nachzudenken, der wegen ſeiner ſonſtigen höhern Geiſtesbildu Stoff zum Denken finden muß, wo ihn der ſchlichtere, einer wiſſenſch lichen Bildung entbehrende Verſtand nicht zu entdecken vermag, ſoll gerade in dem ſchweren und gefährlichen Gebiete religiöſer Dinge ſ ſelbſt überlaſſen bleiben und dann, wie ſchon manches jugendliche Gemü kaltem Skepticismus oder ſchwärmeriſchem Myſticismus in die Hä fallen? Soll der Gymnaſiaſt, wenn er die Univerſität bezieht, im Kam der entgegengeſetzteſten Glaubensanſichten eines ſichern Maßſtabes e behren, wie er ihn erſt in den letzten Stadien ſeiner Gymnaſialbildu zu empfangen fähig wäre?

Alle dieſe Fragen ſind ſo wichtig, ſie erinnern an eine ſo gr Gefahr, daß ihnen gegenüber eine Antwort, die etwa auf temporä Mangel eines theologiſch gebildeten Religionslehrers oder ſonſt auf äuß Verhältniſſe verwieſe, kaum denkbar iſt. Wohl geben wir zu, daß Religionsunterricht der obern Claſſen am beſten in den Händen ei theologiſch gebildeten Lehrers iſt; aber ſollte in Ermangelung eines ſolch der auch ſonſt zu ſolchem Unterrichte tauglich wäre, im ganzen Leh collegium kein Mann ſein, der wenigſtens auf einige Zeit dieſen Un richt in würdiger und erfolgreicher Weiſe zu ertheilen vermöchte? W der Schule, die hierauf mit Nein antworten müßte!

Was den Stoff des Unterrichts anlangt, ſo erſcheint es uns das Beſte, in den untern Claſſen den lutheriſchen Katechismus zu Gru zu legen und daneben in VI bibliſche Geſchichte zu erzählen, in V u IV aber ſchon ausgewählte Abſchnitte der Bibel ſelbſt zu leſen. D Leſen und Erklären würde auch durch die drei erſten Claſſen hindur gehen und beim Leſen neuteſtamentlicher Schriften der Urtext zu berü ſichtigen ſein. In II würde außerdem die Geſchichte der chriſtlichen Kir und in I die Glaubenslehre im Zuſammenhange und mit ſtetem Hind auf die hiſtoriſche Entwickelung der Dogmen vorzutragen ſein. Wenigſt für I und II ſetzen wir hierbei zweijährige Curſe voraus.

Hinſichtlich des Lehrers möchte es wünſchenswerth ſein, daß in den drei unterſten Claſſen VI, V und IV die Ordinarien den Religionsunterricht ertheilen, in den übrigen Claſſen aber ein und derſelbe Lehrer Religionslehrer iſt. Daß durch alle Claſſen derſelbe Lehrer den Religionsunterricht hat, ſcheint uns unter Anderm aus zwei Gründen nicht empfehlenswerth, 1) weil die Religionsſtunde in die erſte Morgenſtunde gelegt werden muß und daher nur 6 Stunden, für 3 Claſſen je 2, von einem Lehrer übernommen werden können, und 2) weil kaum ein Lehrer mehr als eine Religionsſtunde täglich in der dazu nöthigen Stimmung des Gemüthes zu geben im Stande ſein wird. Daß der Religionslehrer der drei obern Claſſen nicht etwa ſonſt gar keinen Unterricht gibt, ſondern ein ordentlicher, vollſtändiger Lehrer der Anſtalt ſein muß, verſteht ſich wohl von ſelbſt.

Allerdings hat das Gymnaſium für die religiöſe Bildung ſeiner Zöglinge mit den Religionsſtunden noch lange nicht genug gethan. An dieſer Stelle kann es ſich indeß nur darum handeln, von beſondern zu dieſem Zwecke zu treffenden Veranſtaltungen zu reden. Aber auch hier ſtehen die Religionsſtunden nicht allein. Es muß die religiöſe Lebensanſchauung auch das Schulleben durchdringen; das Band, welches Lehrer und Schüler verknüpft, muß dem Schüler als ein von der Religion geweihtes erſcheinen. Es werde ein für das Schulleben wichtiger Zeitabſchnitt nicht angefangen oder beſchloſſen, ohne daß ſich Lehrer und Schüler gemeinſchaftlich zu Dem erheben, deſſen Beiſtand ſie bei ihrem Werke bedürfen, deſſen Geiſt ſie durchdringen ſoll. Darum möge ein Schulgottesdienſt den Jahrescurſus beginnen und beendigen, die vierteljährlichen Cenſurvertheilungen begleiten, den Unterricht vor den Ferien beſchließen und nach ihnen wieder anfangen. Jeder Montag Morgen verſammle Lehrer und Schüler zum Gebet und Geſange, und das Werk der Woche werde in eben ſo feierlicher Weiſe vollendet. Ueber der Thür des Betſaals im königlichen Pädagogium zu Halle finden ſich die Worte: „Der Andacht und dem Nachdenken gewidmet“. Uns ſcheint der Zweck dieſer Schulgottesdienſte kaum treffender ausgedrückt werden zu können.

Wir fanden in mehrern Programmen gemeinſchaftliche Abendmahlsfeierlichkeiten der Lehrer und Schüler erwähnt. Man hat viel dafür und dagegen geſprochen. Die Gegner haben von Zwang geredet, der kirchlichen Handlungen doch am fernſten ſein ſollte. Die ſo Sprechenden mögen ſich manchmal ſelbſt durch eine ſolche Einrichtung gezwungen fühlen. Man ſorge nur für einen Geiſt, der diejenigen Schüler, welche nur der äußere Zwang treibt, zu den Seltenheiten gehören läßt, und bereite auf die Feier in würdiger Weiſe vor. Man zwinge Keinen zur

Mitfeier, aber dulde auch nicht, daß ſich Einzelne ſtillſchweigend zurückziehen. Als Einwurf von gewichtigerer Art erſcheint uns der, daß die am Orte wohnenden Schüler am liebſten gemeinſchaftlich mit ihrer Familie das heilige Abendmahl genießen würden. Doch werden ſich vielleicht manche Eltern (wie es jedenfalls auch die Familien der Lehrer thun) umgekehrt der Feier der Anſtalt anſchließen, der ſie ihre Söhne anvertraut haben, oder es könnte, weil dieß wegen kirchlicher Einrichtungen oft nicht ſtatthaft iſt, das Gymnaſium jährlich einmal das Abendmahl feiern und es den Familien überlaſſen, ein zweites Mal im Jahre es mit ihren Söhnen zu thun.

Wir haben uns mit Fleiß auf eine genauere Beſprechung der auf die religiöſe Bildung bezüglichen Unterrichts- und Erziehungsmittel eingelaſſen, nicht nur durch die Wichtigkeit des Gegenſtandes, ſondern ebenſo durch die traurige Wahrnehmung beſtimmt, daß gerade dieſe Seite der Gymnaſialbildung bei den neuerdings ſo häufigen auf Inneres und Aeußeres der Gymnaſien ſich erſtreckenden Beſprechungen nicht immer mit beſonderer Vorliebe behandelt worden iſt. Vielleicht wird manche unſerer Leſer Vieles von dem Geſagten zwar für wahr und gut halten aber ſich wundern, daß ſich von ſelbſt Verſtehendes erſt ſo weitläufig beſprochen worden iſt. So ſehr es uns erfreuen würde, wenn recht Viele dieſe Verwunderung nicht unterdrücken könnten, ſo muß doch auf derartige Puncte ſo lange immer wieder mit allem Nachdrucke hingedeutet werden, als auch nur ein Gymnaſium gegen ſolche allerdings ausgemachten Grundſätze handelt.

2. Das Deutſche. Es gilt in der Volksſchule als Regel, daß man Grammatik nicht für ſich treiben, ſondern an die Lectüre anknüpfen müſſe. In den Gymnaſien ſcheint dieß noch nicht allenthalben der Fall zu ſein. Uns will es bedünken, daß gerade das Gymnaſium, bei ſeiner lateiniſchen und griechiſchen Grammatik, dieſem Grundſatze huldigen ſollte. Ganz unpädagogiſch iſt es aber ohne Frage, den ſyſtematiſchen grammatiſchen Unterricht etwa in III oder II abzuſchließen, da er ſeine Stelle falls man ihn nicht ganz will fallen laſſen, vielmehr erſt in der oberſten Claſſe haben würde. Gar kein Wort iſt nun gar über eine Einrichtung zu verlieren, bei der ein Lehrer Aufſätze und Lectüre und ein anderer 1 St. Grammatik hat. Da wäre es doch jedenfalls bei weitem beſſer wenn dieſe eine Stunde ganz geſtrichen würde.

Die Lectüre deutſcher Schriftſteller in den erſten zwei Claſſen wird an manchen Orten curſoriſch, an manchen ſtatariſch betrieben. Wohl können wir uns denken, daß eine in die Einzelnheiten ſich vertiefende Erklärung eines Meiſterwerkes unter der Hand einer ganz beſtimmten

Persönlichkeit Gutes wirke; aber selbst in diesem Falle wäre es ein Versäumniß, wenn nicht zu gleicher Zeit die Schule in einen größern Kreis der deutschen Litteratur einführte. Es darf auf der einen Seite gewiß der Schaden des zu flüchtigen Lesens nicht verkannt werden; aber nicht minder bedenklich ist die Anleitung zu einer Silbenstecherei und zu einem endlosen Aesthetisiren, über dem gewöhnlich der Eindruck des Ganzen und das Bewußtsein von der Stellung einer classischen Schrift in der Entwickelung der deutschen Litteratur verloren geht. Eine auf Lectüre gegründete Bekanntschaft mit den Hauptepochen der deutschen Litteratur muß jedenfalls als ein Ziel angesehen werden, dem man sich auf den höchsten Stufen des Gymnasiums möglichst nähern soll. Es ist ja nicht nöthig und kann von keinem Vernünftigen gefordert werden, daß der Lehrer Alles, was von den Schülern zu diesem Zwecke gelesen werden soll, mit ihnen in der Stunde durchlese. Die Stunde soll die Lectüre leiten, nach den Resultaten derselben forschen, nur auf Einzelnes genauer eingehen, gewissermaßen den Eindruck des Ganzen zum Bewußtsein bringen und die einzelnen Werke in das richtige Verhältniß zur Entwickelung der Litteratur setzen. — Die beiden meining'schen Gymnasien führen ihre Schüler auch in die Originalwerke der altdeutschen Litteratur ein, und so Vieles auch gegen das Hineinziehen dieses Gebiets ins Gymnasium gesagt worden ist, nicht nur der eben ausgesprochene für die Lectüre geltende Grundsatz, sondern auch das Princip des Gymnasialunterrichts im Allgemeinen scheint diese Praxis zu rechtfertigen.

Wohl alle Gymnasien tragen jetzt Sorge für die Uebung im mündlichen Gebrauche der Sprache. Die Programme erwähnen Vorträge oder deutsche Disputirübungen. Ohne Frage ist es am zweckmäßigsten, Beides zu vereinigen, so daß einem freien Vortrage eines Einzelnen die Debatte der ganzen Classe folgt. Der Schüler soll über jeden Stoff, mit dem er vertraut ist, sprechen lernen. Und hier ist der Punct, in dem jeder Unterricht mit dem Deutschen zusammenhängt. Es ist nicht nur eine unabweisbare, leider aber wieder im Gymnasium öfter als in der Volksschule verletzte Pflicht, auf die Form und Sprache des Schülers in allen Stunden zu achten, sondern es müssen die Schüler auch immer mehr daran gewöhnt werden, über jeden in ihrer Sphäre liegenden wissenschaftlichen Gegenstand im Zusammenhange zu sprechen. Dieß kann und darf der Lehrer des Deutschen nicht allein durchführen, hierfür muß jeder mitwirken. Jener wird sich vor Allem an den Kreis, den die Lectüre, welche den Mittelpunct des deutschen Unterrichts bildet, vorzeichnet, anzuschließen haben. Aehnliches gilt von dem schriftlichen Gebrauche der Sprache. Was klar gewußt wird, darüber kann auch gut

geſprochen und geſchrieben werden und umgekehrt. Daher werden dieſe Uebungen gewiß den wahren Fortſchritt in jedem Fache mehr fördern als hemmen.

3. Lateiniſch und Griechiſch. Wir fanden in mehrern Gymnaſien (Meiningen, Hildburghauſen, Arnſtadt) die Einrichtung, daß in keiner Claſſe mehr als ein Lehrer in einer der beiden alten Sprachen unterrichtet, während in andern Gymnaſien wenigſtens in jeder oberen Claſſe in einer Sprache zwei, ja auch wohl drei Lehrer unterrichten. Gern geben wir zu, daß mitunter perſönliche Verhältniſſe zu dieſer letztern Einrichtung zwingen; aber es unterliegt gar keinem Zweifel, daß ſie nicht überall, wo ſie beſteht, Folge eines ſolchen Zwangs iſt. Daß ein wahrhaft pädagogiſcher Unterricht in einer alten Sprache, der unter Anderm den ganzen auf dieſe Sprache und ihre Litteratur bezüglichen Vorſtellungskreis zu einem Ganzen verſchmelzen und zu einem Zweck verarbeiten will, nur möglich iſt, wenn er in einer Claſſe in nur einer Hand liegt, dieß bedarf für den pädagogiſch denkenden Lehrer nicht vieler Worte. Mit dieſer Frage hängt die andere zuſammen, ob es beſſer ſei, in jeder Sprache mehrere Schriftſteller neben oder nach einander zu leſen. Fällt die Entſcheidung hierüber zu Gunſten des Nacheinander aus, ſo verbietet ſich das Zugleich mehrerer Lehrer in einer Sprache von ſelbſt.

Es iſt bekanntlich ein auf vielen Gymnaſien erſt in neuerer Zeit gemachter Fortſchritt, daß nur je zwei Schriftſteller in jeder Sprache neben einander geleſen werden, ein Proſaiker und ein Dichter. Ohne dieſen Fortſchritt ſonſt verkennen zu wollen, hegen wir dennoch die feſte Ueberzeugung, daß, wenn man hierbei ſtehen bleibt, immer nur etwas Halbes geſchehen iſt. Pſychologiſch ſteht entſchieden ſo viel feſt, daß der Schüler z. B. mit ſeinem Homer viel mehr bekannt wird, wenn er ein halbes Jahr lang außer Homer keinen griechiſchen Schriftſteller lieſt, als wenn er ein ganzes Jahr lang nicht bloß wöchentlich die halbe Zeit auf Homer verwendet, ſondern ſich obendrein daneben etwa mit Xenophon beſchäftigt. Wem fiele es denn z. B. ein, neben einander eine proſaiſche Schrift von Leſſing und ein Schiller'ſches Drama zu leſen; wenigſtens würden wir dieß Alle für den ſicherſten Weg halten, weder von der einen noch der andern Lectüre großen Nutzen zu ziehen, namentlich dann, wenn wir den Gedankengang ſo oft durch Fremdes unterbrechen wollten, wie dieß häufig genug noch immer bei der Erklärung der alten Claſſiker geſchieht. Man bedenke nur, was ein Gymnaſiaſt neben und durch einander leſen ſoll, ganz abgeſehen davon, daß er dabei noch Geſchichte, Mathematik und Phyſik treibt: Horaz, Cicero, Thucydides, Sophokles

Schiller, Racine, Swift und dazu vielleicht obendrein Pſalmen. Es unterliegt gar keinem Zweifel, daß in der durch ein ſolches Quodlibet bewirkten Zerſtreuung und Abmattung der Grund der Abneigung gegen claſſiſche Studien viel mehr liegt, als in dem ſo oft und hart angeklagten Zeitgeiſte.

Es iſt aber auch nicht ſchwer, den Gründen dieſes Uebels auf die Spur zu kommen. Der beſte liegt in der falſchen Anſicht von dem Zwecke dieſer Studien. Er ſpricht ſich in der Vertheidigung aus, welche auf den Schaden hinweiſt, der dadurch entſtände, daß z. B. ein Secundaner über Virgil, wenn er ein halbes Jahr lang weiter keinen römiſchen Schriftſteller läſe, die Sprache der römiſchen Proſaiker vergäße. Oft hört man auch wohl als Grund anführen, daß ein Lehrer ſeiner ganzen Beſchaffenheit nach ſich mehr dazu eigne, Proſaiker zu erklären, während ein anderer durch ſein poetiſches Gemüth mehr für die Erklärung der Dichter befähigt ſei. Und ſo wird das Zugleich zweier Lehrer in einem Fache Urſache des Nebeneinander zweier Schriftſteller. Mag es ſolche Perſönlichkeiten auch wirklich geben, ſo wird doch jedenfalls der durch jene Trennung erzielte Vortheil weit überwogen von dem Verluſte, den die Vertheilung des zuſammengehörigen Unterrichts an zwei Lehrer bewirkt. Und doch, entgegnet Mancher im Rückblicke auf ſeine eigenen Schuljahre, wiſſe er der Sitte, daß wenigſtens zwei Lehrer ſich in jeder Claſſe in den lateiniſchen Unterricht getheilt hätten, Dank, weil ihm durch die einſeitige pedantiſche Weiſe des einen alle Luſt zur Sache benommen worden wäre, hätte nicht der zweite den nachtheiligen Einfluß des erſten paralyſirt. Nun ja, wenn man bei Feſtſtellung der Principien von ſolchen Vorausſetzungen ausgehen will, ſo möchte ſich wohl noch manches Andere deduciren laſſen, was wenigſtens beſſer als das Allerſchlechteſte iſt. Daß ſich eine Schule durch die Untüchtigkeit einzelner Lehrkräfte gezwungen ſieht, von dem principiell Richtigen abzuweichen, das iſt eben die ſchlimmſte Folge des Uebels, mit dem ſie behaftet iſt. Gegen ſolche nothwendige Conceſſionen zu ſprechen, war auch nicht unſere Abſicht. Wir wollten nur das Bedenkliche in der von uns beſprochenen Einrichtung hervorheben, inſofern ſie als beſtimmendes Princip auftritt, oder gar — und dieß iſt uns noch übrig — perſönlichen Wünſchen einzelner Lehrer zuliebe geſtattet wird. Wenn man die Programme durchlieſt, kann man ſich mitunter nicht des Gedankens erwehren, daß z. B. in einer der beiden obern Claſſen noch ein Schriftſteller mehr geleſen wird oder ein beſonderes Unterrichtsfach eingeführt iſt, damit ſo ein oder der andere Lehrer Gelegenheit bekomme, auch in einer der höchſten Claſſen zu unterrichten. Man hört es oft als wünſchenswerth bezeichnen, daß

jeder Lehrer auch einigen höhern Unterricht bekomme, damit es i gegönnt ſei, eine mehr wiſſenſchaftliche Erholung zu haben, als ihm elementarere Unterricht in mittlern oder untern Claſſen zu bieten verm Warum erwiedert man denn aber auf etwaige Bitten der Art nicht, dieſe Erholung ja auch im wiſſenſchaftlichen Privatſtudium gefu werden könne? Warum ſoll die Jugend denn hier als Mittel für unpädagogiſchen Privatzwecke des Lehrers dienen? Warum ſorgt nicht dafür, daß auch jüngere Lehrer, trotz der ihnen hier entge ſtehenden Anciennetätsrechte, wenn ſie ſich mehr zum Unterrichten obern Claſſen eignen, hier das Feld ihrer Thätigkeit finden? Warum es denn ſo oft ein Privilegium der ältern Lehrer, nur in obern Cla zu unterrichten, ſelbſt wenn ſie ihren Beruf vielleicht beſſer im Unterri der Kleinern erfüllen? Warum muß denn ein Lehrer, der einmal i Lateiniſch getrieben hat, gleichſam ein verjährtes Recht auf dieſe Lec haben? Und wie viele ſolche Warum? die oft genug in das inn Mark der Schule einſchneiden, reihen ſich noch in Gedanken hier an

Zwar gäbe es noch manchen Wunſch in Beziehung auf den l niſchen und griechiſchen Unterricht. Man könnte das jetzt herrſch Uebergewicht des Lateiniſchen über das Griechiſche, die fragmentar Lectüre der alten Claſſiker *, das Beſtehen eines beſondern Unterri in Mythologie und griechiſcher und römiſcher Litteraturgeſchichte ſprechen ꝛc. ꝛc. Indeſſen theils hilft es nichts, gegen den Strom Zeit und pädagogiſcher Vorurtheile zu ſchwimmen; theils ſind manche Verkehrtheiten im Verſchwinden und nur noch vereinzelt vorhan

Nur etwas möchten wir bei dieſer Gelegenheit nicht ganz unerwä laſſen. Einige Programme beſprechen die Privatſtudien der Schü Zwar fügen ſie nichts über die Art ihrer Leitung hinzu; allein uns dabei eine Manier eingefallen, die ſich hier und da findet. Man g nämlich den Schülern auf, entweder ſelbſtgewählte oder auch empfohl Schriften zu leſen, die aber oft nur inſofern in Zuſammenhang mit in den Stunden geleſenen ſtehen, als ſie für gleich ſchwierig gehal werden, und controlirt von Zeit zu Zeit dieſe Lectüre. Dieß iſt unſe Meinung nach falſch. Das Privatſtudium darf in keinem Fache un hängig von dem eigentlichen Unterrichte ſein. Es würde ſonſt oft m zerſtreuen und daher hemmen, als fördern. Je höher die Claſſe, d

---

* Gymnaſiaſten, die beim Abgange auf die Univerſität ein paar Geſänge Homer, 1½ Buch von Thucydides, ¾ Rede von Demoſthenes, 1½ Tragödie geleſen haben, werden dadurch mit dem Geiſte des griechiſchen Alterthums oder wen ſtens der altclaſſiſchen Litteratur nicht eben ſehr bekannt geworden ſein.

überlaſſe man dem Privatſtudium, und ſehe es als eine Haupt-
be des Unterrichts an, dieſes zu erwecken und das dadurch Erwor-
mit dem übrigen geiſtigen Inhalte zu verarbeiten. Eine nähere
hrung würde hier nicht am Platze ſein.

4. Geſchichte. Es iſt mitunter ſchwer, aus den Programmen
utliches Bild von der Gliederung dieſes Unterrichts zu bekommen.
ag es wohl daran liegen, daß die Programme nur Nachrichten
in Schuljahr geben; aber oft liegt es entſchieden auch an dem
l eines genügenden pädagogiſchen Princips der Eintheilung. Denn
ches iſt gewiß nicht vorhanden, wenn man etwa zwei oder drei
macht, in deren jedem die ganze Weltgeſchichte durchgenommen
nur mit dem Unterſchiede, daß bei jedem höhern auch ſchwierigere,
m gereifteren Gymnaſiaſten verſtändliche Verhältniſſe berückſichtigt
n.

Indem wir auf einen Aufſatz von Heinr. Deinhardt über das Ver-
ß des geſchichtlichen und geographiſchen Unterrichts in Schnitzers
Vierteljahrſchrift (1851, 1. Heft) verweiſen, ſchlagen wir als
s Beiſpiel folgenden Lehrgang vor. Nachdem in VI die bibliſche
chte erzählt wurde, folge in V eine vorherrſchend biographiſche Be-
ung der Geſchichte. Hervortretende Perſönlichkeiten bilden gewiſſer-
n die Stützpuncte, an welche ſich Alles anlehnt. Der Uebergang
einer zur andern geſchehe nicht ſprungweis; aber der urſachliche
mmenhang der Begebenheit werde erſt in IV in einer mehr prag-
ſchen Geſchichtserzählung gezeigt. Die beiden folgenden Claſſen, III
II, gehen ſodann ſpecieller auf die Geſchichte der für uns wichtigſten
r ein, ſo daß dieſe hier ebenſo Mittelpuncte ſind, wie es in V
ne Perſonen waren. Der Claſſe III würde ſomit die Geſchichte der
chen und Römer und der Claſſe II die Geſchichte der Deutſchen
len. Endlich bilde in I die Auffaſſung der Geſchichte als Univerſal-
rie den Abſchluß. Hier werde die Entwickelung der Gegenwart aus
Vergangenheit darzuſtellen als Hauptaufgabe angeſehen. Es werde
die Unterſchiede der einzelnen Perioden aufmerkſam gemacht und ſo
ſowohl Neues in ſtofflicher Beziehung mitgetheilt, als vielmehr
aus dem frühern Geſchichtsunterrichte und aus der Lectüre Be-
nnte von dieſem zuſammenfaſſenden Standpuncte aus betrachtet und
rdnet.

5. Die Mathematik. Was die Stellung der Mathematik im
ymnaſium anlangt, ſo haben wir uns darüber, wie ſchon geſagt, erſt
r Kurzem ausführlich ausgeſprochen. Dort haben wir auch des Vor-
theils gedacht, als gehöre zur Mathematik ein ganz beſonderes Talent.

Wie viel der Lehrer der Mathematik oft mit dieſem Vorurtheile zu kämpfen und in ſeiner Wirkſamkeit von ihm zu leiden hat, iſt bekannt. Es wird hoffentlich ſchwinden, wenn mathematiſche Bildung mehr ein Eigenthum aller Gebildeten ſein wird, und ſo wird ſich das Gymnaſium auch in dieſer Beziehung von den höhern Bürgerſchulen gefördert ſehen. Aber auch in den Gymnaſien ſelbſt bürgert ſchon jetzt eine Einrichtung ein, die nicht verfehlen kann, zur Erkenntniß jenes Vorurtheils als ſolches zu führen. Wir meinen den propädeutiſchen Unterricht, der dem wiſſenſchaftlichen Unterrichte in der Geometrie vorausgeſchickt wird, die geometriſche Anſchauungslehre, die Formenlehre, das A B C der Anſchauung. Daß dieſe Lection ſich in den Lehrplänen der thüringiſchen Gymnaſien öfter findet, iſt ſchon mit Freude zu begrüßen. Eine andere Frage aber die, ob der rechte Stoff des Unterrichts überall gefunden ſein mag. Die Formenlehre war bis vor Kurzem nur ein Unterrichtsgegenſtand in Volksſchulen und hatte hier, theilweiſe wenigſtens, die Aufgabe, einen wiſſenſchaftlich mathematiſchen Unterricht zu erſetzen. Daß ſie ſich ganz verſchieden geſtalten muß, wenn ſie auf dieſen vorbereiten, als wenn ſie ihn erſetzen will, liegt auf der Hand. Gewiß iſt von der Praxis zu erwarten, daß ſie zeigen wird, worauf es bei dieſem Unterrichte ankommt und dann wird ſich der zweckmäßige Stoff von ſelbſt finden.

Ein Uebelſtand für den mathematiſchen Unterricht auf Gymnaſien liegt auch in den üblichen zweijährigen Claſſencurſen bei einjährigen oder gar halbjährigen Verſetzungen. Unſerer Anſicht nach ſind zweijährige Curſe ein- für allemal, wo ſie ſich nicht vermeiden laſſen, als nothwendiges *Uebel* zu betrachten, deſſen Nothwendigkeit allerdings gerade für mehrere der kleinen Staaten Thüringens nicht zu läugnen ſein möchte. Die Annahme nur einjähriger Curſe in Oeſterreich und der darauf zielende Beſchluß der ſächſiſchen Gymnaſiallehrer iſt aus einem entſchieden zu billigenden pädagogiſchen Principe hervorgegangen. Ein gleichzeitiger Unterricht von Schülern doppelter oder gar vierfacher Bildungsſtufe iſt nur für den nichts Anſtößiges, der von einem erziehenden Unterrichte keine Idee hat. Indeſſen da ſich, wenigſtens in Thüringen, das Uebel dieſer zweijährigen Claſſen nicht ſo bald wird verbannen laſſen, gilt es ſich den gegebenen Verhältniſſen zu accommodiren. In Beziehung auf den mathematiſchen Unterricht hat man dieß in der Regel dadurch gethan, daß man für jede zweijährige Claſſe einen einjährigen mathematiſchen Curſus feſtſetzte und dieſen zweimal durchnahm. Man hat darin einen Vortheil eines gründlichern Eindringens finden wollen, und für die unterſte Stufe, auf welcher der Grund für alles Folgende gelegt werden, geben wir dieß gern zu; aber anders ſteht es in I und II. Ein

nämlich werden dadurch die Classenpensa entweder zu groß, oder man muß das Ziel niedriger stecken. Eile ist nirgends undenkbarer als beim mathematischen Unterrichte, und einzelne von den bisher auf Gymnasien gelehrten Theilen der Mathematik wegzulassen, erscheint uns aus pädagogischen Gründen eben so unräthlich. Die Schwierigkeit des mathematischen Unterrichts besteht, wie Herbart einmal sagt, nicht darin, der Mathematik Eingang in die Köpfe zu verschaffen, sondern darin, ihr Dauer zu geben. Zu letzterer führt aber vor Allem die Ueberzeugung von ihrem Werthe und die Uebersicht über das Ganze. Und somit würde das Gymnasium eher dazu getrieben, bisher ausgeschlossene Theile der Mathematik aufzunehmen als von den schon berücksichtigten einzelne zu streichen. Aber dieß ist nicht das Einzige. Es liegt in dem mathematischen Studium ganz unverkennbar ein Treiben nach Vorwärts. Der Secundaner, welcher die Hauptsätze der Planimetrie verstanden hat, wünscht, je mehr er sich dessen bewußt ist und je mehr es ihm gelingt, das von ihm Verstandene selbstthätig anzuwenden, weiter gehende Theile kennen zu lernen. Der Lehrer hat ihn selbst schon auf Trigonometrie und Stereometrie hingewiesen und ihn, diese Wissenschaften vorbereitend, fühlen lassen, daß er in seinem Wissen Lücken hat, die ausgefüllt werden müssen. Eine Wiederholung des von ihm Verstandenen nimmt ihm die Lust und läßt ihn, wenn es endlich ein Jahr später zum Fortschritt kommt, nicht mehr mit dem Interesse und der Spannung dem Neuen entgegenkommen wie noch ein Jahr früher. Dieß alles treibt zu einer Einrichtung anderer Art. Der Cursus muß in den beiden höchsten Classen, wenn er in andern Fächern zweijährig ist, es auch in der Mathematik sein. Daß dieß seine Schwierigkeiten hat, die namentlich darin liegen, daß alle Jahre neue Schüler eintreten, wird Niemand verkennen; indessen sie sind zu überwinden. Dieß zeigt das sächsische Regulativ, und auch in Coburg ist es neuerdings gelungen. Freilich haben wir hier nur einjährige Versetzungen. Ob es bei halbjährigen möglich ist, darüber nachzudenken hatten wir noch keine Veranlassung und möchten auch durch solches Nachdenken dem Unsinne solcher halbjährigen Versetzungen bei zweijährigen Cursen nicht in die Hände arbeiten.

Die auf den mathematischen Unterricht verwendete Zeit ist auf den thüringischen Gymnasien meist geringer als z. B. in Preußen und Sachsen und, unserer Ansicht nach, an und für sich zu gering. Vier Stunden wöchentlich sind für dieß Fach in den drei obern Classen jedenfalls zu beanspruchen.

6. Zeichnen, Schreiben, Gesang und Turnen. In Beziehung auf den Unterricht im Zeichnen hat uns gefreut, wenigstens

aus einigen Programmen zu erſehen, daß man anfängt, denſelben na neuern Methoden zu ertheilen, indem man nach der Natur zeichnen läſ Meiſt mag freilich auf den Gymnaſien noch das alte Copiren cultiv werden; indeſſen es kann gewiß behauptet werden, daß dieſe Meth kaum noch andere Vertheidiger unter den Lehrern der Gymnaſien h als diejenigen Zeichenlehrer, die noch in dieſer alten Manier unterricht Darum kein Wort zu ihrer Widerlegung. Möge man mehr und m der neuerdings auch in Deutſchland eingeführten Methode der Gebrü Dupuis ſeine Aufmerkſamkeit ſchenken! Möge man es auch einen Geg ſtand ernſten Nachdenkens werden laſſen, wie man den Zeichenunterri zum Anknüpfungspuncte für einen eigentlichen Kunſtunterricht im Ein Dr. B. Stark's („Kunſt und Schule". Jena, 1848) machen könne

Was das Schreiben anlangt, ſo ſcheint uns unter Anderm Punct beachtungswerth, auf welchen die Klage über die ſchlechte Ha ſchrift der Schüler in obern Claſſen führt. In der Regel kommt beim Schreibunterrichte nicht über das Nachſchreiben oder richtiger Na malen von Vorſchriften hinaus. Hat ein einzelner Schüler hierin nügendes gelernt, ſo weiß der Schreiblehrer oft nichts weiter zu th als gothiſche Buchſtaben mit kunſtreichen Verzierungen und dergleic malen zu laſſen. Und doch liegt etwas Anderes ſo nahe: das Abſchrei aus gedruckten Büchern und dann das Schreiben nach Dictaten. dann wird ein Schüler ſich die nöthige Uebung im Schreiben verſch haben, wenn er Dictirtes und zwar auch raſcher Dictirtes ſch ſchreiben gelernt hat. Wenn der Schreibunterricht in V, IV, oder, es in Eiſenach, Altenburg, Rudolſtadt und Sondershauſen der Fall in III aufgehört hat, dann iſt es doppelte Pflicht jedes Lehrers, den einzuliefernden Arbeiten nicht nur auf eine reinliche, ſondern auf eine möglichſt kalligraphiſche Schrift zu halten. Aber bei Man wird dieß allein noch nichts nützen. Wird es daher nicht am zweckmäßig ſein, die für alle Schüler obligaten Schreibeſtunden nur bis IV rei zu laſſen, aber dafür Sorge zu tragen, daß die Schüler höherer Cla die nach dem Urtheile der Lehrer noch weiterer Uebung bedürfen, be dere Stunden im Schreiben erhalten?

Der Geſang pflegt oft nicht die ſtärkſte Seite der Gymnaſien ſein. Man betrachtet dieſen Mangel auch nicht gerade immer als ei großen Schaden, wie ſehr er es, pädagogiſch angeſehen, auch iſt. theilt wird Geſangunterricht in allen von uns beſprochenen Gymnaſ allein es kommt vor, daß ihn die Schüler der obern und die der un vollſtändig getrennt haben, oder daß er für die Schüler der obern Cla ganz wegfällt. Das heißt ſich denn doch geradezu des Vortheils begeb

deſſen ſich die Gymnaſien faſt mehr als die Realſchulen zu erfreuen haben, und der gewiß das Intereſſe der Schüler für den Geſang nicht wenig ſteigert. Wir meinen die Vereinigung der Kinder- und Männerſtimmen. — Ein Hauptmittel, den Geſangunterricht zu heben, beſteht darin, daß man ihm einen Zweck für das Schulleben gibt, bei Schulandachten, bei Schulfeſten, beim Turnen und bei gemeinſchaftlichen Excurſionen ſingen läßt.

Turnen iſt nicht in allen Programmen erwähnt. Wenn man die Bedeutſamkeit des Schullebens mehr einſehen wird, dann wird man dieß gewiß überall als eine noch ärgere pädagogiſche Unterlaſſungsſünde betrachten, als es jetzt gewöhnlich geſchieht.

Daß dieſe zuletzt erwähnten Fächer vor allen Dingen an dem Nachtheile zu leiden pflegen, von Hülfslehrern beſorgt zu werden, die oft nicht nur zu der Schule, an der ſie wirken, ſondern auch überhaupt zum Lehramte in gar keiner nähern Beziehung ſtehen, iſt ſchon oft ausgeſprochen worden, aber leider ſo ohne allen Erfolg, daß der gerügte Uebelſtand faſt überall noch beſteht. Es hat uns daher beſonders gefreut, ihn wenigſtens zum größten Theile in Hildburghauſen und Sondershauſen vermieden zu ſehen, indem in Hildburghauſen wenigſtens Geſang, Schreiben und Turnen, in Sondershauſen Geſang und Schreiben (Turnen wird nicht erwähnt) in die Hand eines der Anſtalt vollſtändig angehörigen Lehrers gegeben ſind. Es iſt der Disciplin und der erziehenden Wirkung des Unterrichts das Inſtitut der Hülfslehrer ſicher nicht förderlich, zumal wenn man dazu Männer wählt, die Canzliſten ꝛc., aber nichts weniger als Lehrer ſind.

Wir ſchließen hiermit unſere an die Lehrpläne der thüringiſchen Gymnaſien ſich anknüpfenden Bemerkungen, ohne damit die Wichtigkeit noch gar mancher andern Frage, die ſich aufdrängt, zu verkennen. Wir dürfen nicht vergeſſen, daß wir nur einzelne Bemerkungen, keine Abhandlung über Gymnaſiallehrpläne geben wollten.

Dritter Artikel.

Nachdem wir in den beiden erſten Artikeln aus den Programmen der thüringiſchen Gymnaſien einzelne Mittheilungen zuſammengeſtellt und daran Bemerkungen in Beziehung auf die Lehrpläne der Gymnaſien geknüpft haben, erbitten wir uns die Nachſicht unſerer Leſer noch für einen dritten Artikel, in welchem wir nur mit wenigen Worten dem Bedürfniſſe einer Einigung der ſo nahe liegenden und doch einander ſo fremden Gymnaſien Rechnung tragen wollen.

Daß es im Intereſſe des Schulweſens in Thüringen liegen wü
wenn die Geſammtheit der thüringiſchen Staaten eine ſcholaſtiſche Ein
bildeten, iſt eine Conſequenz von Anſichten über die Stellung der Sch
die in der Revue mit Recht oft und nachdrücklich verfochten worden ſ
und deren Darlegung uns deßhalb jetzt um ſo mehr erlaſſen wer
darf. Aber ſelbſt diejenigen, welche ſich gegen dieſe innern Grü
ſträuben, müſſen ſich doch am Ende äußern fügen, die namentlich
Beziehung auf die höhern Unterrichtsanſtalten ganz offen hervortre
Des Folgenden wegen wollen wir wenigſtens an einzelne dieſer letz
erinnern, dabei jedoch vorläufig nur die Gymnaſien berückſichtigen.

Bei ſo geringen Kräften, wie ſie ſelbſt die größten der thüringiſch
Staaten zu entwickeln im Stande ſind, können in einem einzelnen Sta
nicht einmal alle die Anſtalten, die zu einem vollſtändigen Schulor
nismus gehören, ins Leben gerufen werden. Beſäßen nicht die großherz
und herzogl. ſächſiſchen Länder in Jena eine gemeinſame Univerſi
ſo würde uns dieſe eben ſo gut fehlen, wie wir wirklich einer Hochſch
für den Gewerbeſtand, einer polytechniſchen Schule, entbehren. Inde
dieß iſt doch eine Lücke, welche die Nachbarlande ausfüllen. Schlim
iſt es, daß die Kleinheit und theilweiſe die locale Zerriſſenheit der t
ringiſchen Staaten in mannigfacher Beziehung ſelbſt das fröhliche Gedei
der vorhandenen Schulen hindert, indem es einen hemmenden Einf
auf die Frequenz der einzelnen Schulen, auf die Zuſammenſetzung
Lehrercollegien und auf die Inſpection von oben her erſtrecken m
Hierzu nur einige Erläuterungen.

Was die Frequenz anlangt, ſo könnten wir uns einfach auf
ſtatiſtiſchen Angaben des erſten Artikels berufen, wenn wir nicht
Geiſte die Verwunderung derer ſähen, die, in der Anſicht befangen, d
Gymnaſium erfülle ſeinen Zweck, wenn ſeine Schüler nur recht v
„lernten“, gerade in der geringen Schülerzahl einen Vorzug erblic
möchten. Daß wir uns bei überfüllten Claſſen keinen erziehenden Unt
richt denken können, bedarf keines Wortes; aber wer von einem Sch
leben weiß und die Schulen für mehr als bloße Aushülfeanſtalten anſie
wer es als Schüler an ſich ſelbſt erfahren hat, daß das in dem juge
lichen Schwarme ſich entwickelnde Streben und Wetteifern, der Einf
mannigfaltiger gleichen Zweck verfolgender Perſönlichkeiten auf einan
die Bildung, welche der Jüngling mit auf die Univerſität nimmt, nic
viel weniger beſtimmt als der bloße Unterricht; wer als Lehrer d
Unterſchied gefühlt hat zwiſchen dem regen Leben einer Claſſe von
Schülern und der Schläfrigkeit mancher Claſſen von 4 bis 6 Schülern
der weiß es, was wir meinen, wenn wir den Mangel an Frequen

beklagen. — Aber ſelbſt der Unterricht an und für ſich muß ja darunter leiden. Wir erinnern nur an das, was wir im zweiten Artikel über zweijährige Claſſencurſe geſagt haben, und wo kann man weniger von dieſen loskommen als in Gymnaſien, welche bei den engen Grenzen des Staates, dem ſie angehören, kaum auf Schüler für 6, geſchweige denn für 8 oder 9 Claſſen rechnen können? An einem Orte will das Gymnaſium, um ſich nur keine Schüler entziehen zu laſſen, eine Realſchule unnöthig machen, an einem andern mit der ſchon beſtehenden aus gleichem Grunde rivaliſiren. So läßt es ſich Inconſequenzen zu Schulden kommen, durch die es Niemand mehr als ſich ſelbſt Schaden bringt. Bildeten die thüringiſchen Staaten eine ſcholaſtiſche Einheit, ſo würden ſich die Schüler gleicher vertheilen, während jetzt mancher Vater ſeinen Sohn nur des Abiturientenexamens wegen auf ein 12 Stunden weites Gymnaſium ſchickt, während 2 Stunden entfernt ein vielleicht gleich gutes, aber leider ausländiſches iſt.

Die Lehrercollegien der thüringiſchen Gymnaſien ſind ſtets reich an hervorragenden, in der gelehrten Welt bekannten und als Lehrer Ausgezeichnetes leiſtenden Männern geweſen. Dieß iſt eine Thatſache; und doch mußten wir oben die Zuſammenſetzung der Lehrercollegien als gefährdet von der Iſolirtheit der kleinen Staaten bezeichnen. Wir müſſen dieß begründen. Wie mancher reich begabte, mit innerem Berufe zum Lehrfache ausgeſtattete Jüngling muß, wenn nicht aus freiem Antriebe, ſo doch auf den Wunſch der Seinigen ſeinem Berufe entſagen, weil, wie der ſorgliche Vater meint und von ſeinem Standpuncte mit Recht meint, bei den höchſtens zwei Gymnaſien des Landes alle Ausſicht auf eine ſchnelle und wünſchenswerthe Verſorgung fehlt. Es würde anders ſein, wenn die Gymnaſien gemeinſchaftlich wären. Ferner ergibt ſich oft mit Nothwendigkeit der einfache Lebensgang: Schüler des Gymnaſiums in X, Student in Jena, Lehrer des Gymnaſiums in X und College der alten Lehrer. Sollte nicht manches Gymnaſium Nutzen davon haben, wenn ſeine Lehrer die Schülererfahrungen eines andern Gymnaſiums mitbrächten oder ſchon als Lehrer an andern Gymnaſien gewirkt hätten? Wäre es nicht für die Thätigkeit manches Lehrers heilſam und wünſchenswerth, wenn er mit den in der erſten Stelle geſammelten Erfahrungen in eine neue Sphäre verſetzt werden könnte? Würde nicht die Wirkſamkeit verſchiedener Gymnaſien oft weſentlich erhöht werden, wenn ihre Lehrkräfte paſſend vertauſcht und ſo gegenſeitig ergänzt werden könnten? Würden ſich nicht auf dieſe Weiſe bald perſönliche Beziehungen zwiſchen den Lehrern der verſchiedenen Gymnaſien anknüpfen und ſo im Austauſche der Erfahrungen ein Gymnaſium fördernd auf das andere

einwirken? Würde nicht, faſſen wir zuſammen, auf ſolche Weiſe d ganze pädagogiſche Leben und Treiben ein regeres und fröhlicheres werde

Wenn wir von der Kleinheit der Staaten einen ſchädlichen Einf auf die Inſpection von oben her befürchten, ſo gehen wir von d Sätzen aus, daß einer Schule nichts ſchädlicher als eine förmliche Leitu von außen her iſt und daß darum jene Inſpection nicht in eine Leitu der Schulen ausarten darf, und dem zweiten, daß eine ſolche Inſpecti in der Regel am beſten nicht in den Händen eines Einzelnen, ſonde in denen eines Collegiums (natürlich nicht nur dem Namen nach) i Was den zweiten Satz betrifft, ſo iſt für ſich klar, daß an ſeine Dur führung in den kleinen Staaten nicht wohl gedacht werden kann, d ſie ja zum Theil ſelbſt zu klein ſind, um die Thätigkeit auch nur ein Schulrathes vollſtändig in Anſpruch zu nehmen. Und hierin liegt eb die Gefahr, anſtatt einer Oberaufſicht eine Leitung des Schulweſens bekommen, die für einzelne Anſtalten um ſo bedenklicher ſein muß, a ein einzelner Mann doch nicht immer mit den verſchiedenen Richtung des Schulweſens gleichmäßig vertraut ſein wird. Wenn man in manch neuern und ältern Programmen von den Reſcripten der vorgeſetzten Ob behörden lieſt, ſo ſtaunt man darüber, wie einzelnen Directionen u Lehrercollegien die Hände gebunden ſind. — Wie ganz anders wür eine Schulbehörde auf die Geſtaltung eines pädagogiſchen Lebens ei wirken können, wenn ſie zugleich eine größere Anzahl von Gymnaſie überſchaute! Sie könnte dann, was ſich an dem einen Gymnaſiu bewährte, den andern zur Berückſichtigung empfehlen, vor manch neuen Einrichtungen in Erinnerung ſchlechter anderwärts beobachte Erfolge warnen; beabſichtigte Reformen den einzelnen Lehrercollegie zur Begutachtung vorlegen und die darüber erhaltenen Urtheile Alle mittheilen; von Zeit zu Zeit Vertreter der verſchiedenen Gymnaſien u ſich verſammeln, um ſich nicht nur durch ſie über Gebrechen beſtehend Einrichtungen und über Verbeſſerungen, wie ſie von den praktiſchen Ver hältniſſen gefordert werden, belehren zu laſſen, ſondern auch um eine unmittelbaren Austauſch der an verſchiedenen Orten gemachten Erfah rungen zu erleichtern ꝛc. ꝛc.

Trotz Allem aber müſſen wir leider darauf verzichten, daß die Regierungen der einzelnen Staaten zu einer derartigen Vereinigung in Beziehung auf das Schulweſen ſchreiten. Können ſich denn aber nicht die Lehrer der thüringiſchen Gymnaſien durch ein perſönliches Nähertreten manchen der eben beſprochenen Vortheile verſchaffen, die ihnen bei andern ſtaatlichen Verhältniſſen von ſelbſt zufallen würden? Eine bejahende Ant wort auf dieſe Frage kann wohl nur der böſe Wille zurückhalten. Wenn

wir zum Schluſſe unſerer Abhandlung wenigſtens einige Grundzüge des Bildes geben, das wir in dieſer Beziehung ſchon längſt mit uns herumgetragen haben: ſo gereicht es uns zu nicht geringer Freude, in einem der von uns beſprochenen Programme einen willkommenen Anknüpfungspunct zu finden.

Herr Schulrath und Director M. Chr. G. Herzog in Gera ſpricht in ſeinem Programme von dem Nachtheile, den ein Gymnaſium durch ſeine iſolirte Stellung habe, und fährt dann folgendermaßen fort: „Wir würden es ſchon für einen großen Gewinn halten, wenn mehrere bisher iſolirt ſtehende Gymnaſien durch einen innern organiſchen, durch die geographiſche Lage erleichterten und vermittelten Verband zu integrirenden Theilen eines größern politiſch anerkannten Ganzen erhoben würden; wenn dieſes politiſche Ganze ſeinen beſtimmten jährlichen Vereins- und Unionstag feierte, an welchem nicht bloß der beſtehende Bund äußerlich ſeine Exiſtenz beurkundete, ſondern wo von der geiſtigen, wiſſenſchaftlichen und pädagogiſchen Thätigkeit und Wirkſamkeit Rechenſchaft abgelegt, Vorſchläge zu Reformen gemacht und geprüft, überhaupt die Sache und das Werk der Schule, als einer Nationalerziehungsbildungsſtätte, unter dem Schutze und im Auftrage des Staats, zum Gegenſtande freier Berathung erhoben würde.“ Weiter bezeichnet er die eigentlich thüringiſchen und die angrenzenden kleinern Staaten als diejenigen, deren Gymnaſiallehrer einen ſolchen Verein bilden müßten.

Wir empfanden eine überaus große Freude, als wir dieſe Zeilen laſen und in ihnen zum erſten Male öffentlich ausgeſprochen ſahen, was uns ſeit unſerm Wirken an einem der thüringiſchen Gymnaſien als ein inniger Wunſch beſeelte. Unſere Freude war um ſo größer, als wir einen Mann mit uns in Uebereinſtimmung fanden, deſſen Alter und Erfahrung dafür bürgen, daß es ſich nicht um einen Plan handelt, den das jugendliche Feuer zwar leicht eingibt, aber die gegebenen äußern Verhältniſſe nicht verwirklichen laſſen. Käme bei dem Verſuche, ihn ins Leben zu führen, gar nichts zu Stande, nichts trüge die Schuld als der pädagogiſche Stumpfſinn und die Trägheit der Lehrer. Von unſern Collegen in Thüringen dürfen wir ſolch ein Hemmniß nicht erwarten. Darum hoffen wir unſern Aufſatz über die thüringiſchen Gymnaſien am beſten mit einigen auf die Ausführung dieſes Planes bezüglichen Gedanken zu beſchließen.

Der Grund zu einem Vereine der thüringiſchen Gymnaſien oder wenigſtens ihrer Lehrer würde am beſten bei einer Verſammlung der thüringiſchen Gymnaſiallehrer gelegt werden. Bei einer ſolchen, die an einem möglichſt in der Mitte gelegenen Gymnaſialorte zu veranſtalten

wäre, gälte es zunächſt, ſich perſönlich kennen zu lernen und dauern
auf der Gemeinſamkeit des Berufes beruhende Bekanntſchaften anzuknüpf
die durch jährlich wiederkehrende nach und nach an den verſchieden
Gymnaſialorten ſtattfindende Verſammlungen erneuert und befeſtigt w
den. Wie groß auch ſchon der Gewinn eines ſolchen perſönlichen Näh
tretens wäre, es dürfte doch erſt als der erſte Schritt zu einer innige
tiefer in das Gymnaſialweſen eingreifenden Vereinigung anzuſehen ſe
Gerade eine Hauptaufgabe der erſten Verſammlung müßte die Feſtſtellu
der Grundſätze ſein, nach denen ein dauernder Verein geſtiftet werd
ſollte. Man dürfte zu dieſem Zwecke den leicht zu bewerkſtelligenden Au
tauſch der Programme beſprechen (denn, horribile dictu! ſtehen wen
ſtens manche Gymnaſien in einem ſolchen Tauſch zwar mit Preuß
Sachſen, Kurheſſen, aber nicht mit einem kaum ein paar Stunden e
fernten Gymnaſium eines der kleinern thüringiſchen Staaten) und v
allen Dingen die Niederſetzung eines permanenten Ausſchuſſes feſtſtellen
Dieſer permanente Ausſchuß könnte entweder aus einzelnen frei auf e
Jahr gewählten Gymnaſiallehrern beſtehen, oder aus je einem eben
gewählten Mitgliede aller Lehrercollegien, oder aus Lehrern *eine*
Gymnaſiums, oder er würde der Reihe nach von den einzelnen Lehre
collegien gebildet. Welcher dieſer Vorſchläge der zweckmäßigſte wär
würde ſich erſt dann ermeſſen laſſen, wenn feſtſteht, wie die Betheiligun
an dem Vereine ausfällt. Das Wünſchenswertheſte wäre es jedenfall
wenn die Lehrercollegien als ſolche dem Vereine beiträten. — Die Au
gabe des Ausſchuſſes müßte es ſein, einen dauernden Verkehr zwiſche
den einzelnen Gymnaſien zu vermitteln. An ihn würden Perſonalver
änderungen berichtet, um durch ihn den einzelnen Gymnaſien mitgethei
zu werden. Beabſichtigte Reformen allgemeinerer Natur könnten ihm mi
dem Erſuchen, begutachtende Berichte bei den andern Gymnaſien z
veranlaſſen, angezeigt werden, und ihm läge es dann ob, die erhaltene
Gutachten zuſammenzuſtellen und zum Gemeingut zu machen. Einrich
tungen, die an irgend einem Orte ſich bewährt hätten, würden ihm zu
Verbreitung empfohlen. Kurz, es würde an einer belebenden und an
regenden Thätigkeit für dieſen Ausſchuß nicht fehlen. In den jährlich
wiederkehrenden Verſammlungen würden von ihm die Erfolge ſeiner Thä
tigkeit, von den verſchiedenen Gymnaſien die im verfloſſenen Jahre
gemachten einer allgemeinen Beachtung würdigen Erfahrungen den Mit

* Vielleicht würde auch dahin die Gründung einer, wenn auch nur in jährlichen
Heften erſcheinenden, pädagogiſchen Zeitſchrift, die ſich *zunächſt* mit dem geſammten
Schulweſen *Thüringens* beſchäftigte, zu rechnen ſein.

gliedern des Vereins mitgetheilt und von Einzelnen angeregte Debatten über wichtige in das Gymnaſialweſen eingreifende Anſichten geführt.

Wenn nun auch ein ſolcher Verein der thüringiſchen Gymnaſiallehrer als bloßer Privatverein nicht verfehlen könnte, einen großen Einfluß auf die Geſtaltung des Schulweſens zu gewinnen, ſo wird doch dieſer Einfluß noch bei weitem größer werden, wenn der Verein gewiſſermaßen unter dem Schutze und im Auftrage der Staaten wirkt, welchen die einzelnen Gymnaſien angehören, wenn er von den Schulbehörden dieſer Staaten anerkannt wird. Um dieſes Verhältniß herzuſtellen, wird es hoffentlich nach Beſprechung der Statuten nur der an die Schulbehörden gerichteten Bitte bedürfen, den Lehrercollegien als ſolchen den Beitritt zu dieſem Vereine zu geſtatten.

Das von den Gymnaſien gegebene Beiſpiel wird gewiß von ſelbſt ähnliche Vereine der ſich in gleicher Lage befindenden Realſchulen und Schullehrerſeminarien ins Leben rufen. Bald wird dann Alle ein gemeinſames Band umſchlingen, und ſo kann allmälig von ſelbſt entſtehen, was wir oben als das Ziel bezeichneten: Eine ſcholaſtiſche Einheit der thüringiſchen Staaten.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Sammlung griechiſcher und lateiniſcher Schriftſteller mit deutſchen Anmerkung Sophokles. Erklärt von F. W. Schneidewin. 1 Bändchen: Aias und P loktetes. Leipzig, Weidmann'ſche Buchhandlung 1849.

Wenn in der Belebung und Vertiefung der altclaſſiſchen Studi eine der weſentlichſten Reformen des Lehrplanes für unſere Gymnaſi erkannt werden muß, ſo verdient das überwiegend auf dieſes Ziel hi gewandte Unternehmen der Herausgeber dieſer Sammlung die dankba und freudigſte Anerkennung, und jeder Zuwachs dieſer Sammlung eingehendſte Aufmerkſamkeit Aller, die auf dem Wege theoretiſcher u praktiſcher Erfahrung mit den Herausgebern zu demſelben Urtheil gela ſind, daß in der Art, wie bisher die Werke der Griechen und Rö von der großen Mehrzahl der Lehrer erklärt und behandelt worden ſi eine durchgreifende Reform zunächſt durch das Bedürfniß der ſtudirend Jugend gefordert wird, und erſt wenn dieſem genügt iſt, die Zuku der claſſiſchen Sprachen und Litteraturen in unſerm Volksleben für e geſicherte gelten kann. Nur wenn der Jüngling die Werke der Al nicht auf der Schulbank zurückläßt, wenn er vielmehr das ihm Knaben durch den Lehrgang des Gymnaſiums aufgedrungene Pflichtv hältniß zu den Griechen und Römern zu einer treuen Freundſchaft v klärt hat und dieſe auf der Univerſität und im ſpätern Berufsleb als ein Kleinod bewahrt, deſſen eigenthümliche und ewige Kra empfängliche Geiſter zu erfriſchen und von allen trüben und verwirrend Elementen zu reinigen, gerade durch den Gegenſatz der verſchlungen Wege des modernen Lebens zum klarſten und entzückendſten Bewußtſe erhoben wird, nur wenn die Maturitätsprüfung nicht mehr das Endz dieſer Studien für die große Maſſe unſerer Jünglinge iſt, nur we jenſeits der Schule dem Streben und Wirken der philologiſchen Zun genoſſen die liebevolle und dankbare Theilnahme aller unzünftig Kenner und Verehrer fördernd und anregend zu Hülfe kommt, dürf wir getroſt uns aller Beſorgniß um die Zukunft der claſſiſchen Studi in der Schule und dem Leben entſchlagen. Und gerade unſere Gege

wart bietet ſolche Beſorgniſſe reichlich dar: wenigſtens den preußiſchen Gymnaſien droht eine Verminderung der bisher dem Griechiſchen gewidmeten Lectionen, ſeitdem die Landesſchulconferenz in Berlin den Beginn derſelben aus der vierten Claſſe in die dritte verlegen zu müſſen geglaubt hat. Indeſſen dünkt uns, als habe man dort dem innerlich gerechtfertigten Zwecke, den künftigen Untergymnaſien der humaniſtiſchen wie der realiſtiſchen Kategorie einen gemeinſamen Lehrplan zu geben, übereilte und in dieſer Ausdehnung vermeidliche Opfer gebracht, die in der Ausführung als unerſchwinglich von Seiten der eigentlichen Gymnaſien ſich erweiſen müſſen. Sollte es aber wirklich zur Ausführung kommen und zu der Verminderung der lateiniſchen Lehrſtunden in den untern Claſſen die Verengung und Verkümmerung des griechiſchen Unterrichtes hinzutreten, ſo tröſten wir uns mit den unverlierbaren Errungenſchaften des deutſchen Geiſtes auf den Gebieten der Philoſophie, der Geſchichtſchreibung, der redenden und bildenden Künſte: ſie verbürgen uns eine baldige Contrerevolution gegen eine Gymnaſialeinrichtung, die durch tief einſchneidende Beſchränkung des Raumes für die altclaſſiſchen Sprachen überhaupt, insbeſondere aber die griechiſche, den Reformbedürfniſſen der Gegenwart genügen zu können meint. Dabei rechnen wir aber freilich auf das wirkſamſte Beſtreben unſerer Gymnaſiallehrer, zuvörderſt durch eine über die Mittheilung und Befeſtigung grammatiſcher und lexikaliſcher Kenntniſſe hinausgehende, den jugendlichen Geiſt allſeitig erregende und befruchtende Behandlungsweiſe die Arbeit ihrer Schüler auf dem Boden der altclaſſiſchen Sprachen zu einem Trachten und Schaffen innigſter und freieſter Liebe zu vergeiſtigen und von den drückenden Feſſeln eines äußerlichen, berechnenden Pflichtdienſtes zu befreien, deſſen natürliche Folge iſt, daß ſchon auf der Univerſität, noch mehr aber im praktiſchen Berufsleben die große Mehrzahl unſerer Gebildeten jeden Verkehr mit den alten Schriftſtellern aufgiebt. Freilich bleibt auch in dieſem Falle für das Leben der unſchätzbare Gewinn einer vielſeitigen formalen Gymnaſtik des Geiſtes, aber nachgerade ſind auch die befangenſten Verehrer und Vertreter der altphilologiſchen, von dem Gedankeninhalte und der Kunſtform der alten Schriftſteller wenig oder gar keine Notiz nehmenden Methode zu der Einſicht gelangt, daß der immerhin hoch anzuſchlagende Werth der rein formalen Bildung, welchen die Erfahrung von Jahrhunderten den altſprachlichen Studien unſerer Gymnaſien bezeugt, allein für ſich nicht mehr vermag, die tiefſten und bewährteſten Grundlagen aller höhern Bildung gegen die berechtigten Reformanſprüche der Gegenwart zu wahren. „Es iſt Mitſchuld „der Philologen“, ſagt der Verfaſſer dieſer Ausgabe des Sophokles,

„daß die ehrenwerthe Claſſe von Leſern, welche ſich am Genuß a
„Meiſterwerke erholen und erfriſchen wollen, täglich mehr zuſamm
„ſchmilzt. Ziehen wir auf Gymnaſien und Univerſitäten nicht wi
„Humaniſten heran, ſo graben wir der claſſiſchen Litteratur die Wu
„im Volke ab.“ Dieſe Beachtung der Bedingungen, von denen die
feſtigung und Neubelebung der altſprachlichen Studien in der Liebe
Theilnahme des Volkes abhängt, liegt als leitender und ſchaffender
danke auch dieſer Sammlung alter Schriftſteller zu Grunde. Das A
ſchreitet raſch, aber ohne gefährliche Haſt vor, und iſt bis jetzt
ſolchen Arbeitern anvertraut worden, deren Auswahl uns zum leb
teſten Danke für den ſichern Tact der Unternehmer verpflichtet. A
daß den griechiſchen Schriftſtellern thatſächlich durch die Zahl der
jetzt erſchienenen Ausgaben ein überwiegender Vorzug vor den römiſ
gegeben worden, rechnen wir nicht ohne Grund den Unternehmern
anerkennungswertheſten Verdienſt an, und daß ſie in der Wahl
Herausgebers des Sophokles ſo glücklich geweſen ſind, betrachten
nicht als eine Zufälligkeit, ſondern als ein neues Zeugniß für die
ſicht, mit welcher ſie aus der großen Zahl ausgezeichneter Philol
die ihnen in Geiſtesverwandtſchaft nächſtſtehenden Mitarbeiter herau
finden wiſſen.

Bevor wir nun den Charakter und die Leiſtungen dieſer Aus
beſprechen, ſcheint es uns zweckmäßig, von den bisherigen Schulausg
der werthvollſten zu gedenken, als welche ohne Zweifel die von
gelten muß. Aber gerade dieſe Scholarum in usum beſtimmte, e
ausgezeichneten Sammlerfleiß und eine ſeltene Vertrautheit mit
Sprache des Dichters bekundende Ausgabe hat weit mehr den Leh
als den Schülern genützt; denn ihre Noten dienen lediglich dem „p
logiſchen Zunftintereſſe“, und bezwecken eben nichts weiter als die
gründung feſter grammatiſcher Einſicht und die Vermittlung des richt
Verſtändniſſes einzelner, in ſprachlicher oder ſachlicher Hinſicht ſchwier
Stellen. Dieſen Zweck hat Neue durch die geſchickteſte Benutzung
ihm vorliegenden gelehrten Materials, durch die ſtrengſte Beſchränk
auf das Weſentliche und durch verſtändige Ausſchließung alles U
hörigen, in gar keiner oder nur entfernter Beziehung zu dem je
maligen Object Stehenden, in wahrhaft muſterhafter Weiſe erre
Aber dem Schüler bietet er im Grammatiſchen viel zu viel, läßt ihn
dem eigentlich Exegetiſchen trotz aller Erklärungen der frühern Hera
geber an vielen Stellen zu keinem ſichern Abſchluß kommen, und mu
ihm zu, auch die verkehrteſten Einfälle der Scholiaſten, die unhaltbar
Deutungen neuerer Interpreten, mithin gewiſſermaßen die ganze pat

logiſche Geſchichte einzelner Textesſtellen durchzuarbeiten. Daß dieſe Ausgabe durch das Ausbleiben neuer Auflagen von Jahr zu Jahr mehr an Brauchbarkeit verliert, werden alle die Lehrer ſchmerzlich bedauern, die in fleißiger Benutzung des von Neue verarbeiteten Materials einen höchſt dankenswerthen Erſatz für den ihnen nicht zu Gebote ſtehenden kritiſchen und exegetiſchen Apparat zum Sophokles gefunden haben. Für die Schüler dagegen erkennen wir darin keinen Verluſt, weil dieſen die Neue'ſche Ausgabe, ſofern unſere Wahrnehmung richtig iſt, wenig Gewinn gebracht hat, und zwar theils aus den vorerwähnten Gründen, theils aus denen, die aus den nachſtehenden Worten Schneidewins jeder Kundige leicht herausfinden wird: „Nun wird man finden, daß ich oft etwas zu bemerken fand, wo gangbare ähnliche Ausgaben ſchweigen, und umgekehrt. Ein weſentlicher Theil der Erklärung eines Dichters wie Sophokles für Leſer jeder Bildungsſtufe iſt die Hinweiſung auf den beſondern Charakter der Rede, die Geſtaltung und den Zuſammenhang der Gedanken, den individuellen Ton und die jedesmalige Färbung, die feinen Berechnungen und gemeſſenen Beziehungen, endlich die künſtleriſchen Motive des Dichters. Unmöglich darf auch nur die Schule bei dem nächſten Wortverſtändniß ſtehen bleiben. Iſt ein Gymnaſiaſt nach langen mühevollen Jahren ſo weit vorgerückt, daß er unter verſtändiger Anleitung zum Sophokles Zutritt erhält, ſo darf er auf etwas mehr Anſpruch machen, als den Dichter als Beiſpielſammlung ſyntaktiſcher oder metriſcher Regeln, oder als Anknüpfungspunct philologiſcher Gelehrſamkeit gemißbraucht zu ſehen. Mindeſtens ſoll ihm dann eine Vorahnung gegeben werden von dem innern Kern tiefſinniger Kunſtſchöpfungen, damit er außer Wörtern und Phraſen eine dauernde Liebe zu den Alten, die ihn zu dem Quell ſeiner Bildung zurückzieht, mit ins Leben nimmt. Daher verlangen neben der gründlichſten ſprachlichen und hiſtoriſchen Erklärung die poetiſchen und rhetoriſchen Kunſtſchönheiten die volle Aufmerkſamkeit. Auf dieſe im Einzelnen hinzudeuten und ſtets den Zuſammenhang zu vergegenwärtigen, iſt ein Hauptzweck der Anmerkungen, während Geſtaltung und Tendenz des Ganzen anſchaulich zu machen Aufgabe der Einleitungen zu den einzelnen Stücken iſt. Außer einer überſichtlichen Entwickelung des Ganges der Dramen mußten dort der mythiſche Stoff und die ſeiner künſtleriſchen Geſtaltung zu Grunde liegenden ſittlichen und dichteriſchen Motive entwickelt werden."

Wir haben dieſe Worte des Verfaſſers theils wegen der naheliegenden und höchſt belehrenden Vergleichung ſeines Zweckes mit den bisherigen Ausgaben des Dichters ausgeſchrieben, theils weil ſie ſeine Grundanſicht

ziemlich erſchöpfend darſtellen. Bedenklicher möchte dagegen ſeine
vorhergehende Aeußerung, wenigſtens den eigentlichen Zunftgenoſ
ſcheinen: „Die Hauptſache, ja ich darf ſagen, mir eine Herzensſa
war eine geſchmackvolle Erklärung des Dichters.“ Um ſo mehr
eilen wir uns, der Mißdeutung des etwas verrufenen „geſchmackv
durch die auf gewiſſenhafter Prüfung beruhende Anſicht zuvorzukomm
daß dieſe Erklärung des Dichters ſich dem unbefangenen Urtheile
den erſten Blick als eine geiſtvolle charakteriſiren wird.

Der Text iſt dem Dindorf'ſchen ähnlicher als dem Hermann'ſc
Emendationen, die Aufnahme gefunden haben, ohne daß ihre Richtig
für unzweifelhaft gelten kann, ſind als ſolche in den Noten mit
fügung des urkundlich Ueberlieferten vermerkt. In kritiſchen Bemerkun
iſt gemäß dem Plane dieſer Sammlung das Zuviel tactvoll vermie
Den fleißigen Gebrauch des Lexikons und der Grammatik ſetzt der C
mentar voraus. „Lexikaliſche Bemerkungen waren um ſo wen
„nöthig, je fleißiger die neueren Lexikographen das unvergleich
„Lexicon Sophocleum ſich zunutze gemacht haben.“ Nach dieſer
iſt unſer Verfaſſer, wie uns ſcheint, über dem Streben, das Zuvie
vermeiden, nicht ſelten in den entgegengeſetzten Fehler verfallen.
in grammatiſcher Beziehung ſetzt er wohl mehr voraus, als durch
Erfahrung praktiſcher Schulmänner, die dieſe Seite des Schülerbed
niſſes gründlich zu bemeſſen verſtehen, gerechtfertigt werden dü
Unſere Bedenken und Zweifel über die Zulänglichkeit des von ihm
grammatiſcher und lexikaliſcher Beziehung Gegebenen werden wir d
eine Reihe einzelner Stellen zu belegen ſuchen. — Die allgemeine
leitung ſoll erſt dem dritten Bändchen vorgeſetzt werden. Für dieſen
rade nicht überzeugend motivirten Mangel werden wir durch die
trefflichen Einleitungen zu Aias und Philoktetes entſchädigt, von de
wir der zu Aias eine wenigſtens flüchtige Darſtellung ihres Geha
nicht verſagen dürfen, noch wollen, nachdem wir nur noch erwä
haben, daß der Verfaſſer die üblichen Schemata der Chorgeſänge
ſichtlich fortgelaſſen hat. „Die Erfahrung lehrt, daß dieſe kah
„Schemata unpraktiſch ſind. Dem Lehrer und dem Selbſtſtudium
„das Metriſche zu überlaſſen: nur hin und wieder habe ich den Chara
„der Rhythmen bemerklich gemacht. Der Schule aber muß es überha
„genug ſein, wenn der Schüler nach dem Vorgange des Lehrers
„Chorgeſänge richtig und ſchön leſen lernt, und dadurch allmälig d
„Gefühl für rhythmiſchen Klang und Luſt am Studium der Metrik
„weckt wird.“ Wie wir dieſe Sätze als maßgebend für die Sch
gegenüber den unſeligen Uebertreibungen, die auch nach dieſer Seite

Folge unpädagogiſcher Liebhaberei hervorgetreten ſind, anerkennen, ſo ſtimmen wir auch darin dem Verfaſſer bei, daß unter allen Umſtänden auf ausdrucksvolles Recitiren der alten Dichter, „die Hälfte des Genuſſes und einen Prüfſtein ſinnigen Verſtändniſſes", mit Strenge gedrungen werden müſſe, und wünſchen nur, daß dieſe goldene, leider ſo ſelten beachtete Regel auch auf die alten Proſaiker endlich einmal die ausgedehnteſte Anerkennung finden möchte.

Den philologiſchen Fachgenoſſen verheißt der Verfaſſer im Vorworte anderweitige Proben Sophokleiſcher Studien. Vor der Hand will er ſie um die Freundlichkeit gebeten haben, in dieſer nicht für ſie beſtimmten Schulausgabe auch ein wenig zwiſchen den Zeilen zu leſen.

In der 16 Seiten füllenden Einleitung zu dem erſten Stücke wird zuerſt der Charakter des Salaminiſchen Aias, wie er in Homers Geſängen ausgeprägt iſt, dargeſtellt: „er iſt der würdige Sohn des gewaltigen Telamon, der ihm als hohes Vorbild aus dem mit Herakles unternommenen früheren Zuge vorleuchtete, vergl. Ai. 434 ff. Mag Achilleus, der Zögling des Cheiron, des *δικαιότατος Κενταύρων*, Milde des Charakters und Freude an Spiel und Geſang vor Aias voraus haben, deſſen Derbheit allerdings an das Ungeſchlachte, wie ſein Körper an das Rieſige ſtreift: das Alterthum ſtellt beide gern als Ideale edelſter Heroen zuſammen, und auch die Schickſale beider bieten manche Berührungspuncte dar." .... „Von Ueberhebung des Aias iſt bei Homer keine Spur. Aber die nachhomeriſchen Dichtungen der Epiker und Lyriker wußten der Heldenſage neuen Reiz zu leihen, indem ſie ihr ethiſche Ideen einer ausgebildeteren Zeit unterlegten und aus ihr zahlreiche Belege derſelben entlehnten. Namentlich haben die Tragiker in vielfachen Beiſpielen des trojaniſchen Sagenkreiſes den Satz bewahrheitet, daß der Sterbliche für jede willkürliche Ueberſchreitung der von höheren Mächten ihm angewieſenen Schranken ſicher geſtraft werde." Auch Aias Trotz, mit dem er die ihm dargebotene Hülfe der Göttin der Weisheit, Pallas Athene, und die weiſen Mahnungen Telamons, ſtets der Götter eingedenk zu ſein, verſchmäht hatte, mußte geſtraft werden: über die Abgeneigtheit der Göttin gegen ihn, und als Wirkung davon ſein Unterliegen in dem Rechtsſtreit um Achilleus Waffen, indem ihn die Atriden, „als Werkzeuge einer höhern Macht", und neidiſch auf ſeine Größe, durch Fälſchung der Stimmen der Kampfrichter um den wohlverdienten Preis bringen. Es wird nun im Einzelnen nachgewieſen, wie der Sophokleiſche Aias in allen Hauptzügen der Homeriſche iſt, dann die weitere Ausbildung der Sage durch Arktinos und Leſches. Arktinos und der Dichter der Nekyia wiſſen nichts von dem im Wahnſinn

erfolgten Angriff auf die Heerden der Achäer, Pindar aber, welcher „al
„Freund der adeligen Geſchlechter Aegina's den Aeakiden Aias übera
„in die erſte Reihe ſtellt, verſchweigt abſichtlich die wahnſinnige That
„vergl. Nem. 2. 19 ff. 8. 23 ff. 7. 19 ff. Iſthm. 4. 52 ff. 6. 27 ff. —
Leſches hat dieſen Ueberfall zuerſt aufgenommen, und darin iſt Sophokl
ihm gefolgt. Auch die bis zu Octavianus Auguſtus reichende Geſchic
der griechiſchen und römiſchen Dramatiker, die denſelben Mythus b
handelt haben, wird überſichtlich angegeben. „Sophokles, der mit Vo
„liebe Sagen bearbeitete, welche das patriotiſche Gefühl der Athener
„Anſpruch nahmen, und der gern die von Aeſchylus behandelten Sto
„in ſeiner Art umgeſtaltete, ſchließt das Waffengericht vom Drama au
„weist aber durch überall zerſtreute Andeutungen auf dieſe Quelle d
„ſteigenden Unheils hin. Sein Aias zeigt uns, wie Vermeſſenhe
„gegen die Götter, mag ſie auch durch Ueberwall
„jugendlichen Kraftgefühls entſchuldigt werden, ſel
„den Tadelloſeſten zu Grunde richtet, und daß nur d
„freiwillige Untergang des Helden ihn mit den göttlich
„Mächten verſöhnt, daß endlich nach abgebüßtem Unre
„die unverſehrte Heldenehre der gebührenden Anerkennu
„theilhaftig wird. Der einmal überlieferte Rechtsſtreit wird, zum
„die Athener an Proceßreden auf der Bühne Gefallen fanden, in and
„Form ans Ende des Stückes und unter andere Perſonen verlegt.
„Aias im Waffenſtreite unterlegen, ſo ſiegt in dem neuen Streite
„getreue Teukros, der nach beredter Schilderung des hohen Werthes
„Aias dieſem ein ehrenvolles Begräbniß erringt, indem er die entehren
„Ausſprüche der Atriden zurückweist. Die Atriden ſind es, die d
„Aias Unrecht gethan, indem ſie unedle Mittel anwandten, ihm
„Waffen zu entziehen. Als er im Innerſten empört Mordanſchl
„gegen ſie richtet, verſenkt Athene ihn in Wahnſinn und lenkt dadu
„ſeine gerechte Wuth auf die unſchuldigen Heerden ab, wodurch
„Ehre des Helden tödtlich verletzt wird. Und am Ende iſt es gar
„verhaßte Odyſſeus, mit deſſen Hülfe Teukros ſiegt, und da aus i
„die Göttin der Weisheit ſelbſt ſpricht, ſo ſteht Aias in verklärter Gr
„und Herrlichkeit vor unſern Augen.“ Dieſe Stelle, die ſich nicht füg
auszugsweiſe mittheilen ließ, bietet die anziehendſte und erfreulich
Vergleichung mit den herkömmlichen argumentis und summariis d
Sie diene aber auch zum Beweiſe, mit welchem Geſchick und Glück
Verfaſſer, dem Plane ſeiner Arbeit getreu, durch objectivſte Reproducti
des in dieſer Tragödie niedergelegten und ſchöpferiſch geſtalteten G
dankens allen Anreizungen zur Widerlegung einer ſubjectiven, d

Dichter bekrittelnden Polemik nicht bloß aus dem Wege geht, ſondern dieſelbe völlig entbehrlich macht. Gerade den auf Aias Tod folgenden Theil dieſer Tragödie hat bekanntlich vielfacher und ſtrenger Tadel getroffen: der Streit Teukers mit den Atriden verletze die Einheit des Stücks, ſei ein Abfall von der Würde der Tragödie, habe nur der Prozeßſucht der Athener ſchmeicheln wollen, und ſtreife in bedauerlicher Weiſe an den Charakter der Komödie an. Freilich hat ſchon Jacob (Sophocl. Quæstiones. Varsaviæ 1821) in ſeiner gehaltreichen und belehrenden Abhandlung über Aias (S. 181 — 208) jene Angriffe nach einigen Seiten mit Glück abgewieſen, nach andern wenigſtens ihre Schärfe zu mildern geſucht, doch auch er weiß für den vermeintlich komiſchen Charakter des Wortkampfs zwiſchen Teukros und den Atriden nur einen, glücklicherweiſe jetzt nicht mehr erforderlichen Troſt in folgendem Gedanken: „Nimirum humanæ artis augustias etiam in his agnoscimus, et, quasi tragica affecti acerbitate, videmus unumquemque hominem, quantumvis magno ingenio quasi omnem naturam atque omnes ætates amplectatur, in nonnullis certe communi fragilitati et — temporum esse subiectum.“ Gerade dieß, den Aias durch die Abbüßung der Schuld zu erhöhen, war, ſo fährt unſer Verfaſſer fort, die ſchwere Aufgabe des Sophokles: er war ſeit Kleiſthenes der ἥρως ἐπώνυμος der Aiantiſchen Phyle; von ihm leiteten ſich die erlauchteſten Heraklidengeſchlechter ab. „Sophokles hat dieſe patriotiſchen Bezüge abſichtlich vermehrt, und daher dürfte das Drama nicht mit dem herben Ende des bitter gekränkten Helden enden; daher der weit ausgeführte Streit um die Beſtattung der Leiche, wobei es ſich nicht allein um das den Todten gebührende Recht, ſondern darum handelte, den verkannten hohen Werth des Aias zu voller Anerkennung zu bringen.“ Hierauf folgt ein mit warmer Liebe und feinem Kunſtſinn aus den einzelnen Stellen der Tragödie gewobenes Charakterbild des Aias; und dann die Betrachtung des Drama's mit ſteter Rückſicht auf die Anordnung und die Abſichten des Dichters, wobei der Leſer über die jedesmalige Scenerie und Situation, und den individuellen Charakter der übrigen Perſonen, vor Allen des Odyſſeus, den belehrendſten und zu eigener weiterer Betrachtung anregendſten Aufſchluß erhält, und auf alle Beziehungen, die unbeſtreitbar in der Abſicht des Dichters gelegen haben, namentlich auf den unverſöhnlichen Gegenſatz zwiſchen den Athenern, die in Aias und Teukros, und den Spartanern, die in den Atriden vertreten ſind, aufmerkſam gemacht wird. „Das Alterthum“, ſo ſchließt die Einleitung, ſteht einſtimmig den Aias als den ungebührlich Zurückgeſetzten und durch Ränke Geſchmälerten an. Sokrates bei Platon Apol. 41. B. ſehnt

ſich, zu Aias zu kommen, und wenn noch ſonſt Einer durch ungerechte Gericht den Untergang gefunden. Und Ariſtoteles in ſeinem Päan a die Ἀρετή redet dieſe ſo an: σοῖς πόθοις Ἀχιλεὺς Αἴας τ' Ἀΐδα δόμους ἦλθον. — Allen Lehrern, die Hiecke's Anſichten über den Zw und die Einrichtung des deutſchen Unterrichtes auf unſern Gymnaſi im Weſentlichen als richtig anerkennen, iſt in dieſen beiden Einleitung zum Aias und Philoktetes ein Vorbild gegeben, wie die dem Kreiſe d oberſten Gymnaſialclaſſe angehörenden Stoffe des claſſiſchen Alterthu von den Schülern in ſchriftlicher und mündlicher Rede zu verarbei ſind. Dieſer pädagogiſche Geſichtspunct, der leider noch viel zu wen anerkannt wird, mag die Ausführlichkeit entſchuldigen, mit der wir di Einleitung beſprochen haben. Leiten wir nur unſere Jünglinge an, i in die ſinnigſte Betrachtung der einzelnſten Einzelnheiten einer Sop kleiſchen Tragödie zu verſenken, und die ihnen bei ſo unbefangener Dur forſchung erregten Gefühle und Gedanken friſch und frei darzuſtellen, dürfen wir um ihre Stilbildung unbekümmert ſein. Und welcher Gewi für ihre poſitive Bildung ſowohl als noch vielmehr für die Begründu einer tiefen und feſten Sittlichkeit, wenn unſere Schüler in heili Wahrheitsliebe ſich ſcheuen, vom Lehrer oder aus anderen Quellen e lehnte Gedanken für eigene Arbeit auszugeben, wenn ſie vielmehr wahrheitsgetreuer Ausſprache deſſen, was ſie in der liebevollen Betr tung des Ganzen oder der Einzelnheiten einer ſolchen Kunſtſchöpf empfunden und gedacht haben, ihre Weiheſtunden feiern!

Die nachfolgenden Bemerkungen zu einzelnen Stellen des Dich werden ſich ſtreng an den Zweck dieſer Ausgabe halten, den Bed niſſen zunächſt der Schüler, dann aber auch der älteren Nichtphilolo in allen Beziehungen zu genügen. Vorher einige allgemeine Beden Da die in dieſer Sammlung erſcheinenden Ausgaben nicht bloß Gebrauch in den öffentlichen Lehrſtunden, ſondern auch für die Pri lectüre beſtimmt ſind, wird ihre Brauchbarkeit weſentlich durch das A und den Umfang der Vorkenntniſſe bedingt, die nach bewährter p tiſcher Erfahrung bei ihren Leſern vorausgeſetzt werden dürfen. S ſcheint es uns ſehr fraglich, ob der Verfaſſer in grammatiſcher Hin überall das richtige Maß getroffen, und nicht vielmehr in der Vor ſetzung der Vorkenntniſſe ſeines Publicums einen zu hohen Standp angenommen habe. Es iſt dieß ein Fehler, den wir auch der in d Sammlung erſchienenen, übrigens höchſt werthvollen Ausgabe der e gewählten Reden des Lyſias von Rauchenſtein vorwerfen, nur daß der Mangel weniger die grammatiſche, als die lexicaliſche und ſach Seite betrifft. Dagegen möchten wir das von Sintenis nach a

Seiten eingehaltene Maß als ein musterhaftes bezeichnen, obwohl wir zugeben, daß auch Sintenis in seiner Erklärung Arrians einzelne Lücken gelassen hat, und daß überhaupt eine volle Einstimmigkeit der Ansichten über das jedesmalige Bedürfniß der Schüler schon wegen der großen Verschiedenheit der einzelnen Lehranstalten nicht zu erreichen ist. Wenn aber Sintenis, und zwar, wie uns dünkt, mit vollem Recht, den Lesern eines im Ganzen doch leichten Schriftstellers wie Arrian das richtige Verständniß jeder sprachlich schwierigen Stelle durch kurze Bemerkungen erleichtern zu müssen geglaubt hat, wenn selbst Fäsi in seiner Ausgabe der zwölf ersten Bücher der Odyssee, obwohl nicht so viel, als wir gewünscht hätten, doch viel mehr als unser Verfasser für die grammatische und lexicalische Seite eines so viel leichteren Dichters geleistet hat; so dünkt uns das obige Bedenken um so mehr gerechtfertigt, als uns eine vieljährige und sorgfältige Beobachtung über die Schwierigkeiten, mit welchen auch gründlich vorbereitete Schüler im Sophokles zu kämpfen haben, zu einem von der Ansicht des Verfassers wesentlich abweichenden Ergebniß geführt hat. So können wir auch sein Vertrauen zu der Zulänglichkeit der bei den Schülern vorauszusetzenden Wörterbücher nicht theilen. Die besten derselben, zumal in neuesten Ausgaben, sind für eine große Zahl der Schüler zu theuer, und geben sie auch wirklich, was doch nur bedingterweise gilt, für Wörter und Phrasen des Dichters ausreichendes, so können sie doch, aus Rücksicht auf den Raum, namentlich über die Partikeln kaum so viel auch nur andeuten, daß der Schüler dann eine sichere Leitung zur richtigen Auffassung so vieler Stellen hätte, deren Ton und Färbung eben von einer einzelnen oder von gehäuften Partikeln ausgeht. — Citate aus Grammatiken hat der Verfasser gänzlich vermieden. Dieß entspricht freilich dem in abstracto ganz billigen Grundsatze der Herausgeber, doch auch nur mit der ausdrücklichen Ausnahme für solche Fälle, „wo sich die Schwierigkeit einer Stelle durch die nicht leicht bemerkbare Unterordnung unter eine grammatische Regel heben läßt.“ Sollten indessen dergleichen Citate ganz unterbleiben, wie dafür sprechen allerdings erhebliche Gründe, so müssen wir doch bei unserm Urtheile beharren, daß an vielen Stellen naheliegende Mißverständnisse der Leser hätten vermieden, Schwierigkeiten der Construction erleichtert und Anstöße, die voraussichtlich den Ungeübten hemmen oder ins Schwanken bringen werden, geebnet werden können, wenn der Verfasser diesen Beziehungen weniger kurz gewesen wäre. Wir wenden uns nun zu einer Reihe einzelner Stellen, von denen wenigstens die Mehrzahl unter die vorstehend angedeuteten Gesichtspuncte fallen.

Aias: V. 7. 8. *εὖ δέ σ' ἐκφέρει κυνὸς Λακαίνης ὡς τις εὔρινος*

βάσις. Für das Sprachliche iſt hier bloß bemerkt, daß εὔρινος, wie
zeige, Nominativ ſei, die Enallage epitheti aber und die Wortfolg
„εὖ δέ σ' ἐκφέρει βάσις ὡς εὔρινος βάσις κυνὸς Λ." unerwähnt geblieb

V. 51. δύσφοροι γνῶμαι „Wahnbilder (ſonſt δόξαι, imagine
unter deren Wucht der Verſtand erliegt: 643 δύσφορος ἄτα." So
der Schol. Pal. δυσφ. nicht richtiger activiſch erklären durch παραφόρο
mißführend? Dafür läßt ſich geltend machen 447 φρένες διάστροφ
nur daß dieſes paſſiviſch iſt, ſonſt aber auf derſelben Anſchauung beru

V. 71. 72. οὗτος, σὲ τὸν τὰς αἰχμαλωτίδας χέρας δεσμοῖς ἀπ
θύνοντα προσμολεῖν καλῶ. — ἀπευθύνειν mit Berufung auf Ae
Ag. 1652, wo aber δεσμοῖς fehlt, „nach Gefallen lenken und regier
Warum nicht mit Ellendt: manus adstringere vinculis?

V. 103. 104. Auf Aias Frage: ἦ τοὐπίτριπτον κίναδος ἐξή
μ' ὅπου, antwortet Athene: ἔγωγ' Ὀδυσσέα, τὸν σὸν ἐνστάτην λ
Zugegeben, daß in dem „gemeinen Schimpfworte" ἐπ. κιν. die in
Erniedrigung ſich verrathe, ſo iſt doch höchſt zweifelhaft, daß eben da
Athene ſage, ſie meine Odyſſeus, „als ob ſie die ſchimpfende Bez
nung nicht verſtehe." Ich faſſe ἔγωγ' ganz wie V. 1365: allerdin
und ſchließe die der Göttin untergelegte Beziehung aus, zumal
V. 381 frei von Wahnſinn in gleich ſtarken Worten (κακοπινέστα
τ' ἄλημα στρατοῦ) den Odyſſeus ſchmäht.

V. 177. 178. ἦ ῥα κλυτῶν ἐνάρων ψευσθεῖσ', ἀδώροις
ἐλαφηβολίαις; auch zu dem letzten Subſtantiv ergänzt der Ver
wieder ψευσθεῖσα, obwohl doch der Dativ ohne ſolche Ergän
„wegen" bedeuten kann.

V. 191. 192. μή μή μ', ἄναξ, ἔθ' ὧδ' ἐφάλοις κλισίαις
ἔχων κακὰν φάτιν ἄρῃ: „fixo vultu naves contemplans". Stat
Verbindung von ὄμμ' ἔχων ἐπὶ κλισίαις, wofür allerdings 338
ἐμοὶ βλέψας geltend zu machen wäre, ſcheint Lobeck: ne semper
litus desideas, *ne amplius in maritimis tentoriis deliteas* nicht
den Scholiaſten, ſondern auch den Gegenſatz 194 ἀλλ' ἄνα für
zu haben.

V. 194. 195. ἀλλ' ἄνα ἐξ ἑδράνων, ὅπου μακραίωνι στη
ποτὶ τᾷδ' ἀγωνίῳ σχολᾷ. Zuerſt fragt der Schüler nach der Bedeu
des handſchriftlichen ποτί vergebens. Wenn aber gegen ποτέ ge
gemacht wird, daß gegen ſeine Verbindung mit ὅπου die Stel
ſpreche, ſo iſt das ſchon an ſich kaum überzeugend. Martin (Qu
Sophocl. im Programm des Poſener Gymnaſiums 1832) erklärt
richtig ποτέ durch *aliquando, tandem*, noch endlich, „ut στη
cum vi quadam positum sit".

V. 212. Aus der Parallelſtelle Eurip. Hek. 119 erfährt der Schüler nicht die Bedeutung von *ἀνέχει*.

V. 232. Daß *κελαινὰ ξίφη* ſich auf den nächtlichen Angriff des Aias beziehe und den Gegenſatz gegen *περίφαντος ἀνὴρ* bilde, ſcheint geſucht, zumal bei Vergleichung mit Trach. 853 und dem Schol. daſelbſt.

V. 249. Daß zu *ποντοπόρῳ ναῒ μεθεῖναι* „nur *εἰρεσίαν* zu wenden ſei", dünkt uns allzu apodiktiſch; wenigſtens hätte Lobecks Erklärung, der *ναῒ μεθεῖναι* mit Virg. Aen. VI. 1. classi immittit habenas und Ovid. Trist. I. 4. 16 aurigam vela dedisse rati wenigſtens zur Wahl geſtellt werden ſollen.

V. 304 „vollbracht" drückt den Nebenbegriff der Rache in *ἐκτίνυτο* nicht aus.

V. 319. 320. *πρὸς γὰρ κακοῦ τε καὶ βαρυψύχου γόους τοιούσδ' ἤ ποτ' ἀνδρὸς ἐξηγεῖτ' ἔχειν.* „Gegen die Verbindung *γόους ἔχειν γοᾶσθαι* ſträubt ſich die Wortſtellung." Wie dieß unbedingt zuzugeben iſt, ſo wenig leuchtet ein, daß *ἔχειν* heiße „dafür halten", ſo daß *εἶναι* wie 1072 ergänzt werden müſſe. Dagegen wohl überzeugend Bothe: *ἔχειν* pro *εἶναι* valere, Triclinio credimus vel sine auctore.

V. 334. Zu *τάχ', ὡς ἔοικε, μᾶλλον*, ſoll ergänzt werden *λέξω νῦν*. So auch Ellendt. Uns ſcheint (vergl. Oed. Col. 824. *Οἰ. ὤ μοι. Ξε. τάχ' ἔξεις μᾶλλον οἰμώζειν τάδε*) ergänzt werden zu müſſen: *λέξεις νύν με λέγειν, διαπεφοιβάσθαι τὸν ἄνδρα.* Tekmeſſa ſagt ja im folgenden nichts Neues.

V. 381. *κακοπινέστατόν τ' ἄλημα στρατοῦ.* Mag *ἄλημα* nach Stathius = *πλάνημα*, und nicht nach dem Schol. = *τρίμμα, περίμμα* ſein, jedenfalls dürfte des Verfaſſers Bezugnahme auf Odyſſeus' Verkleidung als Bettler, in welcher er ſich nach Troja ſchlich, als zu hell und auch deßhalb abgelehnt werden müſſen, weil dieſe That für Odyſſeus nicht als Schmach angerechnet werden konnte.

V. 700. *Νύσια Κνώσσι' ὀρχήματα.* Wo hat der Leſer das Local Bergflur von Nyſa zu ſuchen?

V. 869. *κὐδεὶς ἐπίσταταί με συμμαθεῖν τόπος*, d. h. *οὐδεὶς τόπος ἐπιστάμενος ποιεῖ με συμμαθεῖν*, „kein Ort hat Kunde von Aias, ſo daß ich mit erfahren könnte, was er weiß; kein Ort weiß mir von Aias Beſcheid zu geben." Hier, wie an mancher anderen Stelle, hatte die andere Erklärung von *συμμαθεῖν* = *διδάξαι*, nämlich docefacere, ein Recht, angeführt und zur Wahl geſtellt zu werden.

Zu 899 *κρυφαίῳ φασγάνῳ περιπτυχὴς*, wie zu V. 946. *ἀναλγητῶν* würde die wenig Raum fordernde Beifügung des Scholiaſten mißver-

ſtändlichen Auffaſſungen der Leſer vorgebeugt haben. Gleiches vermiſ
wir V. 1153 zu *ὀργὴν θ' ὅμοιος*.

V. 921. *ὡς ἀχμαῖος, εἰ βαίη, μόλοι*: „wie würde Teukros, we
er ſich aufgemacht hätte (vergl. 804) gerade recht kommen.“ Kann
dieſer Auffaſſung *ἄν* entbehrt werden? Deßhalb eben lieſt Herma
ἀχμαῖ' ἄν.

V. 1017. Mit *ἐν γήραι βαρὺς* wird verglichen 1038 *ὅτῳ δὲ
τάδ' ἐν γνώμῃ φίλα*. Mit Unrecht, wie es uns ſcheint; denn hier
an das proſaiſche „nach Sinne“, = *κατὰ νοῦν εἶναι* zu denken, und die
Ausdruck für durch *φίλα* veredelt zu halten, iſt mindeſtens nicht no
wendig, vielmehr kann *ἐν γνώμῃ* füglich heißen in ſeinem Sin
lieb. Für *βαρὺς ἐν γ.* wird richtig Oed. R. 17 angezogen, nur
dann an beiden Stellen *βαρὺς gravatus* iſt, wenn man nicht we
Phil. 1045 *gravis* vorzieht.

V. 1086. *καὶ μὴ δοκῶμεν, δρῶντες ἂν ἡδώμεθα, οὐκ ἀντιτί
αὖθις, ἂν λυπώμεθα*. Hier keine Bemerkung zum richtigen gram
tiſchen Verſtändniß.

V. 1117. *ὡς ἂν ᾖς* „vorausgeſetzt, du biſt, wie du jetzt bi
Hier wie Phil. 1330 geben wir der Anſicht Lobecks und Mart
a. a. O. unbedingt den Vorzug, daß *ὡς ἄν* temporal „ſo lange al
verſtanden werden müſſe.

V. 1132. *τούς γ' αὐτὸς αὑτοῦ πολεμίους· οὐ γὰρ καλόν*. Die
gänzung von *οὐκ ἐῶ θάπτειν* wäre gewiß dankenswerth geweſen.

V. 1181. *ἀλλὰ προσπεσὼν ἔχου*. Damit das zu *ἔχου* zu erg
zende Object nicht verfehlt würde, hätten wir die Rückweiſung auf 11
ἱκέτης ἐφάψαι πατρὸς, und zu V. 1178 *ἐξημημένος ῥίζαν* die V
bringung ähnlicher Verbindungen, z. B. *ἐπιδέομαι τὸ τραῦμα*,
wünſcht.

V. 1185. *πολυπλάγκτων ἐτέων ἀριθμός*. „Die Jahre hei
πολύπλαγκτα, weil ſie ſchon neun Mal ihren Kreislauf vollen
haben, vergl. 604.“ Hier durfte die Wahl zwiſchen dieſer Erklär
und der des andern Scholiaſten: *καθὸ πολλὰ πλανώμεθα ἐν ἀλλ
δαπῇ* (vergl. Il. λ. 408) eben ſo gut offen gelaſſen werden,
V. 1206, wo neben der Erklärung des Triclinius die andere, *ἀμέριμν
paſſiviſch faſſende gleiche Berechtigung anſprechen konnte.

V. 1191. Die appoſitive Bedeutung von *δύστανον ὄνειδος* bedur
wohl einer Andeutung; ebenſo 1210 *μνήματα Τροίας*.

V. 1290. *δύστηνε, ποῖ βλέπων ποτ' αὐτὰ καὶ θροεῖς*; d
Partikel *καὶ* iſt keiner Bemerkung gewürdigt; ſchon die einfache Hi
weiſung auf Parallelſtellen, z. B. 1348, würde genügt haben.

V. 1344. 1345. *ἄνδρα δ' οὐ δίκαιον, εἰ θάνοι, βλάπτειν τὸν ἐσθλόν, οὐδ' ἐὰν μισῶν κυρῇς.* „Subject iſt *τὸν ἐσθλόν*: *ὁ ἐσθλὸς οὐ βλάπτει ἄνδρα θανόντα.* Vergl. 1352: *κλύειν τὸν ἐσθλὸν ἄνδρα χρὴ τῶν ἐν τέλει.*“ Auch gerade wegen der Wiederholung in letzterem Verſe verſtehe ich unter *ἐσθλὸν ἄνδρα*, indem ich es als Object faſſe, den Aias: dem Edlen, wenn er todt iſt, darfſt du nicht ſchaden, auch nicht wenn du ihn haſſeſt.“ So auch der Scholiaſt: *τὸν ἐσθλὸν οὐ δεῖ βλάπτεσθαι, οὐδ' ἐὰν μισούμενος ᾖ, ἀκαταλλάκτως γὰρ δεῖ πρὸς τοὺς ἀγαθοὺς ἔχειν.* Bei dieſer Auffaſſung weiſt *τὸν ἐσθλὸν* auf 1340 *ἔν' ἄνδρ' ... ἄριστον* zurück, und wird V. 1355 im ſinnverwandten *γενναῖος* wiederholt. Gegen den Verfaſſer, der freilich Hermanns Autorität für ſich hat, ſcheint auch das zu ſprechen, daß *ὁ ἐσθλὸς ... οὐδ' ἐὰν ... κυρῇς* eine harte Verbindung iſt.

V. 1366. *ἦ πάνθ' ὁμοῖα· πᾶς ἀνὴρ αὑτῷ πονεῖ.* Ohne mit dem Verfaſſer über die auf alter Autorität ruhende Interpunction hinter *ὁμοῖα*, wodurch ein weſentlich verſchiedener Sinn bedingt wird, zu rechten, können wir der Vermuthung, beim Wegfall dieſer Interpunction würde Sophokles wohl *ὁμοίως* geſetzt haben, nicht *ὁμοῖα*, keineswegs beipflichten, indem wir auf Lobeck verweiſen, deſſen Erklärung: *ὁμοῖα αὑτῷ πονεῖν* = suo ingenio consentanea facere wohl hätte erwähnt werden können.

Philoktetes: V. 54. 55. Bezüglich der Verbindung von *δεῖ ὅπως κλέψεις* war wohl auf Ai. 556 zurückzuweiſen, ſo wie für die paſſive Bedeutung von *φυλάξεται* auf 303 *ξενώσεται*.

V. 86. *οὓς τῶν λόγων ἀλγῶ κλύων, τοὺς δὲ .... στυγῶ.* Zwar durch die lateiniſche Ueberſetzung erläutert, aber ohne auf dieſen ſeltenen Gebrauch von *δὲ* auch nur durch Parallelſtellen, wie Trach. 23. Oed. C. 1334. aufmerkſam zu machen. Eben ſo durfte V. 93. 94. die Bedeutung von *γὲ μέντοι* „allerdings zwar“ um ſo weniger unberührt bleiben, als der Gegenſatz, der mit *βούλομαι δὲ* beginnt, erſt dadurch recht klar zu machen war. Vergl. Phil. 1052.

V. 120. *ἔτω*. fiat. (Ell.); let it come (Elsml.) möchte ſchwerlich in jedem Wörterbuch zu finden ſein.

V. 243. 244. *τίνι στόλῳ προσέσχες τήνδε γῆν*; da *στόλος* hier nicht wörtlich zu nehmen iſt, ſondern = causa itineris, hätte wenigſtens Oed. C. 358. angezogen werden ſollen.

V. 339. *οἶμαι μὲν ἀρκεῖν σοί γε ...* Wird *μὲν* ohne ein folgendes *δὲ* dem aufmerkſamen und gründlichen Schüler nicht Anſtoß geben? Iſt doch an den Stellen, wo es beſprochen worden: V. 1. 959. 1218. 1418 der Gegenſatz nachgewieſen.

V. 446. ἔμελλ'. Liegt das zu Ergänzende wirklich ſo auf d Hand, daß ein Zuſatz überflüſſig war?

V. 489. ἢ πρὸς τὰ Χαλκώδοντος Εὐβοίας σταθμά. Wo Rhede ſtatt Wohnſitz?

V. 652. εἴ μοί τι τόξων τῶνδ' ἀπημελημένον παρεῤῥύηκεν. Ni überflüſſig ſcheint die Ausfüllung der Ellipſe mit Matthäi's W ten: ἐρῶ τοῦτο λαβεῖν.

V. 666. πέρα in der vom Schol. erläuterten Bedeutung war erläutern.

V. 701. Durch das Komma hinter ἄλλον wird die erläuterte Co ſtruction wieder verdunkelt.

V. 764. iſt über die Partikeln γὰρ οὖν eben ſo wenig, w über ἀλλὰ V. 779. auch nur ein Wink gegeben. Dasſelbe vermiſ wir zu μὲν οὖν V. 1378.

V. 896. ποῖ ποτ' ἐξέβης λόγῳ; die Hinweiſung auf 805 ſpri mehr dafür, daß λόγῳ hier nicht ſei = meditando, ſondern = λέγ

V. 912. 913. Die beigefügten Worte des Schol. erläutern zu den Sinn, laſſen aber den Schüler rathlos über das ſyntaktiſche V hältniß von μὴ πέμπω zu ἀνιῶμαι.

V. 935. ὡς μεθήσων. Es fehlt die Angabe des Objects τὰ τό Vergl. 975. 1248.

V. 947. εἴδωλον ἄλλως. Ueber ἄλλως iſt nichts geſagt.

V. 991. ὦ μῖσος, οἷα κἀξανευρίσκεις λέγειν. Hier wie Ai. 12 iſt καὶ unerörtert geblieben. Ebenſo 1019 und 1042.

V. 1003. Zu μὴ πὶ τῷδ' ἔστω τάδε. Die Beifügung des Sc liaſten wäre wünſchenswerth geweſen.

V. 1134. „Die Metapher ἐρέσσει (remigaris, regeris), weil ſich Odyſſeus am Strande des Meeres ſitzen denkt." Sehr geſu ἐρέσσειν = κινεῖν, ſteht bei Sophokles ja oft auch da, wo an d Meer nicht zu denken iſt.

V. 1191. τί ῥέξοντες ἀλλοκότῳ γνώμᾳ τῶν πάρος, ὧν προύφαν Der Schol. reicht nicht hin zur Sicherung des richtigen Verſtändniſſ welches durch die Erklärung von γνώμᾳ (nicht consilio, wie Wun überſetzt, ſondern Erwartung), und durch Rückweiſung auf 11 ἀπό νύν με λείπετ' ἤδη leicht zu vermitteln geweſen wäre.

V. 1289. ἀπώμοσα. Nicht ſowohl „per jusjurandum testat volo" als „abjuratum volo".

V. 1329. τυχεῖν ſtatt der Lesart ἐντυχεῖν war zu erläutern dur Parallelſtellen, z. B. Ai. 9.

Folgende Druckfehler ſind uns aufgeſtoßen: S. 29, Anm. zu

160: 63 ſtatt 163. — S. 32, Anm. 195: στηριχθεὶς ſt. στηρίζει. — S. 84, V. 1128 fehlt das Komma vor ὧν. — S. 36, Anm. V. 279 fehlt ἄν hinter τί. — S. 86, V. 1128: ἐκσῳζει ſt. ἐκσώζει. — S. 87, V. 1132: αὐτοῦ ſt. αἰτοῦ. — S. 130, V. 111: ὁταν ſt. ὅταν. — S. 133, V. 167: 709 ſt. 717.

Wendt in Stettin.

M. Tullii Ciceronis de natura deorum libri tres. Erklärt von G. F. Schömann. Leipzig, Weidmann'ſche Buchhandlung. 1850.

Wieder ein Stück der glücklich fortſchreitenden „Sammlung griechiſcher und lateiniſcher Schriftſteller mit deutſchen Anmerkungen", welche durch Haupt und Sauppe unternommen worden; und ein Stück, das unſere beſondere Beachtung in vollem Maße verdient. Herr Prof. Schömann hat ſich durch ſeine gründlichen und feinen Forſchungen auf gar verſchiedenen Gebieten der claſſiſchen Alterthumskunde ein ſo unbeſtrittenes Anſehen erworben, daß auch hier wieder etwas Gediegenes wohl erwartet werden durfte. Und dieſe Erwartung ſcheint dem Referenten im ſchönſten Maße erfüllt. Sowohl der ſachliche Gehalt der Ciceroniſchen Schrift de nat. deorum und ihre Stellung zur alten Religionsphiloſophie, als der ſprachliche Ausdruck ſind in den Einleitungen wie in Einzelbemerkungen aufs klarſte und ſchärfſte entwickelt, ſo daß das Buch nicht nur dem Primaner und angehenden Alterthumsforſchern einen reichen Schatz von der ſchönſten Belehrung bietet, ſondern auch den Lehrer und Gelehrten, der ſich nicht gerade ſpeciell auf dieſem Felde bewegt, über recht Manches aufklären kann. Nie, iſt uns vorgekommen, iſt in den Zugaben zum Texte zu viel geſagt, ſehr ſelten für die angenommene Stufe der Leſer zu wenig; und das beſonnene Maßhalten möchten wir an dieſer Ausgabe beſonders hervorheben.

Wir erlauben uns über Einzelnes, beſonders Worterklärungen, theils unſere abweichenden Anſichten aufzuſtellen, theils Weiteres hinzuzufügen. Auf S. 29 ſind die Ausdrücke pietas, sanctitas und religio unterſchieden und erläutert; und pietas wird ausgelegt „pflichttreue Geſinnung gegen diejenigen, mit welchen man in näherer Beziehung ſteht ꝛc." Dieſe Bedeutung wird durch die Etymologie des Wortes vollkommen beſtätigt. Schon der ſcharfſinnige Sprachforſcher Bopp machte auf den Zuſammenhang des römiſchen pius mit ſanskr. prija „befreundet", φίλος aufmerkſam; und in der Deutung der umbriſchen Sprachdenkmäler durch Aufrecht und Kirchhoff, S. 33, wird dieſe Ableitung noch beſon-

bers damit begründet, daß die Wurzel pri ſowohl in den altperſiſchen als altindiſchen Religionsſchriften in der ſpeciellen Bedeutung: „die Götter erfreuen, verſöhnen, gewinnen" nachweislich ſei. Wir könnten pietas mit gothiſchem friathva überſetzen. Aber ebendaſelbſt wird religio mit Lactant. von religare „binden" abgeleitet, was ſprachlich kaum zu rechtfertigen iſt; denn was jüngſt Volckart aufs neue gewieſen, hat Pott längſt entſchieden ausgeſprochen, daß ſolche Nomina auf io nicht von ſchwachen Verbis herſtammen können. Und wir kommen ſo wieder zurück auf re-legere, daß religio zunächſt eine gründliche und ängſtliche Sammlung bedeute; es wäre denn, daß ein einfaches Verbum ligere ſtatt ligare ſich nachweiſen ließe. Vergl. auch Lobeck ῥημ. S. 65. — Auf S. 33 wird behauptet, auctor ſei desſelben Stammes als aio und autumo, und bezeichne urſprünglich den „der etwas wirkſam ausſpricht". Aber keines dieſer drei Wörter ſcheint mit dem andern im Zuſammenhange zu ſtehen; es müßten denn ajo und autumo ſo vermittelt werden, daß aus dem urſprünglichen Guttural im erſtern ein v, u ſich entwickelt hätte. Wohl zu beachten iſt die ſchöne und echt ſinnige Deutung Peters (im rh. Muſeum 1845), nach welcher autumare eigentlich „Beobachter des Vogelfluges ſein" ausſagte; auctor aber, wenn das c echt iſt, kann nirgend anders ſeine Wurzel finden als in augere; iſt c, was wir nicht annehmen, ein nacherzeugtes, ſo gehört das Wort zu der vediſchen av und entſpricht vollſtändig dem Subſtantivum avitar. Wie man auslege, ſo bezeichnet autor zunächſt den Förderer. S. 10 wird Jovis (eigentlich Djovis) als „der Himmliſche" ausgelegt. Vielleicht iſt aber hier wirklich der glänzende Aether, der leuchtende Himmel ſelbſt als Gottheit aufgefaßt; jedenfalls kann Jovis und Ζεὺς nur den Glänzenden, nicht den Himmliſchen ausſagen. Der Himmel ſelbſt wird in den Veden verſchiedentlich als Vater angerufen. Vollſtändig und unverkürzt hat ſich pater im umbr. Jupater erhalten. Ob nun auch θεός, deus mit dieſem Stamme zuſammenhange, iſt nicht ganz erwieſen, und wenigſtens beachtenswerth iſt die Erklärung C. Hofmanns, nach dem dieſe Wörter den Mächtigen, Stürmiſchen, Mannhaften bezeichneten, zumal wenn wir uns erinnern, daß bei manchen Stämmen „der Wind" als das höchſte göttliche Naturweſen gilt. S. 125 wird erklärt, wie palatum Himmel und Gaumen bedeuten könne und auf Grimm verwieſen. Wir möchten nur hinzufügen, daß faſt unzweifelhaft auch das gothiſche himins, unſer Himmel, „das Deckende" bedeutet und in cælum ſelbſt liegt ja nichts anders als das Hohle und Uebergewölbende. „Dieſem cælum aber — ſagt Grimm Geſch. d. d. Spr. I 681 * — gleicht das frieſiſche hêli, heili, wie dem griechiſchen κοίλη

κοιλία, weil Himmel und Hirnſchädel gewölbt erſcheinen, und nach der Edda der Himmel aus des Rieſen Schädel, die Wolken aus ſeinem Hirn geſchaffen wurden." Zu der Bemerkung über anno vertente auf S. 127. dürfte der Gebrauch der deutſchen Participia hinzugefügt werden, wie ihn Grimm einläßlich erörtert hat in ſeiner Gramm. IV, 64 ff. — Zu II, c. 23 wollen wir etwas aus dem indiſchen Religionskreiſe herbeiziehen, der uns vielleicht die älteſten abſtracten Götter kennen lehrt. Da erſcheint ſchon in den älteſten Geſängen, welche eine weit frühere Form der Religion zur Anſchauung bringen als z. B. die homeriſchen Gedichte, Brihaspati oder Brahmanaspati „der Herr des Gebetes", d. h. die Andacht, gleichbedeutend ungefähr Vacaspati „Herr der Rede", d. i. Gebet, und Sarasvati „die Erregerin wahrer Reden", u. dgl. mehr. — Mit Recht gibt der Herausgeber Zweifel kund über die Zuſammenſtellung von Kronos mit *χρόνος*; wenigſtens ſo viel iſt ſicher, daß die abſtracte „Zeit" nicht eine uralte Gottheit iſt, ſondern zu einer ſolchen jedesmal erſt durch die Speculation gemacht wird. Immer noch ſcheint uns Heffters Ableitung des Gottesnamens von der Wurzel *κραίνω* am wahrſcheinlichſten, einer Wurzel, die im indogermaniſchen Sprachſtamme ſehr weit verzweigt iſt. Denn dahin ſcheint ceremonia als das älteſte und heiligſte Werk, dahin creare zu gehören, darunter auch Ceres, Cerus und die umbriſchen Çerſus und Çerſia, über welche letztern Aufrecht und Kirchhoff in den umbr. Denkmälern S. 71 ſprechen. — Daß Neptunus von einer Wurzel herſtamme, die ſchwimmen oder fließen bedeute, iſt allerdings ſehr wahrſcheinlich: ſeiner Form nach iſt es ein Participium auf mnus, wie dieſes in Vertumnus, alumnus vorliegt und dürfte ſo zunächſt an ein nepto aus nevto aus Wurzel nu ſich anſchließen. Wenn von dem Herausgeber bezweifelt wird, ob Dis der innern Bedeutung nach dasſelbe ſei mit *Πλούτων*, ſo ſcheint uns dieſer Zweifel nicht recht begründet; es wird doch der Name nicht etwa an *δεῖσαι* gehalten werden wollen. Schwer und faſt unlöslich iſt die Deutung des Namens *Περσεφόνη* mit ſeinen bunten Nebengeſtalten; als die Römer ihn mit Proserpina wiedergaben, war bei ihnen jedesfalls die Bedeutung der Göttin die herrſchende, daß ſie eine gabenbringende Tochter der Erde ſei, nicht jene „ſchreckliche" Gattin des Herrſchers im kalten und unfruchtbaren Todtenreiche. Eine Lichtgöttin oder ans Licht tretende Göttin ſahen im Namen Welcker und Schwenk, ein verderbendes Weſen die meiſten andern. Wir unſererſeits müſſen ſehr bezweifeln, ob *περσε* in *Περσεφόνη* ſprachlich richtig aus *πέρθω* oder *φέρω* abgeleitet werden möge. Mavors laſſen einige unter den Alten aus magna vertere entſtehen. Schömann ſieht

in ihm „den Starken, Mannhaften“ und ſtellt ihn mit mas, mari zuſammen, das wohl mit V einſt mavers gelautet haben könnte. Ab wir haben in dem oſciſchen Mamers und im altl. Marmar die For zu ſuchen, aus der Mavors durch Verwandelung des m in v entſtand iſt. Ferner iſt es nicht ſicher, daß mas, maris jemals mars gelaut habe — jedenfalls nicht mars, martis —, obgleich wir den Ausfa eines r vor s ſonſt nicht läugnen. Bedenken wir, daß Mars bei d Römern nicht nur Kriegsgott iſt, ſondern auch der Flurenſegner, wird Kuhns Vermuthung (Zeitſchr. f. d. Alterthumsk. V, S. 49 nicht unbeachtet bleiben dürfen, es ſei dieſer Gott derſelbe mit d indiſchen Indras, dem Mârutas oder „Windeherr“, als welcher dic über den Winter ſiegt. Etymologiſch betrachtet ließe ſich freilich die Name noch mehrfach und ſprachrichtig deuten; eine ſehr einfache De tung der Art iſt die alte, nach der Mars gleich mors wäre, beden man dabei nur, daß die Abſtracte auf ti z. B. in den Veden ſehr häuf perſönliche Kraft haben, ſo daß mati, gleich dem lat. mens gebild nicht bloß Weisheit und Sinn, ſondern auch den Weiſen und Sinnig bedeutet und daß der Tödter und Vernichter zunächſt auf den Feind der Natur deuten kann, wie Indras unzähligemal den Beinam „Feindetödter“ führt. Eine Beſtätigung dieſer Etymologie wäre e wenn wirklich die marutas der indiſchen Mythologie urſprünglich d im Sturme daherbrauſenden und alle ſchädlichen Elemente „vernichte den“ Winde ſind. Menerva oder Minerva iſt richtig aus der Wurz man gedeutet. Es wird eigentlich und urſprünglich Menesva gelaut und die „Geiſtbegabte“ bezeichnet haben von einem alten menus menas = *μένος* und ſanskr. manas. Uebrigens führen ſowohl ma als minuere und minari am Ende alle zurück zu derſelben Grundwurz mâ meſſen, wie dieß die neueſten Ergebniſſe der vergleichenden Sprach forſchung beweiſen. Pott in ſeinen etymol. Forſchungen II, 207. ha über Janus und janua etc. ſehr einläßlich und umſichtig geſproche und aufs klarſte gezeigt, wie gleichartige Geſtalten oft ſo verſchieden artige Quelle haben können. Wir glauben auch, Janus ſei = Dianus janus und janua aber aus der Wurzel jâ = i „gehen“ aufgeſproſſen. Aehnlich könnten auch die Wörter penitus und penus ſehr verſchiedene Urſprunges ſein, ſo daß penitus ein urſprüngliches p darbietet, penus aber als „Speiſe“ = dem vediſchen canas zu deuten iſt aus Wurzel ci „ſammeln“. Erbaulich iſt die alte Ableitung von Sol aus solus allein, „für ſich ſeiend“; und ganz richtig weiſt Schömann auf die griechiſchen *σέλας* und *σελήνη* hin. Die Sonne hat ihren Namen hauptſächlich vom „Zeugen“ oder dem „Glanze“ oder der „Radform“,

Im Deutſchen ſcheint ſie faſt durchgehends vom Zeugen oder der Radform benannt, im Griechiſchen und Römiſchen vom Glanze. Die Wurzel zum griechiſchen ἥλιος, σελήνη, σέλας, Ἥρα, ἥρως ꝛc. iſt indiſches svar „leuchten, glänzen“. Wenn auf S. 136 die Herleitung des Wortes mensis vom Participium mensus getadelt wird mit der Bemerkung, die lateiniſche Bezeichnung ſtimme mit der griechiſchen μήν und μήνη ꝛc., ſo iſt davon nur ſo viel richtig, daß das Wort mensis nicht unmittelbar von einem Participium ſtamme; aber ſicher, daß es derſelben Wurzel mit mensus angehört, und daß eine der älteſten Bezeichnungen des Mondes die des „Meſſers“ iſt. Dafür zeugen unzählige Stellen der indiſchen älteſten und neuern Litteratur, dafür beſonders auch, daß der berühmte indiſche Manu ſelbſt nicht nur den „denkenden und ermeſſenden“ Menſchen, ſondern auch den „regelnden“ Mond beſagt. Vergl. Weber, indiſche Stud. I, S. 194. Daß der Name der Venus nicht von venire ſtamme, iſt ſicher; dieſes iſt = gam und ſteht für venire, wie vultus für gvultus, vivo für gvivo u. ſ. f.; Venus aber in ſeiner Ableitung nach nicht ſo unſicher, als Schömann annimmt. Es bezeichnet „den Reiz, die Luſt“ oder „die Reizende, Ergötzende“ von der ſanskr. Wurzel van, die reduplicirt vên lautet: van in den Veden bedeutet: Liebe, Verehrung, vánas: Reiz, Lieblichkeit, vielleicht ein perſönliches vanás: die Liebliche; vêna: Geliebter, vênâ: Geliebte, und nach Kuhn könnten mit dem vêna das lateiniſche vinum und griech. οἶνος dasſelbe ſein. Vergl. endlich dazu auch das deutſche wine „Geliebter, Schatz“. — S. 137 wird mit Recht die ſinnige Deutung Grimms von superstitiosus angenommen: es bezeichnet alſo eigentlich „altväteriſch“. S. 160 wird manus als Rüſſel des Elephanten erklärt. Dazu will ich nur bemerken, daß auch im Sanskrit dasſelbe Wort kara (eig. „der Macher“) Hand und Elephantenrüſſel bedeutet. Und weil wir gerade bei Vergleichung von Ausdrücken desſelben Sinnes in verſchiedenen Sprachen ſtehen, ſo möge hier auch zu der Bemerkung über pupula oder pupilla auf S. 170 Einiges hinzugefügt werden. Im Sanskrit findet ſich ambaka mit der Bedeutung „Auge“, eigentlich „Mutter“ ausſagend, und kanînika „das kleine Mädchen“, heißt auch „Augenſtern“. Vergleiche ferner Grimm Geſch. der d. Spr. I, 127. Daran zweifeln wir ſehr, daß, wie S. 174 behauptet wird, mollis von mobilis abgeleitet werden dürfe. Wir ſehen nicht ein, warum dieſes Adject. ſo weit von ſeinen Bedeutungsverwandten, ſanskr. mṛdu (mardu), gr. μαλακός ꝛc. getrennt werden ſollte: es bedeutet urſprünglich nicht „beweglich“, ſondern „zerreibbar“. Ueber dimetati S. 177 wäre eine Erklärung am Platze geweſen. — Zu der Erwähnung der

sortes auf S. 193 konnte beſonders auch die altgermaniſche E beiſpielsweiſe herbeigezogen werden; ebenſo iſt die Bemerkung Lol (Aglaoph. 814) zu beachten: antiquissimum esse sortium divina usum et ratio dictitat et verbum ἀναιρεῖν docet, sortes tol significans, non, ut Lexicographi, vocem. Wir ſchließen unſere merkungen, zu deren Vermehrung uns das dritte Buch noch man Anlaß gäbe, wenn der Raum der Zeitſchrift es erlaubte, mit legung einer Etymologie von Vulcanus. Im Sanskrit heißt „Feuerbrand, Feuermeteor" ꝛc. Wir leiten dieſes Wort mit Pott Wurzel ġval flammare, flagrare, die man auch in den verwan Sprachen findet; und ſo wäre Vulcanus „der mit dem Feuer". Ende ſeien noch einige Druckfehler verzeichnet, die in dieſer Aus nicht ſelten vorkommen, jedoch meiſt nicht ſinnſtörend ſind. S. § 95 l. satis ſt. statis, ebenſo S. 128, § 54. S. 93 oben l. amic ſt. amicitæ. S. 103, § 6 iſt vor præsentiam das in der Anm. ſprochene et ausgefallen. S. 154 oben l. Helice ſt. Helicæ; § 156 uberrimi ſt. uberimi u. ſ. f.

Wir ſcheiden vom Verfaſſer mit dem innigſten Danke für mannigfache Belehrung, die er uns auch durch dieſe Arbeit gewä

Zürich, im October 1850.

H. Schweizer.

M. Tullii Ciceronis Tusculanarum disputationum libri quinque. Erklärt von Guſtav Tiſcher. Leipzig, Weidmann'ſche Buchhandlung, 1850. 28 (Aus der Sammlung griechiſcher und lateiniſcher Schriftſteller, herausg. von Moriz Haupt und Dr. Hermann Sauppe.)

Während man mit Uebermacht, d. h. mit Stimmenmehrheit, alten Sprachen an vielen Orten die Unterrichtszeit zu kürzen ſucht, wenden Unzählige von Lehrern dieſes Faches ihre Geiſtesfriſche und Erfindungskraft dazu an, daß der Gegenſtand ihres Unterrichts, der Sache würdige Kenntniß des claſſiſchen Alterthums, von il Schülern ſowohl in der Ausdehnung nach wohlgemeſſenen vernünft Grenzen hin erreicht, als auch daß dieſe Kenntniß intenſiv im Geiſte Jugend zu einem das Leben hindurch bleibenden Beſitze vertieft wi Und während man die Meinung verbreiten will, ſolche Kenntniß fü ab von der Kenntniß des wirklichen Lebens, führe wenigſtens nicht zur praktiſchen Lebensbildung, ſo wird als Antwort darauf der Unter jener Lehrer allmälig immer praktiſcher, d. h. nach allen Seiten hin Geiſt ergreifender und beſchäftigender, als kaum je früher, und noch

keinen Zeiten ſind die Anſtrengungen mit ſo kleinen Mitteln an Zeit ſo groß und wohl auch verhältnißmäßig ſo erfolgreich geweſen, eine ferne Vergangenheit in ihren fruchtbarſten Aeußerungen faſt ſo nahe verſtändlich zu machen, als lebte man leibhaftig und gegenwärtig in derſelben. Sie wirken jene Lehren wohlverſtanden tief praktiſch für die Kenntniß der neuern Zeit und der Gegenwart und demnach für wahre Lebensbildung, indem ſie eine alte theils ähnliche theils unähnliche Zeit ſo unmittelbar vor den Geiſt bringen, daß aus ihr nicht minder die überraſchendſten und anregendſten Gegenſätze als auch die ſchlagendſten Parallelen für die Neuzeit und die gültigſten Lehren für die Gegenwart hervorgehen.

Unbefangene und zugleich mit dem Laufe menſchlicher Dinge bekannte Männer anerkannten von je, daß dieſer Weg eine wahre Vermittlung zur Kenntniß des Lebens ſei und ſomit zu einer rechten und gediegenen Vorbildung für alle höhere Thätigkeit im praktiſchen Leben und in der Geſellſchaft führe. Und während man drittens jenen Lehrern ein ſich Verlieren in Tauſenderlei und ein mühſeliges ſich Verſenken in Kleinigkeiten glaubt vorwerfen zu dürfen, ſo ſehen wir die gleichen Lehrer darnach ringen und mit Erfolg ſich bemühen, daß auf ihrem Gebiete einerſeits dem Kleinen ſein Recht als Vorſtufe zum Großen gewahrt, andererſeits für das Einzelne und für die Theile die Beziehung zum Ganzen gefunden und feſtgehalten werde, und ſehen ſie befliſſen, ihren Zöglingen die Ueberzeugung beizubringen, daß gleichwie Einzelnheiten und Theile an ſich immer nur einen beſchränkten Werth hätten, ebenſo auch das Ganze ohne ſorgſames Durcharbeiten und Begreifen der Theile keinen Gehalt und keine lebendige Wahrheit habe. Denn mit dem Ueberliefern und Empfangen allgemeiner Begriffe und abſtracter Kategorieen wird ſtatt eines vermeintlichen Beſitzes ein Nachſprechen und öde Schwäche der Jugend eingewöhnt, womit ſie ins Leben getreten gewöhnlich zum Spielball der Modetheorieen dient, keineswegs aber wird damit lebendige Wahrheit gewonnen, welche die Thatkraft nährt und in der Selbſtbeſchauung übt. Dieſe gewinnt der jugendliche Geiſt in allem weltlichen Wiſſen nur dadurch, daß er vom Einzelnen ausgehend zu irgend einem Ganzen gelangt und daß er angeleitet wird, ſich den allgemeinen Begriff ſelber zu gewinnen. Dieſer wird dann nicht einer leeren vor dem Luftzug fliehenden und vor dem Winde platzenden Seifenblaſe gleich ſein, ſondern ein inhaltvoller, frei und leicht zur Anwendung ſich darbietender, friſch ſchaffender und, weil in treuer Arbeit gefunden, ein auch das Maß der Wahrheit nicht leicht überſchreitender, darum in die Ueberzeugung eindringender und auch ſittlich bildender Gedanke.

Alles geſegnete Denken und Thun hat ſeine Wurzel einzig in der Wahrheit, und je mehr uns dieſe durch eigene Anſtrengung zu Theil wird, deſto mehr ſchützt ſie vor ſchwankender Halbheit und vor leichtſinniger Vermeſſenheit. Die Halbheit aber und die Vermeſſenheit, die es mit der Wahrheit leicht und willkürlich nehmen, ſind bei höher und niedriger Stehenden zu allen Zeiten die Quelle großer Verwirrung und Verheerung geweſen. Falſche Vorſtellungen von dem, was war, was iſt und was ſein kann, führen im Handeln nothwendig zur Thorheit und haben ihren Urſprung in dem Utopien leerer Abſtractionen, die fügſam allem dem Subjectiven dienen und ſchmeicheln, mit dem beſonders unſere Zeit erfüllt iſt. Beides, ſowohl die Quelle als die Folgen, hat unſer Zeitalter leibhaftig geſehen *.

Doch wozu dieſe weit ausholende Vorrede? Gerade um auf das nähere und unmittelbare Ziel hinzuführen und um ſeine Nothwendigkeit aus den ſittlichen und intellectuellen Erſcheinungen der Jetztwelt deutlich zu machen. Die heutige Pädagogik, ſowohl die ſyſtematiſche als die praktiſche, wird aus der Betrachtung unſerer eigenen Erlebniſſe ſich veranlaßt ſehen, mannigfaltige Fragen an ſich ſelbſt zu ſtellen und über Manches Urtheil und Plan zu ändern. So wird auch die Gymnaſialpädagogik bei ſich Revue halten und nicht allein über die Berechtigung jedes Faches, das man in die Gymnaſien aufgenommen hat, ſondern noch vielmehr über Maß und Zweck der einzelnen, über die Art, wie man dabei zu Werke gehe und zu welcher Art Frucht man dabei gelange, eine neue und tiefer gehende Unterſuchung anſtellen. Sie wird ſich dem oben von uns angedeuteten Weg, Begriffe und Zuſammenhang der Kenntniſſe von der Jugend gewinnen zu laſſen, davon ſind wir überzeugt, immer mehr vereinigen und ſo manche treffliche, aus der Geſchichte und Erfahrung und aus unbefangener Betrachtung jugendlicher Geiſtesthätigkeit gewonnene Lehre, die in Raumers Pädagogik und in Mager genetiſcher Methode niedergelegt iſt, zur Anwendung zu bringen ſuchen.

Da es nun einmal ſo beſtimmt zu ſein ſcheint, daß das Beſſere nicht leicht im ganzen Umfange kommt, ſondern ruck- und theilweiſe ſich Bahn bricht, ſo wird die Reihe alle Gymnaſialdiſciplinen treffen, genau

---

* Goethe bei Eckermann in den Geſprächen, wo auch der Pädagoge manches königliches Wort antreffen wird, Thl. 1, S. 240: „Ich will Ihnen etwas entdecken und Sie werden es in Ihrem Leben vielfach beſtätiget finden. Alle im Rückſchreiten und in der Auflöſung begriffenen Epochen ſind ſubjectiv, dagegen haben alle vorſchreitenden Epochen eine objective Richtung. Unſere ganze jetzige Zeit iſt eine rückſchreitende, denn ſie iſt eine ſubjective.“

Rechenſchaft darüber zu geben, welchen Antheil an der Bildung ſie anſprechen, von welcher Seite vorzugsweiſe ein jedes der Jugend beikommen wolle, welche Ausdehnung und welche Beſchränkung es ſich vornehme und welches Verfahren es einzuſchlagen habe. Daß es mit der ſichern Beantwortung dieſer Fragen in wenigen Diſciplinen weit vorgerückt, in einigen kaum über den Anfang hinaus iſt, wird der bekennen müſſen, der die in denſelben an vielen Orten herrſchende mehr tappende als ſicher gehende Praxis z. B. nur mit den Rathſchlägen der eben genannten Bücher vergleicht. Dagegen iſt das Penſum der alten Sprachen und der damit am nächſten verwandten Fächer bis jetzt zumeiſt und am ſtrengſten von jener Prüfung betroffen worden.

Die verſchiedenſten Urſachen und Beweggründe haben ſeit Jahren dazu gewirkt, ihm ſeine Exiſtenz ſauer zu machen, und es genöthigt, ſein Recht gleichſam neuerdings zu erobern. Die Prüfung hat gute Früchte getragen, ſie hat die Geiſter aufgeweckt. Man hat ſich nicht verhehlt, daß Ausartungen und nachtheilige Verwechſelungen deſſen, was der Wiſſenſchaft ſchätzbar iſt, mit dem, was der Jugend und ihrer Bildung nützt, ſich eingeſchlichen haben. Man trägt von allen Seiten zur Verſtändigung bei und reicht ſich oft von ferne her zur Ausführung die Hand. Man ſpürt lebendig, daß die Läuterung und Vervollkommnung von innen aus der Mitte des Faches heraus kommen muß, und man wird ſeines Zieles und der Mittel gewiſſer. Schon dieſe Anregung in weiten Kreiſen zu Einem Gedanken iſt ein großer Gewinn, und wie viel bleibende Wahrheit zu Tage gefördert wird, die den Einzelnen ſtützt und erhebt, iſt Keinem unbekannt, der mit einiger Theilnahme von dem Kreiſe des Verhandelten ſich hat berühren laſſen. Es iſt voller Grund zu glauben, daß mit dieſem friſch erwachten Eifer, der in Druckſchriften und Programmen, in Conferenzen und Verhandlungen zum Vorſchein tritt, auch der Eifer und die Thätigkeit im Unterricht im Verhältniß ſtehe. Und täuſchen wir uns nicht, ſo wird das rohe Beſchneiden und Verſtümmeln und Verkümmern des genannten Penſums auf unſern Gymnaſien am Ende ſein. Niemand wird lebendig begraben. Und ein Weſen, das ſich ſo lebendig und friſch rührt, das von ſeinen Gegnern zu lernen verſtanden hat und aus den allſeitigen Angriffen mit neu geſtärkter Kraft wieder auferſtanden iſt, macht keine Miene zum Verſcheiden. Das möchten wir uns und unzähligen Genoſſen, die mit uns das gleiche Gefühl und den Eifer für dieſes Fach theilen, zur Ermunterung zurufen. Zum Heile des Ganzen wollen wir die gleiche Maxime, wie für das Penſum der alten Sprachen — nämlich durch Kunſt und Regſamkeit vermehrte Intenſivität bei nothwendiger äußerer Beſchränkung —

auch allen übrigen Disciplinen empfehlen, welche der stets schaffen Genius der Gymnasien zum Besten der Jugend allmälig

in iura paterna recepit
Commodus et patiens; non ut de sede secunda
Cederet aut quarta socialiter.

Als einen evidenten Beweis der frisch erwachten Kraft, die s selbst wohlgemessen beschränkt und mit dieser Beschränkung energisch wird, betrachten wir das von den HH. Haupt und Sauppe an gegangene Unternehmen einer Sammlung von Schriftstellern, die für d Schule zweckmäßig bearbeitet werden sollen, in welchem zum ersten Ma durchgreifend und klar der Grundsatz geltend gemacht wird, daß da jenige, was der Fachgelehrsamkeit und der Wissenschaft zugehört, ausg schieden und nur das gebracht werde, was dem Zweck der Schule fromm daß aber dieses hervorgehen solle aus den Resultaten der Wissensch und ihres heutigen vorgerückten Standpunctes würdig sei, daß dann d Art der Mittheilung so beschaffen sein müsse, daß in möglichster Kür das vorauszusetzende Material gegeben und durch die Wahl des Au druckes eben so wohl das Nachdenken erregt als die Lust zum Weite schreiten hervorgerufen und daß endlich durch das Begreifen des Einzeln auch das Begreifen des Ganzen vermittelt werde. Hoc erat in voti dachten wir, als der jetzt allgemein bekannte Plan zum ersten Mal unserer Kenntniß kam. Das ist's, was unsere Zeit verlangt und di heutige Bedürfniß der Gymnasialbildung. Das wird dazu beitrage Freunde und Gegner besser zu belehren über das, was man soll un will, und zugleich zur unmittelbaren werkthätigen Befestigung des St diums dieser Autoren und Litteraturen auf unsern Schulen dienen. Un jetzt, wie die Ausführung so rasch folgt, freuen wir uns zu sehen, da sie, wenn auch nicht in Allem, doch in dem Meisten, was bisher erschienen ist, dem wohlbedachten Plane zu entsprechen sucht. Auch bemerk man mit Vergnügen, daß durch die Festhaltung der Grundbedingunge des Programmes weder der Individualität des Schriftstellers noch de des Herausgebers ein nachtheiliger Zwang angethan wird. Wir waren in der Hauptsache schon früher und sind seitdem durch die Erfahrung noch mehr von der Richtigkeit der im Programm aufgestellten Grundsätz überzeugt und haben als überaus heilsam für den Schüler die inhaltreiche Bündigkeit der Anmerkungen und die in klaren und rapiden Zügen ohne Umschweife orientirenden und mitten in die Thatsachen, in denen das Schriftwerk steht, hineinführenden Einleitungen schätzen gelernt. Wenn zwei an sich höchst werthvolle Arbeiten dieser Sammlung, die eine im Quantum und in der Länge ihrer Anmerkungen, die andere in der

Handhabung der hiſtoriſchen Kritik mit Vergeſſenheit des Standpunctes und Bedürfniſſes der Claſſe, mit der man den fraglichen Schriftſteller zu leſen pflegt, das gebührende Maß überſchritten haben, ſo möchten wir die HH. Redactoren bitten, gegen ſolche gewiß nicht zuträgliche Ueberſchreitungen die Grundſätze ihres Programmes mit Strenge zu wahren.

Die Theilnahme, die wir an der Sammlung ſchon mit dem erſten Anfang gewonnen haben, iſt mit ihrem Fortſchreiten gewachſen, und wir haben uns vorgenommen, nach Muße, Gelegenheit und Beruf eines über das andere Stück der Sammlung in Zeitſchriften zu beurtheilen, wozu wir das oben Geſagte als allgemeine Vorrede betrachtet wiſſen möchten. Denn nur aus theilnehmender Prüfung Mehrerer, die jedoch über die weſentlichen Grundlagen einig ſein müſſen, iſt zu erwarten, daß ſolche Schulausgaben der Vollendung, ſo weit die Gegenwart ſie ihnen zu geben vermag, nahe gebracht werden. Wir wählen für jetzt die von Hrn. Dr. Tiſcher in Brandenburg bearbeiteten Tusculanen, die wir ſo eben in unſerer Schule zu Ende geleſen haben. Herr Dr. Tiſcher, der uns als tüchtiger Kenner des Lateiniſchen zunächſt nur aus ſeiner lehrreichen Recenſion von Bonnells Ausgabe der Officien bekannt war, hat in dieſer Ausgabe nicht nur ſeine Kenntniß der ciceroniſchen Sprache und Eigenthümlichkeiten aufs neue bewährt, ſondern auch in allen übrigen Seiten der Bearbeitung ſeine Aufgabe wohl erfüllt und ein brauchbares und dankenswerthes Schulbuch geliefert.

Die Einleitung belehrt uns auf acht Seiten zweckmäßig über die Anfänge der griechiſchen Philoſophie bei den Römern, über Cicero's Verhalten zu derſelben und ſeine daherigen Verdienſte, über die Stellung der Tusculanen zu ſeinen übrigen philoſophiſchen Schriften, über die Zeit der Abfaſſung und über die Quellen, aus denen er ſchöpfte. Aufgefallen iſt uns in dieſer Einleitung, wie das in ſchwierigen Fällen des Lebens und der Politik unentſchloſſene Weſen Cicero's mit den philoſophiſchen Anſichten, zu denen er ſich hinneigte, in Verbindung geſtellt wird. S. XI: „Einem Manne dieſer Art konnte keine andere Philoſophie „zuſagen als ein mäßiger Skepticismus, welcher ebenſo der Ausdruck „des Schwankens in der Wiſſenſchaft iſt, wie das Leben Cicero's ſchwankt „zwiſchen der Nothwendigkeit der Entſagung und den Lockungen des „Ruhmes und der Macht." — Daß der Probabilismus der neuern Akademie, zu dem ſich Cicero in der theoretiſchen Philoſophie bekennt, ein mäßiger Skepticismus heißen kann, wollen wir nicht läugnen. Doch aber wandte die Akademie, wenn ſie auch für alle Fragen das Für und Wider in Anſpruch nahm und übte und die letzte abſolute Entſcheidung

nicht fällen wollte, ihre Dialektik immer ſo an, daß ſie einen Pu
erreichte, wo ein Satz zwar nicht mit dem Anſpruch abſoluter Gewißh
jedoch als höchſte Wahrſcheinlichkeit ausgeſprochen wurde, und da
ſolche Sätze nicht viel anders als wie poſitive Wahrheit verwend
entfernte ſie ſich ſehr vom Skepticismus und näherte ſich dem Dogm
tismus. Vorſichtiger und wahrer ſpricht ſich darüber Schömann aus
ſeiner gediegenen Einleitung zu de natura deorum. Ueberdieß findet
ziemlich im Widerſpruch mit dieſer Bezeichnung der Schüler den Dogm
tismus in den Tusculanen vorherrſchend. Sollte nicht näher eingetr
werden, ſo genügte für einmal die alte Benennung: Cicero war
Eklektiker. Daß man dann recht thue, das „Schwanken" in der Ph
ſophie mit dem Schwanken im Leben und in der Politik in Verbindu
zu bringen, glauben wir nicht. Daß er zur Akademie hinneigte, d
hatte ſeinen Grund in der Dialektik, die in dieſer Schule trefflich ge
wurde und die, da ſie, wie bemerkt, keineswegs des poſitiven Gehal
entbehrte, den zum Redner und Sachwalter geborenen Mann vor All
aus anziehen mußte. Was endlich dann das Schwanken im öffentlich
Leben betrifft, ſo hat zwar Herr Tiſcher ſelbſt S. IX mit Wahrh
bemerkt, daß ſich dieſes bei ihm in ſchwierigen Lagen des Lebens zei
aber bald darauf S. XI es wieder in ſolche Beziehungen gebracht, d
es ausſieht, als wenn Schwanken und Unentſchloſſenheit ein conſtan
Charakterzug des gutgeſinnten, zu allen Opfern fähigen, edeln Mann
wäre. Das iſt unrichtig. Er war allerdings in bedeutenden Moment
ſchwach und unentſchloſſen, er war aber auch in andern und zw
hochwichtigen und gefährlichen Momenten entſchloſſen ſtark und wahrh
groß. Es iſt ausgezeichnet ſelten, daß ein Staatsmann, der Gemü
und Gewiſſen hat wie Cicero, in einer langen politiſchen Laufbah
bald an der Spitze bald in der vorderſten Reihe ſtehe, und zwar in ein
faſt ſtets offenen und ungedeckten Stellung in heftigen Stürmen nebe
kalten Freunden mitten unter höhniſchen Feinden ſtehe, ohne in ähnlich
Weiſe ebenfalls Zeugniſſe menſchlicher Schwäche ablegen zu müſſe
In ſeinen ältern Jahren wollte er im Glück des Staates ſeine wohlve
diente Ehre genießen. Wer kann es ihm verargen? Er wollte ja ſein
Ehre eben in dem Glück und mit der Würde des Staates. Täuſcht
er ſich auch, ſo war es die Liebe zum Vaterlande, die ihn bewegte.
Daher aber ſchöpfte er aus jedem günſtigen Windhauch neue Hoffnung
verſank aber freilich auch bald wieder in Hoffnungsloſigkeit. Wer zu Rom
damals in ſelbſtändiger conſequenter Größe im Oeffentlichen ſtehen wollte
mußte ein Cato ſein, Catone ſind aber in aller Geſchichte rar, oder er
konnte es etwa auf kürzere Zeit und mit ſehr zweideutigem Ruhme

wenn er ſich auf Armeen ſtützte. Man ſoll allerdings der Jugend die Wahrheit in der Geſchichte nicht verſchleiern, aber auch nicht vergeſſen, daß der unerfahrene, die Saiten des moraliſchen Urtheils hoch ſpannende Sinn der Jugend gern übermüthig die Schwächen an den Größen heraushebt. Da hat man dann genug zu thun, um mit gerechter Hervorhebung des überſehenen Gegentheils das Urtheil wieder ins Gleichgewicht zu bringen. Darum iſt Geſchichte ſo lehren, daß ſie wirklich ſittlich bildet, im Allgemeinen ſehr ſchwer, doppelt ſchwer aber vor Knaben und Jünglingen. — Abgeſehen von dieſem iſt die Einleitung für den Standpunct der Schüler in obern Gymnaſialclaſſen geeignet.

Die gleiche Anerkennung müſſen wir über den Commentar ausſprechen, der in den Fragen der Kritik, der Wort-, Satz- und Sacherklärung und der Geſchichte das Gehörige mit rechtem Maße lehrt und unſern Schülern und uns ſelbſt ſehr förderlich geweſen iſt. Folgende Einzelnheiten jedoch ſehen wir uns veranlaßt zu beſprechen.

I, 31, 75. Hoc et, dum erimus in terris, erit illi cælesti vitæ simile, et quum illuc ex his vinclis emissi feremur, minus tardabitur cursus animorum. Da leſen wir die Note: „Hoc et für et hoc, um hoc mehr hervortreten zu laſſen.“ Das iſt ungenau, denn die beiden et entſprechen ſich, ſo daß die Glieder dum erimus in terris und quum — feremur dadurch einander parallel geſtellt werden. Dagegen war zu bemerken, daß eine Anakoluthie entſtanden ſei, weil hoc in die Conſtruction des Nachſatzes des zweiten Gliedes nicht paſſe. — 46, 111. Die Note über Diagoras, der hier „König von Rhodus“ heißt, war genauer zu redigiren. — II, 10, 23. In den Verſen des Accius nach Aeſchylus, wo es heißt, Prometheus habe das Feuer entwendet pœnasque Jovi Fato expendisse supremo ſoll fato supremo = extremo malo ſein. Wäre wirklich supremo mit fato zu verbinden, ſo würde es eher heißen: in Gemäßheit des Schickſals, das als oberſte Inſtanz regiert. Allein richtiger wird es mit Jovi verbunden, das ja wie extremo am Schluſſe des Verſes ſteht. Ebend. Prometheus ſei am Felſen angebunden navem ut horrisono freto Noctem paventes imidi adnectunt navitæ. Hier kann die Note, die Vergleichung paſſe nur zum Theil, weil das Schiff zu ſeiner Rettung, Pr. aber zur Qual angebunden werde, nur irre führen und bleibt lieber ganz weg, da das certium, das feſte Angebundenſein, ſofort einleuchtet. — 14, 33. Von Philoktet heißt es, er liege in *lecto* humido, *quod* — flebiles voces efert. Für lecto, das nicht vertheidigt werden kann, haben ſchon Andere, wie Herr T. anführt, tecto vermuthet. Weil aber Cic. Fin. II, 93, 94 von des Philoktet saxum Lemnium ſpricht und dann die Worte

quod — refert anführt, vermuthet er auch an unſerer Stelle saxo
Lieſt man aber bei Sophokles im Philoktet, wie die Felſenhöhle οἴκημα
u. dgl. genannt wird, ſo ergibt ſich, daß lecto wohl nur ein Schreib
fehler für tecto ſein kann. — 24, 58. cuius (nämlich honestatis)
quasi lumen aliquod adspeximus, wird erklärt: „wenn wir ſie
ihrem Glanze geſehen haben". Dieſer Erklärung iſt aber aliquod nic
günſtig. Vielmehr: wenn wir einen Lichtſtrahl von ihr geſehen habe
Vgl. de N. D. 1, 11, 26 si mentem istam quasi animal aliqu
esse voluit. — III, 2, 3. In den Worten veramque illam honestate
expetens, quam *una* natura maxime anquirit verfielen wir ſogleic
darauf, es müſſe unam heißen, und als wir nachſchlugen, fanden w
unam bei Orelli und zwar nicht ohne Autorität aufgenommen. W
konnten neuere Ausgaben, in denen vielleicht una vertheidigt wird, ve
Herr T. hat keine Bemerkung, nicht vergleichen, aber es leuchtet ei
daß nicht geſagt werden ſoll, was die natura nach Begriffen der Stoik
allein und ſonſt kein anderes Weſen wünſche, ſondern daß ſie vorzug
weiſe und ausſchließlich vor Allem die honestatem erſtrebe, und
müßte es unam heißen auch ohne Codd. — 5, 10 wird dement
neben amentia erklärt „verkehrte Richtung des Verſtandes, Unv
nunft". Genauer wäre es das Abgekommenſein vom geſunden Verſtand
den man früher beſaß, gleichſam de statu mentis deiectum esse o
auch mens de statu suo deiecta, während die amentia es unberü
ſichtigt läßt, ob die Verſtändigkeit früher in einem Individuum gewe
ſei oder nicht. — In der verdorbenen Stelle Ne ægrotus sim; si
inquit, qui fuerat, sensus adsit, wo mehrere Conjecturen angefüh
werden, möchten wir als einfachſtes Auskunftsmittel vorſchlagen: N
ægrotus sim; sin *fiat* oder *incidat* (nämlich ut ægrotus sim), q
fuerat sensus adsit. — 22, 52. Quum diligenter necopinatoru
naturam consid*eres*, nihil aliud reperias. Herr T. ſagt: „quum
consideres = si consideres, daher der Conjunctiv." Wir erklären d
Conjunctiv einfach daraus, daß in quum consideres das allgemei
Subject man ſteckt, wie bald nachher 27 § 66 Ergo in potestate e
abiicere dolorem, quum *velis*. — 25, 60. quasi cum deo pugnar
Hier hätte bemerkt werden dürfen, daß damit die dem Griechen geläuf
Vorſtellung des θεομαχεῖν ausgedrückt wird. — IV, 9, 22. sic aver
a præscriptione rationis. Der Schüler überſetzt getroſt weg: „von d
Vorſchrift der Vernunft". Es wäre darum eine Bemerkung zu wünſchen
von den Schranken, die die Vernunft ſetzt, von vernünftiger Beſchrän
kung. — 11, 27 iſt von den krankhaften Affectionen des Gemüthes d
Rede und als Beiſpiele werden angeführt mulierum odium ut Hippoly

t ut Timonis generis humani. Dazu die Note: „Hippolytus, der ohn des Theseus, wies die verbrecherische Liebe seiner Stiefmutter hädra zu ihm zurück, und wurde darauf ein Opfer ihrer Rachsucht, dem sie ihre Schuld auf ihn wälzte.“ Ganz recht, aber das steht der eziehung, in der hier Hippolytus angeführt wird, fern. Wie bei Timon r Menschenhaß, war es bei H. der Weiberhaß, wie ihn Euripides Anfang des gleichnamigen Stückes schildert. — 21, 48. Eine schöne rbesserung finden wir in den Versen des Lucilius: in os prius acci- m ipse, Quam gladium in stomacho *furi* ac pulmonibus sisto. Orelli sehen wir aber, daß schon Davisius so emendirt hatte. — , 51. Scipio — qui hoc Stoicorum verum esse declaravit. Hier re wohl die Bemerkung „durch seine That“ nicht überflüssig gewesen. enso eine über die Stellung des etiam 28, 60. Quod quidem solet etiam accidere. — 36, 77 begegnen wir einem seltsamen Mißver- ndniß, welches Herr T. vermuthlich von seinen Vorgängern entlehnt . Um nicht weitläufig zu werden, hier nur so viel.

Die Verse:

> Quis homo te exsuperavit usquam gentium impudentia?
> Quis autem malitia te?

den nicht zwischen Agamemnon und Menelaus gewechselt, denn das gium inter fratres hatte ja zwischen Atreus und Thyestes statt. tlich leidet der überlieferte Text Atrei filios an einem handgreiflichen ler, der gleichwohl bis jetzt von Niemandem bemerkt worden ist. Wir den aber bei einem andern Anlasse zeigen, daß filios gestrichen wer- muß. — V, 6, 15. Wir hätten die Bemerkung gerne gesehen, daß Schriftsteller hier sich der apagogischen Beweisführung bediene. Solche deutungen auf die logischen und dialektischen Operationen sparsam bracht sind dem Schüler sehr nützlich, der Solches aus vorkommenden len besser lernt und sicherer behält, als wenn es ihm z. B. im Com- dium der formalen Logik geboten wird. — 21, 62 heißt es zu mensæ quisitissimis epulis exstruebantur, „exstruere heißt erbauen und uen; in letzterm Sinne ist mensam exstruere mit und ohne epulis ziem- häufig.“ Hier ist „bebauen“ ganz unverständlich. Exstruere ist von n nach der Höhe aufschichten und aufbauen, und mensæ (mit oder dapibus) exstructæ sind solche, auf welchen die Speisen reichlich tragen, gleichsam aufgeschichtet sind, reich besetzte Tafeln. — 36, . Die Worte At quantus orator! Sed apud alios loqui videlicet cerat, non multum ipse secum, deren Sinn in ihrem Zusammen- g keineswegs auf der flachen Hand liegt, bedürfen einer erklären- Note.

Schließlich noch eine allgemeine Bemerkung, die nicht nur dieſes Buch, z. B. S. 235, ſondern viele andere Schulbücher betrifft. Es iſt Mode geworden, die Optimaten zu Rom, die Oligarchieen in Griechenland und die Geſchlechterherrſchaften ebendort kurzweg als „Ariſtokratie“ und „ariſtokratiſche Partei“ zu bezeichnen mit einer Willkürlichkeit des Ausdruckes, die nothwendig Verwechslung und Verwirrung in dieſen Begriffen erzeugen muß. Warum nicht die in jedem Volk hiſtoriſch gewordenen Ausdrücke, wie optimates, Oligarchie u. ſ. w. gebrauchen? Man wendet ein, man bedürfe eines allgemeinen Ausdruckes zur Bezeichnung eines Gegenſatzes gegen dasjenige, was man unter den Benennungen *οἱ πολλοί*, *τὸ πλῆθος*, plebs, multitudo, Volk, Volkspartei, der gemeine Mann u. ſ. w. zuſammenfaßt, und ſetzt als ſolchen in moderner Zeit die Ariſtokratie der Demokratie gegenüber. Warum das? Weil man unter Demokratie ſogleich ihr Zerrbild, die Ochlokratie, ſich zu denken gewöhnt hat. Die Alten aber unterſchieden wohl zwiſchen *δῆμος* und *ὄχλος*. Gleichſam zur Revanche wird dann der Begriff Ariſtokratie zum Träger des egoiſtiſchen hochfahrenden volksfeindlichen Drucks. Die echte Ariſtokratie, wie die Geſchichte lehrt, verträgt ſich ganz gut nicht allein mit der Monarchie, ſondern auch mit der Demokratie und mäßigt wohlthätig beide. Die Demokratie zumal ſchlägt ſofort in Ochlokratie um, ſobald in ihr die ariſtokratiſchen Elemente, die mit den Begriffen Adel, Patriciat u. ſ. w. keineswegs zuſammenfallen, Bedeutung und Macht verloren haben. Eine ſolche ausgekernte Demokratie waren einſt die alten Epheſier, die in ihrem Streben nach reiner Rechtsgleichheit ihren geſcheidteſten Kopf, den Hermodorus, verjagten, wie Tusc. V, 36, 105 erzählt wird, mit der naiven Aeußerung: Nemo de nobis unus excellat; sin quis exstiterit, alio in loco et apud alios sit. In England, wo ſie eine high Aristocracy und Gentry haben mag der Mißbrauch des Namens nicht ſchaden. In Ländern aber, wo man je nach Umſtänden Junker, Beamte, Fabricanten, Epiciers, Advocaten, Schreiber, Dorfmagnaten mit dem Namen der Ariſtokratie belegen hört, was ſoll ſich da ein Junge unter römiſcher Ariſtokratie denken? Da waren die altmodiſchen Benennungen Burgermeiſter für Conſul, Säckelmeiſter für Quäſtor, Zunftmeiſter für Tribun doch ſinnvoller. Das Chaos der Begriffe iſt nun einmal im Leben und wird ſich mühſelig hinaustreiben laſſen, aber Bücher, die zur Wiſſenſchaft anleiten, ſollen dem Chaos keinen Vorſchub leiſten. Die Sprachmengerei hierin hat üblere Folgen als diejenige mit Fremdwörtern.

Aarau. Rudolf Rauchenſtein.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

III.

1) Aufgaben zum Zifferrechnen von George Hofmann, Mathematikus und Collega IV am königl. Gymnaſium zu Freiberg. Verlag von A. Reimann in Freiberg. I. Heft: Die 4 Rechnungsarten mit unbenannten und einfach benannten Zahlen. II. Heft: Die vier Rechnungsarten mit mehrfach benannten Zahlen, nebſt einer Eintheilung der ſächſiſchen Münzen, Maße und Gewichte.

Vorliegende Hefte, die für die Schulen des Königreichs Sachſen berechnet ſind, tragen das Gepräge von andern Rechenheften, wie ſie überall im Gange ſind. — Bei der Abfaſſung des erſten Heftes hat ſich der Verfaſſer das Heft von Scheidemann zum Muſter genommen, das vor circa 20 Jahren in Stettin erſchien. Neu ſind darin die Vorbemerkungen zu den einzelnen Rechnungsarten über die beim Rechnen gebräuchlichen Ausdrücke und Zeichen; — dergleichen Erklärungen aber gewinnen die Kinder nie aus dem Hefte, ſondern nur durch das lebendige Wort des Lehrers. Die darauf folgenden Andeutungen über die Aufeinanderfolge der Stufen bei den verſchiedenen Rechnungsarten, wonach die Addition mit der Subtraction und die Multiplication mit der Diviſion verwebt ſind, ſind am Orte. Ref. geht noch weiter und behauptet, daß ſogar alle 4 Rechnungsarten auf den erſten Stufen, namentlich da, wo es für die Kinder noch kein Tafelrechnen giebt, verwebt werden müſſen und ſtützt ſich in dieſer Beziehung auf die lehrreiche Schrift von A. W. Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarſchule, Berlin 1842, wo dieſe Anſicht gründlich entwickelt und beleuchtet iſt.

Die erſten zweiziffrigen Diviſoren ſind unzweckmäßig gewählt, ganz eben ſo wie im Scheidemann'ſchen Hefte. Der Schritt von dem Dividiren mit einziffrigem Diviſor zum zweiziffrigen wird den Kindern ſchwer und die Gefahr, rein mechaniſch zu werden, liegt hier nahe. Nimmt man aber bequemere Diviſoren vorauf, als 11, 21, 31, 41, 51 ꝛc. bis 91, dann 12, 22, 32 ꝛc., ſo erleichtert man ſich und den Kindern die Sache und knüpft dabei folgerichtig an die Diviſoren 10, 20, 30, 40 ꝛc. an, die kurz vorher gehandhabt ſind.

Die Diviſion durch Zerfällung des Diviſors mag als Uebung betrachtet gelten, aber beim ſpätern Rechnen iſt dieß Verfahren unzweckmäßig, weil man ſich oft mit doppelten Reſten herumzuſchlagen hat und dabei leicht Verſehen machen kann.

Die Merkmale über das Aufgehen der Zahlen von 2 bis 15 in größern Zahlen könnten fehlen, da ſie doch durch den lebendigen Unterricht des Lehrers erläutert und erlernt werden müſſen.

Die angewandten Aufgaben, welche den Beſchluß machen, ſind zweckmäßig, wie überhaupt vermiſchte Aufgaben ein weſentlicher Theil des Rechenunterrichts ſind; doch ſind manche von den hier gegebenen Aufgaben auf dieſer Stufe zu ſchwer, z. B. Nr. 23.

Das zweite Heft mit Aufgaben über die 4 Grundrechnungen in mehrfach benannten Zahlen enthält zu viel fremdartige Benennungen. — Die Zeitrechnung iſt etwas kurz abgethan. In der Multiplication und Diviſion hätten mehr angewandte Beiſpiele gegeben werden müſſen, da die bloßen Zahlen ein mechaniſches Verfahren begünſtigen und die Rechner ſtumpf und müde machen.

Die Hefte ſind für die Schulen des Königreichs Sachſen trotz einzelner Mängel wohl brauchbar.

2) Rechenfibel mit Zahlen ohne Ziffern von C. H. Eismann, Lehrer zu Eiſenberg, nebſt Anweiſung zum Gebrauch derſelben, bevorwortet von Gg. A. Winter. Leipzig, Wöller.

Der Gedanke, Kindern bei dem erſten Rechenunterrichte keine Ziffern zu geben, ſondern ihnen zum rechten Verſtändniß der Grundzahlen dieſelben an Puncten, Strichen ꝛc. darzuſtellen, iſt zwar kein neuer, aber noch nirgends iſt er ſo glücklich und conſequent durchgeführt als hier. Wahr iſt es, wenn das Kind beim erſten Rechnen ſogleich die Ziffer kennen lernt, ſo verwechſelt es ſtets Ziffer und Zahl und iſt ihm dann oft ſpäterhin nur mit Mühe klar zu machen, in welchem Verhältniß beide ſtehen. Es iſt daher ſehr zweckmäßig, die Rechenübungen beim Anfänger, wie der Verfaſſer es will, bloß an Puncten vorzunehmen und ihm die Ziffer erſt ſpäter zu geben, wenn durch die äußere Anſchauung die innere vermittelt und gebildet worden iſt, ſollte man auch den Gebrauch der Ziffern nicht gerade 2 Jahre beanſtanden, wie der Verfaſſer es will. Zu dieſem Rechnen mit den reinen Zahlen, ohne ihre Zeichen, bieten die Arbeiten des Verfaſſers treffliche Hülfsmittel, denn die Uebungen ſind mit Umſicht entworfen und angeordnet. Ein Kind, welches dieſe Uebungen durchgemacht hat, geht mit einem tüchtigen Fond an das Zifferrechnen und kann zu einem bloßen mechaniſchen Rechnen nie kommen, da es die Zahlen in ihrem innerſten Weſen angeſchaut und ihre Beſtandtheile, Stücke, Factoren erkannt hat. Beſonders zweckmäßig ſind dann noch die angewandten Aufgaben in der Gebrauchsanweiſung, ein Haupttheil des Rechenunterrichts, weil der Schüler dadurch ſtets die Verbindung des Rechnens mit dem Leben ſieht und Luſt und Freudigkeit am Gegenſtande behält. — Das Ganze bekundet den praktiſchen Rechenlehrer, deſſen Arbeit hiermit Lehrern und Schulen zur Berückſichtigung beſtens empfohlen ſein mag.

A. Wulkow.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 9. September 1851.

I. Abhandlungen.

Zur Geſchichte des Studiums fremder Sprachen.

Von Profeſſor Dr. Cramer in Stralſund.

Zweiter Artikel.

Das Studium und die Betreibung fremder Sprachen während des Mittelalters im Abendlande.

In dem erſten Artikel, welcher dieſem Gegenſtande gewidmet war, (Päd. Revue 1850, XXIV, 1 ff.) haben wir uns mit dem Alterthume beſchäftigt und geſehen, daß in demſelben vom Studium fremder Sprachen eigentlich gar nicht die Rede war und auch füglich nicht ſein konnte. Nur die Römer, welche überhaupt die alte mit der chriſtlichen Welt vermittelten, welche namentlich ein großes Weltreich gründeten, auf deſſen Trümmern dann ein allgemeines chriſtliches und geiſtiges Reich erbaut werden ſollte, bildeten auch in dem Gebiete, das wir hier behandeln, eine Uebergangsſtufe, indem ſie, beſonders ſeit der Mitte des zweiten Jahrhunderts vor Chriſtus, die griechiſche Sprache ſich mehr und mehr bis zu einem ſolchen Grade aneigneten, als wenn es ihre zweite Mutterſprache wäre. Ueberhaupt war das Griechiſche mit dem Lateiniſchen in Religion, Sprache und Cultur mit der Zeit ſo verwachſen, daß man, ehe die Verſchiedenheit der griechiſchen und römiſchen Kirche hier eine große Kluft bildete, faſt ſagen könnte, man habe mit dem Lateiniſchen noch eine andere Sprache gelernt, nämlich die griechiſche.

Durch das Chriſtenthum gieng, wie überall, ſo auch in der Betreibung fremder Sprachen, eine große und weſentliche Veränderung hervor. Während nämlich alle heidniſchen und vorchriſtlichen Religionen nur Volksreligionen waren, und wenn auch die höchſte Blüthe des Volkslebens mit der Sprache, der Geſchichte, den Sitten, Künſten und Lebenseinrichtungen gleichſam dem heimiſchen Boden der einzelnen Völ-

ker entſproſſen und damit verwachſen waren, bekundete das Chriſtenth
als ein Reich, das nicht von dieſer Welt war, ſeinen Urſprung v
Jenſeits auch dadurch, daß es in einer jenſeitigen oder fremden Spra
auftrat, denn eine andere Religion konnte zunächſt nur durch eine
dere Sprache wahrhaft begründet und nur dadurch allein als ſel
ſtändig und unabhängig von jeder Volksthümlichkeit hingeſt
werden, daß ſie ſich einer eignen Sprache bediente. In der vorchr
lichen Zeit waren die verſchiedenen Völker beſonders durch ihre Sprac
und Religionen von einander getrennt, ſeit dem Chriſtenthum werd
ſie beſonders und zunächſt durch die chriſtliche Religion und die chr
liche Sprache mit einander verbunden; was alſo dort zwiſchen d
einzelnen Völkern die größte Kluft gebildet hatte, das wurde hier d
größte Verbindungsmittel, und die Religion wurde aus einer völk
trennenden eine völkervereinigende Macht. Die Worte, welche wir
die Spitze der neuen oder chriſtlichen Erziehungsgeſchichte ſtellen möch
im Gegenſatze gegen die mannigfaltigen und national beſchränkte
Principien der Völker des Alterthums, die Worte, „in Chriſto iſt ni
„Grieche noch Jude, nicht Beſchneidung noch Vorhaut, nicht Barb
„nicht Scythe, nicht Sclave, nicht Freier, ſondern Alles in All
„Chriſtus“, dieſe bibliſchen Worte möchten wir auch auf das Verhä
niß der verſchiedenen Sprachen zu der chriſtlichen oder lateiniſchen
wenden.

Zwei Sprachen, gleichſam der Ausdruck der zwei Naturen
Chriſto, waren es, welche zunächſt neben einander stand
und ſich bekämpften, die allgemeine chriſtliche und die beſond
Volksſprache, die des höhern und göttlichen und die des natürlichen u
ſinnlichen Menſchen, und der Kampf des Chriſtenthums mit der W
prägt ſich auch in dem Kampfe der beiden Sprachen aus, bis endli
gleich wie der Einzelne den chriſtlichen Geiſt immer mehr zu ſein
innerſten Eigenthum und zu ſeiner eigenen Natur machen ſoll, auch d
einzelnen Sprachen immer mehr durch das Chriſtenthu
erzogen und ſo befähigt wurden, Träger desſelben zu werden. D
Nationalſprachen ſtanden zuerſt der heiligen entgegen, bis ſie ſpät
gleichſam als getaufte Heiden, die höhere Weihe erhielten, den chriſtl
chen Geiſt in ſich aufzunehmen und ihm Worte und Ausdruck zu leih

Zuerſt war das Griechiſche die chriſtliche Sprache, denn i
ihr hatte der Heiland gelehrt, in ihr die Apoſtel geſchrieben, bis ſpäter
als ſich der römiſche Biſchof zum Vertreter der geſammten abendländiſch
Chriſtenheit aufwarf, das Römiſche oder Lateiniſche hier al
das alleinige heilige Gefäß des chriſtlichen Glaubens betrachtet wurd

indem das Griechiſche im Abendlande bald deſto mehr verdrängt wurde, je mehr die lateiniſche Kirche der griechiſchen feindlich entgegentrat, und nur für die chriſtlichen Völker des europäiſchen Oſtens oder für die Anhänger der griechiſchen Kirche fortwährend ſeine heilige Weihe behauptete. Beide Sprachen aber, ſofern ſie heilige Sprachen waren, mußten von ihrer frühern weltlichen und nationalen Eigenthümlichkeit manches aufgeben und dagegen manche neue Elemente in ſich aufnehmen, wodurch ſie ihrem frühern, feſtern, aber auch national beſchränkteren Charakter entfremdet und dagegen einem weitern Geſichtskreiſe und der Welt der Unendlichkeit zugänglich gemacht wurden. Das Griechiſche als eine heilige Sprache war ein anderes als das Altgriechiſche, ſofern es mit orientaliſchen oder ſemitiſchen Elementen vermiſcht war, das ſogenannte Helleniſtiſche; das kirchliche oder mittelalterliche Latein ein anderes als das Latein der alten Römer. Indem wir hier, wo wir das Studium und die Betreibung verſchiedener Sprachen während des Mittelalters in eine geſchichtliche Ueberſicht bringen wollen, den Orient und auch das Gebiet der griechiſchen Kirche außer Acht laſſen, wenden wir unſern Blick nur auf das chriſtliche Abendland oder das Gebiet der lateiniſchen Kirche. Später gedenken wir auch den Oſten in den Kreis unſerer Betrachtung zu ziehen und ſo durch eine möglichſt vollſtändige Geſchichte des Sprachſtudiums einen kleinen Beitrag zu der vergleichenden Culturgeſchichte zu liefern, welche mit Recht als die Hauptaufgabe unſrer Gegenwart unlängſt bezeichnet worden iſt.

Wir müſſen jedoch vorher noch einen wichtigen Geſichtspunct hervorheben, unter dem die lateiniſche Sprache zu betrachten iſt. Weil nämlich im Mittelalter, und namentlich in der erſten Hälfte desſelben — wie wichtig die Kreuzzüge hier ſind, werden wir ſpäter ſehen, wo auch wir ſie als den Anfang einer neuen geiſtigen Richtung, des Studiums der neuern fremden Sprachen, kennen lernen werden — die Geiſtlichen auch vorzugsweiſe die Geiſtigen waren, d. h. nicht allein die Vertreter des Glaubens, ſondern auch der Gelehrſamkeit; weil ferner das römiſche Recht weit über die Grenzen des alten römiſchen Staats, und namentlich durch das ganze Mittelalter hindurch ſeinen Einfluß geltend machte, ſo wurde das Latein nicht allein die Sprache der Religion, ſondern auch der Gelehrſamkeit überhaupt, daher im Mittelalter ein Lateiner oft ſo viel heißt als ein Gelehrter. Ja es galt ſo lange als der alleinige Träger der letztern, als die Kirche alle Wiſſenſchaften in ſtrenger Obhut hielt und alle andern Sprachen, wie namentlich die griechiſche, in den Hintergrund gedrängt waren. So trat die lateiniſche den einzelnen Volksſprachen nicht allein als die heilige den weltlichen

entgegen, ſondern auch als die gelehrte den ungelehrten, als der e
Ausdruck der Ueberlieferung und der Vergangenheit im Gegenſatze ge
die mannigfaltigen und vielartigen Ausdrucksweiſen der Gegenwart
der realen Wirklichkeit, des Geſetzes als der allgemeinen Verſtandesn
gegen den ſich bildenden Gebrauch, des Verſtandes gegen die unmi
bare Gefühlsanſchauung. Ja als gelehrte Sprache hat das Latein ſ
Macht und Bedeutung in weiterer Ausdehnung behauptet wie als
lige Sprache. Denn während durch die Reformation der Norden Euro
ſich von der katholiſchen Kirche trennte und im Laufe der Zeit,
namentlich in Folge der Reformation, die einzelnen Volksſprachen
auch zur Darſtellung des Höchſten und Heiligſten erhoben hatten,
hauptete ſich das Lateiniſche als Ausdruck der Gelehrſamkeit in u
ſchwächter Kraft, ja der Einfluß der lateiniſchen Sprache, welche d
Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften eine ähnliche Reformation wie
Glaube ſelbſt erfahren hatte, und welche, gereinigt von den mittela
lichen und mönchiſchen Elementen, auf ihre frühere Reinheit zurü
führt war, begann da zum Theil erſt recht eine faſt unbedingte H
ſchaft zu erlangen und im ſechszehnten und ſiebenzehnten Jahrhund
ſeine Macht ſo auszudehnen, daß in manchen Ländern, wie namen
in Deutſchland, die heimiſche Sprache und Litteratur zurückgedr
wurde und man ſeinem Namen eine höhere Weihe zu geben glau
wenn man ihn lateiniſch oder auch wohl griechiſch ausdrückte.
überhaupt die neuere Litteratur, und namentlich die deutſche, aus
Quellen der alten Sprachen großgezogen wurde, ſo können wir
ſelbſt von der deutſchen Poeſie ſagen, namentlich im neunten, zehn
und eilften Jahrhunderte, wo auch echt deutſche und chriſtliche St
lateiniſch behandelt wurden, und dann vorzugsweiſe vom ſechszehn
wo die lateiniſche Poeſie der allgemeine Ausdruck auch für die mod
ſten Verhältniſſe in einem ſolchen Grade geworden war, daß dar
zum großen Theile ſich die neuerwachte deutſche Poeſie des ſiebenzehn
Jahrhunderts ſtützen konnte. In Schweden, wo unter Chriſtina dieſ
Sprachmengerei wie damals in Deutſchland zur Zeit des dreißigjäh
gen Krieges herrſchte, war ſogar ein förmliches Geſetz gegeben,
Jedem, der einen Schweden lateiniſch anrede, auch lateiniſch, dem a
der ihn in einer andern Sprache anrede, ſchwediſch geantwortet wer
ſoll. Das Lateiniſche war unter mancherlei Veränderung
die es im Laufe der Zeit allmälig erfahren hatte, durch das gan
Mittelalter hindurch bis in das ſiebenzehnte Jahrhund
gleichſam eine lebende Sprache geblieben. Es war
Sprache des Chriſtenthums und der Gelehrſamkeit geweſen, bis

durch die Reformation dort ſein Gebiet mit den Volksſprachen und hier mit dem Griechiſchen theilen mußte, das ja beſonders von den Anhängern der neuen Lehre gepflegt wurde; es war aber auch die Sprache der Diplomaten und überhaupt der vornehmen Welt geweſen, bis namentlich ſeit Ludwig XIV. das Franzöſiſche die beiden letztern Gebiete eroberte. In unſern Tagen endlich hat das Lateiniſche auch als gelehrte Sprache, ſelbſt auf einzelnen Univerſitäten, Manches von ſeiner bisherigen Macht verloren und ſieht vielleicht noch größerer Einſchränkung entgegen.

Weil im Mittelalter die Geiſtlichen im Gegenſatze gegen die Laien beſonders durch Kenntniß des Lateiniſchen ſich auszeichneten, und weil ferner die Gelehrten von den Ungelehrten ſich dadurch unterſchieden, ſo betrachtete man in den Gedichten jener Zeit das Latein oft als eine dem gewöhnlichen Menſchen nicht verſtändliche Sprache und pflegte namentlich von den Thieren zu ſagen, daß ſie lateiniſch redeten.

Je größer das Gebiet der lateiniſchen Sprache, deſto mehr gilt ſie auch als der gemeinſame Mittelpunct des geſammten geiſtigen Lebens. Daher im Mittelalter der weite Begriff der Grammatik, worunter man den geſammten Umfang alles propädeutiſchen Wiſſens, das ja nur ein lateiniſch ſprachliches war, da die übrigen Zweige noch keine Geltung hatten, verſtand, wodurch man zu den einzelnen Fachſtudien, wie namentlich zur Theologie, aufzuſteigen befähigt werde. Dieſe Grammatik war nur eine lateiniſche, an welcher und durch welche auch die heimiſchen Sprachen, wenn irgend von einer grammatiſchen Betreibung derſelben die Rede ſein konnte, zum Theil noch bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts erlernt wurden. Einzelne Gelehrte, wie Johannes von Salisbury im zwölften Jahrhunderte, behaupteten, zur Einprägung der Regeln und der Syntax des Lateiniſchen genügten zwei Jahre, während man ſchon in Jahresfriſt hinlänglich Latein reden und ſchreiben, es ſich alſo auf praktiſchem Wege aneignen könne. Die erſten Begründer einer griechiſchen Grammatik im Abendlande wurden Konſtantin Laskaris und Theodor Gaza zur Zeit der Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften in der letzten Hälfte des fünfzehnten Jahrhunderts, wenn auch ſchon vorher die Elemente der griechiſchen Sprache, die ſogenannten Erotemata, von Einzelnen, wie namentlich von Emanuel Chryſoloras, gelehrt worden waren. Gleichzeitig, denn die Erhebung der Volksſprachen hängt mit der Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften, gleichſam der allgemeinen Anregung, aufs innigſte zuſammen, erſchien die erſte Grammatik einer neuen fremden Sprache, nämlich die franzöſiſche Grammatik des Engländers John

Palsgrave. Daran und an den Aufſchwung, welchen die franzöſiſch Litteratur durch Franz I. erhielt, ſchloß ſich denn die erſte Gram matik einer Mutterſprache, nämlich der franzöſiſchen, durch Du bois oder Jakobus Sylvius Ambianus, 1534, aber dieſe war, gemä den oben gemachten Bemerkungen, noch in lateiniſcher Sprache verfa und ſtützte ſich beſonders auf dieſelbe Seit der Zeit, wo auch die neuer Sprachen ein Gegenſtand der Grammatik wurden, wie überhaupt ſe der Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften und der Reformation brach ſi erſt eine theoretiſche Betreibung der Sprachen Bahn, die vo her, und zwar namentlich die neuere, faſt nur praktiſch erlernt wurde

Wenden wir uns nun nach Hervorhebung dieſer allgemeinen Ge ſichtspuncte zum Einzelnen, ſo werden aus dem bisher Entwickelten di Gründe klar ſein, warum wir die Kenntniß der lateiniſchen Sprache i Mittelalter bei den Geiſtlichen, Gelehrten, wie überhaupt bei alle Gebildetern vorausſetzen und daher hier auf dieſelbe nicht immer beſon dere Rückſicht nehmen. Da wir ferner bei einer andern Gelegenheit aus führlich dargelegt haben, wann und unter welchen Bedingungen da Griechiſche im Mittelalter von Geiſtlichen und Laien betrieben ſei, ſ müſſen wir auch darauf verzichten.

Das Mittelalter ruht auf zwei Säulen, der Kirche und dem Staat die Geſchichte desſelben gründet ſich auf eine allgemeine, alle Länd gleichmäßig umfaſſende katholiſche Kirche und auf die beſondern Eige thümlichkeiten vieler einzelnen Völker; der Ausdruck jener war die late niſche, der Ausdruck dieſer waren die verſchiedenen Volksſprachen, un auf die Wechſelſeitigkeit dieſer beiden Faktoren haben wir zunächſt da Studium und die Betreibung verſchiedener Sprachen im Mittelalter zurück geführt. Zu dieſem allgemeinen religiöſen Intereſſe kam dann noch de mächtige äußere Impuls, den wir im Alterthum zuerſt und hauptſächlich der Beſchäftigung mit den Sprachen anderer Völker zu Grunde legte (I. S. 5 u. 6), durch Handel und Verkehr ſich Schätze zu erwerben und dazu die Sprachkenntniß zu benutzen, ferner eine gewiſſe Reiſe- und Abenteuerluſt, ſo wie endlich die Wißbegierde, ſich auch die geiſtigen Schätze anderer Völker anzueignen und durch lebendigen Verkehr mit ihnen ſeinen Geſichtskreis zu erweitern.

Die Beziehung des Lateiniſchen zu den einzelnen Landes- und Volksſprachen war aber eine verſchiedene, namentlich inſofern als durch die romaniſchen Sprachen die lateiniſche in ihren Gerechtſamen weniger beeinträchtigt wurde als durch die germaniſchen, welche letz tern, wie unter den ſlaviſchen die böhmiſche, ſchon früh anfiengen, ſich auch zum Ausdrucke des Chriſtenthums und dadurch zur höchſten Gel-

tung im Gebiete des Geiſtes zu erheben. Es iſt dasſelbe Verhältniß, das ſich ſpäter im Ganzen und Großen in dem Verhalten der romaniſchen und germaniſchen Völker zum katholiſchen Glauben zeigt, ſo daß man faſt ſagen könnte, die romaniſchen Sprachen ſeien ſtrenger katholiſch geweſen, während in den germaniſchen ſich ſchon früh eine Art von ketzeriſcher Anmaßung gezeigt habe, denn die ketzeriſchen Sekten, wie beſonders die des ſüdlichen Frankreichs, ſuchten unter Anderm auch ihr beſonderes Volksidiom gegen die allgemeine Kirchenſprache geltend zu machen. Als daher das Concil zu Arras 1025 für die Ketzer ein lateiniſches Glaubensbekenntniß aufgeſtellt hatte, ließ man es durch Dolmetſcher erſt in der Landesſprache erklären. Das Verhältniß der romaniſchen Sprachen zur lateiniſchen war mehr ein gleichgültiges Nebeneinander, das der germaniſchen zu derſelben das einer gleichen Berechtigung und dadurch eines gegenſeitigen Uebergreifens, was ſein Spiegelbild in dem Verhältniſſe des Kaiſers zum Papſte hat.

Das Lateiniſche erfuhr nämlich nicht allein dadurch eine weſentliche Veränderung, daß es das antike römiſche Gepräge mehr und mehr verlor und nach und nach ein chriſtliches oder kirchliches Latein wurde, ſondern auch dadurch, daß, nachdem Rom ſeine Weltherrſchaft verloren und die einzelnen ihm bisher unterworfenen Völker nun ſelbſtändiger auftraten, ſich nun die einzelnen Volksdialekte an dasſelbe anſchloſſen, mit und aus demſelben zu eigner Selbſtändigkeit emporrankten, und daß ſich ſo allmälig die einzelnen romaniſchen Sprachen bildeten. Wenn auf die mehr innere oder kirchliche Umgeſtaltung beſonders Papſt Gregor der Große ſehr einflußreich wirkte (I., S. 11 u. 12), daher wir gerade in ſeine Zeit oder in den Anfang des ſiebenten Jahrhunderts, in die Zeit zwiſchen einem Gregor von Tours und einem Fredegar, dieſen Bruch zwiſchen der alten und mittelalterigen Latinität ſetzen möchten, ſo bildete ſich dieſe mehr äußere oder weltliche Umgeſtaltung viel langſamer, denn ſie war weniger das Werk eines oder einzelner hervorragenden Geiſter, ſondern einer ſehr allmälig fortſchreitenden Veränderung. Gewiß hatte immer in den einzelnen römiſchen Ländern eine Volksſprache oder lingua vulgaris neben der eigentlichen lateiniſchen oder lingua urbana beſtanden, ſpäter der Gegenſatz zwiſchen der lingua romana und der alten lingua latina, bis mit dem Sinken und Fallen des römiſchen Reichs jene dieſer bald, wenigſtens zum Theil, als ebenbürtig entgegentrat und auch eine allgemeinere geiſtige Geltung namentlich ſeit dem neunten Jahrhunderte beanſpruchte. In Frankreich bediente man ſich ſchon im zehnten Jahrhunderte der Volksſprache, und auf der Kirchenverſammlung zu Mouſſon ſprach Haimon, Biſchof von Verdun, in der lingua

gallica, während die übrigen lateiniſch ſprachen. Vom heiligen Adalar der um 821 Abt in dem berühmten Kloſter Corvey war, wird dah die vollendete Kunde dreier Sprachen erwähnt, und ſein Lebensb ſchreiber hebt an ihm rühmend und ausdrücklich hervor: wenn Adala in der Volksſprache, d. h. der römiſchen, ſprach, ſchien es, als er aller andern Sprachen unkundig; wenn er deutſch redete, ragte noch vollendeter hervor; aber im Lateiniſchen drückte er ſich b weitem am vollkommenſten aus. Nicht minder konnte man, als 9 Papſt Gregor V., Sohn des Herzogs Otto von Kärnthen, ſtarb, den Worten ſeines Grabſteines:

Usus Francigena, vulgari et voce Latina
Instituit populos eloquio *triplici*,

ihn wegen ſeiner Kenntniß dreier Sprachen, der franzöſiſchen (der Selbſtändigkeit wir ſchon 842 bei dem berühmten Schwure zu Stra burg, zwiſchen den Söhnen Ludwigs des Frommen, kennen lernen der Volksſprache und der lateiniſchen preiſen. Von der berühmten Grä Mathildis, der Freundin Gregors VII., aus dem eilften Jahrhunde wird auch die Kenntniß dreier Sprachen gerühmt, und es heißt von ih

Scit teutonicam bene linguam.
Hæc loquitur lætam (latinam?) quin Francigenamque loquelam.

In Italien bildeten ſich im Laufe der Zeit vierzehn ſolche Vulgärſprache oder Volksdialekte, wie namentlich der ſicilianiſche, aus welchen dan Dante im Anfange des vierzehnten Jahrhunderts das volgare illustr oder die italieniſche Schriftſprache ſchuf. Dantes göttliche Komödie das erſte in dieſem Vulgärdialekte geſchriebene Werk. Auch durch die Vulgärſprache wurde die altlateiniſche vielfach geändert und verderb Als daher Gunzo, einer der berühmteſten Gelehrten des zehnten Jah hunderts, der Zeitgenoſſe des erwähnten Papſtes Gregor, Diakonus Novara, einſt wegen eines in der Schule zu St. Gallen gemachte Sprachfehlers (er hatte nämlich einen Accuſativ ſtatt eines Ablativ geſetzt) verlacht wurde, was ihm ſehr zu Herzen gieng, entſchuldigt er ſich mit folgenden Worten: Falso putavit Sti. Galli monachus m remotum a scientia grammaticæ artis, licet aliquando retarder usu nostræ *vulgaris linguæ, quæ Latinitati vicina est.* Gerade in St. Gallen mochte man ſolche und ähnliche grammatiſche Fehler am leichte ſten bemerken, denn hier wurde die lateiniſche Sprache faſt als eine lebende fortwährend geübt, und Ekkehard II., der nachher Lehrer des Kaiſers Otto II. wurde, hatte es zum Geſetze gemacht, daß außer den jüngſten Schülern Keiner ein deutſches Wort gebrauchen und daß nur lateiniſch geſprochen werden durfte; ein Geſetz, das wir bis in das

ſiebzehnte und achtzehnte Jahrhundert auf manchen gelehrten Schulen mit faſt blutiger Strenge geltend gemacht ſehen.

Je mehr in den frühern Jahrhunderten des Mittelalters die neu auftretenden Völker mit den Römern verbunden waren, wie die Nachkommen der alten Bewohner des ſüdweſtlichen Europas, oder je mehr ſie ſich in Gegenden niederließen, welche von römiſchen Cultureinflüſſen vielfach berührt waren, wie die deutſchen Völker, welche in Italien, Spanien und Südfrankreich neue Wohnſitze erhielten, namentlich die Longobarden, Weſtgothen und Burgunder, deſto leichter mußten dieſe auch für die römiſche Sprache und römiſche Bildung gewonnen werden, wenigſtens weit eher als die deutſchen Völker, welche in ihrer Heimat zurückgeblieben, oder welche doch dem römiſchen Einfluß ferner geblieben waren. Wenn der durch das Chriſtenthum eingetretene ſprachliche Dualismus bei jenen, d. h. bei den romaniſchen Völkern ſchon von ſehr frühen Zeiten her ſtattfand, aber ein mehr gleichgültiger und unbewußter war, ſo daß wir erſt vom neunten oder zehnten Jahrhundert an das Bewußtſein von der Verſchiedenheit der heiligen und der Volksſprache klarer hervortreten ſehen, ſo findet zwiſchen der chriſtlich lateiniſchen Sprache und der deutſchen oder einem deutſchen Volksdialekt ſchon weit früher das Bewußtſein einer verbundenen Geſchiedenheit ſtatt, wodurch mancherlei feindliche Berührungen zwiſchen beiden herbeigeführt wurden. Während nämlich die romaniſchen Völker, und darunter auch die genannten germaniſchen, wie namentlich die Weſtgothen, die ſogar ihre deutſche Mutterſprache bald ſo vergaßen, daß wir auch nicht eine Spur einer altweſtgothiſchen Sprache aus Spanien mehr haben, oder während die Völker, welche als die treueſten Anhänger des Katholicismus gelten, an dem Dualismus der Sprachen als an einer geheiligten Ueberlieferung feſthielten, d. h. den chriſtlichen Glaubensinhalt in lateiniſcher Sprache in ſich aufnahmen und auch ihre Gebete in derſelben Sprache verrichteten, ſich aber ſonſt ihres beſondern Volksdialekts bedienten, finden wir bei den Völkern, bei welchen ſpäter die Reformation Eingang fand, beſonders den Deutſchen und Engländern, ſchon früh das Streben, das Jenſeitige zu einem Dießſeitigen zu machen, auch in der heimiſchen Sprache zu Gott zu beten und ſo den chriſtlichen Glauben gleichſam in das eigene Fleiſch und Blut, d. h. in die eigene Mutterſprache zu verwandeln. Während die romaniſchen Völker mit der katholiſchen Kirche ſchon vermittelſt ihrer Sprache mehr zur unmittelbaren Einheit verwachſen waren, und die Slaven mehr paſſiv aufnahmen, wollten die Deutſchen ſchon von den früheſten Zeiten an Chriſtum wahrhaft den ihrigen nennen und ihn mit vollſter und tiefſter Seele auch in ihrer eigenen Sprache, d. h.

in ihrer eigenſten Empfindung bekennen, damit ſie wahrhaft ſagen könn-
ten: das iſt Fleiſch von meinem Fleiſch und Bein von meinem Bein. So
ſehr auch die Kirche, ſeitdem ſie ſo erſtarkt war, um mit Erfolg den
Kampf zu beginnen, gegen die Volkslieder und Volkslitteraturen feindlich
auftrat, denn dieſe waren hauptſächlich die Träger des alten Heidenthums
und die Erinnerungen an heidniſche Götter, Helden und Thaten waren
in ihnen niedergelegt, ſo ließ ſie es doch ſpäter hie und da geſchehen
daß einzelne Volksſprachen zu Werkzeugen und Trägern des chriſtlichen
Glaubens für den Volksgebrauch in Anwendung gebracht wurden. In
den erſten Jahrhunderten des Chriſtenthums ſcheint gleichfalls in dieſer
Beziehung eine größere Duldſamkeit gewaltet zu haben. Wenigſtens ſind
die galliſchen Meſſen, welche im zweiten Jahrhunderte in Gebrauch
waren und von denen wir noch einige Reſte übrig haben, alle zuſammen
in der lingua rustica oder vulgaris geſchrieben. Es verhält ſich hiemit
ähnlich wie mit dem Griechiſchen, dem ja bekanntlich auch in den früheren
Jahrhunderten ein größerer Spielraum innerhalb der abendländiſchen
Kirche gewährt wurde.

Kein deutſcher Stamm aber war fremder Cultur und fremden
Sprachen ſo zugänglich als der gothiſche. Daher konnten die Gothen
als ſie noch in Möſien ſaßen, wo die lateiniſche Sprache durch die
Römer allgemein verbreitet war, ſich eine höhere Bildung aneignen als
die übrigen Deutſchen, und der gothiſche Biſchof Ulphilas (vom
Jahre 318—388), von dem der Geſchichtſchreiber Jornandes ausdrücklich
ſagt, er habe auch die Jugend zu unterweiſen geſucht („Gothos minores
literis instituit“), konnte in drei Sprachen predigen, in der
gothiſchen, lateiniſchen und griechiſchen, welche letztere wahrſcheinlich ſeine
Mutterſprache war, denn er ſtammte aus Kappadocien in Kleinaſien, und
mochte ſie auch durch Verkehr mit den Griechen, wie wir ja namentlich
von ſeinem Aufenthalte in Konſtantinopel wiſſen, fortwährend üben. Wie
wichtig und bedeutungsvoll die Ueberſetzung der heiligen Schrift
von Ulphilas iſt, die er (einzelne Theile des Alten Teſtamentes aus der
Septuaginta) aus dem Griechiſchen ins Gothiſche übertrug, das iſt ſchon
anderweitig vielfach dargelegt worden. Ulphilas ragt aber nicht allein
unter den Gothen durch ſeine Sprachkenntniß hervor, ſondern wir können
ihm hierin ſogar eine Frau an die Seite ſetzen. Amalaſuntha, die Tochter
und Nachfolgerin des großen Oſtgothenkönigs Theodorich, war auch
dreier Sprachen kundig, ſie ſprach nämlich gothiſch, lateiniſch und grie-
chiſch und konnte ſich in den beiden letzten Sprachen ohne Hülfe eines
Dolmetſchers mit den Geſandten anderer Völker unterhalten, denn beide
waren damals die Sprachen der Diplomatik. Ja unter dem oſtgothiſchen

Könige Athalarich lernten junge römiſche Patricier, wie die Söhne Cyprians, gothiſch ſprechen, wodurch ſie, wie uns Kaſſiodor berichtet, ſich das beſondere Wohlgefallen des Königs erwarben. Aber nicht alle deutſchen Stämme ſuchten, wenn ſie ſich auf römiſchem Boden niederließen, ihre Sprache zu erhalten, und noch weniger mochten durch ſie die Römer veranlaßt werden, deutſch zu lernen. Wir finden vielmehr bei der Unterwerfung des römiſchen Reichs durch die Deutſchen dasſelbe Verhältniß, das uns bei der Unterjochung Griechenlands durch die Römer entgegentritt. Wie nämlich hier die Römer zwar äußerlich ſich zu Herren der Griechen machten, geiſtig aber in Wahrheit von denſelben unterworfen wurden, denn gerade von der Zeit der Unterwerfung Macedoniens und Griechenlands beginnt in Rom griechiſche Sprache und griechiſche Cultur kräftig emporzublühen, ſo auch namentlich bei den Deutſchen, die ſich da niederließen, wo die alte römiſche Bildung feſten Fuß gefaßt hatte. Außer den ſchon oben erwähnten Weſtgothen bilden namentlich die Longobarden einen großen Gegenſatz gegen die Oſtgothen, denn die Longobarden, welche ſich zu Herren Oberitaliens gemacht hatten, entarteten bald in Sprache und Cultur und nahmen bald die italieniſche Sprache an, ſo daß der Chroniſt von Salerno um 978 von der „lingua Todesca, quod olim Longobardi loquebantur“ reden konnte.

Wenn nun auch vorzugsweiſe die Geiſtlichen, um mit Erfolg der Seelſorge ſich zu widmen, außer der geiſtlichen noch der Landesſprache kundig ſein mußten, die innerhalb ihres Wirkungskreiſes geſprochen wurde, wie denn namentlich das Mainzer Concil 847 verordnete, daß die Geiſtlichen (lateiniſche) Andachts- oder Predigtbücher halten und aus dieſen durch freie Ueberſetzung das Volk entweder in der romaniſchen oder deutſchen Sprache unterweiſen ſollten (ut easdem homilias quisque aperte transferre studeat in rusticam Romanorum linguam aut theodiscam quo facilius cuncti possint intelligere), ſo mußte doch ſelbſt die große Maſſe des Volkes wenigſtens von einem wenn auch noch ſo oberflächlichen Verſtändniß der lateiniſchen Kirchenſprache angehaucht werden, wenn ſie ſich nur einigermaßen am Gottesdienſte äußerlich betheiligen wollte. Die Kirche ſetzte jedoch an manchen Orten ſchon früh feſt, daß gewiſſe Gebete auch in der Landesſprache gelernt werden konnten, wie denn der berühmte Bonifacius um die Mitte des achten Jahrhunderts verlangte, daß in Deutſchland die Pathen das Glaubensbekenntniß und das Vaterunſer im heimiſchen Dialekte auswendig wüßten. Dieſe Beſtimmung traf auch die unter des Bonifacius Einfluſſe berufene Cloveshover Synode für England. Bald nachher, 813, ſprach es das

Concil zu Mainz ausdrücklich aus, daß, wer es nicht anders könne, das Vaterunſer und das Glaubensbekenntniß in ſeiner Mutterſprache lernen ſolle, in demſelben Jahre, in welchem auch durch eine Kirchenverſammlung zu Tours den Geiſtlichen befohlen wurde, dem Volke in der Landesſprache zu predigen und dasſelbe gemäß ſeiner Faſſungskraft und ſeiner Ausdrucksweiſe in den Hauptpuncten des chriſtlichen Glaubens zu unterrichten. 858 wurde dann durch ein Capitulare geradezu die Anwendung der lateiniſchen Sprache bei religiöſen Handlungen, wobei die Ablegung des Glaubensbekenntniſſes nöthig iſt, verboten.

Mit den genannten Beſtrebungen hängt auch zuſammen die Entſtehung der erſten deutſchen Katecheſe, enthaltend die Hauptpuncte des chriſtlichen Glaubens in deutſcher Sprache, entweder unter Carl dem Großen oder unter ſeinem Sohne Ludwig dem Frommen, ſo wie die freie Behandlung bibliſcher Stoffe in deutſcher Sprache, namentlich die beiden Evangelienharmonieen, die oberdeutſche des Otfried und der niederdeutſche Heliand, woran ſich dann einige Ueberſetzungen bibliſcher Bücher anſchloſſen, bis dann endlich, nachdem ſchon 14 hochdeutſche und 3 niederdeutſche Ueberſetzungen der heiligen Schrift erſchienen, durch Luthers Bibelüberſetzung und deren durchaus volksthümliches Gepräge ein wahrhaft deutſches Nationalwerk begründet und ſo das Chriſtenthum, was wir oben als das Ziel des deutſchen Geiſtes hinſtellten, deutſch gemacht wurde. Dieſen bibliſchen Ueberſetzungen, und zum Theil auch der lutheriſchen, lag die Vulgata oder die lateiniſche Bibel zum Grunde. Ja die lateiniſche und deutſche Sprache durchdrangen ſich bisweilen ſo innig, daß nicht allein in einzelnen Kirchenliedern beide Sprachen verbunden waren, ſondern auch deutſche Gedichte, die weltliche Stoffe behandelten, wie Ottos I. Verſöhnung mit ſeinem Bruder Heinrich, in abwechſelnd lateiniſchen Zeilen abgefaßt wurden.

Beſonders mußte frühzeitig durch das Streben, die chriſtliche Lehre weiter zu verbreiten, oder durch die Miſſionsthätigkeit die Kenntniß und Betreibung fremder Sprachen ſehr vermehrt und erweitert werden. Dieſe Miſſionsthätigkeit, und namentlich die Ausbreitung des Chriſtenthums vom weſtlichen zum öſtlichen Europa ruhte im Ganzen und Großen vorzugsweiſe auf germaniſchen Völkern, ſofern britiſche Glaubensboten die neue Heilslehre zunächſt im ſüdweſtlichen und nordweſtlichen Deutſchland verkündigten, von wo dann die Franken unter Carl dem Großen zu den Sachſen und Avaren, und die Sachſen unter Otto dem Großen zu den Scandinaviern und Slaven das Chriſtenthum brachten. Führen wir nur einzelne Beiſpiele dieſer erweiterten Sprachkenntniß durch die Miſſionen an, ſo ſetzten Gregors des Großen

Glaubensboten 596 mit galliſchen Dolmetſchern nach England über; ſo wurde der heilige Ludger, der erſte Biſchof von Münſter, am Schluſſe des achten Jahrhunderts nach Oſtfrießland geſchickt, weil fünf Gaue und eine Inſel daſelbſt erklärt hatten, ſie würden ſich nicht dem Frankenkönige unterwerfen und nicht das Chriſtenthum annehmen, wenn ihnen nicht ein Lehrer gegeben würde, deſſen Sprache ſie verſtehen könnten, der alſo ihrer Sprache mächtig ſei.

Verbreitung des katholiſchen Chriſtenthums und der lateiniſchen Sprache giengen überall, wie wir dieß noch genauer ſehen werden, mit einander Hand in Hand und waren durch ein wechſelſeitiges Band innig mit einander verbunden, ſo daß z. B. bei den Longobarden die chriſtliche Lehre erſt da größern Eingang fand, als dieſelben die römiſche (romaniſch-italieniſche) Sprache erlernt hatten und ſo für die in derſelben niedergelegten Ideen empfänglicher geworden waren. Weil aber ſpäter, und namentlich in der Zeit der Kreuzzüge, als Nordfrankreich der Schauplatz einer ritterlichen und in die Ferne ſtrebenden Tapferkeit, Oſtfrankreich der Sitz klöſterlicher und in ſich gekehrter Beſchaulichkeit wurde, in Südfrankreich aber ſich die Ketzerei der Albigenſer ausbreitete, weil ferner die Ketzer, außer andern Abweichungen von der allgemeinen katholiſchen Kirche, ſich namentlich auch der Volksſprachen beim Gottesdienſte bedienten, ſo ſuchte der päpſtliche Stuhl dieſelben, entweder weil an ihnen der Makel der Ketzerei haftete, oder weil ſie doch zu derſelben führen konnten, möglichſt von dem Heiligthume fern zu halten und zu verhindern, daß nicht die Töne des Weltverkehrs an den Stätten der Andacht gehört würden. So viel wir wiſſen, war Böhmen das erſte Land, wo es nachgegeben wurde, den Gottesdienſt auch in der Landesſprache zu halten. Papſt Johann VIII. hatte um 880 zwar die Nachtheile des Gebrauchs der Landesſprache beim Gottesdienſte auseinander geſetzt und befohlen: „ut in omnibus ecclesiis propter majorem honorificentiam evangelium latine legatur, et postmodum Slavonica lingua translatum annuntietur“, hatte aber doch, wiewohl ungern, den Slaven erlaubt, die Meſſe in ihrer Sprache zu feiern. Gregor VII., der bekanntlich die Papſtmacht auf den höchſten Gipfel zu heben ſuchte, nahm dieſe Erlaubniß zurück und unterſagte den Mönchen des Kloſters Sazawa, wohin um 1030 ein Einſiedler, Namens Prokos, den ſlaviſchen Gottesdienſt verbreitet, dieſe Freiheit (negat licentiam divina officia in lingua Slavonica celebrandi), bis dann 1356 Kaiſer Karl IV. vom Papſte das Zugeſtändniß erlangte, wenigſtens in einem Kloſter zu Prag „in der edeln, lieben, ſüßen Landesſprache“ den Gottesdienſt halten zu laſſen. Dieſe Bahn wurde dann unter Sigismund

weiter verfolgt, wo 1391 durch zwei reiche und angeſehene Einwohner Prags die Kirche Bethlehem mit der ausdrücklichen Beſtimmung geſtiftet wurde, daß in ihr das Wort Gottes in böhmiſcher Landesſprache vorgetragen werde. Es hiengen dieſe Erſcheinungen als einzelne Funken mit den huſſitiſchen Unruhen zuſammen, die dann bald in lichte Flammen ausbrachen. Ueberhaupt aber werden wir das dreizehnte und namentlich das vierzehnte Jahrhundert als die Zeit kennen lernen, wo mit der Erhebung des Bürgerthums und des Volkes auch die einzelnen Landesſprachen zu größerer Geltung gelangten. So wird ja ausdrücklich erzählt, daß ſchon zu Anfang des vierzehnten Jahrhunderts in Oeſterreich Viele den Inhalt des Neuen Teſtamentes in deutſcher Sprache auswendig wußten.

Wie im frühern Mittelalter die abgeſchloſſenen Orte, oder die Klöſter, das geiſtige Leben beſonders pflegten, ſo iſt das inſulare England gleichſam ein ſolches Kloſter, wohin ſich die Sprachen und Wiſſenſchaften vor den Stürmen der übrigen Welt flüchteten. Neben den lateiniſchen, griechiſchen und ſelbſt auch, wie wir unten noch ſehen werden, den hebräiſchen Studien, die frühzeitig in England getrieben wurden haben aber auch die Bewohner, die Angelſachſen, ähnlich wie die übrigen germaniſchen Völker, ihre Mutterſprache ganz beſonders in Kirchlichen und Religiöſen ſchon früh geltend zu machen geſucht. (Vrgl. Lappenberg, Geſchichte Englands. 1, 196.) Aldhelmus, Abt von Malmesbury, am Ende des ſiebenten und im Anfange des achten Jahrhunderts ſchrieb ſchon ein angelſächſiſches Gedicht kirchlichen Inhalts Andreas und Elene, und ſoll der erſte Engländer geweſen ſein der lateiniſch ſchrieb und ſeine Landsleute lateiniſche Verſe machen ließ. Bald nach ihm hatte Beda der Ehrwürdige (er ſtarb 735) nicht allein das apoſtoliſche Glaubensbekenntniß und Vaterunſer in Angelſächſiſche überſetzt, gleichzeitig wie dieß auch im fränkiſchen Reich durch Bonifacius — einen gebornen Angelſachſen — und nach ihm durch Carl den Großen betrieben wurde, ſondern beſchäftigte ſich ſelbſt damit, das Evangelium, d. h. wohl das Neue Teſtament in die Landesſprache zu übertragen. Die Verdienſte König Alfreds um heimiſche Sprache und Cultur — er lehrte ſelbſt ſeinen Kindern angelſächſiſche Lieder — ſind zu bekannt, als daß ſie hier genauer dargelegt zu werden brauchten.

Das Lateiniſche, welches doch ſonſt in Kirche und Klöſtern eine ſo große Macht übte, wurde ſpäter in England ſo zurückgedrängt, daß ſogar der 1083 geborne heilige Guilbert den Frauen des von ihm geſtifteten Ordens der Guilbertiner das Singen und das Lateinreden

verbot, wenn man darunter nicht überhaupt das Reden verſtehen will, da er das Schweigen allen zur Pflicht machte. Uebrigens konnte wohl auch Frauen das Lateinreden unterſagt werden, denn wir haben mehrfache Beweiſe dafür, daß ſchon damals in England das weibliche Geſchlecht ſich mit den claſſiſchen Sprachen beſchäftigte und daß mehrere Frauen in lateiniſchem Briefwechſel ſtanden, ähnlich wie ja auch nach der Reformation, und beſonders zur Zeit der Königin Eliſabeth, die engliſchen Frauen durch ihre claſſiſche Bildung über alle andern hervorragten.

Die Angelſachſen aber bekundeten frühzeitig nicht allein einen hohen Grad der Empfänglichkeit für chriſtliche und ſonſtige humane Bildung, ſondern auch ſchon damals ein großes praktiſches Geſchick, dieſe Bildung Andern und namentlich auch der Jugend durch Schriften und ſonſtige angemeſſene Unterweiſung zugänglich zu machen, ein Geſchick, welches ein dauerndes Erbtheil des engliſchen Volkes geblieben iſt und ſich namentlich im Miſſionsweſen und überhaupt in der Verbreitung von Bildung unter rohen Völkern bethätigt hat. So finden wir ſchon bei den Angelſachſen, wie uns ein ſehr glaubhafter Schriftſteller, Wright, ausdrücklich berichtet, unter anderen für beſondere Zwecke eingerichteten Schulbüchern die erſten Beiſpiele ſogenannter Interlinearverſionen, nach Art der Hamilton'ſchen und Jacotot'ſchen Methode, zur praktiſchen und leichteren Einübung fremder Sprachen, eine Methode, die in den erſten Zeiten nach Erfindung der Buchdruckerkunſt ſchon ziemlich allgemein verbreitet war. Als ſolche Schulbücher aus dem ſechszehnten und ſiebzehnten Jahrhunderte mit Interlinearverſion in hoch- und niederdeutſcher Sprache ſind beſonders zwei zu nennen, nämlich Curia palatium und Vulgaria Terentii.

Nachdem wir ſo das Verhältniß des Lateins als der allgemeinen Kirchenſprache zu den romaniſchen und germaniſchen, ſo wie namentlich auch zur böhmiſchen Sprache kurz dargelegt haben, wobei der praktiſche Geſichtspunct, das unmittelbare Leben mit ſeinen Forderungen und Gestaltungen vorwaltete, wollen wir unſern Blick auf die gelehrte Betreibung fremder Sprachen richten, wobei natürlich nur von den alten, und auch dem Geiſte des frühern Mittelalters von den heiligen Sprachen die Rede ſein kann

Wie das römiſche Volk ſich den Erdkreis unterworfen hatte, ſo faßte auch die römiſche Sprache die geſammten Sprachen und Literaturen der übrigen damals bekannten Völker, und Italien ſelbſt ward der Mittelpunct aller Künſte und Wiſſenſchaften, des chriſtlichen Glaubens, wenigſtens für das Abendland geworden.

Ein eigentlich gelehrtes Studium fremder Sprachen hatte ſich da auch aus dem Alterthum am meiſten in Italien und Südfrankr erhalten, welches letztere die geſammte antike Bildung zunächſt aus Ita erbte und ſie zwiſchen dem Süden oder der alten Welt und dem Nor oder der neuen chriſtlichen Welt vermittelnd zunächſt zu den Fran verbreitet hatte, von wo ſie im innigen Vereine mit dem Chriſtentl zu den übrigen Völkern des nördlichen und öſtlichen Europas getra wurde. Mit dem Lateiniſchen wurde auch das damit innig verwach Griechiſche verbreitet, welches dann noch durch den geographiſ und hiſtoriſchen Zuſammenhang Unteritaliens und Siciliens mit byzantiniſchen Reiche, durch die Wanderung griechiſcher Chriſten griechiſcher Geiſtlichen ins Abendland, und namentlich durch den Ein griechiſcher Mönche, der Baſilianer, im ſüdlichen Italien und in cilien ſo gehoben wurde, daß in den genannten Ländern, wie auch Theil ſelbſt in Rom und in Südfrankreich, in welchem letzteren Ge die alten Maſſilier der griechiſchen Sprache für lange Zeit einen gr und weitgehenden Einfluß geſichert hatten, der Gottesdienſt griechiſcher Sprache gehalten wurde. Seine hauptſächlichſten Zü fand aber das Griechiſche bei denjenigen, welche den entgegengeſetz Standpuncten angehörten, nämlich bei denjenigen Geiſtlichen, wel es am meiſten mit dem Chriſtenthum Ernſt war und welche die W heit desſelben durch das Studium in der griechiſchen Urſprache tiefe ergründen ſuchten, und bei den gelehrten Feinden des Chriſtenthu welche in den Werken und in dem Studium der griechiſchen Philoſo Selbſtbefriedigung ihres Weisheitsdünkels und zugleich eine Waffe g das die größte Selbſtentſagung fordernde Chriſtenthum zu finden mei

Außer der griechiſchen Sprache ſcheint das Hebräiſche, als Sprache des Alten Teſtamentes, ſchon früh von einzelnen geleh Theologen betrieben zu ſein, und auch ſchon der berühmte Kaſſio in der erſten Hälfte des ſechsten Jahrhunderts war des Hebräiſ kundig und empfiehlt das Studium desſelben ſeinen Mönchen, wi denn überhaupt, und darin ſcheint ſein Hauptverdienſt zu beſtehen, a vorhandenen Bildungselemente für das Chriſtenthum benutzen ſuchte. Wie im ſpäteren Mittelalter ſo mochten auch w ſchon damals Juden die hauptſächlichſten Lehrer des Hebräiſchen ſ wie ja auch Kaſſiodors hebräiſcher Lehrer ein Jude geweſen ſein ſ was früher um ſo eher geſchehen konnte, weil das Chriſtenthum in erſten Jahrhunderten gegen das Judenthum ſehr duldſam verfuhr mit alleiniger Ausnahme Spaniens —, bis gegen die Zeit der Kre züge der Fanatismus [illegible] Juden hervortrat und ſich von je

eit an in verſchiedenen Judenverfolgungen Bahn brach. Mit dem ebräiſchen mochte hie und da einer der andern ſemitiſchen Dialekte rbunden ſein, aber es iſt unmöglich und muß als eines der vielen im ebiete des Wiſſens und der Litteratur verbreiteten Mährchen und ebertreibungen angeſehen werden, wenn Gregor von Tours erzählt, ß, als der fränkiſche König Guntram um 540 ſeinen Einzug in rleans hielt, er von einer Schaar von Jünglingen, die unter der Lei- ng des dortigen Biſchofs dort ſtudirten, in lateiniſcher, griechiſcher, bräiſcher und ſyriſcher Sprache empfangen und ihm in dieſen Spra- en abgefaßte Gratulationsgedichte übergeben worden ſeien.

Während ſich das Griechiſche in viele Länder verbreitete und im enten Jahrhunderte namentlich auch durch Theodor von Tarſus nach ngland, wo dann in den Kloſterſchulen die Studien der beiden ſiſchen Sprachen und der Wiſſenſchaften überhaupt ſich zu einer er- ulichen Blüthe entfalteten, bis ſie nachher aus dieſen ſtillen und ab- legenen Pflegeſtätten durch die britiſchen Glaubensboten und beſonders rch Alcuin wieder nach dem europäiſchen Continente verpflanzt wurden, r das Hebräiſche und Semitiſche vorwaltend auf Spanien be- ränkt, theils weil das Land mit Afrika und dem Süden der alten lt in näherer Verbindung ſteht, theils aber auch weil die Araber in Spanien ſeit dem achten Jahrhunderte niedergelaſſen hatten, hin ſich beſonders die Juden aus dem Oriente zu flüchten pflegten. hiezu noch die mannigfache innere Theilung und Trennung durch birge kam, ſo konnte es wohl geſchehen, daß uns in Spanien ſchon h eine große Menge von Sprachen begegnet. Wenigſtens ſagt einer berühmteſten Geſchichtſchreiber des zehnten Jahrhunderts, Luitprand, hätten um 728 in Spanien zehn Sprachen neben einander beſtanden. wichtig Carl der Große für die politiſche Geſchichte des Mittel- ers iſt, ſo wichtig iſt er auch für die Culturgeſchichte, d. h. vorzugs- iſe für das Studium fremder Sprachen. Wie er die römiſche aiſerwürde erneuerte und auf Deutſchland oder das Frankenreich ertrug, ſo auch die römiſche Cultur. Die im Dienſte der Kirche artete lateiniſche Sprache ſuchte er daher zu ihrer frühern Reinheit rückzuführen und ihr, wie überhaupt der Bildung, eine gewiſſe Selbſt- ndigkeit und Unabhängigkeit von der Kirche zu erwerben und zu hern. Der ſchlechte Styl und die uncorrecte lateiniſche Sprache der eiſtlichen war ihm die nächſte Veranlaſſung, wie wir dieß aus ſeinem 7 an den Abt Baugulf von Fulda erlaſſenen Schreiben ſehen. Außer nem beſſeren Latein wurde durch Carl auch das Studium des riechiſchen, von dem wir vor ihm außer in Italien und Südfrank-

reich nur etwa in Bayern und Schwaben einige ſchwache Spuren finden auch nach Mittel- und Norddeutſchland verbreitet, und namentlich wurde die durch ihn 804 begründete Schule zu Osnabrück beſtimmt eine Pflegeſtätte der griechiſchen Sprache und Litteratur zu werden Rabanus Maurus, der 813 die Schule zu Fulda gründete, hatte auch einige Kenntniß des Griechiſchen, und kannte vom Hebräiſchen wenigſtens das Alphabet. Wie nun überhaupt die grammatiſche Kenntniß der Mutterſprache ſich an die Kenntniß und das Studium fremder Sprachen anlehnt, daher auch aus dieſem Grunde die Völker des Alterthums ihre Sprache entweder gar nicht oder erſt ſehr ſpät grammatiſch betrieben, ſo verband auch Rabanus mit der fremden und namentlich mit der lateiniſchen Sprache eine genauere und ſorgfältigere Betreibung des Deutſchen. Und wie in Fulda ſo war auch in St. Gallen mit dem Lateiniſchen und Griechiſchen, für welches letztere die Grammatik des Doſitheus zum Grunde lag, eng verknüpft. Damit hängt auch der größere Aufſchwung zuſammen, den die Mutterſprachen und namentlich das Deutſche für die Religion und die Darſtellung religiöſer Stoffe erhielten, beſonders die Verordnung der Mainzer Kirchenverſammlung vom Jahre 813, was alles wir ſchon oben ausführlicher beſprochen haben.

Mit der Ausdehnung der äußern Grenzen des neuen römiſchen oder des deutſchen Reiches erweiterte ſich auch die geiſtige und namentlich der ſprachliche Geſichtskreis derer, welche auf der Höhe ihrer Zeit ſtanden. So konnte Kaiſer Otto der Große deſſen jüngerer Bruder Bruno, Erzbiſchof von Köln, die claſſiſche Bildung ſehr förderte, außer ſeiner Mutterſprache, der ſächſiſchen oder deutſchen, auch noch lateiniſch und ſlaviſch (slavonice) ſprechen. Die Kunde des Slaviſchen hängt damit zuſammen, daß Otto in die Länder, welche ſein Vater mit dem weltlichen Arme unterworfen hatte, die chriſtlich-germaniſche Bildung verbreitete, alſo außer nach Dänemark und Ungarn, beſonders auch nach Böhmen und Polen, und auch die Slaven im Oſten Deutſchlands beſiegte und dem deutſchen Reiche einverleibte.

Wenn die Deutſchen von der Vorſehung unter Anderm namentlich den Beruf zugewieſen erhalten hatten, das Chriſtenthum und die Bildung vom Süden und Weſten nach dem Norden und Oſten zu tragen und ſo die Gegenſätze der romaniſchen und ſlaviſchen, der celtiſchen und normanniſchen Volksthümlichkeiten zu vermitteln, ſo gelang ihnen dieſes beſonders durch Gründung von Städten, wodurch ſie ſich weſentlich von ihren öſtlichen Nachbaren, den Slaven, unterſcheiden, bei welchen Städteleben, Bürgerſtand, Gewerbeweſen und was damit zuſammen

hängt, immer in den Hintergrund getreten ſind. Die Städte aber ſind immer die wichtigſten Bollwerke für Religion, Sprache und Cultur geweſen. Athene hatte in Athen, Juno in Argos, Jupiter in Rom den Hauptſitz ſeiner Verehrung; Ambracia hieß die letzte griechiſche Stadt gegen die nördlichen Barbaren; und die Stadt Soli galt für den Hauptſitz eines verſchlechterten Griechiſch oder ſogenannten Solöcismus. Wie die Städte einſt bei Alexanders Zügen in Aſien und nach ihm beſonders in Syrien die Sitze der neuen und griechiſchen Cultur wurden, wie Griechen und Römer vorzugsweiſe durch Kolonieen, d. h durch Städte ihre Bildung, Sprache und Macht in fremden Ländern feſt begründeten, ſo geſchah dieß auch im Mittelalter, wo ſich hinter die Mauern der Städte nicht allein Handel und Gewerbe, ſondern auch die Religion und die Wiſſenſchaften flüchteten, weil ja hier die großartigſten Kirchen und die Biſchofsſitze entſtanden, an welche ſich, wie überhaupt alle geiſtige Bildung an das Chriſtenthum, die Schulen und die ſonſtigen Pflegeſtätten der Cultur anſchloſſen. Beſonders als Städtegründer haben auch die Deutſchen ihre Aufgabe erfüllt, und das Chriſtenthum wie überhaupt die höhere Bildung weiter nach Norden und Oſten verbreitet: eine Aufgabe, deren ſie ſich aber erſt ſeit der Zeit der ſächſiſchen Kaiſer, ſeit Heinrich I., dem Städtegründer, und ſeinem Sohne Otto I. recht bewußt wurden, daher auch mit dieſen eigentlich erſt die Chriſtianiſirung und Cultivirung des ſlaviſchen Oſtens beginnt. Das Genauere hievon werden wir unten hervorheben, wo wir uns mit den Folgen der Kreuzzüge beſchäftigen werden, zu welchen wir uns jetzt wenden.

Wie die Kreuzzüge für die Verbreitung der Aufklärung und Bildung von ungemein großem Nutzen ſind, denn mit dem Anblicke neuer Länder wurde auch der geiſtige und innere Geſichtskreis erweitert, ſo auch für das Studium fremder Sprachen. Die neuere chriſtliche Bildung von den erſten Zeiten des Chriſtenthums bis zu den Kreuzzügen war eigentlich nur eine Nachblüthe der altlateiniſchen, ein chriſtlicher Geiſt mit einem römiſchen Körper, eine neue Seele in einem alten Leibe, und mit ihnen und mit der reichen Blüthe der Gemüthswelt, die erſt zu ihrer Zeit hervortrat, begann eigentlich erſt der neue chriſtliche Geiſt ſich lebendig und frei zu entfalten. Bis zu den Kreuzzügen beſchränkte ſich das Studium fremder Sprachen, mit ſehr wenigen Ausnahmen, nur auf die altclaſſiſchen und namentlich die lateiniſche Sprache, mit ihnen aber, wo nun die verſchiedenen Völker des chriſtlichen Abendlandes aus ihrer bisherigen Vereinzelung heraustraten, ſich gegenſeitig verbanden und von einer gemeinſamen Idee durchdrungen wurden, mit ihnen begannen auch die verſchiedenen Sprachen dieſer

Völker ſich gegenſeitig näher zu berühren, und begann ſchon, außer dem praktiſchen Bedürfniſſe einer nähern Verſtändigung im unmittelbaren Lebensverkehre, aus der einen in die andere zu überſetzen, die Ideen des einen Volkes mit denen des andern zu verbinden und ſo eine erweiterte Lebensanſchauung zu begründen, durch welche ſich die Bildung der modernen Völker ſo weſentlich von der beſchränkteren und dadurch überſchaulicheren der alten Völker unterſcheidet. Zu der Geſtaltung und Herbeiführung dieſer neuen Richtung hat außer vielen anderen Erſcheinungen und Bedingungen das erweiterte Studium und die geſteigerte Kunde fremder Sprachen, nicht allein der lateiniſchen, ſondern auch der griechiſchen, zu der man jetzt von neuem durch die vielfache Berührung mit Griechenland, als der Brücke zwiſchen dem chriſtlichen Abendlande und dem ungläubigen Morgenlande, hingeführt wurde, namentlich aber der verſchiedenen neueren abendländiſchen Sprachen, ja ſelbſt auch der hebräiſchen und arabiſchen viel beigetragen. Vor den Kreuzzügen war Rom, war der Papſt der einzige gemeinſame Mittelpunct der einzelnen chriſtlichen Völker des Abendlandes, und daher das Latein die einzige Vermittelung, nach ihnen aber traten viele und verſchiedene gegenſeitige Berührungspuncte zwiſchen denſelben hervor, im Seelenleben wie in der Außenwelt, daher denn auch die ſprachliche Vermittelung vielfacher, lebendiger und unmittelbarer werden mußte.

Unter den neuern Sprachen, deren Betreibung im Ganzen und Großen wir erſt von der Zeit der Kreuzzüge datiren können, ſteht obenan die franzöſiſche, theils wegen ihrer leichtern Erlernbarkeit und ihrer größern Befähigung für den geſelligen Verkehr und Umgang, theils aber auch weil damals, wo das Ritterweſen zur höchſten Blüthe ſich entfaltete gerade die franzöſiſchen Ritter die tonangebenden waren und als die Bewahrer und Träger der neuen ritterlichen Galanterie galten, wie ja auch das Ritterweſen und die neue ritterliche Bildung gerade in Nordfrankreich und im ſüdlichen Belgien ihre Geburts- und erſte Pflegeſtätte hatten, nicht zu gedenken des Glanzes, der durch einzelne Ritter jener Gegenden, wie einen Gottfried von Bouillon, gerade über ihr Heimatsland verbreitet werden mußte. Während daher ſich das Volk der Mutterſprache bediente, während das Lateiniſche als die Sprache der Gelehrten und namentlich der Geiſtlichen galt, begann das Franzöſiſche ſich als Sprache des Ritterſtandes und des Adels Bahn zu brechen. So in Deutſchland, für welches wir hier beſonders auf einige bedeutungsvolle Stellen in den lateiniſchen Behandlungen der Thierſage aufmerkſam machen; ſo in England, wo im zwölften und dreizehnten Jahrhunderte das Latein die Schrift- und Gelehrtenſprache, das Franzöſiſche die Sprache

des Hofes und der Vornehmen, das Angelſächſiſche die der niederen Stände des ſächſiſchen Volkes iſt. Auf dem Parlamente zu Norham, 1291, wurden die Schotten franzöſiſch angeredet, und in derſelben Zeit unterhandelten ſogar ſchwediſche Edle franzöſiſch mit dem Grafen Floris. Und wie in England, ſo namentlich auch in den nördlichen Niederlanden. In einer holländiſchen Reimchronik heißt es von einer Gräfin um 1289, daß ſie ihren Sohn:

Dede ter scholen gaen
Walsch en Dietsch spreken wel,

d. h., um franzöſiſch und deutſch ſprechen zu lernen, unterrichten ließ. Im dreizehnten Jahrhunderte ſcheint in Deutſchland beſonders der Gebrauch des Franzöſiſchen an den Höfen und beim Adel geherrſcht zu haben, und von dieſer Zeit konnte der berühmte Dichter Wolfram von Eſchenbach mit Recht ſagen: si lêrten kint franzoys. Wolfram ſelbſt, dem 1212 vom Landgrafen Hermann von Thüringen die Bearbeitung und Ueberſetzung eines franzöſiſchen Gedichtes übertragen wurde, war des Franzöſiſchen wohl kundig und ſagt von der Quelle ſeines Gedichtes Parcival, von dem provençaliſchen Dichter Kyot:

Swaz er in Franzoys, dâ von gesprach
Daz sage ich tiuschen fürbaz.

Aber auch ſchon um 1109 wurden, wie uns Abt Guibert berichtet, fremde Knaben, um Franzöſiſch zu lernen, nach der Abtei Pariſis gebracht; ja ſchon um 937 heißt es in der Usbergiſchen Chronik: ex nostris etiam fuere, qui *gallica* lingua loqui sciebant. Weiter aber möchten wir mit dem Studium des Franzöſiſchen wenigſtens für Deutſchland nicht zurückgehen und halten es für eine durchaus unbegründete Behauptung, wenn ein franzöſiſcher Schriftſteller in der Mitte des dreizehnten Jahrhunderts (Adenès li Rois), der wahrſcheinlich die Gewohnheit ſeiner Zeit auf die Vergangenheit übertrug, uns einreden will, ſchon zur Zeit Carls des Großen hätten alle Edlen Deutſchlands Franzoſen um ſich gehabt, damit ihre Söhne und Töchter mit der gebildeten Sprache derſelben vertraut würden.

Der genannten Betheiligung der drei Stände an drei verſchiedenen Sprachen iſt es auch entſprechend, daß ſo viele Helden- oder Ritterſagen franzöſiſchen Urſprunges ſind, wie z. B. der Pfaffe Conrad um 1177 ausdrücklich berichtet, er habe das franzöſiſch abgefaßte Buch von Roland zuerſt ins Lateiniſche, dann ins Deutſche überſetzt, während die Legenden oder Heiligenſagen in lateiniſcher und die Volksſagen in heimiſcher Sprache niedergelegt waren.

Selbſt Spanien, welches damals mehr wie ſonſt jemals eine Welt

für ſich bildete, welches ſich vom übrigen Europa abſonderte und faſt allein unter allen Ländern des weſtlichen Europas nicht an den Kreuzzügen Theil nahm, weil es im eigenen Lande im Kampfe gegen die Ungläubigen Südſpaniens ſeine Kreuzzüge hatte, ſelbſt Spanien konnte ſich zu jener Zeit nicht abſchließen gegen die Einflüſſe franzöſiſcher Sprache und Litteratur. Als nämlich Alphons VI., der Schild Spaniens, 1073 bis 1109, derſelbe, unter welchem der berühmteſte ſpaniſche Held, der Cid, ſeine glänzenden Waffenthaten verrichtet haben ſoll, einen allgemeinen Aufruf erließ, um den Ungläubigen das altberühmte Toledo wieder zu entreißen, da ſtrömten auch viele ſüd- und nordfranzöſiſche Große herbei, um ihrem glühenden Haſſe gegen die heidniſchen Araber genug zu thun. Damals wurde nicht allein der Grund zum Königreiche Portugal durch einen Fürſten aus dem nördlichen Frankreich gelegt, ſondern franzöſiſche Sprache, Schrift und Sitte gewannen bei den Spaniern eine ſolche Verbreitung, daß der Charakter ihrer bisherigen Poeſie weſentlich verändert und mit franzöſiſchen Anſchauungen erfüllt wurde, und daß 1091 das Concil zu Leon ausdrücklich feſtſetzte, es ſollten künftig in allen Schriften nicht mehr gothiſche, ſondern franzöſiſche Buchſtaben gebraucht werden.

Schon hieraus, wie aus einigen oben angeführten Beiſpielen ſehen wir, daß die Kenntniß des Franzöſiſchen ſich nicht auf den abendländiſchen Ritterſtand beſchränkte. Dieſelbe erſtreckte ſich gewiß viel weiter, wenn wir auch nicht mit Wilken in ſeiner Geſchichte der Kreuzzüge behaupten möchten, in den Kreuzzügen ſei faſt nur franzöſiſch geſprochen worden. Man denke nur an die Bedeutung der Univerſität Paris und an die große Zahl von Jünglingen, welche aus allen Theilen Europas ſich dahin wandten. Es gab damals nur eine Wiſſenſchaft, welche alle anderen beherrſchte, dieß war die Theologie; dieſe aber hatte nicht etwa in Italien oder in der Nähe des Papſtes ihren Sitz aufgeſchlagen, ſondern auf der Univerſität zu Paris. Man ſagt, Paris ſei Frankreich, für das Mittelalter aber, vom zehnten bis zum vierzehnten Jahrhunderte, konnte man ſagen, Paris war Europa, und ſelbſt die fernſten Völker, wie Dänen, Schweden, Oſtrömer hatten für ihre in Paris ſtudirenden Landsleute daſelbſt beſondere Häuſer und ſonſtige Unterſtützungen. Die ausgezeichnetſten Männer waren Schüler der Pariſer Univerſität, wie denn z. B. der 1156 verſtorbene Otto von Freiſingen zwei Mal nach Paris gegangen war, um dort Theologie und Philoſophie zu ſtudiren. Daß dadurch die Kenntniß der franzöſiſchen Sprache und Litteratur ſehr verbreitet werden mußte, bedarf keiner nähern Auseinanderſetzung. Ja das Franzöſiſche ſcheint ſchon damals eine Art diplomatiſcher Sprache geweſen zu ſein, wozu es bekanntlich ſeit dem Frieden zu Nimwegen 1679

durch Ludwig XIV. förmlich erhoben wurde. Wenigſtens ſoll König Robert von Frankreich (997—1031) einen Mönch von St. Michel als Geſandten an verſchiedene Fürſten geſchickt haben, weil er der franzöſiſchen Sprache beſonders kundig war.

Während aber, oder vielleicht auch weil das Franzöſiſche von Anderen ſo leicht erlernt wird, ſind die Franzoſen ſelbſt am ungeſchickteſten, ſich fremde Sprachen anzueignen. Ohne dieß hier im Einzelnen und Kleinen näher begründen zu wollen, genüge es, nur auf allgemeine hiſtoriſche Ereigniſſe hinzuweiſen, welche charakteriſtiſche Belege gewähren, daß die Franzoſen vorzugsweiſe ungeſchickt und unfähig ſind, fremde Worte auszuſprechen. Wenigſtens iſt mit keinem anderen Volke eine ſolche Sprach- oder vielmehr Sprechprobe gemacht worden. Wir meinen die berühmte ſicilianiſche Vesper, 1282, wo die Franzoſen von den Sicilianern daran erkannt wurden, daß ſie nicht im Stande waren, das Wort ciceri auszuſprechen; wir meinen ferner die Ermordung von 3000 Franzoſen zu Brügge 1302, deren Nationalität als Franzoſen dadurch feſtgeſtellt wurde, daß man ihnen die flämiſchen Worte: Skild ende Vriend auszuſprechen aufgab.

Einen großen Gegenſatz gegen die Franzoſen bilden die Deutſchen ſchon dadurch, daß ſie eigentlich die Sprachforſcher, Grammatiker u. dgl. der Weltgeſchichte ſind, denn ſeit der Zeit, wo überhaupt die Sprachforſchung eine tiefere Begründung und genauere Behandlung erfahren hat, ſind es nicht allein die allgemeineren Werke über Linguiſtik, ſondern auch die Grammatiken und Wörterbücher für einzelne Sprachen, namentlich die claſſiſchen, welche aus dem Deutſchen überſetzt und die allgemeinſte Verbreitung beſonders auch durch die Engländer und Nordamerikaner gefunden haben. Ja, während die Franzoſen keine Zunge für fremde Sprachen zu haben ſcheinen, ſagt ein nordamerikaniſches Sprüchwort: „der Deutſche hat eine Zunge für jede Sprache“. Während ferner die Franzoſen bis auf die neueſte Zeit ihre Litteratur als den Anfangs- und Endpunct, als das A und O aller geiſtigen Entwickelung anſehen und alles Fremde mehr nachträglich und nebenbei in den Kreis ihrer Betrachtung ziehen, richten die Deutſchen zuerſt und vorzugsweiſe ihren Blick auf das Fremde und von da auf das Heimiſche, welches ſie erſt im Lichte des Fremden näher beſchauen und genauer unterſuchen. Das deutſche Sprüchwort: „wer nicht hinauskommt, kommt nicht heim“, hat, wenn irgendwo, in der Litteraturgeſchichte der Deutſchen und in der grammatiſchen Behandlung und Ergründung ihrer Sprache ſeine vollſte Wahrheit gehabt. Ja die ganze deutſche Litteratur hat ſich in ihren verſchiedenen Bildungsepochen

vorzugsweiſe an Fremdes zunächſt angelehnt, und dieſes iſt oft zum Nac theile des Heimiſchen gepflegt worden, denn auch im geiſtigen Leben ga das Sprüchwort: „es iſt nicht weit her“, und bildete den Maßſtab d Mißfallens.

Noch in einer anderen Hinſicht finden wir einen großen und wic tigen Gegenſatz zwiſchen Franzoſen und Deutſchen. Die Sprache jen war die des Adels und des vornehmen Weltverkehrs, ſie verbreitete ſi nur nach Ständen, das Deutſche aber hat weniger eine Höhen-, a eine Verbreitung nach geographiſchen Breiten. Die Deutſchen ſin von der Vorſehung berufen, die Cultur zwiſchen Weſte und Oſten, wie zwiſchen Süden und Norden zu vermitteln Dieſe Aufgabe hatten ſie beſonders dadurch erfüllt, daß ſie als Städte bauer in die roheren und entlegeneren Gebiete vordrangen und daſelb in den Städten gleichſam feſte Bildungsſitze anlegten. Das Deutſche i daher auch vorzugsweiſe die Sprache der Städte, des Bürgerſtande oder überhaupt des gebildeten Mittelſtandes geworden. Neben de Volksſprachen, die beſonders auf dem platten Lande in Geltung blieb machte ſich daher öfters das Deutſche auch in Ländern urſprünglich u deutſcher Bevölkerung geltend, und ſo begegnen ſich daher öfter auf eine kleinen Raume mehrere Sprachen. Bisweilen geſchah es auch, daß da Deutſche vermöge der höheren Bildung, deren Träger es war, die he miſchen Volksſprachen verdrängte, ähnlich wie im alten Macedonie und in Thracien durch die griechiſchen Kolonieen die Sprache der Ba baren mehr und mehr an Terrain verlor. In Liefland ſprachen, w noch jetzt, die Städter deutſch, das Volk lettiſch, ähnlich wie in Finnlan das Schwediſche die Sprache der Städter iſt, im Gegenſatze gegen da auf dem Lande herrſchende Finniſche. Auf Rügen, wohin ſchon ſehr frü Deutſche drangen und welches 1168 die Dänen chriſtianiſirt hatten, ſtar nach Kantzow 1404 die letzte bejahrte Frau, welche der dort früher her ſchenden wendiſchen Sprache kundig war. Dagegen wurden noch an Ende des zwölften Jahrhunderts die pommeriſchen Fürſtenſöhne auße Landes geſchickt, um das Deutſche zu lernen. Durch die Kolonieen oder die Städte, welche die Deutſchen im zwölften und dreizehnten Jahr hunderte gründeten, ſind damals die Länder für deutſche Cultur erobe worden, welche bis auf unſere Tage die Hauptſitze deutſcher Bildung gegen öſtliche Barbarei geblieben ſind. So wurde ſeit Albrecht dem Bären und ſeinen deutſchen Niederlaſſungen nicht allein in den Marken deutſches Leben und deutſche Sprache begründet, ſondern auch die Verbreitung der ſelben in die Lauſitz, Schleſien und Pommern vorbereitet. Beſonders wurde aber damals durch die deutſchen Ritter die Oſtküſte der Oſtſee

germaniſirt, wo das Städteleben ſich zu hoher Blüthe entfaltete und wo in den Städten die deutſche Sprache ſo tiefe Wurzeln ſchlug, daß man an ihr mit aller Kraft feſthielt, und als 1466 durch den Thorner Frieden Weſtpreußen an Polen kam, ausdrücklich folgende Bedingungen gemacht wurden: „daß Weſtpreußen ſeine ſelbſtändige Verfaſſung und ſein eigenes Recht behalte, daß die deutſche Sprache Landesſprache bleibe, daß alle Erlaſſe der polniſchen Krone nur deutſch oder lateiniſch ſeien, daß auf den Landtagen nur deutſch geſprochen werde, daß kein Pole ein öffentliches Amt bekleiden, keiner Grundbeſitz erlangen könne". Auch nach Polen drang durch die Städte deutſches Recht und deutſche Sitte, wie namentlich 1257 das Magdeburger Stadtrecht in Krakau eingeführt wurde. Die Magiſtratsacten der größeren polniſchen Städte aus dem fünfzehnten Jahrhunderte, denn erſt ſpät, ſeit der Mitte des vierzehnten Jahrhunderts, begann in Polen ſich ſtädtiſches Leben zu entwickeln, ſind faſt ganz in deutſcher Sprache abgefaßt. So vorübergehend der Einfluß des deutſchen Ordens in Ungarn war, wohin ihn 1211 Andreas II. rief, ſo wichtig wurde die erſte Begründung des ſtädtiſchen Lebens in Ungarn und Siebenbürgen unter Geiſa II. von 1141—1161 durch Berufung der Deutſchen, wie denn aus jener Zeit die Sachſen einen Haupttheil der ſiebenbürgiſchen Bevölkerung bilden. Wie Böhmen unter allen ſlaviſchen Ländern am meiſten und früheſten germaniſche Elemente in ſich aufgenommen, und dieſe am innigſten mit den ſlaviſchen verbunden hat, ſo finden wir ſelbſt böhmiſche Fürſten unter den deutſchen Minneſängern, und beſonders nach Ottokar, dem Gegner Rudolfs von Habsburg, wuchs dort durch Aufnahme deutſcher Handwerker und Künſtler in die Städte das deutſche Leben, und die deutſche Sprache und Dichtkunſt fand am Hofe und bei den Vornehmen ſolche Anerkennung, daß ſie eifrig betrieben und als ein Zweig höherer Bildung und höfiſcher Sitte betrachtet wurde. Wie in Böhmen, ſo auch in Schleſien, wo ein Heinrich IV., der Milde, von Breslau, auch als deutſcher Minneſänger glänzte, und wo eben durch den Einfluß der deutſchen Sprache beſonders ſeit 1266 Schleſien immer mehr Polen entfremdet und zu Deutſchland hingezogen wurde.

Man könnte meinen, den oben erwähnten Unterſchied zwiſchen der Verbreitung der franzöſiſchen und deutſchen Sprache durch Hinweiſung auf die Eroberung Englands durch Wilhelm den Eroberer 1066 und durch Verbreitung franzöſiſch normänniſcher Bildung in England widerlegen zu können, indeſſen wird unſere Behauptung dadurch eher beſtätigt als entkräftet. Zwar übten die Normannen in England durch ihre

Sprache einen viel größeren Einfluß auf das Land und ſeine Bewoh
als in Unteritalien, denn überall, wo ein eroberndes Volk ein ande
das ihm an Bildung überlegen iſt, unterwirft, da gewinnt es zwar du
ſinnliche Ueberlegenheit äußere Macht und Ländergebiet, wird aber
Wahrheit geiſtig unterworfen, wie wir dieß namentlich an den Weſtgot
in Spanien und den Longobarden in Italien ſehen; aber dennoch
dieſe franzöſiſch-normänniſche Sprache und Cultur auch in England n
die große Volksmaſſe durchdrungen, die eben im Gegenſatze ge
ihre Unterdrücker mehr an der alten angelſächſiſchen Bildu
feſthielt, ſondern ſcheint auch hier ſich mehr auf den eingewande
Adel und die höhere Geiſtlichkeit, für welche letztere zum Theil d
Kloſter Bek in der Normandie die hohe Schule war, beſchränkt zu hab
d. h. die Sprache eines bevorrechteten Standes geweſen zu ſein. D
Franzöſiſche wurde **dadurch** in England Staatsſprache, d
die Sprache der Bevorrechteten und inſofern der Vertreter des Voll
bis endlich in Folge des langen Zwiſtes zwiſchen England und Fra
reich, der gewiſſermaßen ein Kampf des im Laufe der Zeit entwickel
und zur Selbſtändigkeit gelangten engliſchen Bürgerſtandes gegen d
ariſtokratiſche Frankreich war, 1362 das Engliſche zur Sprache d
Staates erklärt und das Franzöſiſche für den öffentlichen Gebrauch
England abgeſchafft wurde. Erſt am Ende des Mittelalters ſuchte
engliſche König Heinrich VIII., als ſeine Schweſter Maria mit Ludwig X
von Frankreich vermählt werden ſollte, wieder die alten Verordnung
Wilhelms des Eroberers hervor, wodurch die Erlangung öffe
licher Aemter von der Kenntniß der franzöſiſchen Spra
abhängig war, aber das geiſtige Leben Englands war damals ſch
zu ſehr erſtarkt und die allgemeinen Bildungsverhältniſſe ſchon zu ſehr v
ändert, als daß dieſe Beſtrebungen von einigem Erfolge hätten ſein könn

Zu den erwähnten Geſichtspuncten kam noch die in Folge d
Kreuzzüge ſo ſehr erweiterte Miſſionsthätigkeit, in welch
wir oben ſchon ein Hauptmittel für die Betreibung fremder Sprach
fanden. Mit dem Bekanntwerden neuer Länder und mit der religiöſ
Begeiſterung und dem Glaubensfanatismus, der jene Zeit durchglüh
und der ſich auch in ihrem ſtilleren und geräuſchloſeren Wirken bethätig
mußte auch die Miſſionsthätigkeit angeregt werden, wenn gleich die dam
lige Welt ſo leidenſchaftlich bewegt war, daß man mehr mit Feuer un
Schwert gegen die Ungläubigen einen Vernichtungskampf führte, als
durch die Kraft der Ueberzeugung zu bekehren und einem höheren Lebe
n Gott zu erhalten ſuchte. Damals wurden beſonders die Länder i
Norden und Oſten Deutſchlands dem Chriſtenthume zugeführt, w

namentlich Preußen, und die von den Deutſchen bei ihrem Vordringen gegründeten Städte wurden zugleich Burgen und Schutzorte vordringender germaniſcher Cultur oder des Chriſtenthums. Wie Biſchof Otto von Bamberg, der ſeit 1124 Pommern bekehrte, der Landesſprache kundig war, die er ſich ohne Zweifel als Caplan einer polniſchen Königin, der Mutter Boleslaws III., angeeignet hatte, ſo war auch der im Kloſter Oliva gebildete pommerſche Mönch Chriſtian, um 1214 Apoſtel der Preußen, außer der lateiniſchen und deutſchen, auch der polniſchen und preußiſchen Sprache mächtig. Kenntniß der Volksſprache war eine Hauptbedingung für eine erfolgreiche Miſſionsthätigkeit. Als aber der berühmte Adalbert von Bremen, der eben ſo ſcharfſinnig, gelehrt, keuſch und mäßig als aus Eitelkeit und Hochmuth raſtlos thätig war, nach Skandinavien als Miſſionär gehen wollte, rieth ihm dieß der däniſche König Svend Eſtrithſon ab, denn Eingeborne und der heimiſchen Sprache und Sitte Kundige würden hier weit größern und beſſern Erfolg haben.

Mit dem Chriſtenthume wurde zugleich die Kenntniß der lateiniſchen Sprache verbreitet, denn dieſe galt weſentlich als Halt- und Stützpunct für jenes. Damit das katholiſche oder lateiniſche Chriſtenthum um ſo feſter wurzle, überſetzte daher um 1224 der päpſtliche Legat, Biſchof Wilhelm von Modena, die Grammatik des Donat in's Altpreußiſche, welche Sprache er erſt vorher zu dieſem Zwecke erlernt hatte. Wie das Chriſtenthum der Inbegriff alles geiſtigen Lebens war, und Alles nur in demſelben und durch dasſelbe ein Recht hatte gelernt und betrieben zu werden, ſo war daher auch das Lateiniſche in den Kloſter- und Domſchulen des Mittelalters der Haupt- und Mittelpunct des Unterrichts und aller Bildung und, wie wir bereits geſehen haben, faſt bis in die neuere Zeit, aller Gelehrſamkeit.

Außerdem daß das Lateiniſche die Sprache des Glaubens und der Gelehrſamkeit war, diente es noch beſonders zum Ausdrucke des Rechts und der Geſetze bei den verſchiedenen Völkern des Mittelalters, theils weil ſich die neuere mittelalterliche Cultur beſonders auf altrömiſche ſtützte, theils weil gerade das römiſche Recht das hauptſächlichſte und wichtigſte geiſtige Erbtheil der alten Römer war, theils endlich auch, weil Kirchliches und Bürgerliches innig mit einander verwoben war, wie namentlich in den fränkiſchen Capitularien, und weil die einzelnen Volksrechte und Volksgeſetze früh von der Kirche in ihren Kreis gezogen und namentlich dazu benutzt wurden, kirchliche Beſtimmungen auch als gegebene Rechtsſatzungen hinzuſtellen, und ſo gleichſam die Volksrechte die Pfähle und Handhaben wurden, an welchen der

Weinſtock des Chriſtenthums und jeder höhern Geſittigung aufwad
und an welchen das Volk zu einem chriſtlichen Leben hingeleitet
erzogen werden ſollte. Die in lateiniſcher Sprache veranſtalteten Sa
lungen der Volksgeſetze dienten ſomit auch chriſtlich pädagogiſchen Zw
Je weniger nun in den mit der lateiniſchen Kirche zuſammenhange
Ländern eine ſelbſtändige Volksbildung exiſtirte, deſto mehr und
ſpäter mußten ſich auch die Geſetzbücher auf eine fremde, d. h. au
lateiniſche Sprache ſtützen. So gab noch 1347 der unter dem N
des Bauernkönigs berühmte Kaſimir III. den Polen ein lateini
Geſetzbuch, und in Ungarn, wo in der letzten Hälfte des fünfzeh
Jahrhunderts ein Mathias Corvinus namentlich auch durch ſeine
wandtheit im Lateiniſchen glänzte, erhielt das Lateiniſche die größte
ausgedehnteſte Macht, ſo daß es faſt halb zu einer lebenden ode
Mutterſprache wurde, bis es erſt vor wenigen Jahren, im Zuſam
hange mit der nationalen Erhebung Ungarns gegen das deutſche D
reich, auf den Reichstagen und im öffentlichen Leben abgeſchafft
durch die ungariſche Sprache erſetzt wurde. In den weſtlichen L
dern Europas und in Deutſchland verlor jedoch in
Kreuzzügen, durch welche das beſondere Bewußtſein der Men
und der Völker zur Geltung kam, das Lateiniſche zum T
ſeine Macht als Sprache des Geſetzes. Rudolf von Habs
konnte daher 1275 zum Biſchof Bernhard von Seckau ſagen: „W
ihr von mir und dem Reiche etwas zu reden habt, ſo redet nicht La
denn alle Herren ſitzen ſonſt als Thoren oder Stumme in
Verſammlung. Was Pfaffen oder Laien aber vor dem Papſte zu ſch
haben, das ſoll in Latein geſchehen, uns aber laſſet die Gewohnh
daß man deutſch rede in unſerer Mitte.“ Dieß geſchah im dreizehn
Jahrhunderte, dem Jahrhunderte der Aufzeichnung
Rechtsgebräuche in den einzelnen Volksſprachen
Volksdialekten, als des Sachſenſpiegels (1215—1218) und Sch
benſpiegels (1276—1281), in Frankreich der établissements de
Louis (1270), in Kaſtilien der Geſetzſammlung, des neuen Geſetzbu
in aragoniſcher Sprache und der Sammlung der Observancias
Gewohnheitsrechte durch die für Hebung der ſpaniſchen Sprache
Litteratur ſo wichtigen Könige Alfons X. von Kaſtilien (1252—12
und Jakob I. von Aragonien (1213—1276) und in England der statu
of Westminster unter Eduard I. (1272—1307). Ja im vierzehn
Jahrhunderte wurde ſogar in Frankreich, und zwar zuerſt an der Univer
Orleans, ein franzöſiſcher Lehrſtuhl für das römiſche Recht errichtet, wod
auch die Kenntniß des Lateiniſchen zum Theil beſchränkt wurde.

Mit dieſem Zurücktreten des Lateiniſchen und mit der Geltendmachung
s Heimiſchen und Volksthümlichen hängt es auch zuſammen, daß
ihrend der Kreuzzüge und nach denſelben — zuerſt in Lübeck 1161 —
ſtädtiſchen Behörden ſich von der Geiſtlichkeit loszumachen und eigene
hulen zu gründen ſuchten, daß dieſe aber nur auf den Unterricht im
utſchen und in den ſogenannten praktiſchen Gebieten beſchränkt wurden,
Geiſtlichkeit aber ſich in ihren Schulen durchaus den lateiniſchen
r gelehrten Unterricht vorbehielt. Ja noch 1477 wurde dem Rathe
i Hamburg ausdrücklich vorgeſchrieben, in der neu errichteten Schule
: eine beſtimmte Zahl von Schülern, und nur im Deutſchen, Schreiben
d Leſen unterrichten zu laſſen.

Wie durch die Kreuzzüge Alles, was bisher weit aus einander
egen, zuſammenrückte, der Oſten und Weſten, der Süden und Norden,
mußten namentlich auch Deutſchland und Italien, außerdem
i die römiſche Kaiſerkrone auf dem Haupte deutſcher Fürſten ruhte,
h dadurch inniger verbunden werden, daß in die Kreuzzüge, beſonders
Römerzüge, wahre Bildungszüge aus Deutſchland nach Italien,
n, daß das normänniſche Königreich, wie früher ſchon Lombardien,
hohenſtaufiſchen Hauſe zugewandt wurde, und daß endlich die deutſche
jend ſich auf italieniſche Hochſchulen begab, beſonders nach Salerno
Bologna, um dort Medicin, hier Jurisprudenz zu ſtudiren. Wir
en daher bei den Deutſchen, und beſonders bei den Gebildeten,
ber dem Franzöſiſchen, das ſchon damals die Sprache der
ehmen Welt war, das Italieniſche verbreitet, ja ſogar,
damals viel ſagen will, bei Italienern außer der Kunde
Franzöſiſchen auch die des Deutſchen. Der heilige Fran-
is, oder wie er eigentlich hieß, Johannes von Aſſiſi, deſſen Vater
Kaufmann war und mit Frankreich in vielfacher Handelsverbindung
d, erhielt von der Geläufigkeit, mit der er frühzeitig franzöſiſch ſprach,
Namen Franziskus, d. h. der Franzos. Pietro Aſinelli, des Hohen-
ſen Enzio innigſter Freund, ſprach faſt eben ſo gut deutſch als
lieniſch. Ja es ſchrieben ſogar Italiener, wie Thomaſin aus
ul, der Verfaſſer des wälſchen Gaſtes, deutſche Bücher, eine,
n auch nicht einzige, doch gewiß ſehr ſeltene Erſcheinung. (Vergl.
vinus, Geſchichte der deutſchen Nationallitteratur, I, 397, Note.)
gegen finden wir auch italieniſche Ausdrücke in deutſchen Schriften,
ſt in Urkunden, wie namentlich in einer Urkunde von 1306 paga-
tur vorkommt.

Durch die vielfachen Berührungen Deutſchlands mit andern Ländern
hrend der Kreuzzüge zeigte ſich daſelbſt eine ähnliche Erſcheinung, wie

zur Zeit des dreißigjährigen Kriegs, daß die verſchiedenen Sprachelemen in das Deutſche ſo eindrangen, daß dieß eine förmliche Miſchſprac ein Gemengſel von allerlei Lauten wurde. Seit dem dreizehnten Jah hunderte wurden namentlich in deutſchen Gedichten häufig franzöſiſ Worte eingemiſcht, ſo beſonders bei Wolfram von Eſchenbach, der g franzöſiſche Floskeln braucht, bei dem Tanhuſer und bei Gottfried v Straßburg, vorzugsweiſe in Grußformeln. — Durch die erwähnten B rührungen mit Süditalien wie mit Preußen und Skandinavien, Frankreich wie mit Paläſtina, und durch das friſche Leben und die fr Thatkraft, welche das geſammte Abendland durchdrang, geſchah es, d diejenigen, welche auf der Höhe ihrer Zeit, im Staate wie in der Kir ſtanden, ſich eine ſolche Fertigkeit im Gebrauche vieler Sprachen erwarb und daß ſich eine ſolche Fülle ſprachlichen Wiſſens verbreitete, wie es in jenen Zeiten kaum für möglich halten. Erzbiſchof Chriſtian v Mainz, der 1174 Ankona belagerte, verſtand ſechs Sprachen, näml deutſch, lateiniſch, franzöſiſch, brabantiſch, lombardiſch, griechiſch, ja ſoll ſogar auch des Chaldäiſchen kundig geweſen ſein. Der berüh Hohenſtaufe Kaiſer Friedrich II. ſprach ebenfalls ſechs Sprachen, deut franzöſiſch, italieniſch (beſonders wohl ſicilianiſch, wie ja auch Petra die erſten Dichter in der italieniſchen Volksſprache ſicilianiſche nen lateiniſch, ja er machte ſelbſt lateiniſche Verſe, griechiſch und ſaraceni Außer der großen Vorliebe für die ganz zurückgedrängten und von Kirche als Werk des Teufels verſchrieenen Naturwiſſenſchaften, iſt von Friedrich II. beſonders hervorzuheben, daß er mehrere jun Männer in den morgenländiſchen Sprachen unterricht ließ, theils um dadurch die Wiſſenſchaften und beſonders die von Arabern vorzugsweiſe gepflegten Naturwiſſenſchaften zu fördern, th aber auch um dadurch den diplomatiſchen Verkehr und den Briefwec mit den orientaliſchen Fürſten zu heben und zu erleichtern. Ueberha verbreitete ſich in und mit den Kreuzzügen, ſo wie nicht minder du Vermittelung Spaniens die Kunde der arabiſchen Sprache ſehr Abendlande. So fand Kyot, den wir ſchon als Quelle Wolframs v Eſchenbach kennen, zu Toledo die Schrift des Flegetanis, den ein He vom Vaterlande, und von der Mutter „uz israhelscher Sipp zuerſt in heidniſcher, d. h. arabiſcher Sprache vom Gral geſchrie hatte, und forſchte dann in lateiniſchen Büchern der Sage genauer na

Wenn die alten Philoſophen ſagten, die Dichter ſeien große Lügn ſo gilt dieß beſonders von den romantiſchen Dichtern des Mittelalte und namentlich von den Tugenden, mit welchen ſie ihre Helden u Heldinnen ausſchmücken. Aber auch hier können wir aus den Ueb

treibungen die wahren Zuſtände erkennen und auf den wirklichen Hintergrund ſchließen. Zu dieſen Tugenden gehören zum Theil auch die Sprachkenntniſſe, durch welche ſie einzelne Helden hervorragen laſſen, während kein Dichter des Alterthums ſeinen Helden die Kunde mehrerer Sprachen zuſchrieb, und ihnen füglich auch nicht mehr als eine Sprache beilegen konnte. Dieſe Sprachen der mittelalterlichen Dichterhelden werden nicht aus Büchern erlernt, ſondern auf Reiſen und durch Abenteuer praktiſch angeeignet. Sogar in den altceltiſchen und altwalliſiſchen Mabinogieen, in welchen das chriſtlich-dogmatiſche und ritterliche Element noch zurücktritt, und welche Geſchichtsbücher zum Unterrichte junger Barden waren, gilt die Kenntniß fremder Sitte und fremder Sprachen für ſehr ehrenvoll. Von einem Häuptlinge heißt es ſogar: er habe alle Sprachen verſtanden. Noch mehr bei den ſpätern Dichtern. So war der Held Gottfrieds von Straßburg, Triſtan, der ſich einmal, und dieß iſt nicht ohne beſondere Bedeutung, für den Sohn eines Kaufmanns ausgibt, zu dem aus fremden Königreichen Kaufleute gekommen, deren Sprachen und Sitten er ſich angeeignet, im Britanniſchen, Walliſiſchen, Schottiſchen, Iriſchen, Franzöſiſchen, Norwegiſchen, Däniſchen, Deutſchen, Lateiniſchen, — auch im Lateinſchreiben — bewandert, wie er denn überhaupt als ein wahres Muſterbild ritterlicher Fertigkeiten glänzt. Auch von der Iſolte ſagt Gottfried v. 7990:

si kunde
ir sprache da von Develin,
si kunde Franzois und Latin.

Wie nun die Dichter ihre Helden gern von dieſer Seite aufputzten, ſo waren ſie, wie wir bereits bemerkten, auch manche ſelbſt von der Eitelkeit nicht frei, durch Einflechtung fremder Wörter glänzen und ſich den Schein der Gelehrſamkeit geben zu wollen. Der einfache, klare und nüchterne Hugo von Trimberg, Rector der Schule zu Theuerſtadt bei Bamberg, deſſen Leben ſchon in eine ruhigere und verſtändigere Zeit fällt (er ſtarb um 1313), äußert ſich in ſeinem Renner, der für das geiſtige Leben und auch für die Pädagogik jener Zeit wichtig iſt, mit Recht gegen ein ſolches Verfahren.

Die Kenntniß des Hebräiſchen, deſſen im frühern Mittelalter nur Wenige kundig waren, wie außer dem oben erwähnten Kaſſiodor namentlich Chriſtian Druthmar, Mönch zu Corvey, der Grammatiker genannt, mußte im Abendlande auch dadurch erweitert werden, daß im zehnten Jahrhunderte der Talmud nach Spanien und Weſteuropa verbreitet wurde, wodurch außer manchen andern Gründen

auch der feindliche Gegenſatz, der ſich nun zwiſchen Chriſten und Jud bildete, mit hervorgerufen wurde. Denn wenn auch ſchon zur Z Ludwigs des Frommen ein Erzbiſchof von Lyon gegen die Juden ſchri ſo fand doch überall, mit Ausnahme eines einzigen Landes, näml Spaniens, welches vorzugsweiſe das Land des Fanatismus und Unduldſamkeit iſt, ein gutes Vernehmen zwiſchen ihnen und den Chriſ ſtatt, und ſelbſt ein Gregor der Große gehörte zu den Beſchützern Juden. Seit dem elften Jahrhunderte aber beginnen Verfolgungen der Juden, und um die Mitte des dreizehnten ſorg ſogar Papſt Innocenz IV. den König von Frankreich auf, namentl den Talmud, als ein Buch hebräiſcher Traditionen, vieler Läſterung gegen Gott und Chriſtum, vieler verwickelten Fabeln, Täuſchungen u unerhörten Unſinns verbrennen zu laſſen, wie denn überhaupt die V folgungen der Päpſte auch in ſpäterer Zeit ſich beſonders gegen Talmud richteten. Wenn nun auch in Folge des fanatiſchen Haſſes Studium des Hebräiſchen bei ſtrenggläubigen Chriſten beeinträch wurde, ſo liegt es doch zu tief im Weſen der menſchlichen Natur, daß nicht Manche gerade nach der verbotenen Frucht hätten grei ſollen. Die Juden ſelbſt aber wurden durch die äußere Noth mehr das Feld des Geiſtes und der Schriftforſchung getrieben, und beſond in England, wohin von Rouen aus zu fliehen Wilhelm I. den Ju erlaubt hatte, blühte damals das Studium der hebräiſchen Spra und zwar vorzugsweiſe in der Abtei Ramſey, in welcher ſich auch meiſten hebräiſchen Sprachſchätze fanden. Uebrigens finden wir ſc im ſiebenten Jahrhunderte, daß die Angelſachen unter andern Büch auch hebräiſche aus Italien nach England brachten.

Noch mehr mußte das Studium des Hebräiſchen u überhaupt der ſemitiſchen Sprachen angeregt werden, als durch die Kreuzzüge erweiterte Miſſionsthätigkeit ſich nament auch dem Oriente zuwandte, denn indem man die Erfolgloſigkeit ei Bekehrung durch Waffengewalt eingeſehen hatte, ſo ſuchte man die l gläubigen durch friedliche Mittel dem Chriſtenthume zuzuführen. Da gründete Raymundus Pennaforte um 1250 zu Tunis und Mur zwei Collegia, in denen einige Dominikaner zur Bekehrung der Jud und Araber hebräiſch und arabiſch lernen ſollten, wie denn überha die Dominikaner als Beförderer der arabiſchen, hebräiſch und auch der griechiſchen Sprache von beſonderer Wichtigk ſind. Ja auf dem Concil zu Vienne 1311 verordnete Papſt Clemens der zuerſt den Sitz der päpſtlichen Macht von Rom nach Avignon v legte und den Verluſt an Macht und Anſehen, indem der Papſt n

ehrfach von Frankreich abhängig wurde, durch andere Mittel, wie amentlich durch höhere geiſtige Bildung und durch ausgedehnte Miſ-onen zu erſetzen ſuchen mußte: „es ſoll wegen Bekehrung der ngläubigen das Hebräiſche, Arabiſche und Chaldäiſche berall, wo ſich der päpſtliche Hof aufhält, und namentlich auch auf en Univerſitäten zu Paris, Salamanca, Oxford und Bologna von je ei Lehrern gelehrt werden.“

Daß beſonders Kaiſer Friedrich II. das Arabiſche im Abendlande fördern und zu heben ſuchte, haben wir bereits geſehen. Wenn wir n Dichtern jener Zeit glauben, ſo war überhaupt damals die Kenntniß r arabiſchen Sprache, denn dieſe iſt unter der von ihnen oft erwähnten eidniſchen Sprache zu verſtehen, ſehr verbreitet. In Herzog Ernſt, inem Gedichte des dreizehnten Jahrhunderts, welches die Wunder des Morgenlandes darſtellt, wird uns v. 3789 ff. die genaue Kunde des heidniſchen ausdrücklich hervorgehoben. In Wigalois, oder dem Ritter it dem Rade, leſen wir v. 8339:

Wander die sprache kunde
Heidenisch und franzois.

Im Parcival behauptet Wolfram von Eſchenbach von einer Frau, 12, 20:

Es war des Wiſſens Schrein
Ihr aufgeſchloſſen: ſie ſprach gewandt
Alle Sprachen, heidniſch, latein,
Franzöſiſch, ihr waren wohlbekannt
Dialektik und Geometrie
Und die Tiefen der Aſtronomie.

Ueberhaupt waren im Mittelalter die Frauen des Leſens und chreibens oft mehr kundig als die Männer. Das Arabiſche wurde ls die Sprache des Verkehrs der Vornehmen und des eidenthums im Oriente, wie das Franzöſiſche als die der bendländiſchen vornehmen Welt des Chriſtenthums betrachtet. Als daher der gute Gerhard nach dem gleichnamigen Gedichte Rudolfs von Ems verſchlagen wird, grüßet ihn der Statthalter der Heiden, zu em er gelangt, in arabiſcher Sprache, und als er deren unkundig iſt, agt er: **verstât ir franzeis**, und Gerhard wird nun, weil er dieſe Sprache und dieß Land kennt, gaſtlich aufgenommen. Nach Gautier von Arras, der um 1147 beim zweiten Kreuzzuge die griechiſche Quelle des Gedichts Kaiſer Eraklius fand, ſprachen die von Eraklius an König Kosroe geſandten Boten **Sarasinois**, d. h. ſaraceniſch, während Kosroe ſelbſt **en Ebrien** geſprochen.

Nirgends aber im Abendlande war die Kenntniß des Ara-

biſchen mehr verbreitet als in Spanien, wo ſich ſeit 711 die Arab niedergelaſſen und das ganze Mittelalter hindurch einen Theil des Land inne hatten. Es wurden ſogar, ſeit Heſcham Kalif von Cordova wo 777—795 die Chriſten ſeines Gebietes gezwungen, Arabiſch zu lerne und der Gebrauch der romaniſchen oder lateiniſchen Sprache bei Str verboten. Im zehnten Jahrhunderte mußte man daher eine arabiſ Ueberſetzung der chriſtlichen Glaubensvorſchriften für die Katholiken Gebiete der Muſelmänner anfertigen laſſen. Noch im dreizehnten Jah hunderte wurden, wie uns der jüdiſche Gelehrte Zunz in ſeinen B trägen zur Geſchichte und Litteratur berichtet, die Gemeindebeſchlüſſe v Toledo arabiſch abgefaßt. In Spanien, als der Brücke zwiſchen Euro und Afrika, und dem Lande, wo ſich viele Juden frühzeitig niedergelaſſ und hart verfolgt wurden, mochten ſich damals überhaupt die ſem tiſchen und europäiſchen Sprachen am meiſten begegne Der erſte Gelehrte, welcher angeblich die Kenntniß des Arabiſch im Abendlande verbreitete, ſoll Robert Retinenſis geweſen ſein im zwö ten Jahrhunderte, der ſeine Studien in England begonnen, dann Fran reich, Italien, Dalmatien, Griechenland und Aſien bereiste, ſich lan unter den Sarazenen aufgehalten und ſich zuletzt in Spanien niederg laſſen habe. Die Juden, welche überall mit den Saracenen in innig Gemeinſchaft lebten, waren auch in Spanien der arabiſchen Spra beſonders kundig und bildeten im Abendlande die Vermittl zwiſchen Arabern und Katholiken, ähnlich wie im Morge lande die Syrer zwiſchen Arabern und Griechen. So herrſc ſeit dem eilften Jahrhunderte in Spanien die Sitte, daß die Jud arabiſche Schriften ins Caſtiliſche und dann Chriſten dieſelben ins L teiniſche überſetzten.

Wie das Morgenland die Welt der Wunder in der äußern Natu wie im Gebiete übermenſchlicher Weisheit, ſo übertrug man auch a Spanien, wo mit den Arabern manches Orientaliſche heimiſch geworde war, ſolche Wundergeſchichten, und fabelte von 70 arabiſchen Bibli theken, wie davon, daß Homer und Pindar ſchon im achten Jahrhun derte ins Arabiſche überſetzt ſeien. Soll doch ſogar der 950 geſtorben arabiſche Philoſoph Alfarabi 70 Sprachen geſprochen und über all Wiſſenſchaften geſchrieben haben. Indeſſen läßt ſich doch nicht läugnen daß die Araber manche ſchlummernden Kräfte geweckt und vielfach erre gend gewirkt haben. Namentlich und ausdrücklich aber wird ihre Be ſchäftigung mit der Sprachforſchung hervorgehoben.

Nur noch ein Land erfreute ſich in dieſer Hinſicht einer eben ſo günſtigen oder vielmehr einer noch günſtigern Lage, nämlich Sicilien,

wohin nicht allein vom Süden die ſemitiſchen und arabiſchen Culturelemente ſich verbreiteten, ſondern wo auch noch die griechiſche Sprache, in Folge der Erbſchaft aus dem Alterthume und der Verbindung mit dem griechiſchen Reiche, ſeit der Eroberung durch Beliſar, und der griechiſchen Kirche, nächſt Unteritalien am meiſten im abendländiſchen Mittelalter getrieben wurde. Daß natürlich auch die lateiniſche Sprache hier heimiſch war, brauchen wir nicht beſonders zu erwähnen. Weil nun ſo viele Sprachen in Sicilien ſich begegneten, ſo konnte es geſchehen, daß der 1148 geſtorbene Griſandus, Hofgeiſtlicher der Könige Roger und Wilhelm, ſeiner Mutter Anna eine Grabſchrift in vier Sprachen ſetzte, nämlich in lateiniſcher, griechiſcher, hebräiſcher und arabiſcher. Dieß geſchah nicht lange nachher, als Graf Roger (Bruder von Robert Guiscard), derſelbe, der die erſten Seidenarbeiter aus dem Oriente nach Palermo kommen ließ, einen Araber an ſeinen Hof rief und ihm ein Schloß ſchenkte zur Belohnung für das dem Fürſten gewidmete Werk „Ergötzung der Blicke“, ſo wie denn auch Roger in ſeinem Palaſte eine Uhr mit Inſchriften in drei Sprachen aufſtellte.

Wie in Sicilien, ſo ähnlich auch in Unteritalien, wo namentlich in Salerno die von den Arabern beſonders gepflegten Naturwiſſenſchaften und die Medicin eine gaſtliche Aufnahme gefunden hatten. Von dem berühmten Conſtantinus Africanus, einem gebornen Juden aus Karthago, der ſeit 1077 einer der Hauptförderer der ſalernitaniſchen Schule war, und der auch zu Bagdad ſtudirt hatte, erzählt Petrus Diakonus: „er war vollkommen bewandert in der Grammatik, Dialektik, Geometrie, Arithmetik, Mathematik, Aſtronomie, ſo wie auch in der Phyſik der Chaldäer, Araber, Perſer, Saracenen, Aegypter und Inder“.

Aber nicht allein in den Ländern, wohin ſich die Araber verbreitet hatten, finden wir auch ihre Sprache gepflegt, ſondern auch zum Theil an Orten, wo wir es am wenigſten vermuthen. So wurde in dem durch ſeine ſtrenge Rechtgläubigkeit berühmten Kloſter Cluny um die Mitte des zwölften Jahrhunderts die erſte Ueberſetzung des Koran angefertigt und von da aus im Abendlande verbreitet, und zwar durch den eben ſo ſtreng katholiſchen als gelehrten Abt Peter den Ehrwürdigen, der zu dieſem Zwecke faſt alle Männer, welche der arabiſchen und lateiniſchen Sprache kundig waren, in ſeinem Kloſter eine Zeit lang vereinigte.

Nicht allein die Betreibung fremder Sprachen, der alten wie auch namentlich der neuern, wurde durch die Kreuzzüge angeregt, ſondern aus den einzelnen Volksſprachen ſonderten ſich auch gewiſſe Dialekte aus, welche vorzugsweiſe zu Trägern wurden für

die Gefühlsanſchauungen und für die neue Welt, welche durch große Bewegung im Innern des Menſchen entſtand, ähnlich das Franzöſiſche für das Conventionelle und die Etiquette des ä Lebens. Es ſind dieß die Dialekte, deren ſich die Troubadours in nien, Frankreich, England, ja ſelbſt in Italien, wie namentlich trarka in dieſem Dialekte ſchrieb, und die Minneſänger in Deutſ bedienten, das Provençaliſche und das Schwäbiſche.

Je einfacher alle Lebensverhältniſſe ſind und je älter und nie der allgemeine Culturzuſtand iſt, deſto gemeinſamer iſt Allen eine dung, eine Lebensanſchauung und alſo auch eine Sprache; je aber die Cultur ſteigt, deſto individueller wird auch das Leb Geiſtes, deſto mannigfaltiger und eigenthümlicher auch die Ausd formen, deſto mehr gehen Dialekte und Sprachen aus einander, wä früher Alles einander näher ſtand. Wo ſich ſpäter andere Sprache wickelten, wie namentlich auch im europäiſchen Norden, da verſtand ſich im neunten und zehnten Jahrhunderte noch in einer Sprache die Dänen und Angelſachſen, und den Sängern des einen Volkes la das andere mit theilnehmender Hingebung, denn es war ja ihre Sp in welcher ſie ihre Gedanken und Gefühle aushauchten. Da nun i Kreuzzügen ſich nicht allein eine neue Welt nach außen entfaltete, dern auch der innere Menſch und beſonders das Gefühls- und Gem leben die reichſten Blüthen trieb, ſo wurden, ähnlich wie bei den Griechen das Doriſche vorzugsweiſe der Ausdruck des Lyriſchen das Schwäbiſche und das Provençaliſche beſonders angewandt, u Gefühle des Herzens und namentlich der Liebe auszuſprechen. So nicht allein Richard Löwenherz während ſeiner Gefangenſchaft in De land provençaliſche Lieder, ſondern dichtete ſelbſt in provençaliſcher Sp Daß auch dieſe nur eine dialektiſche Abart vom Spaniſchen und italieniſchen war, möchte ſich aus der Nachricht ergeben, daß Bon Calvi in einem in drei Sprachen verfaßten Gedichte, nämlich i provençaliſchen, ſpaniſchen und toscaniſchen, den König Alfons X. Caſtilien zum Kriege gegen Navarra und Aragonien ermuntert Es iſt dieß derſelbe Alfons, den wir ſchon erwähnten und der allein als Geſetzſammler in der heimiſchen Sprache berühmt iſt, ſo der auch verordnete, daß alle öffentlichen Urkunden in der Landesſp geſchrieben würden. Heinrich von Veldeke, wenn gleich ein Niederdeut muß ſich doch der höfiſchen Bildung, die ihren Sitz in Süddeutſc aufgeſchlagen hatte, und der ſüddeutſchen Sprache, d. h. dem ſchw ſchen Dialekte, beugen, welcher nun mit ihm und durch ihn in der der Kreuzzüge und der durch ſie bedingten Geſtaltung der Poeſie

ſchend wurde. Wie faſt alle provençaliſchen Dichter adligen Familien angehörten und in ſchroffen Gegenſatz gegen das Volksleben traten, ſo können wir auch das Schwäbiſche vorzugsweiſe die Dichtungsſprache des deutſchen Adels nennen, der ja damals der hauptſächliche Träger der Cultur war, und dieſe, die bisher nur im Beſitze der Geiſtlichkeit geweſen, nun auch für den Laienſtand in Anſpruch nahm und ſie allmälig zum Bürgerſtande hinüberführte. Die Sprachen der Troubadours und des ſchwäbiſchen Minnegeſangs ſtanden den verſchiedenen Volksſprachen und Volksdialekten entgegen als der Ausdruck einer höhern, das Volk überragenden, aber doch im Volke wurzelnden Bildungs- und Anſchauungsweiſe, ähnlich wie in Scandinavien die Sprache der Scalden, welche ſich dort ſchon im zehnten Jahrhunderte gebildet und ſich auch nach England verbreitet hatte, und welche als eine durchaus bildliche Ausdrucksweiſe nur Scalden, Fürſten und Edeln bekannt war. Nicht minder herrſchte auch in Spanien in der frühern Minnepoeſie neben dem altprovençaliſchen der galiziſche oder altportugieſiſche Dialekt, und erſt ſeit dem vierzehnten Jahrhunderte ſoll durch König Pedro die caſtiliſche Sprache für das Minnelied in Gebrauch gekommen ſein.

Während der Kreuzzüge hatte in Deutſchland nur die Poeſie geblüht und war als eine edle Kunſt auch von den Rittern und Herren, neben der Führung des Schwertes, gepflegt worden; nach den Kreuzzügen gewinnt die Poeſie und die Gelehrſamkeit Raum, die nun beſonders in den neugeſtifteten Univerſitäten feſte Haltpuncte erhielt. Carl IV. war der erſte gelehrte Kaiſer, der an die Stelle der bisherigen ritterlichen und kriegeriſchen Fürſten tritt und beſonders durch Gründung der Univerſität Prag Wiſſenſchaften und Künſte thätig förderte. Nächſt dem Kaiſer ſollten ſeit ſeiner Regierung, in Folge der goldenen Bulle, die ſieben Kurfürſten nicht allein die Hauptſtützen des deutſchen Reichs, ſondern auch die Hauptleuchter deutſcher Bildung ſein, ſo daß ſpäter Kaiſer Maximilian I. gerade gegen die Kurfürſten den Wunſch ausſprach, daß jeder von ihnen in ſeinem Gebiete eine Univerſität gründe. Bei dieſer geiſtigen Bedeutung, welche den Kurfürſten beigelegt wurde, war auch ſchon in der goldenen Bulle der wiſſenſchaftliche und namentlich der ſprachliche Unterricht der jungen Kurfürſten vorgeſchrieben und dadurch auch für die Folgezeit die Kenntniß der lateiniſchen und einiger andern Sprachen als nothwendige Bedingung für einen Jeden feſtgeſtellt, der im Staate eine der höchſten Stellungen nach dem Kaiſer einnehmen ſollte, während bisher nur an die, welche ſich der

Kirche und ihrem Dienſte widmeten, ausdrücklich beſond
geiſtige und wiſſenſchaftliche Forderungen gemacht wurden.
ſollen nämlich die Söhne der Kurfürſten, von welchen angenom
wurde, daß ſie von Geburt an die deutſche Sprache verſtän
„auch in der Grammatik oder lateiniſchen, in der italieniſch
„und ſlaviſchen Sprache vom ſiebenten bis zum vierzehnten Je
„unterrichtet werden, um in Führung der Geſchäfte dem Kaiſer deſto
„beiſtehen zu können". Daß das Franzöſiſche nicht ausdrücklich her
gehoben iſt, mag vielleicht darin ſeinen Grund haben, daß es als
erläßliche Bedingung jedes Mannes von höfiſcher Bildung, gleich
als zweite Mutterſprache, angeſehen wurde. Kaiſer Carl IV. ließ
ſeine Söhne beſonders in Sprachen unterrichten, wie denn namen
Sigismund nach der Ausſage des berühmten Aeneas Sylvius vi
Sprachen mächtig war, nämlich der lateiniſchen, deutſchen, böhmiſch
ſlaviſchen, italiſchen und franzöſiſchen, welche er auch geläufig ſpre
konnte (congrue loqui). Auch Joachim I., Kurfürſt von Br
denburg, 1499—1535, ſprach das Lateiniſche, Franzöſiſche und
lieniſche gut, obgleich er in einem Lande lebte, von dem er ſagen kon
„es gebe zwar nichts Herrlicheres, als die Bekanntſchaft mit den Wi
„ſchaften, doch werde in ſeinen Landen ein weißer Rabe faſt nicht
„tener geſehn als ein in Wiſſenſchaften ausgezeichneter Mann". Die Fr
einer ſolchen Geſinnung war die Stiftung der Univerſität Frankfurt 15

Durch die Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften, um
der ſich daran anſchließenden Reformation nicht weiter zu gedenken,
hielten die beiden claſſiſchen Sprachen einen ſolchen Aufſchwung,
ihre Kenntniß bald als ein nothwendiges Erforderniß aller Ge
deten erſchien, und daß gerade auf ſie der neuerwachte Geiſt in
Kirche wie in der Wiſſenſchaft ſich hauptſächlich ſtützte. Freilich war
auch die Zeit, wo, je mehr das Licht an einzelnen Stellen leucht
deſto dichter die Finſterniß an andern war. So ſchien denn am G
des Mittelalters die Barbarei des Lateiniſchen ganz beſonders in K
ihren Sitz aufgeſchlagen zu haben, wo Männer wie Murmelius u
Cäſarius verjagt wurden, weil ſie gegen die bisherigen ſchlechten Sch
bücher auftraten und eine beſſere Latinität anzubahnen ſuchten. Ger
daran können wir ſehen, wie innig die Gegenſätze in den A
ſichten über Betreibung der Sprachen mit den religiöſ
Gegenſätzen jener Zeit zuſammenhängen.

Daß durch die Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften nicht alle
das Griechiſche aus einem langen Schlummer wieder erweckt und d
Lateiniſche zu einer größern claſſiſchen Reinheit zurückgeführt wurd

edarf hier keiner genauern Ausführung. Aber ſelbſt auf die Belebung es hebräiſchen Sprachſtudiums ſcheint jene neue Bewegung einge- irkt zu haben, denn während vorher das Hebräiſche nur durch Privat- udien erlernt wurde und faſt nur Juden Lehrer desſelben waren — ie ja ſchon im elften Jahrhundert Etienne, Abt von Citeaux, Juden m Unterrichten im Hebräiſchen und Chaldäiſchen berief, und wie ja och der hebräiſche Lehrer des berühmten Reuchlin ein Jude war — urde ſeit 1430 das Hebräiſche in Frankreich ein öffentlicher Unterrichts- egenſtand, indem die Lehrer desſelben einen feſten Gehalt erhielten, nd auch in Deutſchland wurde die 1477 geſtiftete Univerſität Tübingen ine beſondere Pflegeſtätte des Hebräiſchen. Ja ſelbſt Kloſterſchulen urden davon berührt, wie denn im fünfzehnten Jahrhunderte das loſter Tegernſee in Baiern einen eigenen Lehrer des Hebräiſchen an ine Schule berief. Poggio, einer der Wiederherſteller der Wiſſenſchaf- n in Italien und bei acht Päpſten apoſtoliſcher Secretär, hatte ſich amentlich auch mit dem Hebräiſchen beſchäftigt, das übrigens in keiner alieniſchen Stadt ſo eifrig betrieben wurde als in Venedig, zum Theil ohl wegen des häufigen Handelsverkehrs dieſer Stadt mit dem Oriente nd den Juden. Auch war Venedig die Stadt, in welcher während des nzen Mittelalters nächſt Unteritalien und Sicilien das Studium des riechiſchen am meiſten blühte.

Auch auf das ſonſt ſo abgeſonderte Spanien wirkte die Wieder- rſtellung der Wiſſenſchaften und begegnete hier den von den Arabern on in frühern Zeiten angeregten Beſtrebungen für Sprachforſchung. eſonders blühten aber hier die ſemitiſchen Sprachen, wie denn der rühmte Cardinal Ximenes neben der lateiniſchen und griechiſchen prache auch namentlich Hebräiſch und Chaldäiſch verſtand. Derſelbe imenes errichtete an der von ihm 1497 geſtifteten Hochſchule Alcala ter den 42 Lehrſtühlen allein 14 für Sprachkunde und Rhetorik, und amentlich 4 für alte Sprachen und 6 für allgemeine Sprachkunde. amit hängt auch die von ihm geförderte complutenſiſche Polyglotte ſammen, welches Werk er 9 berühmten Sprachkennern übertrug und elches das alte Teſtament in 6 verſchiedenen Sprachen enthielt.

Ueberall erwachte im fünfzehnten und ſechszehnten Jahrhunderte s Studium der claſſiſchen Sprachen, ſelbſt auch beim weiblichen Ge- hlechte. Bei den ſpaniſchen Prinzeſſinnen wurde namentlich damals el auf die Kenntniß des Lateiniſchen gehalten. Iſabella, die Gemahlin erdinands des Katholiſchen, lernte daher noch in ſpätern Jahren La- iniſch, und auch ihre 4 Töchter erlangten darin große Geläufigkeit. Ueber- aupt fiengen ſeit Iſabella, durch ihr Beiſpiel angefeuert, die vor-

nehmen Spanier erſt an ſich mit Eifer den Wiſſenſchaften hinzugeben, während es vorher ſelten geweſen ſei, eine Perſon von hoher Geburt zu finden, die in der Jugend die lateiniſche Sprache, die allgemeinſte Baſis einer nur einigermaßen höhern Bildung, erlernt habe.

Eine Hauptfrucht der Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften waren die dreiſprachigen Collegia, welche wir in verſchiedenen Gegenden am Ende des Mittelalters entſtehen ſehen und mit welchen wir dieſe Abhandlung ſchließen wollen, ſo daß alſo das Ende dem Anfange inſofern entſpricht, als auch hier uns gleichzeitig mehrere Beiſpiele von einer Kenntniß dreier Sprachen entgegentraten. Stieß auch Frankreich, wo ſeit 1458 das Griechiſche an der Univerſität öffentlich gelehrt und namentlich Reuchlin gebildet wurde, ſo pflegte es doch die mit denſelben innig verbundenen Sprachſtudien, und die Regierung Franz I., des ſo genannten père des lettres, iſt nicht allein wichtig für Hebung der franzöſiſchen Sprache, ſondern auch der alten Sprachen und der damit zuſammenhängenden Litteratur oder überhaupt der Philologie. Das von ihm geſtiftete collége de France hieß zuerſt collége de trois langues, weil daſelbſt anfänglich nur griechiſch, lateiniſch und hebräiſch gelehrt werden ſollte. Margaretha, die Lieblingsſchweſter des Königs, verſtand außer dem Italieniſchen und Spaniſchen, „den Modeſprachen jener Zeit", auch Lateiniſch und Griechiſch, und ſoll ſelbſt im Hebräiſchen Unterricht gehabt haben.

Ferner gründete 1517 Buslidius an der Univerſität Löwen das dreiſprachige buslidianiſche Collegium zur Unterweiſung von Jünglingen in der griechiſchen, hebräiſchen und lateiniſchen Sprache. In Heidelberg, wo 1498 der erſte Lehrſtuhl für das Griechiſche in Deutſchland errichtet und mit Dionyſius Reuchlin, dem Bruder des eben erwähnten und berühmten Johannes Reuchlin beſetzt wurde, machte 1544 die Univerſität den Vorſchlag, daß „einſtweilen von einzelnen Magiſtris etliche Jungen von Adel oder ſonſt erlicher Burger" in der lateiniſchen, griechiſchen und hebräiſchen Sprache unterrichtet würden. Aehnlich war das von Carl von Borromeo, Erzbiſchof von Mailand, in der zweiten Hälfte des ſechszehnten Jahrhunderts in Mailand geſtiftete dreizüngige Collegium zur Förderung des Studiums der lateiniſchen, griechiſchen und ſtatt der hebräiſchen der italieniſchen Sprache, denn gleich wie Columbus auf ſeiner Fahrt nach der alten Welt oder nach Indien eine neue Welt entdeckte, ſo wurde auch im geiſtigen Leben bei der Richtung jener Zeit auf die alten Sprachen das Studium und die Betreibung der neuern Sprachen wie überall, ſo namentlich in den Ländern, in welche die Reformation Eingang fand, kräftig gehoben und thätig gefördert.

Die Preisfrage des Herrn alt Landammann Schindler.

Erſter Artikel: **Curtmann, Grube.**

Der Herr alt Landammann Schindler hat die Frage geſtellt:

Wie kann der Unterricht in der Volksſchule von der abſtracten Methode emancipirt und für die Entwickelung der Gemüthskräfte fruchtbar gemacht werden?

Das iſt etwas ſtark! Die Unterrichtsmethode der auf ihre Methode ſo ſtolzen Lehrerzunft anzugreifen! Allen Lehrern der geſammten Volksſchule ſo ins Angeſicht zu ſchlagen und ſogar aufzufordern, ihnen eine andere Methode zu octroyiren! Gar aber den Begriff zu verdrängen und dafür das Gemüth in Bewegung ſetzen wollen! Den luftigen, luſtigen, freien Geiſteshauch, das Denken, in die dunkle Herzenskammer einſperren! Das iſt Denunciation eines ganzen ehrenwerthen Standes; iſt Verwerfung der Errungenſchaft der pädagogiſchen Wiſſenſchaft und pädagogiſchen Weisheit. Wehe dem Herrn Preisſteller, denn der Ritter wird erſcheinen und für die Ehre des Standes und ſeiner Methode auftreten und vor der ganzen Welt Thatſachen und Belege fordern; wird fragen, ob alle Lehrer des geſammten Lehrſtandes eine abſtracte Methode haben, und dann wird er den Vorwurf gar nicht als ſolchen anerkennen und doch mit ihm rechten darüber, daß er einen Vorwurf habe machen wollen. Ja! ja! die pädagogiſchen Ritter ſind abſonderliche Helden. Alles, was ſie machen, ſiehe da, das iſt ſehr gut, und wenn es Jemand tadelt, ſo ſagen ſie nicht: das, was du tadelſt, iſt ſehr gut, ſondern ſie ſagen: du darfſt nicht tadeln, denn das verletzt unſere Ehre und Reputation. Das iſt ein wahres Glück, daß der Preisſteller kein Schulmann iſt, und ſo wird er denn wohl vor den Schulmeiſter-Ehren-Rittern ſicher ſein; aber die armen Redactoren des pädagogiſchen Journals, welche dieſe Frage abdrucken ließen: denen kann man nur gleich mit einem freundlichen Händedruck ein Lebewohl ſagen. Sie durften einer ſolchen Methodenverdächtigung ihre Spalten nicht öffnen. Oder wie? Iſt die Methode nicht ein freies Werk des Lehrſtandes? Haben nicht die bedeutendſten Geiſter, Epoche machende, weltaufklärende Männer daran gearbeitet? Iſt unſere Methode nicht ein Product der Schöpfungskraft der neuen und neueſten Philoſophieen? Iſt ſie nicht die Philoſophie im Kleinen oder für die Kleinen, und zwar von Philoſophen ſtammend, von denen man nur mit Kniebeugen reden ſollte? In die alte Gemüthlichkeit oder Beſchaulichkeit will man das Volk zurück drängen; die Aufklärung iſt den Dunkelmännern zu

helle; das Licht der Neuzeit blendet ſie; die politiſche Reife des Volkes ſoll mit der unklaren Gemüthlichkeit umdüſtert werden; der alte leicht zu regierende Köhlerglaube ſoll wieder ins Volk gebracht werden, um es zu rechter Zeit graulich machen und ſo wie Kinder zu Bett jagen zu können. Solche Zumuthung an den Lehrſtand, ſeine heutige Methode aufzugeben, iſt ein Verkaufen an die rothe Reaction. Wie weit ſie um ſich greift, das ſieht man recht daraus, daß auf den grünen Schweizerbergen ſie ſich ſchon einniſtet. Ihr muß die Larve abgeriſſen werden. — So wird es tönen und dröhnen aus allen Ecken und Winkeln, und Klein- und Großgewehrfeuer wird gegen die Preisaufgabe knattern und krachen. — Andere werden aus einem anderen Tone reden. Sie werden nachweiſen, wie ſie ſchon vor dem Herrn alt Landammann an einer Verbeſſerung der Methode gearbeitet haben, wie ſehr ſie die Pflege des Deutſchen empfohlen, wie viel auf Märchen und Sagen und Gedichte hingewieſen; wie manche ſchöne Erklärungsverſuche ſie gemacht, wie viel Aeſthetiſches ſie ſchon in die Schulſchüſſel eingebrockt, wie viel des Idealen ſie für die Schulen in den pädagogiſchen Blättern dargereicht, wie viel gemüthliche Erzählungen von Käfern und Spinnen, von Bäumen und Bergen ſie in die Schulſtuben zu bringen geſucht, wie viel Volkslieder für die Volksſchulen zu 6 Dreiern im Buchhandel vorräthig wären. — Noch Andere werden ſagen, daß ſie oft und immer wieder das Unterrichten in der Religionserkenntniß als einen weſentlichen Theil des Volksſchulunterrichtes empfohlen und auch geübt hätten, daß viel Bibel erklärt und viel Katechismus von ihnen aufgeklärt und in den preußiſchen Schulen mindeſtens Glauben gelehrt worden ſei. — Eine andere Zahl wird über die Frage lächeln, weil ſie das, was man Methode zu nennen pflegt oder doch nennen ſollte, nicht kennt, und darunter nur die Kunſt des Beibringens von Wiſſen verſteht und darum natürlich den Begriff einer abſtracten Methode ganz widerſinnig findet. Noch Andere werden tiefer eingehend ſprechen: die Methode iſt ein Eigenſtes der Perſönlichkeit, und darum kann man weder einen ſolchen allgemeinen Vorwurf für wahr halten, da ja doch unmöglich alle Perſönlichkeiten des Lehrſtandes in einer ſo fehlerhaften Eigenheit gedacht werden können, noch darf man dann, wenn es der Fall wäre, dieſe Erſcheinung für eine tadelnswerthe erachten, denn ſie wäre dann durch den Zeitgeiſt hervorgerufen, geheiligt, ja ſie wäre der Ausdruck des Zeitgeiſtes ſelbſt. Und den wird man doch nicht tadeln oder bemäkeln wollen? Das hieße, den Gang der weltgeſchichtlichen Entwickelung hemmen wollen, und das führt dann allemal zu Revolutionen. Die Vornehmſten des Standes aber werden die Unklarheit der Frage

aufdecken, werden finden, daß in den Begriffen „abſtracte Methode und Entwickelung der Gemüthskräfte“ kein eigentlicher, ſich ausſchließender Gegenſatz liege, und werden mit dem ſo verſchieden gebrauchten Begriff Gemüthskräfte keine beſtimmte Vorſtellung zu verbinden wiſſen, ſo die ganze Frage als eine unklare dargeſtellt und damit ihre Nichtigkeit dargelegt haben. So wird denn der Preisſteller eine große Menge von Widerredern aufgeſtört haben; aber kein Schulmann wird ſich dazu hergeben, die Anklage gegen ſeine Genoſſen gar conſtatiren zu helfen, indem er ſich ſelber ja gleicher Verdammniß zeihen würde.

Doch die Frage bietet noch eine andere Seite der Betrachtung dar. Man hat bis jetzt dem Lehrſtand, wenn er ſich über gar große Bevormundung beklagen wollte, immer zugerufen, er ſei auf ſeinem eigenſten Felde vollkommen frei und dieß Feld ſei die Methodik. Wenn nun eine ſolche Methodik nach dem Ausſpruche der Preisfrage zu einer abſtracten Methode geführt hat und doch ein Product der Freiheit iſt, dann ſieht man gar nicht die Möglichkeit ein, wie durch eine litterariſche Bearbeitung die Sache in eine andere Wendung gebracht werden ſoll. Aber hier liegt die eigentliche bittere Spitze. Die Preisfrage ſtellt die Sache faſt ſo dar, als ob die Methode der Lehrer nicht ein freies, ſondern ein von Anderen ihnen überkommenes Product wäre. Das wird noch wahrſcheinlicher, wenn man das Emancipiren nur ein wenig näher anſieht. Danach hat es den Anſchein, als ob der Frageſteller der Meinung wäre,

> daß der Volksſchule eine Methode des Unterrichtens aufgedrängt wäre, welche nicht ein Product ihres natürlichen Lebens ſei, und daß ſie von dieſem Einfluſſe des ihr Fremdartigen befreit werden ſolle.

Sollte der Frageſteller nun doch noch dabei daran denken, daß des Lehrers Eigenſtes ſeine Methode ſei, ſo

> ſetzt er ſolche Einflüſſe auf die Lehrerwelt voraus, welche derſelben eine ſolche fehlerhafte Richtung eingepflanzt haben.

Zwar würde dieſe Auffaſſung der Frage deren Spitze vom Lehrſtande wegkehren, ſie aber gegen diejenigen wenden, denen bis dahin die Lehrerbildung anvertraut geweſen iſt oder die dieſelbe übernommen haben. Sieht man ſich nach ſelbigen um, ſo findet man vornehmlich drei ſolche Mächte: 1) den Staat mit ſeinen Seminarien und Präparandenanſtalten, 2) in den katholiſchen Ländern die Kirche, 3) die pädagogiſche Wiſſenſchaft mit ihren Journalen und Zeitſchriften. Da jedoch dieſe dritte Macht in Beziehung auf Methodik ſich als ziemlich ohnmächtig erwieſen hat und mindeſtens in manchen Ländern auch die Methoden von oben herab empfohlen worden, wenn ſie namentlich ſo

recht abſonderlich waren oder ſich recht vorzudrängen wußten, und da in den Ländern mit dem Staatsſchulregimente die Ueberwachung der inneren Thätigkeit der Schulen vornehmlich vom Staate beſorgt wird: ſo dürfte die Preisfrage am letzten Ende gar gegen dieſe Schulleitung ſich wenden, und wird da leichtlich auch auf einen Widerſpruch ſtoßen, weil auch in dieſem Regimente Alles ſehr gut gemacht zu werden pflegt. So ſieht man denn auch hier nur Widerrede und keine Möglichkeit der Löſung des Preiſes. Die Bearbeiter der Preisfrage in dieſem Sinne könnten ohnehin leicht Gefahr laufen, zu den Unzufriedenen gerechnet zu werden, deren Gedanken durch den Unmuth gefärbt wären. Die Bearbeitung würde dann aber auch aus dem Grunde wenig helfen, da man alle Abhülfe durchaus nur von einem Unterrichtsgeſetze zu erwarten und bis dahin aus purem Conſervativismus auch das erhalten zu müſſen ſcheint, deſſen Fehlerhaftes ſelbſt ſchon in der Zeit der finſteren Nacht, d. h. vor dem Jahre 1848, anerkannt war, und in deſſen Beſſerung nur der Frühlingsmorgen Deutſchlands einen Stillſtand gebracht.

Doch nicht bloß mit den Pädagogen und Regierern wird der Preisſteller in Conflict gerathen, ſondern mit dem Volke, welches durch ſolche Methode gelehrt und erzogen worden iſt, falls es von der Preisfrage Notiz nehmen ſollte. Möge dieß den Kitzel der Schreibeluſtigen mindeſtens in etwas ſtillen, denn bei den in der abſtracten Methode Unterrichteten hat alle Gemüthlichkeit aufgehört. Sie kennen nur klare Anſchauungen und klare Vorſtellungen und haben weltaufklärende Gedanken, und nennen alle nicht ſo geſchulten bornirt und verſtockt ꝛc. Mögen die Ausſichten auf ſolche Ehrentitel die etwaigen Preisbewerber warnen.

Indeß die Frage liegt nun einmal dem Publicum vor, und man kann nicht ganz um das Gefühl hinweg, als ob dieſelbe doch etwas Wahres haben dürfte. Es iſt mindeſtens ungemüthlich überall, wo man hinſieht, ungemüthlich in Landeskammern, in Clubbs, in Volksverſammlungen, in Wahlverſammlungen, ungemüthlich auf Reiſen wie in geſelligen Kreiſen, ungemüthlich ſelbſt in den Concertſälen und auf den Tanzböden, und ſelbſt aus den äſthetiſchen Thee's iſt die Gemüthlichkeit verſchwunden. Man kann dabei wirklich auf den Gedanken kommen, als habe die abſtracte Lehrmethode allen Begriffen das Fleiſch abgezogen, und es wären nur Knochen übrig geblieben ohne Mark, mit denen die Geiſter nun ſich ſchlügen. Auch daß Jeder heute Alles beſſer weiß wie irgend ein Anderer, daß Jeder über Jedes reden, urtheilen, richten kann, und zwar um ſo behender und ſicherer, je größer und complicirter die Verhältniſſe ſind: das weiſt doch wirklich darauf hin, als ob der Geiſt

von der Wirklichkeit abſtrahirt worden ſei, und nur noch mit Schemen, die man Begriffe nennt, umgehe, die er nach irgend einem Exercirreglement irgend eines philoſophiſchen Syſtemes im Felddienſte übt. Auch die ganze Schulform will faſt darauf hinweiſen, als ob man die Schülergeiſter von dem leiblichen Boden des Berufslebens in die lichthelle und leibloſe Gedankenwelt eines allgemeinen Menſchenthums hinweggeführt habe und ſie nun mit allgemeinen Gedanken groß füttere, um ſie jedes Materialismus von innen und außen zu entledigen. Da ſpricht man über die Pflanze, aber pflanzt nicht, über Sittlichkeit und handelt nicht, über Kirche und gottdienet nicht, über das Gebet und betet nicht. Das iſt im ganzen Unterricht von Anfang an das Wort, und alle Dinge werden durch dasſelbige gemacht; aber das Wort ward nicht Fleiſch und wohnet nicht unter uns, und ſo iſt am Ende unſeres Unterrichtes auch nur noch das Wort und das ganze Ergebniß desſelben iſt das Wort, und alle Prüfung des Unterrichtes und der Schulen erſtreckt ſich lediglich auf das Wort, und alle Schulfertigkeit und alle Bildungsergebniſſe werden gemeſſen nach dem Worte. Das ſieht wirklich etwas abſtract aus, es klingt in den Schulen die Menſchengleichheit hindurch. Doch halt! Vom Berufe reden, heißt den Menſchen an ſeinen allgemeinen Menſchheitsrechten kürzen. Allgemeine Bildung iſt das Loſungswort von oben und von unten und zwar ſeit langen Zeiten ſchon, und dieſe allgemeine Bildung, es muß über die Lippen, iſt

der amtliche und regimentliche Stempel der abſtracten Methode.

Die Empfehlung, Begünſtigung, ja faſt nur alleinige Berechtigung der ſogenannten allgemeinen Bildung, nach welcher der Theologe bei Leibe nicht Griechiſch um des Neuen Teſtamentes und der Juriſt Latein um des corpus juris willen, ſondern lediglich um ſeiner allgemeinen Menſchlichkeit willen lernen darf, nach welcher der gelateinte Fähndrich ein ganz anderer Mann iſt, und der mit griechiſcher Milch aufgeſäugte Mediciner ein ganz anderer iſt als der, welchem Sinn und Verſtand für die Natur aufgeſchloſſen iſt: dieſe Wortbildungslehre iſt bis in das Knochengerüſt unſerer Volksſchule und ſo unſerer Volksbildung wie der Mercur hineingedrungen und hat es ſo morſch gemacht, daß die Staatsknochen beim geringſten Stoße zerbrachen.

Dieſe und ähnliche Gedanken könnten doch wirklich bei dieſem und jenem Lehrer auftauchen, und dann möchte doch der Herr alt Landammann Preisbewerber finden, und ſiehe da — ſie haben ſich bereits gefunden. Zunächſt hat Herr

Dr. W. J. G. Curtmann, Seminardirector zu Friedberg, eine

Broſchüre von 178 Seiten geſchrieben: „Die Reform der Volksſchule. Beantwortung der Frage: Wie kann der Unterricht in der Volksſchule von der abſtracten Methode emancipirt und für die Entwickelung der Gemüthskräfte fruchtbarer gemacht werden?“ Frankfurt am Main. Sauerländers Verlag, 1851.

Er hat die Berechtigung der Frage zugeſtanden, und das will viel ſagen von einem Manne, der ja ſeinem Berufe nach an der methodiſchen Ausbildung der Lehrer gearbeitet hat. Er klagt ſich ſomit ſelbſt an. Er beginnt ſeine Vorrede: „Meine frühere Begeiſterung für Volksbildung „durch Volksſchulen war durch tauſend Erfahrungen bereits ſehr ge„mäßigt worden, als die Revolution von 1848 mir vollends zeigte, „unter welchem ideologiſchen Verſchönerungsglaſe ich und ſo viele Andere „die Schulwelt betrachtet hatten. Eine Zeit lang wirkte dieſe Enttäuſchung „ſo niederſchlagend auf mich, daß mir mein Beruf ſelbſt ein verfehlter, „ein ſich ſelbſt vernichtender ſchien.“ Solch ein Bekenntniß im Munde eines Curtmann iſt ein ganzes Buch, das dem Verfaſſer Ehre bringt. Er fürchtet, wie auch wir oben fürchteten, daß er hart gegen feſtſitzende Anſichten verſtoße, daß ſeine Vorſchläge gehäſſigen Auslegungen ausgeſetzt ſein werden; aber er halte es dennoch für ſeine Pflicht, zu reden; er könne nicht anders. „Die Zeit der Schönrednerei, des Beräucherns „vermeintlicher Verdienſte iſt vorbei, der Ernſt der Zukunft drückt die „Rückſichten bei Seite. Ich ſelbſt bin nicht mehr in den Jahren, wo „man ſich nach dieſer oder jener Seite hin empfehlen möchte. Alſo „ſcheue ich mich nicht, die Wahrheit zu ſagen.“ Solch ein Wort giebt nun auch dem Referenten Muth, mit voller Seele und aufrichtigem Herzen einzuſtimmen in das Klagelied des Herrn Verfaſſers, und alle unverblendeten Lehrer und Lehrermeiſter aufzufordern, in den hier hingehaltenen Spiegel zu ſchauen und vor demſelben ſich recht genau zu beſehen und die Schönheitspflaſterchen als ganz ordinäre Schmutzfleckchen zu erkennen, welche abzuwaſchen je eher deſto beſſer iſt. Es kann und darf keine Probe mitgetheilt werden aus den Charakteriſtiken des Verfaſſers, damit man nicht meine, man habe darin nun das Ganze des Buches. Sollte aber hier das Alles ausgeſchrieben werden, dem diejenigen, welche die Wirklichkeit nicht zerdenken, zuſtimmen werden, ſo dürften leicht fünf Sechstheile des Schriftchens hier ſtehen müſſen. Aber mit allem Ernſte ſeien alle diejenigen zum Leſen aufgefordert, welche nicht darum ſich für klug halten, weil ſie hinter dem Leithammel der ſogenannten anerkannten öffentlichen Meinung hergehen wollen, auch die, welche als unabhängige Männer in die Speichen des Schulrades eingreifen wollen, auch die vor Allen, welche dem Schulwagen

die Richtung anzuweiſen die Anmaßung oder die Pflicht haben. Alles Ernſtes aber ſind zu warnen die Reactions- und Rückſchritts- und Verdummungs- und Abſolutismus- ꝛc. Witterer. Sie würden ſich an den Leuchtkugeln verbrennen, und an den Blöcken der Wirklichkeit die Schienen ſtoßen und ſo in ihrem Fortſchritte gehemmt werden, und das wäre ein Schaden für die wahre Entwickelung, denn bevor dieſe Fortſchrittsmänner glücklich auf ihren ganz leeren Feldern der Abſtraction und des Schematismus und des gedachten Menſchenthums und der weſenloſen Allgemeinbildung angekommen ſind, eher kommt keine wahre und dauernde Geſtaltung auf dem Schulgebiete zu Stande. Aber die conſervativen Staatsſchulfreunde,

welche im Erhalten und Pflegen deſſen, wodurch die trübſeligen oder gar giftigen Früchte des Unterrichts- und Erziehungsbaumes hervorgetrieben ſind, die im Jahre 1848 und 1849 ſchon als vollkommen ausgewachſen und reif in den Volksſchooß fielen, die Sache beſſern und den Sturz aufhalten wollen: die Conſervativen, welche die Vorſchläge zur Umgeſtaltung und Individualiſirung und Verſtärkung des Erziehungsmomentes der Schulen, zum Verlaſſen des Nivellirens durch die hochgerühmte, überall geprieſene, empfohlene, befohlene Allgemeinbildung mit Stillſchweigen oder Achſelzucken oder Bemitleiden hinnehmen, oder ſie als Auswüchſe des Idealismus belächeln, oder gar als Beiträge einer Neuerungsſucht mit Entrüſtung zurückweiſen: die Conſervativen, welche recht ſtrenge das erhalten, deſſen Ergebniſſe ſie unmöglich wollen können und den Schulboden recht conſervativ mit der Saat beſtellen, deren Fruchtkörner ſich als eine gar ungeſunde Speiſe gezeigt haben, die mit Verordnungen und Maßregeln von außen die unſeligen Wirkungen einer von ihnen ſelbſt gewollten und gepflegten Schulbildung und Schulconſtruction hemmen zu können meinen:

lche conſervativen Staatsſchulmänner könnte man wohl zum Leſen auf-dern, wenn es nur hülfe. Dieſe Herren leſen nun einmal die Revue cht, weil ſie von jeher gegen Staatsſchule und Nivellirungsweſen d hochgerühmte formale Bildung und abſtractes Menſchenthum und egriffsfaſelei gepredigt und ſo ſich die hohe Verachtung der Bildungs-ächter zugezogen hat, weil ſie nicht an die alleinſeligmachende Milch s Griechenthums glaubt und ſo in den Geruch des Materialismus rathen iſt, weil ſie nicht bloß die kranken Beulen am Schulleibe auf-ſchneiden, ſondern die Säfte und das Blut zu reinigen anräth und ſich in den Ruf einer Neuerungsſucht gebracht hat. Aber auch das

Leſen dieſer Broſchüre von Herrn Curtmann wird auf die hoch mögenden Herren von der Allgemeinbildung keine andere Wirkun äußern, als daß es ihnen den Nachgeſchmack von Banauſismus od Radicalismus geben wird, weil die feine Allgemeinbildung, die ſublim Begriffsbildung, die von der Wirklichkeit des Berufslebens abgeklär Idealbildung ſolche geſunde Koſt gar nicht mehr ſchmeckt. Sie werde aber die Ideen des Herrn Curtmann um ſo mehr bei Seite legen, al dieſe Ideen ſich oft mit den in der Pädag. Revue ausgeſprochenen b rühren, oft gar mit denſelben zuſammentreffen.

Demgemäß ſei alſo das Buch allen denen empfohlen, welchen d Idee der Revue, die Schule dahin zurück zu geben, wohin ſie ihr Natur nach gehört, nicht als eine bloß kurioſe erſcheint, die nic muthlos oder feige vor dem Gedanken zurückweichen, ein Ehemalige was ſich ſelbſt gebrandmarkt hat, trotz ſeines ehrwürdigen Alters un vormärzlichen Urſprunges gründlich abzuthun und in neue Bahnen ein zulenken, welche weder die Vorwürfe des Obſcurantismus und de Herrendienerei von unten her, noch die des Radicalismus und Neue rungsſucht von oben her fürchten, die, ſelbſt wenn ſie auch Profeſſore ſind, doch den Muth einer Ueberzeugung und den Muth, dieſe Ueber zeugung laut zu bekennen, haben. Die Freunde der Revue aber werde ſich freuen, in Herrn Curtmann einen Genoſſen zu finden, der zwa auf einem andern Felde, dem der Volksſchule, aber doch in nahe ver wandtem Sinne den Kampf beginnt.

Die Abſicht geht dahin, unter dem voraufſtehenden Titel Alles z ſammeln, was über die Preisfrage uns irgend zu Geſichte kommt, dabe kurz unſere abweichenden Meinungen in Betreff der Cardinalpuncte aus zuſprechen, uns es aber für den Schlußartikel vorzubehalten, im Zu ſammenhange unſere Anſicht über dieſe Frage zu entwickeln.

Die Ankündigung der Preisfrage iſt uns zunächſt geworden durch Herrn A. W. Grube in der Pädagogiſchen Monatsſchrift von Löw, Septemberheft 1850.

Dann hat ſich über den Sinn der Frage ausgeſprochen:

Regierungsrath Weiß zu Merſeburg über die Begriffsbeſtimmung der in der Frage vorkommenden Ausdrücke, auch in der Pädago giſchen Monatsſchrift von Löw. 12. Heft 1850.

Es iſt ein Nachwort zum Vorworte des Herrn Grube. Er giebt die Definition von Gemüth, es iſt diejenige Beſchaffenheit des menſchlichen Geiſtes, wonach ſeine Anſchauungen, Empfindungen, Ge danken, Bemerkungen in ihm zu wirklichen Zuſtänden ſeines Innern werden und ſomit ſein inneres Leben momentan erfüllen können. Das

Wort weist dann auf den Stamm Muth hin und der Unterschied zwi-
hen Gemüth und Gefühl wird näher bestimmt. Dann wird die Frage
antwortet, wie sich die Thätigkeit des Gemüthes zu der des Ver-
andes verhalte, und endlich wird der Sinn der Preisfrage im Wesent-
hen dahin interpretirt, daß man dem Schüler die Gegenstände nicht
abstracto, sondern in concreto vorführen solle.

Herr Curtmann hat zunächst mit Recht die Frage in dem viel all-
meinern Sinne gefaßt, wonach die Einflüsse auf die Lehrwelt, welche
r die fehlerhafte Richtung in der Methode aufgedrängt haben, mehr
s die rein technische Seite der Frage zur Sprache gebracht werden.
Der nicht so an die Wurzel des Uebels das Messer legt, der dürfte
elleicht (?) den Preis des Herrn Schindler bekommen, aber die Frage
t und bleibt eine ungelöste. Große allgemeine Uebel, welche sich von
nnen heraus aus dem Safte des Schulbaumes entwickeln, kann man
cht dadurch heilen wollen, daß man die Aeste etwa an Stäbe bindet
o sie nach anderen Seiten hinüberbiegt. Demgemäß sucht nun Herr
urtmann zunächst die Uebel selbst auf und er findet sie in Folgendem:
Die Selbstsucht, welche nur für sich, für persönlichen Genuß, für per-
nliche Ungebundenheit thätig sein will und der Aufopferung für
ndere immer unfähiger wird; der Egoismus, welcher die Herzen der
igen Generation verkehrt; die sinkende Achtung aller Autoritäten,
Gleichgültigkeit gegen die ererbte Sitte, der Abfall von dem
s Herz befriedigenden Glauben, die Selbstgenügsamkeit
r Jugend würden nie so hervorgeströmt sein, wenn nicht das Gleich-
wicht zwischen den Seelenkräften der lebenden Generation längst ge-
rt gewesen, wenn nicht Gemüth und Wille der meisten Menschen
m Verstande und der Phantasie überflügelt und alle Selbst-
herrschung von der Sinnlichkeit unterjocht wäre." Die Ueberschätzung
s Einflusses der Schule auf das Leben (d. h. der Schule, wie sie
ute ist und wie sie zu sein privilegirt ist) hat die Lehrer verführt,
h nur noch an den Verstand und nicht mehr an das Gemüth
wenden. Glänzende Prüfungen, welche die Methoden und ihre Er-
der mit Weihrauch bestreuten, ließen Zucht und Pietät entweichen.
ie Jugend glaubt nicht, duldet nicht mehr wie in früheren Zeiten.
as Wissen der Lehrer wird geprüft, Seminarien und Präparanden-
ulen machten in der Geschwindigkeit einiger Jahre Pestalozzianer,
nd Leute zwischen Knaben- und Jünglingsalter sollten den Ernst der
Wissenschaft aufnehmen, sie sogleich in die Adern des Lebens verarbeiten
nd mit ununterbrochener Selbstverläugnung sich der innern Bildung
r Kinderwelt widmen. Dazu wurden sie aus dem Eindrucke der voll-

ſtändigſten Nivellirung hinausgeſendet. Das gleichgültige Verhal
der Geiſtlichkeit und ihre unzulängliche Befähigung brachte Mißſti
mung und Trennung unter die, welche hätten zuſammenwirken müſſ
Bücherweisheit ſollte die Lücke der verſchwundenen Volksſitte a
füllen, der ererbte kindliche Glaube zerrann vor den Strahlen der B
ſtandesaufklärung. Für dieß alles aber die Schule anklagen
die Lehrerwelt verantwortlich machen wollen, iſt in gleichem Grade
gerecht und unklug, denn es iſt ſo gut als erwieſen, daß faſt All
was an ihnen irrig und verkehrt iſt, gerade die J
thümer und Verkehrtheiten ihrer Vorgeſetzten ankla
Man verkannte die kindlichen und volksthümlichen Bedürfniſſe, nöth
die Lehrer zu einer unnatürlichen und unerquicklichen Haſt, überſah
individuellen und gruppenweiſen Bedürfniſſe der Lernenden, ſuchte
Ungleichartige zu nivelliren, kam auf die Fiction von einer
zielten formalen Bildung, vom erziehenden Unterrichte, daß
Menſch erſt durch den Unterricht zum Menſchen werde, oder gar
Volk zum Volke. Die Sittlichkeit eines Menſchen, wie ein
Volkes, iſt ſeiner Intelligenz durchaus nicht propo
tional, und der Unterricht iſt nur heilſam, wenn gut und
guten Menſchen unterrichtet wird.

Die allgemeine Beantwortung der Frage läßt ſich daher auch n
mehr darauf ein, womit man die Schulmeiſterlein in den pädagogiſ
Schriften befriedigt, welche für die Lehrſtunde von 8 — 9 und
2 — 3 Uhr die Präparation in den Schriften finden wollen, ſie ſ
lieber gar nicht leſen; auch nicht darauf, wie man etwa gemüthlich
ABC oder das Einmaleins lehren möchte, ſondern ſie erfaßt den eig
lichen Kern und ſpricht ſich ſo aus: der Unterricht in der Volksſch
kann von der abſtracten Methode emancipirt werden, „wenn
„Schule frei wird von den ſie beherrſchenden, ihrem We
„fremden Einflüſſen, wenn ſie die Eltern in ihre natü
„lichen Rechte einſetzt, wenn ſie dem Volks- und Kind
„leben gerecht wird, wenn ſie nicht den augenblickli
„Erfolg, ſondern die Nachwirkung im Leben zum Probi
„ſtein der Güte des Unterrichtes annimmt, wenn ſie ſi
„nicht aus eitler Selbſtüberſchätzung iſolirt, ſonde
„mit allen ſittlichen Kräften verbindet.“ Es handelt ſ
um Reformen an Haupt und Gliedern, die Beſſerung muß beginn
wo der Irrthum begonnen hat — von oben. Die Juriſten und Dip
maten mögen endlich die Hand von einem Werke laſſen, das ſie ni
verſtehen, ja nicht einmal verſtehen wollen; die Geiſtlichen ſollen Ha

s Werk legen, welches ſie verſtehen können, wenn ſie wollen; die chule ſoll frei werden von jeder Selbſtſucht, weß Namens ſie auch , der Lehrer, der Geiſtlichen, der Gemeinden, des Staates oder von ten berufener Rechtskundigen. Den Eltern kommt allein Recht d Pflicht zum Unterrichten zu. (Gegen dieſen Gedanken in dieſer lgemeinheit würde Proteſt einzulegen ſein. Man ſehe Pädag. Revue liheft d. J.) Wenn ſie Rechte und Pflichten haben an Andere — meinde, Kirche, Staat — übertragen müſſen, ſo haben dieſe nur im nne der Vollmachtgeber zu handeln (das ſind keine Anderen, würde n ſagen können, es ſind organiſche Producte der Menſchheit und ſt des Familienlebens, wie die Schulen es ſind), und vollends die ter, welche nur Beauftragte von Beauftragten vorſtellen und für deren illkür es gar keine Berechtigung giebt. — Dem Volks- und Kinder- en muß man wieder gerecht werden, denn die Eltern ſind es, welche Volk bilden, und dieß Volk ſpricht ſeinen Willen in den Wünſchen Mütter und Großmütter mehr aus als in dem Geſchrei der Volks- ſammlungen. — Die Abſtraction in der Schule hätte vielleicht noch iger geſchadet, hätte ſie nicht ſofort die unglückſelige Sucht des vellirens und Centraliſirens nach ſich gezogen, darum iſt dividualiſirung des Unterrichtes zu fordern. Jedem das Seine. ßhalb Unterrichtsfreiheit für die Eltern. Was ſie als Wahr- verehren und für ihre Kinder begehren, das muß der Schule gut ug ſein. (Das iſt wieder zu viel.) Nur eine große Mannig- tigkeit der Schulen, der Unterrichtsformen, der Unterrichtsmittel n helfen. Keine alleinſeligmachende Methode, keinen Normalplan Länder, keinen abſoluten Schulzwang, keine unausweichliche Seminar- ung mehr. Das Volk ſoll aber auch ſelbſt Hand an die Er- hung legen und ein Elternrath ſoll an die Stelle der Eltern n. Eine Beſchränkung des Unterrichtes nach dem Stoffe nothwendig. Abſtraction und Eitelkeit hat ſie eingeſchwärzt. Der ergang der Vorſtellungen in das Gemüth iſt durch unnatürliche Haſt ängſtliches Drängen beeinträchtigt. Iſt nur die Wahl zwiſchen eit und Schule, ſo ſteht die Arbeit voran, das Wiſſen folgt. lichttreue iſt die höchſte Aufgabe des Volkslebens, die ruht aber r auf Arbeit als Lernen und Wiſſen. Man muß jedes ſchöpf (wir würden ſagen jeden Berufskreis) nach ſeiner eigen- nlichen Natur behandeln und Niemanden zu einer ihm nicht zu- nden (wir würden ſogar noch ſagen einer ihn verſchraubenden) dung zwingen.

Der Herr Verf. geht nach dieſen allgemeinen Erörterungen zu ſeinen

beſondern Vorſchlägen über und behandelt dieſe in drei Hauptabſchnitten: 1) perſönliche Reform des Unterrichts; 2) ſachliche Reform des Unterrichts; 3) Behandlung einzelner Lehrgegenſtände.

In Beziehung auf die perſönliche Reform des Unterrichts beſpricht er zuerſt Schule und Familie und fordert für die Eltern die Befugniß, ihre Kinder entweder ſelbſt zu unterrichten, oder durch ſelbſtgewählte Perſonen unterrichten zu laſſen. Der Staat hat nur dem freventlichen Spiele mit den Kindern zu wehren. Die öffentliche Schule kann entbehrt werden, aber nicht der Unterricht. Wenn ſie aber Jemanden wählen wollen, ſo hat der Staat das Recht, nach deſſen Befähigung zu fragen. Der directe Schulzwang iſt ein Unrecht, Aufklärung iſt kein Gegenſtand des Octroyirens, es iſt ein unſeliger Irrthum, als hänge die Sittlichkeit und Seligkeit vom Lernen des ABC ab. — Der Vorſchlag, alles Schulgeld abzuſchaffen, iſt der unpädagogiſchſte und liebloſeſte, der je erſonnen iſt. Es kommt wenig darauf an, daß in einem Lande Alle bis auf den Letzten nothdürftig leſen, ſchreiben, rechnen, viel aber darauf, daß hinreichend viele Bürger mit einer geſunden, allen (ihren) Verhältniſſen gewachſenen Bildung darin wohnen. Es handelt ſich zuletzt überall weniger um den Unterricht als um die Erziehung. Dieſe hat ihren Hauptſitz in der Familie, und die Schule wird nur in dem Maße erziehlich wirkſam ſein, als ſie ſich mit dem Hauſe verbindet. Darum verlangt er

einen örtlichen Erziehungs- oder Elternrath,

der nicht über ſondern neben dem Lehrer ſteht und alle örtlichen Elemente für die Diſciplin in ſich vereinigt und mehr außer als in der Schule wirkſam wird. Dem Lehrer bleibt die Diſciplin beim Unterrichte. Hier ſind den Eltern ihre natürlichen Rechte zu geben, die ſie verſtehen.

Dann beſpricht Herr C. Schule und Gemeinde. Er erkennt den Unterſchied von

kirchlicher, politiſcher und Schulgemeinde,

und letzterer gehört die Verfügung über die individuelle Organiſation ihrer Schule innerhalb des Spielraumes, welchen Kirche und Staat ihr zu laſſen verbunden ſind. (Nach unſerer Anſicht haben ſie Alle gemeinſchaftlich ihren Antheil an der Schulconſtruction, ſ. die oben ſchon angedeutete Abhandlung.) Die Staatsbehörde claſſificirt die Volksſchulen zwiſchen einem Maximum und Minimum des Unterrichtes, bildet für jede Kategorie eine eigene Claſſe von Lehrern und beſtimmt für ſie das Minimum des Gehaltes, und die Gemeinden wählen ſich die Kategorie der Schulen aus. Die äußere Ausſtattung der

Schule innerhalb billiger Grenzen falle den Gemeinden anheim. Es wäre weit weniger Tolles über den Staat räſonnirt worden, hätte das Volk ſeine Lehrjahre in Gemeindeangelegenheiten beſtehen dürfen. Die Unterrichtsbehörde ſchlägt Lehrer vor, die Gemeinde wählt.

Schule und Kirche werden dann genauer beſprochen: es gilt ihre Ausſöhnung. Nach richtiger Würdigung des Emancipationsgeſchreies heißt es: Frieden um jeden Preis gilt es zu ſchaffen, und darum

> trenne man der Idee nach die Schule von der Kirche,
> damit ſie in der Wirklichkeit einen deſto ſichern
> Bund mit einander eingehen. Der Religionsunter-
> richt bleibt der Kirche.

Dem Lehrer, wenn er ſeine Befähigung (vor der Kirche?) nachgewieſen hat, kann auf und nur auf das Verlangen der Gemeinde der Religionsunterricht übertragen werden, doch darf das nie ſo weit gehen, daß der Grundſatz: der Kirche kommt dieſer Unterricht zu, verwiſcht wird. Vom Lehramte muß ferner das Küſteramt geſchieden werden; das Schulinſpectorat muß von der Kirche getrennt werden, und hiefür eine eigene Klaſſe von Schulbeamten beſtellt werden. (Dieſem ganzen Capitel müſſen wir aus theoretiſchen wie praktiſchen Gründen widerſprechen.)

Schule und Staat werden dann in ihrem Verhältniſſe ſo beſtimmt: Der Staat bleibt Obervormund, fordert von jedem ſeiner Bürger einen gewiſſen Grad von Intelligenz und ſittlicher Bildung, hat jede Art des Unterrichtes, in gewiſſem Grade auch den Religionsunterricht, zu überwachen. Braucht der Staat als ſolcher höher gebildete Kräfte, ſo hat er dann ſelber für deren Bildungsanſtalten zu ſorgen. Die ordentliche Volksſchule iſt wegen ihrer localen Natur allerdings Sache der Gemeinde, allein in zweiter Inſtanz tritt auch der Staat ein, hilft armen Gemeinden, gibt Penſionen für Lehrer, Wittwen und Waiſen derſelben, organiſirt das Schulweſen ſo, daß es ſich den Kräften und Bedürfniſſen der Gemeinden genau anſchließt (laſſe er doch die Gemeinden organiſiren). Er conſtruirt einen Diſciplinarrath aus Juriſten mit Beiſitzern aus dem Lehrſtande, welcher die Streitfragen zwiſchen Gemeinden und Lehrern ſcheidet. Hauptſache aber für den Staat bleibt die Erziehung der Lehrer. Die bisherige Organiſation der Seminarien iſt verfehlt und das Privilegium dieſer Anſtalten wird verworfen. Es iſt der Fluch der Zeit, daß man Alles, auch die geiſtigen Angelegenheiten, fabrikmäßig betreiben will. Die Schulgeſetzgebung iſt ein Zeugniß, wie die Schule entweder nur als Clientin oder als Delinquentin behandelt iſt.

Ueber ein Verhältniß Schule und Lehrer ſpricht Herr C. darum, weil die Lehrer ſich mit der Schule verwechſelt haben, weil die ver-

langte persönliche Ungebundenheit der Lehrer eine Sclaverei der Schule ist, weil man nicht weit von einer Magistrokratie abwar. Hier giebt nun Herr C. harte Worte, die man bei ihm nachlesen mag, und geht dann über zu Vorschlägen, die alle hier einen Platz finden mögen: den Lehrern muß ihr Recht werden, aber der Schule, deren Diener sie sind, noch mehr. Das stellt er kategorisch an die Spitze. Man nehme den Grundsatz einer allmäligen Verbesserung und der Classification der Schulen und Lehrer an; sichere die Zukunft von Weib und Kind; ändere die Form des Einkommens; classificire Stellen und Personen; mache etwa fünf Schularten: Bezirksschulen, Stadtschulen ersten und zweiten Ranges, Landschulen ersten und zweiten Ranges; lasse damit fallen die einseitige Normalbildung durch die Seminarien; hebe die unnatürlich frühe Selbständigkeit der Anfänger im Lehrfache auf; verhüte so die vorzeitigen, nach allen Seiten hin ungerechtfertigten Ehen; lasse darum Jeden erst, der in ein Seminar aufgenommen werden will, vorher persönlich seiner Militärpflicht genügt haben; lasse eine beliebige Vorbereitung der Lehrer auf einer beliebigen Anstalt zu und verbinde die Fortsetzung dieser Vorbereitung mit dem Militärdienste, denn aus dem Militärdienste folgen vortreffliche Eigenschaften für den Schulmann. Mit der Beförderung der Unterofficiere als solcher zu Schulstellen, wie das ehemals Sitte war und vielleicht — doch nur vielleicht — von gewisser Seite in Aussicht genommen war, soll aber der Vorschlag nichts gemein haben *. In diesen Organismus würden auch Lehrerinnen

---

* Da wir möglicherweise in der Schlußabhandlung über die Reformation der Volksschule nicht im Besondern auf dieß Capitel zurückkommen, aber auch nicht den Gedankengang des Verf. unterbrechen möchten, so wollen wir hier anmerkungsweise uns über diese Angelegenheit aussprechen. Wir sind in Allem, was er von den Wirkungen des Militärdienstes auf den Schulstand aussagt, vollkommen einverstanden, und freuen uns, hier so ganz mit dem verehrten Verf. in Uebereinstimmung zu sein; wir wollen das hier um so bestimmter aussprechen, als dieser Punct einen Schrei des Entsetzens hervorrufen wird, und wir das odium gerne mit ihm tragen wollen. Aber uns verdrießt nur seine Verwahrung gegen die Anstellung der Unterofficiere. Wenn nur nicht der Compagniehauptmann oder der Regimentscommandeur der Ansteller ist, wenn nur nicht der Civilversorgungsschein auf eine Lehrstelle lautet, wenn man nur noch die billigen Anforderungen des Lehrstandes an sein Wissen stellt, und den rechten Wählern die Wahl überläßt, und dem Unterofficier den innern Beruf fürs Schulfach an- und abmerkt: warum nicht einen Unterofficier anstellen? Ja wir halten solche für ganz besonders geeignet durch ihren Unterofficierdienst, denn nur von ihnen ist die Frucht aus dem Militärstande gepflückt, welche Herr Curtmann auch in den Schulgarten verpflanzen will. Wer nicht ganz Soldat gewesen, auf den hat dieser Dienst weder einen sittlichen noch andern Einfluß. Die künftigen Seminaristen des Herrn C. werden den Militärdienst nur als eine Detention ansehen, und werden ihn nur als

paſſen, deren Bedeutung für das Erziehungs- wie auch Unterrichtsgeſchäft gewürdigt wird, und die man auch wohlfeiler unterhalten kann, wodurch Erſparungen für die Hauptlehrer gemacht werden. Sie helfen über den allzu großen Bedarf ſowohl an Lehrern als an Beſoldungen hinweg, denn was für eine Familie zu wenig Gehalt iſt, das iſt für eine Frau noch immer hinreichend. (Matronen halten wir für weit geeigneter. Das Bedenken gegen Jungfrauen als Lehrerinnen ſtützt ſich bei uns auf traurige Erfahrungen, deren Mittheilung freilich nicht hieher gehört.) Die Schulbehörde hat endlich die Lehrerconferenzen unter ihre Aufſicht zu nehmen, und Schulprüfungen, öffentliche, von Sachverſtändigen vorgenommen, ſollen eine öffentliche Garantie für die Heilighaltung der elterlichen Rechte, für die Beobachtung der ſämmtlichen, von der Schule übernommenen Verpflichtungen der Gemeinde, der Kirche, dem Staate gegenüber ſein. (Dieß dürfte leicht alle Gemüthlichkeit aus den Schulen wieder vertilgen.)

Bezirksſchule und Bezirkslehrer werden als neue Factoren hingeſtellt und die Bezirkslehrer ſollen die Schulinſpectoren ſein. Die Realſchulen haben dem eigentlichen Volke nichts genützt, ſondern haben vornehme Leute gemacht (an preußiſche Schulen dieſes Namens hat man dabei nicht zu denken). Die Fortbildungsanſtalten leben von den Abendopfern einzelner Lehrer und Geiſtlichen und ſchleppen ſich fort wie Wochenkirchen in verweltlichten Gemeinden. Man octroyire nicht Bildung, ſondern überlaſſe es den Eltern, welche ihre Söhne weiter gebildet wiſſen wollen, aus einem kleinen Kern werden mehr Schößlinge aufgehen. Nur um Gottes willen nicht das Volk ſich ſelbſt entfremden. Nur keine Brillen, keine Frackröcke, keine Cigarrenetuis, kein Sie und Wohlgeboren unter den Pflug gebracht. Das vierte Gebot gelte im Volke. Statt aller jener Schulen gründe man Bezirksſchulen oder höhere Volksſchulen, eine etwa im Intereſſe der Ackerbautreibenden, dort eine andere, wo die Bauhandwerker in erſter Linie ſtehen, eine dritte, wo ſich Schulpräparanden zur vorläufigen Ausbildung um einen ſachverſtändigen Inſtructor ſammeln. Von ihnen geht die Schulinſpection aus. Der Unterricht aber ſoll den Bedürfniſſen und den Mitteln der Eltern entſprechen, deren Kinder ihn benützen. Sie werden bloß Sommerſchulen, damit die Schüler über Land ſie beſuchen können, zu welchem Ende man ſie in

---

einen unnöthigen Aufenthalt in ihrer Carriere behandeln, ſich die Reihe von Jahren in einer ihnen widerwärtigen Stellung befinden, und Galle einſaugen und Unſittlichkeiten und Rohheiten auffangen, wo ſie geſunde Säfte gewinnen und Ernſt und Zucht ſchmecken und achten lernen ſollen.

der Mitte der Bezirke errichtet. Die Schüler müſſen im elterlichen Hauſe bleiben. Für den Winter mögen örtliche Fortbildungsſchulen weiter helfen. Auch werden manche Gemeinden in einzelnen Fällen die Bezirksſchule zu ihren ſpeciellen Bedürfniſſen herüber ziehen, wo ſie dann für die Einheimiſchen auch im Winter fortgeſetzt wird.

Schule und Caſerne iſt ein anderweitiges Verhältniß, was der Herr Verf. anregt. Es kann ein Theil des Volksunterrichtes in die Caſernen verlegt werden (in Preußen iſt das lange ſchon der Fall, wenn auch die Soldatenfreſſer das läugnen, und das Militär würde noch viel mehr leiſten, wenn es die Dienſtzeit verlängern und alle Militärfähigen auch militäriſch ausbilden, d. h. das ſtehende Heer vergrößern könnte. Dieſe Notiz für diejenigen, welche hier eine Abſonderlichkeit wittern möchten), die Soldaten müſſen auch geiſtig waffenfähig gemacht werden. Die erſte Stufe bildet der Nachhülfeunterricht für diejenigen, welche mit einer unvollkommenen Bildung kommen, die andere beſteht im gemeinſchaftlichen Leſen, die dritte in der Vorbereitung der Befähigten zu bürgerlichen Berufsarten. Bezirksſchulen und deren Fortſetzung in dem Militärunterricht werden beſſere Lehrer als die bisherigen Seminare liefern. (Iſt Militärdienſt ein Zwang und dann das Beſuchen der Schulen eine Nothwendigkeit, ſo wird Bildung octroyirt, und der größte Zwang iſt eingeführt.)

Schule und Seminar beſpricht der Herr Verf. gründlich und gewiß als Kenner. Er ſagt rund heraus, daß die Seminare nicht geringe Schuld an dem ſchiefen Erfolge des Unterrichtes tragen. Höhern Anordnungen mußten ſie willfahren, der oberflächliche Zeitgeiſt gab die Oberflächlichkeit des Unterrichts ein; ſie konnten ſich ſchlecht vorbereiteter Schüler und ſolcher aus den niedern Ständen nicht erwehren, hatten zu kurze Lehrzeit, konnten das Caſernenleben in kein gemüthliches Familienleben umwandeln; waren Nothbehelfe, um Lehrer zu ſchaffen, und wurden dann zu Fabrikanſtalten fürs Lehrfach; aus dieſen Seminarcaſernen gieng die Pietät im Meere des Dünkels unter ꝛc. ꝛc. (Man leſe dieß ja nach.) Die Vorſchläge gehen dahin: für Stadtſchullehrer mögen zunächſt Realſchulen gebraucht werden, wenn an ihnen methodiſch gebildete, beſcheidene und religiös geſinnte Männer arbeiten, dann mögen ſie im Militär ſich weiter bilden und ſo in das pädagogiſche Seminar kommen. Für die Landſchullehrer bleiben nach der eigentlichen Volksſchule die Bezirksſchulen und Caſernenſchulen und dann das Seminar. Dieß iſt Prüfungsanſtalt ſelbſt, es bedarf nur eines einjährigen Curſus, am Schluſſe werden die fähig Befundenen claſſificirt. Der Unterricht für ſie iſt nur revidirend, daneben läuft die Pädagogik. Nur alle Jahre findet

Aufnahme statt, indem Alle zugleich den Curſus verlaſſen, um nicht Erbſchaften von Unſitten antreten zu laſſen. Man kann dann mit denſelben Mitteln viel mehrere Seminare einrichten und ſo ein familienartiges Leben herſtellen. Auch die Seminare für Lehrerinnen werden mitwirken, wenn in dieſen der Kreis des Elementarwiſſens haushälteriſch gezogen und die Gemüthlichkeit mit Erfolg gepflegt wird. Welchen Lehrern der Religionsunterricht anvertraut werden könne, das ſoll auch in den Seminarien geprüft werden. Die freien Gemeinden mögen ſich eigene Seminare ſchaffen. Neben den Seminaren für Stadt-, Land-, Mädchenſchulen iſt auch an ſolche für höhere Volksſchulen zu denken, und zwar pädagogiſche an Univerſitäten, um den Studirenden die Koſten zu erleichtern. Dabei wird auch auf ſolche Rückſicht zu nehmen ſein, welche als Theologen oder Juriſten ſich irgendwie dereinſt mit dem Schulweſen zu befaſſen haben dürften. So weit der Herr Verf. über die perſönliche Reform.

Seine Vorſchläge in Betreff der ſachlichen Reform ſind nicht minder tief eingreifend. Was kann fehlen? Viel und Nichts iſt im Allgemeinen die Antwort. Die unmotivirte und allen wahrhaften Bedürfniſſen des Volkes widerſtreitende Anhäufung von Lehrſtoff in den Volksſchulen fängt an, dieſe in dieſelbe Ungemüthlichkeit zu ſtürzen, worin ſich die höhern Schulen längſt befanden. Dazu kommt das Maß- und Planloſe innerhalb der Lehrfächer. Was iſt nicht unter Geſchichte und unter Deutſch ꝛc. zu verſtehen? Nicht viel anders iſt es im Religionsunterrichte. Heilen kann nur Beſchränkung des Unterrichtes nach außen, ſcharfe Begrenzung aller ſeiner Theile, Intenſität der Wirkung, darum für jedes Schulſemeſter ein feſter, ſorgfältig ausgearbeiteter Lehrplan, darauf berechnet, daß die Schüler weniger maſſenweiſe, aber auch in einer geringern Stundenzahl in der Schule zu ſitzen haben, daß man keine Fachlehrer habe, möglichſt auch kein Claſſenſyſtem in der Volksſchule. Dazu ſind nöthig tüchtig bearbeitete Lehrbücher für die Hand des Lehrers und Lernbücher für die Hand der Schüler, deren Abfaſſung von den höhern Schulbehörden in die Hand genommen werden muß. Man gebe dem Unterrichte die rechte Stellung zur Arbeit, ſie, die Arbeit, erzieht mehr als das Schullernen, und ihr gegenüber iſt das Turnen ein verwerflicher Luxusartikel. Darum müſſen die Lehrer auch nicht jede mechaniſche Beſchäftigung von ſich abwehren und ſo die Arbeit anſchwärzen.

Um den rechten Unterrichtsſtoff zu gewinnen, iſt nicht die Wiſſenſchaft, nicht das Nützliche, nicht das Angenehme, ſondern allein das Bedürfniß und die Kraft des Lernenden zu fragen. Es giebt keine Bücher,

welche für alle möglichen Schularten paſſen, noch weniger kann die Auswahl in den einzelnen Fällen dem Lehrer überlaſſen werden. Darum zunächſt: Verzichtleiſtung auf Vollſtändigkeit des Stoffes, aber den rechten wähle man ſo, daß erſt das Nothwendige, dann das Nützliche und dann das Angenehme maßgebend wird. Auch dieß iſt keineswegs ein Gleiches für alle Schulen, denn was hier nothwendig ſein kann, das iſt dort nur zum Angenehmen zu rechnen. Aller Lehrſtoff von nachhaltiger, in das Leben hineinreichender Bedeutung verdient den Vorzug vor dem augenblicklich ſcheinbaren. Die Auswahl und Bearbeitung des Unterrichtsſtoffes geſchehe in der Anſchauungsweiſe des Volkes. — Was der Herr Verf. hierüber ſagt, verdient die allſeitigſte Beherzigung, faſt jeder Satz iſt ein Goldkorn. — Auswahl und Darſtellung des Unterrichtsſtoffes halte an der poetiſchen Anſchauungsweiſe feſt. (An dieſer Stelle bringt der Herr Verf. viel, ſehr viel Leſens- und Beherzigenswerthes, nur ſcheint er uns bisweilen ſeinen Lehrern zu viel zuzumuthen.) Keine Vorſtellungsreihe iſt für den Unterricht zu beſtimmen ohne Rückſicht auf das Intereſſe der Erziehung. (Hier räumt der Herr Verf. eigentlich wieder ein, daß der Unterricht ein Zweig der Erziehung ſei, während er es im Eingange nicht Wort haben zu wollen ſchien.) Nirgend Spitzfindigkeiten, Capricen, keine ſchwebenden Fragen, ſondern Sicherheit auf Auctorität des Lehrers, Gewöhnung an Beſtimmtheit, Poſitivität und Feſtigkeit, und Pflege des geſunden Menſchenverſtandes. (Das iſt ſo ein ſehr unbeſtimmtes Ding, wenn der Herr Verf. nicht das praktiſche Urtheil meint, wie er es im Weſentlichen auch verſteht.)

Beſeitigung unpraktiſcher Unterrichtsformen iſt eine andere Forderung. Es werden vom Herrn Verf. beſprochen die akroamatiſche, die katechetiſche, die mnemoniſche Lehrform und jede in ihrer Einſeitigkeit als ſchädlich bezeichnet. Man vermeide ferner die Haſtigkeit des Fortſchreitens (dieß iſt ein Kernſpruch) und die dadurch hereingelockte Neuerungsſucht. Die innerſte Frucht alles Unterrichtes iſt weder meß- noch zählbar, und die augenblickliche Lebendigkeit einer Kindergruppe iſt noch kein Beweis ihrer nachhaltigen Erregung. (Wenn das doch nur erſt alle Lehrer und Schulaufſeher und Schulreviſoren beherzigen wollten.)

Zum Schluſſe dieſes Capitels verlangt der Herr Verf. die Organiſation einer wirkſamen Diſciplin. Keine abſtracte Diſciplin (recht ſo), nur mit ernſter Diſciplin iſt ein gemüthlicher Unterricht möglich. Die zahlloſen Schranken des Mißtrauens und der Controle müſſen fallen, womit man den Lehrer umgiebt, die in dem Lehrer nur Mißbrauch und Inhumanität vorausſetzen. Sie ſind Folge des weichlichen Liberalismus, welcher bei aller Sorge für die höchſte

Autorität im Staate die geringern und localen Autoritäten untergräbt. Der Elternrath allein bietet hier die natürliche Stütze. Es iſt kläglich, mit welcher pädagogiſchen Verkehrtheit bisher die Vergehungen der Jugend behandelt zu werden pflegen, ſeit die Schulen und ihre Zucht unter der Bevormundung der Staatspolizei und Staatsjuſtiz ſtehen (und wir ſetzen hinzu, unter dem Zeugniß unſerer liberalen Doctoren medicinæ). Man will Niemandem ein entſchiedenes Recht der öffentlichen Zucht anvertrauen. Ein Kind und ein corpus juris, welch ein Widerſpruch ꝛc. Liebäugelt man von Seiten der Regierung mit den Liberalen noch weiter wie bisher, ſo kann man ſich auch fernerhin nicht über die Ergebniſſe wundern.

Der letzte Theil iſt der Behandlung einzelner Unterrichtsfächer beſtimmt. Zunächſt der deutſche Unterricht. Die Grammatik, ſofern darunter das Bewußtſein der Sprachgeſetze verſtanden wird, darf keinen Augenblick in der Schule fehlen (damit zieht die ganze Grammatik in die Volksſchule ein und alle Verclauſulirungen ſchützen die armen Buben nicht dagegen), aber nicht in Formeln und Paragraphen beſtehen; es werde die Fähigkeit und Correctheit im mündlichen Ausdrucke, verbunden mit der Fertigkeit, die Sprache eines gebildeten Mannes zu verſtehen, erſtrebt (das dürfte in dieſer Allgemeinheit für alle Volksſchulen unlöslich ſein). Man beginne mit Sprechübungen über Anſchauungen, und laſſe denkend anſchauen (was der Herr Verf. zur weitern Ausführung giebt, trifft nahe mit dem Erfahrungsunterrichte zuſammen), dabei diene die Mundart des Volks als Ausgangs- und Anknüpfungspunct; allmälig werde die häusliche Sprache in das Hochdeutſche umgeſetzt. Das Leſebuch ſoll ſchon auf der erſten Stufe verſtändlich lehrreich ſein, ſie müſſen gleichſam Volksbücher werden können. Was die Lehrer durch ihre eigene Schuld langweilig finden, das iſt der Jugend noch hinreichend kurzweilig. Es darf getroſt Gellert, Gleim, Hagedorn auftreten, ihre hausbackenen Gedichte gefallen beſſer als das Confect aus Rückerts, Anaſtaſius Grüns und Freiligraths Dichtungen. Die Schule bedarf drei Bücher, die Fibel, das elementariſche Leſebuch und das höhere. Dazu kommen Hülfsleſebücher, welche nur in wenigen Exemplaren Eigenthum der Schule zu ſein brauchen. Die Leſebücher haben die Wiſſenſchaft für die Volksſchule zu umfaſſen. Die Lehrſtunden für Geographie, Geſchichte, Naturgeſchichte, Naturlehre werden zum Theil Leſeſtunden mit eingeſtreuten Anſchauungen, Erklärungen, Wiederholungen. Es muß geleſen werden und das Erklären muß zu einer pädagogiſchen Kunſt erhoben werden. (Wir machen hierauf vornehmlich aufmerkſam auch für die höhern Schulen.) Oft genügt ausdrucksvolles Vorleſen, und

meiſtens genügt es bei Gedichten. Es werde das Zuſammenleſen nicht verſchmäht. Man gebe Gedichte, aber nicht eine gereimte Geſchichte.

Der Herr Verf. wendet ſich dann zum Religionsunterrichte, und findet Beſtimmungen mißlich. Unſere geſammte Bildung mit ihrem geſteigerten Bewußtſein iſt zu ſehr in Contraſt getreten gegen die aus einer andern Zeit ſtammenden Glaubenslehren, und nun iſt die Vermittelung ſo ſchwierig geworden, daß nur außerordentliche Begabtheit dazu ausreicht. Er giebt nun, abgeſehen von dem Geiſte, der den Religionsunterricht durchwehen muß, folgende mehr äußerliche Rathſchläge. Man gebe vollſtändige Stoffbücher für den Lehrer und Lernbücher für die Schüler. Zunächſt biete man bibliſche Geſchichte. Der Lehrer ſoll mündlich erzählen, dann ſoll auf der zweiten Stufe ein Leſebuch der bibliſchen Geſchichten, nicht als eigentliches Leſebuch, ſondern als Leitfaden für den Religionsunterricht vorhanden ſein, auch nicht in der reinen Bibelſprache (wir müſſen hier entſchieden widerſprechen). Auf der dritten Unterrichtsſtufe, gegen das Ende der Schulzeit, tritt die vollſtändige Bibelſprache als Form der bibliſchen Geſchichte auf. Daneben läuft ein didaktiſcher Curſus der Bibellehre. Ein Curſus der Glaubens- und Sittenlehre, wie Kinder dieſelbe faſſen, wird ſich an den kirchlich verordneten Katechismus anzulehnen haben. Wichtig iſt die Religionsgeſchichte (iſt ſchwer, ſelbſt in höhern Schulen ſehr ſchwer zu handhaben). Mit dem Glauben der Väter hängt der Patriotismus zuſammen*. Mit dem Kirchengeſange pflege man den Volksgeſang. Der Geſangunterricht muß ſo exercirt werden, daß eine gewiſſe Zähigkeit des religiöſen und politiſchen Volkslebens daraus erwächst.

In kurzen Notizen werden die übrigen Unterrichtsfächer abgehandelt. Die Realien ſind durch die Stoffbücher, die Geſchichte durch Geſchichten, die Geographie durch Schilderung geographiſcher Einzelheiten vertreten. Die Naturgeſchichte hängt mit dem Anſchauungsunterrichte zuſammen, mit Ordnung geht man vorwärts, aber ohne Syſtem. Auf Chemie und Technologie iſt gar nicht einzugehen, die Naturlehre verzichtet auf künſtlichen Apparat. Durch alle Gebiete gehe die religiöſe Beziehung hindurch.

---

* Wenn man dieß nur erſt faſſen wollte. Dieſer Satz bezieht ſich aber nicht etwa auf Wunderglaube und Sacramentswirkung allein, ſondern auf alle die Volksüberzeugungen, die als unmittelbare Wahrheiten im Volke leben und weben und ſind. Die Aufklärer wiſſen wohl, wie man ein Volk in Atome aufzulöſen hat, wie man Vaterlandsliebe vernichtet. Wir hätten gewünſcht, daß der Herr Verf. ſich hier an das erinnert hätte, was ihm gewiß auch aus der Pädagogik Schleiermachers bekannt geworden ſein wird, wo er über den hiſtoriſchen Unterricht in der Volksſchule ſpricht.

Die Mathematik erhalte die praktiſche Tendenz als Gegengewicht gegen die Abſtraction.

Im Schlußworte ſagt der Herr Verf.: In den Pflanzſtätten des Lehrſtandes muß die innere Miſſion zuerſt ſichtbar werden, muß die neue Zeit ihren Anfang nehmen. Die Selbſtſucht mit ihren tauſend und tauſend Wurzeln muß ausgejätet werden, die Selbſterkenntniß, die Selbſtbeſchränkung muß wachſen. Das iſt der Kern der innern Miſſion, das iſt die Wurzel der Gemüthsbildung.

So weit Herr Curtmann. Ob man ihm den Preis zuerkennen wird? Gewiß nicht, wenn die Preisrichter ſagen: das iſt zwar recht gut gemeint, aber das geht nicht; er hat zwar Recht, aber man kann die Sache auch anders anſehen; man würde ſo wohl Hülfe und Abhülfe finden, aber da müßte viel Anderes ja noch als die Methode geändert werden, was nun einmal nicht in der Gewalt der Schulmänner liegt; kurz wenn die Preisrichter die Häßlichkeit mit einem Schönheitspflästerchen zudecken zu können vermeinen, dann iſt Herrn Curtmanns Buch ein zu radikales.

In einem andern Sinne iſt die Aufgabe aufgefaßt in der Schrift von A. W. Grube: Der Elementar- und Volksſchulunterricht im Zuſammenhang dargeſtellt zur Löſung der Frage: wie iſt der Volksſchulunterricht von ſeiner abſtracten Richtung zu erlöſen und für die Gemüthsbildung fruchtbar zu machen? Für die Lehrer, Freunde und Regenten der Volksſchule. Erfurt und Leipzig bei Körner, 1851. 211 S.

Herr Grube geſteht auch die Berechtigung der Frage zu, und geht von dem Satze aus, daß die Löſung des Problems nur möglich ſei, wenn man die Gemüthsbildung von dem durchgreifenden Principe der äſthetiſchen Erziehung aus entwickle und eben damit ihre Einheit mit der religiös chriſtlichen und ſittlich nationalen Bildung darſtelle. Nur wenn wir das äſthetiſche Moment des Unterrichtes und der Erziehung zu wahren verſtehen, werden wir zu einer ſittlich religiöſen und zu einer nationalen ethiſchen Bildung gelangen. Die Opfer, welche dem Verſtande als dem oberſten Gotte dargebracht ſind, haben die Kräfte des fühlenden und empfindenden, die Begeiſterung des wollenden Menſchen als untere Gottheiten dürftig abſpeiſen laſſen. Der bleiche Schimmer der Abſtraction muß von den lebenden Geſtalten verdrängt werden. Er hat in neun Capiteln folgende Gegenſtände beſprochen: 1) die äſthetiſche Seite der Erziehung; 2) die äſthetiſche Seite des Unterrichts; 3) den Religionsunterricht; 4) die Weltkunde; 5) den Mutterſprachunterricht; 6)

das Schönſchreiben; 7) das Rechnen und die Formlehre; 8) den Geſang; 9) das Zeichnen.

In dem erſten Capitel, von der äſthetiſchen Seite der Erziehung, charakteriſirt der Herr Verf. die Mängel der modernen Bildung, durch welche ein tiefer Riß, ein innerer Zwieſpalt, eine ſchreiende Disharmonie gehe. Das Band, ſagt er, zwiſchen unſerm leiblichen und geiſtigen Theile iſt zerriſſen und in unſerm geiſtigen Leben ſelber iſt Einſeitigkeit und Theilung zur Regel und Nothwendigkeit geworden. Das Gemüth ſpaltete ſich; an die Stelle des naiven kindlichen fröhlichen Glaubens trat die verſtimmende unruhvolle Kritik, an die Stelle der begeiſternden Idee der kalte Begriff. Ganze Menſchen wie in der alten Welt des Griechen- und Römerthums giebt es heute nicht mehr. Unſere Menſchen ſind Gelehrte, Künſtler, Staatsmänner, Handwerker, Bauern — alles Mögliche, nur keine Menſchen im vollen Sinne des Wortes. (So wird es wohl bleiben müſſen.) So iſt denn der heutige Staat ein künſtliches Uhrwerk geworden, worin jeder ſogenannte Staatsbürger ein bloßes Rädchen iſt, das, unbekümmert um den ganzen Mechanismus, mechaniſch ſich dreht. (Wird von der mechaniſchen Drehung abgeſehen, ſo iſt dieß in Gottes Ordnung nun einmal ſo begründet und iſt in aller Welt ſo geweſen.) In der Vernachläſſigung des Allgemein-Menſchlichen in der Bildung des Einzelnen iſt in dem Individuum das Gefühl der Gattung verloren gegangen. (Hier wird der Verf. viel Widerſpruch finden.) Die äſthetiſche Erziehung, wie ſie im Alterthume hervorgetreten iſt, iſt nicht der ſittlichen Bildung feind, ſondern durch das Chriſtenthum hat Inneres und Aeußeres — deſſen Durchdringung das äſthetiſche Moment iſt, wenn wir den Herrn Verf. recht verſtanden haben — einen andern Sinn bekommen. Das Gute iſt ein anderes geworden, nämlich Gott ſelber. Die ſchönen Künſte haben einen andern Inhalt bekommen, und die Beziehung der Aeſthetik zum Leben iſt weſentlich verändert. Die griechiſchen Götter ſind geſtürzt, Gott iſt über allen Raum abſolut erhaben; er hat aber ſeinen Sohn in die Welt geſandt, der unendliche Gottesgeiſt hat Fleiſch und Bein angenommen, um den erdgebornen Menſchen zur Unendlichkeit Gottes empor zu heben. Im Chriſtenthume ſollen die Menſchen Götter werden. In ihm iſt zwar die Gleichberechtigung von Körper und Geiſt aufgehoben, aber keineswegs damit der äſthetiſchen Einheit beider der Krieg erklärt. Das Chriſtenthum verſchönert die Welt, weil es ſie heiligt. Das Chriſtenthum hält demnach das äſthetiſche Moment feſt. Der Herr Verf. ſtellt nun weiter dar, wie in dem Verlaſſen dieſes Momentes ſo viel Mißbildung erzeugt ſei, wie ſich Liebe, Gehorſam nur in und aus dieſem Momente entwickele; nur

ch die Wahrung dieſes Momentes ſei Rückkehr von den Irrwegen
Beſſerung möglich *.

Das zweite Capitel: Die äſthetiſche Seite des Unter-
htes, iſt nicht minder allgemeiner Art als das erſte. Die weite
häre, welche der Herr Verf. dem Begriff des äſthetiſchen Elementes
Unterrichte anweist, dürfte ziemlich das alles umfaſſen, was Andere
eint haben, wenn ſie allen Unterricht möglichſt von der Anſchauung
gehen und ihn möglichſt lang in der Anſchauung weilen laſſen wollen,
wenn Andere zu einem Ausgangspunct von dem Realen hingewieſen
ein Feſthalten an dem Realen und ein Gedankengewinnen aus dem
len gefordert haben. Der Herr Verf. nennt es einen Fortſchritt der
ulen, daß ſie das Wiſſen anſchaulich vermitteln (ſie wollen wohl
ihrem Anſchauungsunterrichte mehr), aber indem man das Object
das Subject zurichtete, aus ehrfurchtsvoller Ferne näher rückte, um
nit leichter Mühe überall betaſten und begreifen zu laſſen, habe man
Ehrfurcht vor dem Gegenſtande vernichtet, und derſelbe ſei nun zu
m bloßen Mittel geworden, woran ſich der Geiſt zu üben, worüber
u reflectiren und zu ſchwatzen habe ꝛc. So habe man die ganze Welt
aſſen wollen, und habe überſehen, daß man das Ganze nur im
zelnen begreifen könne, daß nur die Begriffe Kraft und Leben haben,
he im Gefühle wurzeln; man habe wollen praktiſch ſein, habe aber
t den Willen mit erobert. So habe man das Wiſſen zum Gott
ben und es mit dem Sein identificirt, und ſei zur Anbetung des
zenbildes Methode gekommen. In der zahlloſen Mannigfaltigkeit

* Es iſt zu bedauern, daß es dem Herrn Verf. nicht gefallen hat, den Begriff
äſthetiſchen Erziehung in beſtimmten Worten zu formuliren. Er ſetzt denſelben ſo
mmt voraus bei ſeinen Leſern, daß er doch manchem derſelben unverſtändlich
en wird. Wenn er ſagt, das Grunddogma des Chriſtenthums von der Menſch-
ung Gottes iſt weſentlich äſthetiſch, und nicht minder die Grundlehre chriſtlicher
t von der Liebe; das Chriſtenthum ſtiftet Frieden unter den Feinden und macht
u Freunden, und dieſe Verſöhnung iſt ein äſthetiſcher Act, worin Empfindung,
anke und Wille zu Einem ſchönen Ganzen verſchmelzen; wenn in andern Stellen
er die Idee des Schönen, wie ſie durch die Kunſt in die Erſcheinung tritt, als
Aeſthetiſches angeſehen wird, und wenn dann doch wieder nur von einer Wechſel-
ung der Religion und Aeſthetik die Rede iſt, und geſagt wird, daß der überbildete
einſeitig gewordene Culturmenſch zu einer vollen menſchlichen Bildung nur durch
äſthetiſche Medium zurück und dieſes nur nachhaltig wirken könne, wenn es aus
chriſtlichen Geiſte heraus wirke: ſo dürfte die Auffaſſung deſſen, was hier unter
etiſcher Erziehung im Beſondern verſtanden werden ſoll, einige Schwierigkeiten
n, und den Schein erwecken, als ſei dem Begriffe des Aeſthetiſchen eine etwas
weite Sphäre zugewieſen, innerhalb welcher dann allerdings vieles ſonſt nicht
in Gerechnetes einen Platz finden könne.

der methodiſchen Uebungen, ſagt der Verf., wurde der Gegenſtand ſo breit geſchlagen, daß der Schüler ſeine urſprüngliche Form ganz aus den Augen verlor, und vor der objectiven Größe keinen Reſpect mehr empfand, und ſo die Größe des anſchauenden und reflectirenden Subjectes allein noch übrig blieb. Selbſt Religion hat Denklehre werden müſſen, und durch das heilloſe Katechiſiren iſt alle Ehrfurcht und heilige Scheu ſyſtematiſch untergraben. So iſt eine Rohheit der Verſtandescultur zu Tage gekommen, wie ſie das ganze Zeitalter charakteriſirt. In den alten verachteten Schulen gieng mindeſtens das Gemüth nicht ſo leer aus. Darum zurück — nicht zu den alten Schulen, ſondern zu jener alten Einfachheit, in die concrete, von der Abſtraction unbeirrte Frische zurück. Die Idee der für die Anſchauung aufgeſtellten Individuen muß erſt zur innern Anſchauung werden und im Gemüthe empfunden werden; durch das liebevolle Verſenken in die Individualität (des realen Anſchauungsobjectes?) müſſen wir es wieder zur wahren Realität bringen; nicht ſoll man anſchauen, um haſtig den Begriff zu gewinnen, ſondern anſchauen, um die Idee des Gegenſtandes zu gewinnen *. Darin beruht der ſpecifiſche Unterſchied des äſthetiſch wirkſamen Unterrichtes von dem das äſthetiſche Moment verkennenden. Daß die großen Ideen Gott, Natur, Menſch dem Schüler mehr als unklare Bilder und ſchwankende Vorſtellungen werden, dafür hat der Unterricht zu ſorgen, und darum hat die Volksſchule die Lehrgegenſtände: Religion, Weltkunde, Rechnen, Formlehre, Zeichnen, Sprache, Leſen, Schreiben, Singen. Der Herr Verf. giebt nun noch in einzelnen Zügen an, wie jeder dieſer Unterrichtsgegenſtände behandelt werden müſſe, um die vorhin gerügten Fehler zu vermeiden und das äſthetiſche Moment zur Geltung zu bringen.

---

* Wir möchten den Herrn Verf. gerne nicht mißverſtehen. Meint er etwa ſo: Das reale Object ſoll nicht ſchon als ein vom Lehrer Zerdachtes ſo dem Schüler vorgeführt werden, daß der Schüler auch nur das daran ſieht, bemerkt, ſich das dabei denkt, was der Lehrer nun eben geſehen, bemerkt und gedacht haben will, und ſo der Schüler auch das Object zerdenkt und bei allem anſchaulichen Unterrichte das Object nur wie ein grammatiſches Beiſpiel zu einer voranſtehenden Regel hat, in welchem Beiſpiele er nichts als das geſperrte ut und die geſperrte Conjunctivendung ſieht; daß vielmehr der Schüler das reale Object in ſeiner Totalität zu betrachten und zu unterſuchen angeleitet wird, und dem Lehrer hauptſächlich die Thätigkeit zukommt, das Intereſſe für die Betrachtung zu erwecken: ſo ſind wir natürlich mit dem Herrn Verf. vollkommen einverſtanden und freuen uns eines ſolchen Bundesgenoſſen. Das gebrauchte Wort Idee wird aber Anſtoß erregen, und andererſeits werden ihm gewiſſe Leute dasſelbe doch in Realismus und dann in Materialismus überſetzen. Ein Beiſpiel dazu liefert der Kampf der Gymnaſialen gegen die höhern Bürgerſchulen.

Im dritten Capitel: Der Religionsunterricht, beſpricht der Herr Verf. die Behandlung aller Seiten desſelben. Die Religion, meint er, iſt durch und durch von der Aeſthetik durchdrungen, denn ſie iſt durch das Gottesgefühl äſthetiſch gewordene Sittlichkeit, die lebendige Vermittelung von Ethik und Aeſthetik, in ihrer äſthetiſchen Seite beruht die praktiſche Seite der Religion *. Doch die äſthetiſche Einheit von Idee und Erſcheinung, Körperwelt und Geiſterwelt iſt in der Religion nicht ſo, daß ſie wie die Kunſt beide gleichberechtigt, ſondern die Körperwelt nur als Mittel für den andern Factor ſetzt. Wird in ihr indeß das äſthetiſche Moment zu einſeitig feſtgehalten, ſo führt ſolches zur falſchen Anſicht von der Einheit des Menſchen mit Gott; wird das ſittliche Moment einſeitig betont, ſo führt das zur falſchen Anſicht der Abhängigkeit des Menſchen von Gott. Beide Momente hat der Religionsunterricht zu wahren. Daß aber das Gefühl der Ehrfurcht und Liebe nicht durch die Kälte des Verſtandes aufgelöst und geſchwächt, vielmehr mit der Erkenntniß zugleich das Gefühl entwickelt und das Gemüth erbaut werde: dieß iſt die äſthetiſche Aufgabe des Religionsunterrichtes. Dazu gehört chriſtlicher Sinn des Lehrers. Die Bibel ſei der Mittelpunct, welcher die Glaubensſätze und religiöſen Wahrheiten durch die Empfindung erkennen läßt und ſie als Objecte innerer Erfahrung behandelt. Dieſes Empfinden der Wahrheit nennt man Glauben, und der Glaube iſt ſeinem ganzen Weſen nach nicht nur dichteriſch und zur Dichtung geneigt, ſondern der höchſte Dichter und Religion die höchſte Dichtung, weil ſie geglaubte Poeſie, die Poeſie der Wahrheit oder Erkenntniß und Ueberzeugung iſt. In dieſer poetiſch ſchaffenden Thätigkeit des Glaubens liegt nun aber zugleich ſein Widerſpruch mit dem Verſtande und der durch ſtetige Verknüpfung von Urſache und Wirkung geregelten Ordnung der Außenwelt. Er führt die Erſcheinung auf die ſchöpferiſche Urkraft Gottes zurück, und ſo entſteht das Wunder **. Der Religionsunterricht beginnt mit den bibliſchen Geſchichten und es wird von der praktiſch-methodiſchen Seite des Unterrichtes gefordert, daß jede

---

* Meint der Herr Verf., daß Religion ein zur Realiſirung der Gottesidee drängendes Gefühl ſei, worin ſie mit dem Geſchmack im weitern Sinne verwandt iſt, ſo ſind wir hiemit einverſtanden.

** An Widerſpruch wird es hier dem Herrn Verf. nicht fehlen; namentlich wird man ihm entgegenhalten, daß dieſe Auffaſſung des Religiöſen ſchon eine vermittelte und keine unmittelbare ſei, daß demnach auch derjenige, welcher den religiöſen Inhalt durch eine ſolche Perſpective ſchaut, nicht mehr der Religionslehrer des Kindes ſein kann und des Volkes, welches zu der Höhe der Intelligenz nicht kommen wird.

Geſchichte wie ein Gedicht behandelt werde, darum warte man damit ſo lange, bis die Schüler die Schriftſprache mehr in ihre Gewalt bekommen haben (da wird man in manchen Gegenden Deutſchlands ſehr lange warten müſſen, und wodurch ſollen und können ſie denn dieſelbe in ihre Gewalt bekommen?); man achte die Form, weil die Form am Gedichte weſentlich iſt; präge ſie feſt wie ein Gedicht ein; man halte Maß in Erläuterungen und Erklärungen; miſche nicht fremdartige Dinge heran, wie Erläuterungen aus der Weltkunde; brauche ſie nicht zu Verſtandesübungen; verwäſſere nicht den Eindruck durch moraliſche Nutzanwendungen; Erweiterungen möge der Lehrer hinzuthun; laſſe etwa einen paſſenden Bibelvers oder einen paſſenden Liedervers dazu lernen; verſchmähe nicht Bilder und Kupferſtiche. Die bibliſchen Geſchichten werden im weitern Verlaufe zur bibliſchen Geſchichte. Vernehmlich iſt die lyriſche Sitte der Bibel in den Pſalmen und Lobgeſängen als äſthetiſches Moment zu benutzen. Die auserleſenſten werden gelernt, recitirt mit Ausdruck einzeln und im Chor, gebetet. Erläuterungen dürfen nicht ganz fehlen, die hiſtoriſchen Beziehungen in der Bibel werden nachgeleſen; auch die prophetiſchen Schriften, die Gleichniſſe, Parabeln bieten hier Stoff (der Verf. geht auf die Behandlungsweiſe näher ein) und das geiſtliche Lied. Sollen ſie beſprochen werden, ſo bleibe die Auffaſſung des Ganzen die Hauptſache *. Katechese und Gebet beſpricht der Verf. ſchließlich noch, weiſt die erſtere in die gebührenden Schranken und das letztere in ſein vollkommen begründetes Recht. Ein aus Herzensgrund betender Menſch iſt nicht bloß eine heilige und heiligende, eine erhabene und erhebende Erſcheinung, er iſt auch eine himmliſch-ſchöne Erſcheinung, woran Menſchen und Engel Wohlgefallen haben. Verſteht es der Lehrer nicht, in ſeinem Gebete die rechte Stimmung für den Unterricht zu erzeugen, ſo mag er dann noch ſo viel äſthetiſche Hebel in Bewegung ſetzen, es wird umſonſt ſein; und weiß er durch ſein Gebet nicht den Begriff der Religion concret zu machen, ſo wird auch das anſchaulichſte Vortragen religiöſer Wahrheiten eine leere Abſtraction für das Kindergemüth bleiben **. Unſere

* Der Herr Verf. hat hier im Kurzen das alles zuſammengedrängt und betont, was man ſonſt wohl auch für den Religionsunterricht beanſprucht hat, wenn man das Moment der Andacht in ihm gewahrt wiſſen wollte. Wir bemerken das hier ausdrücklich, um den Verf. gegen Mißverſtehen derer zu ſchützen, welche am Ausdruck „äſthetiſches Moment“ ſich ſtoßen, aber gerne ſich den hergebrachten Namen „Andächtigkeit“ oder „Erbaulichkeit“ gefallen laſſen. Der hierunter öfters verſtandenen Salbaderei iſt der Verf. gründlich feind.

** Hören wir hier den Herrn Verf., ſo gewinnt es faſt den Schein, als ſei das

Schüler haben darum ſo wenig Religion in der Schule gelernt, weil ſie nicht beten gelernt haben, und ſie haben das Beten nicht gelernt, weil es die Lehrer ihnen nicht lehren konnten.

Im vierten Capitel: Die Weltkunde, trifft der Herr Verf. den weſentlichſten Punct, welcher die Schulen aus ihrer Verſtandesdürre herausführen kann. Um die Leſer gleich auf die rechte Stelle zu ſtellen, und für ſie mit einem Schlage die Anſichten des Verf. darzulegen, wollen wir dieſelben an das erinnern, was wir über Schulleben und freie Lehrmethode (Weſen und Stellung der höhern Bürgerſchule § 70) in kurzen Zügen angedeutet haben. Der Herr Verf. bringt mit der Weltkunde in Verbindung die Religion, das Mährchen, Biographieen, und Charakterbilder, Erzählungen aus Thier- und Menſchen- und Völkerleben, Lebens- und Landſchaftsbilder, Vergleichungen, Gedichte, Zeichnen. Dieſe Verwebung des ſonſt Vereinzelten, Zerſtreuten und Zerſtreuenden, dieß Verlebendigen der vereinzelten Anſchauungen und Einzelvorſtellungen zu einer einheitlichen Vorſtellungsgruppe: das iſt ein großer pädagogiſcher Wurf. Möge er gelingen in der Schule. Er kann gewiß gelingen, wenn Ein Lehrer die Claſſe hat und ihm nicht ein Stundenplan, den ein Aufſeher controlirt, vorſchreibt, welche Brocken von 8—9 Uhr und welche von 9—10 Uhr von des Herrn Tiſche fallen ſollen. Er wird gelingen, wenn man nicht in Prüfungen ſo und ſo viel und dieſe und jene Gegenſtände iſolirt aus den Schülern wieder heraus haspeln ſoll. In ſolchem Schulleben*, ſo weit es durch den Unterricht in der freiern Form angebaut werden kann, wird das aufblühen, was nicht bloß im Volksunterrichte, ſondern in allem Unterrichte vermißt wird, das Gemüthsleben.

Das fünfte Capitel handelt vom Mutterſprachunterricht.

Gebet auch ein methodiſches Mittel, oder gar als ſei die äſthetiſche Schöne des Betenden höher als die heilige Stimmung. Doch dieſen Schein erweckt er nur darum wider ſich, weil er den ganzen Inbegriff der Bildung aus einem Moment ableiten, und auf ein Moment, das äſthetiſche nämlich, beziehen will. Wir ſeufzen aber hiebei: wo iſt der Lehrer, der noch ſo beten kann? Das Mittel, das Gebet, laſſen ſich noch Manche wohl gefallen; aber es zu haben, das iſt wohl nur noch Wenigen gegönnt. Irren wir uns, ſo wollen wir Gott für dieſen Irrthum danken.

* Leider beziehen manche Leute dieſen Begriff durchaus nur auf ein körperliches Behaben, und können ſich mit dem Weſen eines freien Unterrichtes nicht ausſöhnen, weil ſolches nicht den pedantiſchen Schulſchnitt nach der Unterrichtsmuſterkarte eines officiellen Lehr- und Stundenplanes inne halten läßt. Unſere Schulcontroleurs werden das freilich eine uncontrolirbare Schulunordnung nennen: es paßt nicht in die Schemata, welche man einzureichen hat.

Die äſthetiſche Rückſicht macht demſelben eine doppelte Aufgabe: 1) daß die logiſche Betrachtung nicht die phonetiſche, die grammatiſche nicht die onomatiſche Seite zurückdränge; 2) daß der Schüler zur Anſchauung und zum Genuß derjenigen Muſterſchriften unſerer Nationallitteratur komme, worin ſich der poetiſche Geiſt der Mutterſprache eben ſo faßlich für das Volk als in idealer Schönheit und ſittlicher Reinheit verkörpert hat. Die Anſichten des Herrn Verf. ſind aus der Pädag. Monatsſchrift bekannt, aus der er auch hier Beiſpiele beibringt. Wir dürfen die Bekanntſchaft unſerer Leſer wohl vorausſetzen und verweiſen ſie nur noch auf die vom Verf. ſelbſt citirten Stellen der Zeitſchrift. 1848 Heft 11 und 12. 1850 Heft 3. 1849 Heft 1 und 2. Auch hier — und das iſt das Weſentliche — verbindet der Verf. das ſonſt im Unterrichte aus einander Liegende.

Das Schönſchreiben wird im ſechsten Capitel als Selbſtzweck beſprochen. (Was werden dazu die Leute ſagen, welche die Schulen mit der Schnellſchreibekunſt beglücken wollen, zumal ja ſchon Univerſitäten Profeſſoren dieſer Kunſt erhalten haben.)

Dem Rechnen und der Formenlehre wird auch ein äſthetiſches Moment abzugewinnen geſucht: ſie ſollen ſich wie innere und äußere Anſchauung verhalten. Die äſthetiſche Darſtellung von Zeitgrößen iſt die Muſik, die äſthetiſche Darſtellung von Raumgrößen iſt das Zeichnen.

Des Weitern wird der Geſang beſprochen und zwar Melodie, Rhythmus, Harmonie, Dynamik, vornehmlich der religiöſe Geſang. Der Herr Verf. hält einſtimmiges Singen der Choräle für gut und zieht liturgiſche Geſänge und Chöre für den mehrſtimmigen Geſang vor. Dem Volksgeſange fordert er mit Recht eine ernſte Pflege.

Ausführlicher noch wird das Zeichnen beſprochen. Der Lehrgang der beiden Dupuis im Weſentlichen mitgetheilt. Der Herr Verf. verſpricht ſich mit Recht von einem geſteigerten Unterrichte für die Volksbildung ſehr viel.

Iſt hier nun auch des Neuen weniger geboten, zumal der Herr Verf. ſeine Ideen ſonſt ſchon bekannt gemacht hat, welche von geiſtesverwandten und denkenden Leſern natürlich auch ſchon nach mehreren Seiten hin ausgedehnt und auf andere von ihm noch nicht ſonſt beſprochene Unterrichtsgegenſtände angewandt ſein werden: ſo wird es doch für die Löſung der in Frage ſtehenden Aufgabe von großer Wichtigkeit werden, hier in einem einzigen Guß und in einem Totalbilde die ganze Bedeutung des äſthetiſchen Momentes beim Unterrichte zu überſchauen. Ob damit aber die Löſung ganz gegeben iſt? Woher ſolche Lehrer gewinnen? Woher eine Volksjugend, die zu ſolcher Bildungs-

höhe zu bringen? Woher in der eigentlichen Volksſchule die Zeit und den Raum gewinnen? Aber eine Frage, die uns noch mehr am Herzen liegt als die eben gethanen: wie ſetzt der Herr Verf. dieſe Bildung mit dem Leben der Landbewohner, denn die machen doch im Großen und Ganzen im heutigen Deutſchland das Volk aus, mit ihrem Berufsleben wie Geſchäftsleben und Familienleben in eine Beziehung? Was wird aus ſolcher Bildung im Gebiete eines ſolchen Lebens? Der Hausknecht, der Bediente der Bourgeoiſie, und der niedrigſte Handwerker in einer Stadt und ſelbſt der Tagelöhner in der Stadt hat eine andere Lebensſphäre als unſere Landbewohner. Sollte dieſe große Differenz wohl auch vom Verf. überſehen ſein? Es fehlt mindeſtens der Arbeit noch ein weſentlicher Theil, der die Möglichkeit der Realiſirung a) nach den Lehrkräften und b) nach den Schülerkräften und c) deren Modification für die verſchiedenen Berufskreiſe darlegt. Wohl ſollte man freilich von den Schulconſtruenten und Pädagogen die Einſicht vorausſetzen, das Allgemeine dem Beſondern anzupaſſen; aber es galt hier eben feſtzuſtellen, daß was für Einen ſich ſchickt, noch nicht für Alle paßt. Man kann nur bedauern, daß der Herr Verf. ſich, wie es ſcheint, etwas zu eng an die Frage über die Methode gebunden, und daß er nicht wie Herr Curtmann die allgemeinere Bedeutung der Frage aufgenommen hat, denn ohne eine geſunde Lehrerbildung keine geſunde Methode; ohne eine Radicalkur von innen und außen werden die Schulen von ihrer unverſtändigen Verſtandesdürre nicht emancipirt werden; wenn nicht noch ein anderes Lebenselement in die Schule einzieht als der Unterricht und der Lehrer, ſo wird alle Methodik ſie nicht von ihrem dürren Begriffsboden erlöſen. Alle Kunſt thut es nicht und Poeſie thut es auch nicht und Religion thut es auch nicht. Schule, Haus, Kirche, Gemeinde und Staat haben ſich die Hand zu reichen. Doch wir wollten hier ja bloß referiren, und wünſchen, daß Herr Schindler der Sache zu noch mehr ſolchen förderſamen Arbeiten verhelfen und ſo uns zu weitern Referaten veranlaſſen möge.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Das Princip der Schule, ein Verſuch, die Frage über das Verhältniß der Schule zum Staate und zur Kirche wiſſenſchaftlich zu beantworten, von Eduard Flashar, Diviſionsprediger zu Stettin. Potsdam 1850. Riegel'ſche Buchhandlung. 66 S. 8°.

Durch eine eigenthümliche Art von Philoſophie, welche ausgeht von der Betrachtung der in der Geſchichte der Menſchheit ſich darlegenden Idee, und zwar Idee in dem Sinne gefaßt, daß ſie das iſt, was in der göttlichen Vernunft durch die abſolute That der Freiheit als ein Gegenſtändliches geſetzt wird, gelangt der Herr Verf. S. 41 zum Weſen und Begriff der Schule, deren allgemeinſter Begriff die geiſtige Reproduction der Idee in dem heranwachſenden Geſchlechte, alſo in Kirche und Staat, ſofern ſie mit dem Bewußtſein ihres Zweckes vollzogen wird, iſt. Daraus wird dann gefolgert: die Schule ſoll nicht productiv in das Leben des Volkes eingreifen, und dann: die Schule hat dem Staate und der Kirche gegenüber keine andre Selbſtändigkeit als die der Methode. Schließlich giebt der Herr Verf. von S. 58—66 die innere und äußere Organiſation der Schule und findet: Volksſchule und auf einer höhern Stufe des Bewußtſeins die ſogenannte Bürgerſchule. Neben dieſen ſtehen die Sonderſchulen: die wiſſenſchaftliche (Gymnaſium), Kunſt-, Gewerbeſchule. Dann folgt die Univerſität. Der äußere Organismus geſtaltet ſich eben ſo einfach. Kirche, Staat und Lehrer haben Antheil an der Leitung und die leitenden Lehrer werden von den Lehrern gewählt. Der Staat beaufſichtigt die Sittlichkeit des Lehrers, die Kirche wahrt das ſittlich religiöſe Element. Von der Gemeinde wird geſagt: die Gemeinde als Perſönlichkeit höherer Potenz verhalte ſich zum Staate gerade ſo wie der Einzelne zum Staate, und anderſeits als ſubordinirter Organismus im Staate verhalte ſie ſich zum Einzelnen gerade ſo wie der Staat zum Einzelnen. Da der Herr Verf. den eigentlichen Schwerpunct der Frage: die Berechtigung der Gemeinde an der Schulleitung, nicht weiter aufgenommen hat weder in ſeiner allgemeinen Deduction noch in der Zerlegung des Gedankens auf das Einzelne, ſo ſcheint nach unſerer Anſicht noch immer nicht viel gewonnen zu ſein.

Der Herr Verf. hat in der Schule nur die Mittheilung geſehen und ſie ſo natürlich als ein bloßes Lehrinſtitut gefaßt. Man kann frei-

lich nur ein ſchon Gewußtes mittheilen und man iſt darum in der Schule nur reproductiv. Damit iſt aber das Weſen der Schule eben ſo wenig erſchöpft als die Aufgabe des Geiſtlichen damit erſchöpft iſt, den Inhalt der Bibel mitzutheilen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Edelſteine deutſcher Dichtung und Weisheit im dreizehnten Jahrhundert. Ein mittelhochdeutſches Leſebuch zuſammengeſtellt und mit einem Wörterbuch verſehen von Philipp Wackernagel. Erlangen, Verlag von Heyder und Zimmer 1851.

„Der Unterricht in der Mutterſprache auf höhern „Schulen hat die Einführung des Schülers in die germa„niſtiſchen Studien zum Zweck": ſo ſpricht unſer Verf. in der leſenswerthen Vorrede, und wir ſprachen längſt mit ihm eben ſo. Dank ihm, daß er die Hand ans Werk legte und den Schulen zu den erſten Mitteln verhilft; Dank ihm, daß er Vertrauen zur Wahrheit ſeiner Ueberzeugung gehabt hat und trotz des Widerſpruchs von oben und unten, von Theoretikern und Praktikern dennoch vorgegangen iſt mit einer Gabe für die Schulen, unbekümmert darum, ob ſie heute ſchon mit freudiger Hand werde angenommen werden. Dank ihm, daß er mit ſeiner Gabe auch den Zweiflern, wenn ſie dieſelbe nur anſehen wollen (wofür freilich nicht einzuſtehen iſt), das Geſtändniß abgewinnen muß: es gebe Edelſteine, welche man der Jugend zeigen, die man ihr nicht vorenthalten dürfe. Wir freuen uns, daß wieder ein nicht unbedeutender Schritt zu dem Ziele gethan iſt, welches uns ſeit Jahren nicht etwa dunkel vorgeſchwebt hat, ſondern das wir als den wahren Mittelpunct mindeſtens in den höhern Bürgerſchulen erkannt und bekannt haben. Vor Allem aber ſteigt in uns die Hoffnung, daß die treuen Auswähler und Sammler im Gebiete der Litteratur nach und nach ſo viel Stoff aufhäufen werden, daß mindeſtens im Deutſchen der freie Unterricht heute faſt ſchon als ausführbar erſcheint. Auch dieſe Arbeit iſt dazu ein vorzüglicher Beitrag, wenn ſie ſich als ſolche nicht ankündigt.

Es bedarf die Arbeit eines Ph. Wackernagel auf dem Felde der Litteratur vor Schulmännern nicht mehr einer Empfehlung, ja nicht einmal eines kritiſchen Eingehens: es hieße Leſer wie Verfaſſer verletzen. Daher nur noch den Inhalt. Nach einer Vorrede von 15 Seiten, welche den Verf. über ſeine Wahl wie Auslaſſungen rechtfertigt und die Ideen, welche ihn leiteten, angiebt, folgt eine dankenswerthe Zugabe von 16 Seiten über die Orthographie und Ausſprache, und zwar der Vocale,

Diphthongen, der Conſonanten s, z, sch, p, t, k, b, d, g, h, ch. Den Haupttheil macht von S. 3—112: der Nibelunge Nôt. Das was ſich nicht für Schüler eignete, blieb weg; doch iſt der Faden der Entwicklung kurz an den Lücken angegeben, wobei immer noch wieder einige charakteriſtiſche Verſe des Originals eingewoben ſind. Sonſt hat der Verf. dem Grundſatze gehuldigt, immer nur Ganzes zu geben, wobei er nicht etwa nach allen möglichen mittheilbaren Sachen und Sächelchen gegriffen hat, ſondern es vorgezogen hat, ſeine Auswahl zu beſchränken auf ein beſonders reiches Dichterleben, in welchem die Zeit ihren vollſten Ausdruck gefunden. Man findet demgemäß aufgenommen: Der arme Heinrich, 8 Lieder von Hartmann von Aue, 17 von Reinmâr der Alte, 69 von Walther von der Vogelweide. Dann folgen von S. 211—243 Sprüche aus Vridankes Beſcheidenheit. Der Herr Verf. will das Urtheil der Pädagogen abwarten. Wer Sinn für die Sinnſprüche des deutſchen Volkes und für Volkspoeſie hat, der wird dieſe Sprüche aus Vridank gerne auch in den Händen der Schüler ſehen. Von S. 243—279 reicht der proſaiſche Theil und zwar aus Dâvit von Augsburc: der Spiegel der Tugent und Kriſti Leben unſer Vorbilde, und aus Bertholt von Regensburc: von zweien buochen und von drin lâgen. Von S. 297—352 folgt ein Lexikon, das wir nicht beſſer beſchreiben können, als wenn wir einige Artikel mittheilen. Lützel adj. klein, wenig: subst. gebraucht, mit dem genit. N. 369, 4. 123, 3. 2288, 2. vil lützel V. 228, 40. vil lützel iſt Nichts N. 104, 2. lützel adv. wenig N. 126, 4. 1839, 1. H. 401. 969. L. 38, 5. vil lützel H. 288. ein lützel V. 240, 13. P. 257, 43. — Meiſterſchaft st. (ſtarkes) f. oberſte Stufe der Gelehrſamkeit oder Kunſt H. 208. 1127. V. 222. 10. Behabe er die Meiſterſchaft bleibe er d. h. Erſter N. 402, 3. âne meiſterſchaft stân nicht Meiſter ſein, d. h. nicht Erſter ſein, keine Gewalt haben H. 100. ſime libe Meiſterſchaft halten, ſeines Leibes Meiſter bleiben L. 5, 7. Vorgeſetzter P. 258, 14.

Aus dieſen beiden Proben wird man ſehen, daß der Verf. auch den proſaiſchen Theil auf jedem Blatte nach Zeilen abgezählt hat, was für den Schulgebrauch durchaus zweckmäßig iſt; daß ſein Lexikon gerade ſo viel bietet, als dem Schüler zur Präparation nothwendig iſt, was nur höchlichſt zu billigen und wodurch das Buch ſich beſonders für eine Einführung eignet; daß endlich das Lexikon nicht dem Schüler das eigene Nachdenken über Grundbedeutung, Etymologie ꝛc. wegnimmt, was den Pädagogen verräth. S.

B. Bank, Seminarinſpector, deutſches Leſebuch für Bürger- und Töchterſchulen, ſo wie für untere Gymnaſialclaſſen. Wolfenbüttel, Halle. 308 S.

Der Verf. geht von dem Gedanken aus, daß die höchſte Frucht des Leſeunterrichts nur dadurch gewonnen werde, daß man auf dasſelbe Stück zu verſchiedenen Zeiten zurückgehe und jedesmal bei der Erklärung desſelben nur das hervorhebe, was der jedesmaligen Bildungsſtufe des Schülers angemeſſen ſei, wie denn auch Luther geſagt habe: „Viel „Bücher machen nicht gelehrt, viel Leſen auch nicht, ſondern gut Ding „und oft leſen, wie wenig es ſei, das macht gelehrt“ Somit meint er denn, mit ſeinem Leſebuch das Bedürfniß mehrerer auf einander folgenden Bildungsſtufen befriedigen zu können. Wir ſprechen zu ſeinem Satze zunächſt unſre Zuſtimmung aus und können in der Päd. Revue XXI, 349 ff. auf eine „Unterrichtsprobe“ von Scheibert zurückweiſen, in welcher derſelbe an einem Uhland'ſchen Gedicht praktiſch durchgeführt iſt. Trotzdem ſehen wir in des Verfaſſers Buch höchſtens einen Nothbehelf. Es kann natürlich nicht ſo viel Material bieten, als wir in den Leſebüchern glauben finden zu müſſen. Bis an die dritte Stufe des Mager'ſchen Leſebuchs reicht es jedenfalls nicht heran, aber auch für die beiden erſten reicht es uns nicht aus. Die äußere Einrichtung und Ausſtattung iſt übrigens zu empfehlen; erſtere iſt genau dieſelbe wie in Magers Leſebüchern. Geordnet ſind die Stücke ſtofflich, im Weſentlichen folgendermaßen: Tag- und Jahreszeiten (Lieder), Mährchen (Grimm, Anderſen), Legenden, Sagen, Mythen, Erzählungen, Balladen, Naturgeſchichtliches, Geſchichtliches, Moraliſches.

Ein deutſches Leſebuch hat der Verf. gegeben, in dem auch der Mann noch gerne lieſt. Das giebt dem Buch ſeinen Werth. Aber gerade die Vortrefflichkeit der ausgewählten Stücke läßt uns bedauern, daß die einzelnen Capitel nicht reichlicher bedacht werden konnten, um in dem Schüler große und herrſchende Vorſtellungsmaſſen zu bilden. Freilich wären dazu eben zwei Bände ſtatt des einen nöthig, den der Verf. nur hat geben wollen.

W. Langbein.

R. Auras und G. Gnerlich, o. L. an der Realſchule in Breslau, deutſches Leſebuch. Mit einem Vorwort von Dir. Kletke. Erſte Stufe, 2. Auflage, 272 S. Zweite Stufe, 288 S.

Unſere deutſchen Leſebücher müſſen vorläufig noch wenigſtens nach zwei Rückſichten bearbeitet ſein: ſie ſollen den Kreis der Erfahrung erweitern und das Material für den folgenden Unterricht in der Litteraturgeſchichte an die Schüler bringen. Eine Reihe von Litteraturproducten —

Mährchen, Fabel, Sage, Legende, Epos, Mythe, Biographie — fallen für die Schule in Rückſicht auf das an ihnen und für ſie zu erweckende ſtoffliche Intereſſe in die Zeit der erſten vier Jahre nach Gewinnung der mechaniſchen Leſefertigkeit. In dieſer Zeit müſſen ſie alſo von den Schülern aufgenommen werden und ſo feſt eingeprägt, daß ſie auf der höhern Stufe der beginnenden Reflexion als Material im Geiſte der Schüler für höhere Aufgaben präſent ſind. — Das vorliegende Leſebuch würde zwar den oben zuerſt ausgeſprochenen Zweck wohl erfüllen können, da es in der That einen großen Reichthum von Stücken enthält, welche dem Knaben einen Blick in die Welt um ihn her eröffnen. Aber der zweite Geſichtspunkt iſt im erſten Bande faſt gar nicht, im zweiten zu wenig leitend geweſen.

In der Anordnung iſt zu loben, daß die poetiſchen Stücke von den proſaiſchen getrennt ſind Daß aber innerhalb dieſer beiden Gruppen nur im Inhaltsverzeichniß die Stücke nach dem Inhalt geordnet ſind, im Text ſelbſt dagegen abſichtlich immer vom Hundertſten ins Tauſendſte übergeſprungen wird — wie in den Wackernagel'ſchen Büchern — iſt eigentlich unerträglich. Oder iſt es etwa darauf abgeſehen, daß die Schüler zu Hauſe gar nicht in ihrem Leſebuch ſollen leſen können? Oder traut man ihnen zu, daß ſie ohne Gefahr ihre Seele aus einer Vorſtellungsmaſſe in die andere werfen? Dieſe Gefahr iſt ohnehin ſchon darum vorhanden, weil nur wenige größere Stücke aufgenommen ſind, in deren Lectüre der Schüler zu innerlicher Ruhe und Sammlung kommen kann; bei weitem die meiſten, namentlich in der erſten Stufe, füllen kaum halbe Seiten.

W. Langbein.

Deutſche Gedichte für Schule und Haus. Geſammelt von W. R. Stahr. Berlin. Dunker und Humblot 1850. klein 8°. 260 S. 15 Sgr.

Ohne den anerkannten Werth der Echtermeyerſchen Gedichtſammlung, die ſich mit jeder neuen Auflage immer mehr vervollkommnet, irgendwie herabzuſetzen, muß man doch zugeſtehen, daß in derſelben für die Bedürfniſſe des frühern Knabenalters, alſo von Schülern der Serta und Quinta von Bürgerſchulen und Gymnaſien, ſo wie der mit denſelben vereinigten Vorſchulen nicht ausreichend geſorgt iſt und dem urſprünglichen Plane nach auch nicht geſorgt werden konnte. Dieſe Lücke auszufüllen iſt die vorliegende Sammlung beſtimmt, und wer die Schwierigkeiten gerade einer ſolchen Auswahl kennt, wird ſich dem Herausgeber zum Danke verpflichtet fühlen, um ſo mehr, da man ſich alsbald überzeugt, daß derſelbe die gewöhnlichen ausgetretenen Wege verlaſſen hat

und ohne anerkannt Gutes auszuſchließen, weil es bereits bekannt iſt, doch mit unverkennbarer Selbſtändigkeit und unabhängiger Benutzung der Quellen ein trotz ſeines Reichthums (240 Gedichte) vielfach neues Material darbietet. — Heutzutage wird wohl nicht leicht eine Gedichtſammlung für Kinder erſcheinen mit Productionen ſolchen Schwunges wie: „Süßer, angenehmer Fleiß“ ꝛc. oder „Wir Kinder, wir ſchmecken der Freude ſo viel“ ꝛc., aber auch unter den beſſeren ihrer Genoſſen zeichnet ſich dieſe durch eine Fülle von anmuthiger und ſinniger Poeſie aus, die faſt durchweg für kindliche Gemüther anſprechend ſein dürfte, ein Vorzug, den das Buch der praktiſchen Erfahrung verdankt, aus der es hervorgegangen iſt. Die Sammlung charakteriſirt ſich (der Herausgeber hat die von ihm befolgten Grundſätze nicht ſelbſt angegeben) nach der einen Seite durch die Abweiſung jeder nüchternen Reflexionspoeſie und der derſelben eigenthümlichen Plattheit, nach der andern durch Bevorzugung des mehr oder minder lyriſchen Elements. In der erſten Beziehung kann man nur zuſtimmen; indeſſen die Extreme berühren ſich: das Streben nur Gehaltvolles und durch eine gewiſſe Tiefe und Sinnigkeit Hervorſtehendes zu geben, hat doch wiederum der Reflexion und dem Moraliſiren Eingang verſchafft, wie in dem Dinter'ſchen Gedichte „das Lämmchen“ (Nr. 4). „Das Lämmchen wird eſſend und trinkend wohl größer, doch nimmermehr klüger und beſſer. — Ich möchte das Lämmchen nicht ſein“, ſo in Mörikes „Selbſtgeſtändniß“ Nr. 24, ferner Nr. 29 Tſchudi „das Kind und die Mutter“, Rückert „Morgenbetrachtung“ Nr. 48, Uhland „Frühlingsglaube“ Nr. 57, „das Leben im Garten“ von Roſimann Nr. 70 („das würzige Veilchen, es duftet nicht lang, bald welkt es. — Wie wird dir auf einmal ſo bang?“). „Kindliches Gefühl“ Nr. 128 und „guter Rath“ Nr 149 von Immermann; dahin rechnen wir auch Nr. 170, Nr. 189, Nr. 151. In ſolchen Gedichten wird der Unmittelbarkeit des jugendlichen Gemüthes ein Anempfinden zugemuthet, das zuweilen zur Coquetterie mit ſich ſelbſt führt; wir wiederholen aber, daß wir bei der überwiegenden Mehrzahl dieſe Bedenken nicht hegen. Hinſichtlich des zweiten Punctes, der Benachtheiligung des epiſchen Elementes (die eigentlich erzählenden Gedichte betragen nur ungefähr ein Viertel der ganzen Sammlung) bleibt es, beſonders wenn man das Knabenalter im Auge behält, wünſchenswerth, daß durch eine nebenhergehende Benutzung der neuerdings mit Glück für die Schule bearbeiteten epiſchen Stoffe dieſem Mangel abgeholfen wird; auch hätte gewiß manche Ballade in guter Ueberſetzung für dieſen Kreis ſich geeignet, weniger unſere eigene Volkspoeſie, wie auch das unter Nr. 82 mitgetheilte Lied beweiſt. Die Form iſt in den meiſten

Gedichten leicht verſtändlich; wir können es aber nicht billigen, wenn, ſei es auch in der beſten Abſicht, in einzelnen Gedichten und zwar nicht bloß in ſolchen, wo es ausgedrücklich angemerkt iſt, Veränderungen im Ausdruck und in der Darſtellung angebracht werden. Nach dem vom Herausgeber an die Spitze geſtellten Motto:

„Des Edelſteines Werth erhöht ſie nicht allein,
Die Faſſung ſelber macht hier erſt den Edelſtein."

durfte man dieſe Art von Zurechtmacherei nicht erwarten. Es mag allerdings ſehr lockend ſein, durch ein leichtes Nachhelfen manchen Zuwachs ſich zu verſchaffen, aber die Achtung vor unſeren Dichtern muß uns hievon abhalten, ebenſo wie die Maxime, nichts gegen ſeinen Zweck zu gebrauchen.

Die Ausſtattung des Buches iſt gut; Druckfehler finden ſich hie und da, z. B. S. 97 in Schillers Alpenjäger, Grad für Grat u. dgl. Wir wünſchen dem Buche, das wir mit voller Ueberzeugung empfehlen können, recht viele Leſer in Schule und Haus.

Dr. P.

F. Hand, praktiſches Handbuch für Uebungen im lateiniſchen Stil. Zweite verbeſſerte Auflage. Jena, Cröber, 1850.

Die Beſorgung der zweiten Auflage des genannten Handbuches iſt eine der letzten litterariſchen Arbeiten des am 14. März verſtorbenen Verfaſſers geweſen. Während derſelbe ſich der ausgezeichneten Achtung eines gründlichen Sprachforſchers und feinen Erklärers im grammatiſchen, kritiſchen, äſthetiſchen Gebiete erfreute und ihm ſeine zahlreichen philologiſchen Werke einen dauernden Namen in der Geſchichte der claſſiſchen Sprachwiſſenſchaften ſichern, hat er ſich als Verfaſſer des oben bezeichneten Handbuches und des Lehrbuches des lateiniſchen Stils zugleich einen ehrenvollen Platz geſichert in der Reihe derjenigen, welche die Reſultate der Wiſſenſchaft durch wahrhaft bildende Methode der ſtudirenden Jugend übermitteln.

Mag auch die neue Auflage des oben angezeigten Buches an ſich zu einer beſonderen Anzeige weniger geeignet erſcheinen, da dieſelbe, wiewohl verbeſſert und an einigen Stellen bereichert, weſentliche Umänderungen nicht erfahren hat, ſo bietet ſie doch dem Unterzeichneten eine erwünſchte Gelegenheit, an die methodiſchen Verdienſte des Entſchlafenen um die lateiniſche Stilbildung in dieſer Zeitſchrift, die ſchon manchmal Männern, die tiefe gelehrte Kenntniſſe und bewährte praktiſche Wirkſamkeit in glücklicher Miſchung in ſich vereinigten, ein

Wort der Anerkennung und Dankbarkeit als liebevolles Todtenopfer widmete, mit wenigen Worten zu erinnern: eine Erinnerung, die um so mehr als berechtigt erscheint, je mehr die Nachwelt gewohnt ist, bei dem Glanze der hervorragendsten und allgemein bekannten Eigenschaften eines Mannes andere nicht minder achtungswerthe Vorzüge desselben zu vergessen.

Wir wollen hier nicht weiter erinnern an die Wirksamkeit des allen Verstorbenen als Professor des Gymnasiums zu Weimar, als Director des philologischen Seminars, als akademischer Programmatarius und Festredner nach Eichstädts Tode, nicht an die tausendfachen Anregungen und Winke, die er zu erfolgreicher Betreibung des Lateintreibens mit hingebender Bereitwilligkeit und liebevoller Aufopferung allen seinen zahlreichen jüngeren Freunden zu Theil werden ließ, nicht an seine auf diesen Zweig der Philologie sich erstreckenden Vorlesungen, nicht an seine eigene Meisterschaft im lateinischen Stile; denn dieß sind Beziehungen, die einer ausführlicheren Begründung und Darlegung werth sind und die gewiß bald ihren Lobredner finden werden; sondern wir wollen uns nur an das vorliegende Buch halten und darzulegen versuchen, welche Aufgabe in demselben der lateinischen Stilbildung gestellt wird und durch welche methodischen Mittel diese Aufgabe erreicht werden soll.

Die lateinischen Stilübungen sind dem Verfasser nicht etwa bloß Selbstzweck, nicht ein Mittel, einem alten, durch Jahrhunderte gleichsam geheiligten, von Neuerungssüchtigen verdächtigten Brauche eine weitere Geltung, eine längere Lebensfrist mühsam zu verschaffen; sondern wie auf der einen Seite die schönste Frucht, den angenehmsten Genuß der langjährigen sprachlichen Beschäftigung bieten, so bilden sie auf der anderen Seite ein ganz vorzügliches Mittel, den jugendlichen Geist zu Schärfe und Tiefe, Beweglichkeit und Stetigkeit, Frische und Energie zu gewöhnen. Sie zerfallen deßwegen auf der obersten Bildungsstufe in Uebersetzungen und selbständige Composition; sie setzen voraus einen durch das Verstehen der alten Schriftsteller vermittelten Besitz des lateinischen Sprachmaterials und führen dahin, daß der Uebersetzer die Eigenthümlichkeiten der Muttersprache und der fremden scharf auffasse und den eigenen Gedanken in einer fremden Form correct, schön und zeichnend darstellen lerne. Damit nun hängen eng zusammen die methodischen Grundsätze und das Verfahren, welche der verstorbene Verfasser befolgt hat und die jetzt immer ausgedehntere Geltung zu erlangen scheinen, vergl. Seyfferts Palæstr. Cic. Vorrede, Heilands Reform der Gymnasien S. 69.

1. Nur ächt deutſche Gedanken und deutſche Formen, alſo Stücke aus deutſchen Werken können auf der oberſten Stufe zur Ueberſetzung ins Lateiniſche gewählt werden; denn nur ſo findet die eigentliche Umformung der einen Sprachweiſe in die andere ſtatt, nur ſo hat die Arbeit einen wahren, die geiſtigen Kräfte übenden und ſpannenden, belebenden und bereichernden Nutzen; ſo hat der Ueberſetzer zugleich einen weſentlichen Gewinn für die Darſtellung in der Mutterſprache, indem er gewöhnt wird, genau zu prüfen, ſcharf zu ſcheiden und das leere Flitterwerk geſchmackloſer, inhaltsleerer Metaphern und Phraſen u. ſ. w. zu ſondern von dem einfachen klaren Gedanken.

2. Die freie Compoſition, d. h. die ſelbſtändige Anwendung des gewonnenen Sprachmaterials zur Darſtellung des eigenen Gedankens weist der Verfaſſer nicht vom Kreiſe der Schule zurück; ſie iſt ihm nur ein noch geſteigertes Mittel, den geiſtigen Nutzen, die durch die lateiniſchen Schreibübungen vermittelte geiſtige Gymnaſtik zu fördern. Aber er erkennt vollkommen die Schwierigkeiten, die mit dieſer Art von Uebungen für den jungen Stiliſten verbunden ſind, an. Deßhalb befolgt er in der Wahl der Aufgaben eine gewiſſe Stufenfolge, giebt Andeutungen zur Aneignung des zu behandelnden Stoffes und zur ſtiliſtiſchen Verbindung; darum warnt er vor zu ſehr allgemeinen Thematen und vor ſolchen, bei denen die Benutzung eines großen litterariſchen Apparates vorausgeſetzt wird. Dieſe Anſichten dürften der in der neueren Zeit wohl allgemein anerkannten Meinung, daß die lateiniſchen freien Arbeiten ſich auf Reproductionen beſchränken ſollen, nicht ſehr fern ſtehen.

3. Dieſe beiden Arten der ſtiliſtiſchen Uebungen bereitet der Verfaſſer vor durch Vergleichung deutſcher, einem claſſiſchen lateiniſchen Muſter nachgebildeter Aufſätze mit dem Originale, durch Zergliederung von Muſterſtücken, durch Kritik und Verbeſſerung mangelhafter Aufſätze, durch Imitationen gegebener Gedanken und Formen. Es iſt außer allem Zweifel, daß ſchon an und für ſich durch dieſe Uebungen Urtheil, Schönheitsgefühl, bewußtvolles Erkennen des Muſtergültigen gemacht werden; der glückliche Erfolg wird aber noch mehr verbürgt durch

4. die innere Einrichtung des Buches und durch conſequente Befolgung der vom ſeligen Verfaſſer in den Anmerkungen gegebenen einzelnen Fingerzeige und Winke und der mitgetheilten methodiſchen Grundſätze. Vor Allem verlangt er bei den Stilübungen nie bloßes multum; der rechte Fleiß bewährt ſich nicht in den Maſſen, ſondern in der immer erneuten Ueberarbeitung und Vollendung des Wenigen; überall nimmt er die angeſtrengteſte Selbſtthätigkeit des Schülers in Anſpruch, giebt deßhalb

nicht ſofort die fertigen Reſultate, ſondern leitet durch kurze Andeutungen, durch Fragen und Beiſpiele zum ſelbſtändigen Prüfen und Forſchen, zur eigenen bewußtvollen Entſcheidung hin; er verſchmäht in dieſem Buche ausführliche grammatiſche Erörterungen, überflüſſige Phraſeologie und den zweifelhaften Ruhm eines gelehrten Anſehens; nur geiſtige Uebung, durch Bildung, Spannung, Selbſtthätigkeit für Schüler wie für den leitenden Lehrer erſtrebt er. So wird wiſſenſchaftlicher Sinn, energiſches Streben, geiſtige Klarheit geweckt: Tugenden, die ſich in jedem Berufe des Lebens bewähren. „Unſere Handbücher verderben die jugendlichen Studien durch ein endloſes Vorkauen da, wo die eigenen Zähne ihre Kraft bewähren ſollen. Nicht bloß beſchäftigt ſoll der Geiſt werden, ſondern geſchärft und aus ſich gekräftigt.“

So hat der Selige, dem die Sprachwiſſenſchaft ſo tiefe und reiche Forſchungen verdankt, auch für die Schule geſorgt, um durch ſie der Wiſſenſchaft rüſtige Jünger zu ziehen. — Have pia anima.

Sondershauſen. Guſt. Queck.

III.

Geographiſche Naturkunde oder Grundzüge einer allgemeinen Naturgeſchichte der drei Reiche mit phyſiognomiſcher Schilderung der Erdoberfläche von Dr. Wilhelm Ebel, Privatdocent an der Univerſität Königsberg ꝛc. Mit 14 zum Theil colorirten Karten und Tafeln. Königsberg, Verlag von J. H. Bon, 1850.

Das vorliegende Werk beſteht aus zwei Abtheilungen. In der erſteren ſetzt der Verfaſſer den Zweck und Plan der geographiſchen Naturkunde etwas weitläufig aus einander, welcher ſich in kurzem mit folgenden, der Vorrede entnommenen Worten erläutern läßt: „Bei der gewöhnlichen ſyſtematiſchen Behandlungsweiſe der Naturgeſchichte werden bekanntlich die körperlichen Form- und Bildungsverhältniſſe der Naturprodukte als Hauptſache, ihre Beziehung zu den ſie umgebenden Naturverhältniſſen und zum Menſchen dagegen als Nebenſache betrachtet. Durch eine Betrachtung allein der körperlichen Bildungsverhältniſſe der Naturprodukte, die ſich in den meiſten Fällen mit Bruchſtücken der unorganiſchen, mit entſeelten Ueberreſten der organiſchen Welt begnügt, iſt aber eine genügende Kenntniß der Natur noch nicht gewonnen: dazu gehört auch die Beobachtung der Naturprodukte am Orte ihres Vorkommens unter allen ſie daſelbſt bedingenden Natureinflüſſen, welche Seite der Naturbetrachtung als leitend für die Anordnung des naturgeſchichtlichen Stoffes zu wählen, eben ſo natur- als zeitgemäß erſcheint.

Nicht alſo die Stelle im Syſteme, ſondern die Stelle auf der Erdoberfläche, woſelbſt eine Stein-, Pflanzen- oder Thierart in der größten Menge der Individuen ſich findet, giebt hier die Beſtimmung für die Aufzählung und Beſchreibung. Damit hängt nun aber auch eine größere Berückſichtigung der die Exiſtenz der Naturprodukte bedingenden phyſikaliſch-geographiſchen (geognoſtiſchen und klimatiſchen) Erſcheinungen zuſammen."

Um den hier ausgeſprochenen Gedanken anſchaulich zu machen, folgt in der zweiten Abtheilung als Beiſpiel die geographiſche Naturkunde von Island, zu welcher Wahl offenbar die iſolirte Lage, ſo wie die eigenthümlichen und vielfach durchforſchten Naturverhältniſſe dieſes Landes den Verfaſſer beſtimmten. Dieſe zweite Abtheilung zerfällt in 7 Abſchnitte: 1) Orographie und Hydrographie Islands. 2) Geognoſie. 3) Mineralogie. 4) Witterungsverhältniſſe. 5) Flora. 6) Fauna. 7) Bewohner. Die Behandlungsweiſe der einzelnen Abſchnitte wird durch Inhaltsangabe eines derſelben, etwa des fünften, am deutlichſten werden. Derſelbe beſteht aus 4 Kapiteln:

1. Einflüſſe des Klimas und Bodens auf die Pflanzenwelt.
2. Die wichtigſten Phanerogamen Islands:
   a. Die größeren isländiſchen Holzgewächſe: Bäume, Sträucher.
   b. Vegetation der Moore.
   c. Vegetation der Wieſen und Weiden.
   d. Vegetation am Meeresſtrande.
   e. Vegetation der höchſten Gebirge (Alpenpflanzen).
   f. Pflanzen an beſondern Standörtern: an ſtehenden wie fließenden Gewäſſern und an heißen Quellen.
   g. Einige intereſſante, minder häufige Phanerogamen.
3. Die wichtigſten kryptogamiſchen Gewächſe Islands:
   a. Die an den isländiſchen Küſten wachſenden Meeralgen und einige Süßwaſſeralgen.
   b. Die häufigſten Flechten- und Laubmooſe.
   c. Sonſtige in Island ziemlich häufig vorkommenden Kryptogamen.
4. Isländiſche Kulturgewächſe. Schlußbemerkungen über die Flora von Island:
   a. Ackerpflanzen.
   b. Gartenpflanzen.
   c. Allgemeine Bemerkungen über die Flora von Island und ihr Verhältniß zu benachbarten und verwandten Floren.

Mit ähnlicher Ausführlichkeit ſind der zweite, dritte, ſechste Abſchnitt behandelt, während der erſte, vierte, ſiebente dem Plane des Werkes

gemäß kürzer gefaßt werden konnten. Der Verfaſſer hat mit ſeiner Idee einen richtigen Punct getroffen. Gewiß wird auf das Syſtem beim naturwiſſenſchaftlichen Unterricht ein zu großer Werth gelegt, denn es wird dem Lehrer — ſei es auf der Schule oder auf der Univerſität — noch nie gelingen, dem Lernenden eine gehörige Einſicht in das Syſtem zu verſchaffen, weil eine zu große Menge von Arten dazu erforderlich wäre, und ſollte ſelbſt dieſer Zweck erreicht werden, ſo hat der Schüler damit immer nur einen geringen Theil der Naturerkenntniß gewonnen, er hat die Einzelweſen kennen gelernt, aber nicht ihre gegenſeitige Einwirkung auf einander, ſo wie ihr Verhältniß zur übrigen Natur. Wer declíniren und conjugiren kann, hat damit noch keine Einſicht in die Sprache. — So kann der Referent nur wünſchen, daß der Verfaſſer eine jedenfalls zeitgemäße Arbeit auch auf andere Gebiete der Erde ausdehnen möge. Schließlich iſt noch zu bemerken, daß die beigegebenen graphiſchen Darſtellungen dem Werke einen beſonderen Werth verleihen, indem ſie die phyſikaliſch-geographiſchen Erſcheinungen durch zweckmäßig gewählte Zeichen mit einem Schlage zur Anſchauung bringen.

Dr. Gribel.

Bauerkellers Handatlas der allgemeinen Erdkunde, der Länder- und Staatenkunde zum Gebrauche beim methodiſchen Unterricht und Selbſtſtudium, ſo wie für Freunde der anſchaulichen und vergleichenden Erdkunde überhaupt, in 80 Karten. Nebſt einem Abriſſe der allgemeinen Erdkunde und der phyſiſchen Erdbeſchreibung der Erdoberfläche, ſtatiſtiſchen Ueberſichten und topographiſchen Regiſtern. Bearbeitet von L. Ewald. Darmſtadt 1850, Verlag von Bauerkellers Präganſtalt.

Das Eigenthümlichſte in dieſem Atlas iſt die ausgedehnte Benutzung des Farbendrucks, welcher — ſo viel dem Referenten bekannt — noch in keinem Werke dieſer Art in gleichem Umfange angewandt iſt. Die verſchiedenen Meer- und Stromgebiete, Hoch- und Tiefländer, ſo wie die politiſch getrennten Landestheile ſondern ſich durch dieß einfache Hülfsmittel, indem ſie jedes mit einer eigenthümlichen Farbe überdruckt ſind, hr deutlich vor dem beſchauenden Auge; zugleich iſt der erhebliche Vortheil gewonnen, daß die Gebirgs- und Flußzeichnung durch dieſe mattgehaltenen Farben deutlich hindurchſcheint und ſomit eine Hauptaufgabe der Cartographie gelöst, nämlich die politiſchen und natürlichen Verhältniſſe in einem Bilde zu vereinigen, was bei dem bisherigen Verfahren der Illumination nur in einem unvollkommenen Grade erreicht wurde. Leider aber iſt dieß Mittel nicht immer anwendbar, ſo z. B. in Deutſchland würde bei der außerordentlichen politiſchen Zerſplitterung der Farbendruck eher verwirren als klären. Referent kann deßhalb dem Ent-

werfer der vorliegenden Karten nur beiſtimmen, wenn er hier wie in mehreren anderen bei dem alten Verfahren ſtehen geblieben iſt. Am gelungenſten ſcheint uns die Karte Nr. 36 (Aſien, Ueberſicht der Meer- und Stromgebiete), welche ein vortreffliches Bild liefert — dagegen tritt in Nr. 63 (Italien) die Abgrenzung des Königreichs Sardinien gegen Frankreich und Deutſchland nicht deutlich genug hervor. Als Uebelſtand muß Referent noch hervorheben, daß überhaupt bei Licht der Farbendruck ſich nicht ſo deutlich markirt als bei Tage, weil die matten Farben dem Auge nicht grell genug entgegentreten.

Die Gebirgs- wie Flußzeichnung iſt außerordentlich ſauber, erſtere ſind braun, letztere blau gehalten in ähnlicher Weiſe wie auf den Sydow'ſchen Karten, einzelne Nummern ſind allerdings weniger gelungen, ſo z. B. Nr. 50 (Ueberſichtskarte von Deutſchland) und Nr. 60 (Karte der britiſchen Inſeln), in welcher die Zeichnung unbeſtimmt und unſauber iſt. Hie und da vermißt Referent auch die gehörige Correctheit. So z. B. iſt auf Nr. 52 (nordöſtliches Deutſchland) der Leiſebach in Schleſien völlig verzeichnet, indem er mit dem Strigauer Waſſer in Verbindung geſetzt iſt, welches bekanntlich ſüdöſtlich von Leuthen ſich mit dem Schweidnitzer Waſſer zu Weiſtritz (beſſer als Schweidnitz) verbindet. So fehlen auf derſelben Karte die Verbindungen der Havelſeen bei Strelitz, aus welchen dieſer Fluß hervorquillt; das Oder-Warthe-Netze-Obra-Brüch mußte durch die bekannten Zeichen als ſolches markirt werden, bei der Plöne und anderen Flüſſen fehlt der Name, auch hätten die Oder- und Weichſeltheilungen bei Stettin und Danzig detaillirter gegeben werden können.

Ein beſonderer Fleiß iſt auf die Namenſchreibung gewandt, indem die beſten Quellen derſelben zu Grunde gelegt ſind; es muß dieß um ſo mehr anerkannt werden, da gerade hierin die meiſten Cartographen noch immer mit großer Nachläſſigkeit verfahren. Ebenſo muß auch rühmend hervorgehoben werden, daß die neueren geographiſchen Werke und beſonders Reiſen fleißig benutzt ſind, wie dieß namentlich aus den Karten von Afrika Nr. 43, 70, 71, 72 hervorgeht, in welche die neueren Entdeckungen ſorgfältig eingetragen ſind.

Am wenigſten befriedigt iſt Referent durch die politiſchen Karten des vorliegenden Atlas. Er theilt das Schickſal vieler neueren Kartenwerke, daß ſie die orographiſchen und hydrographiſchen Verhältniſſe den politiſchen gegenüber zu ſehr in den Vordergrund ſtellen. Es fehlt im Allgemeinen am Stoff. So iſt beiſpielsweiſe in Nr. 71 die Karte von Algier und in 72 die Karte des Caplandes nicht detaillirt genug, wenigſtens würde Referent an ein Werk dieſes Ranges

größere Anſprüche machen. Noch ſtiefmütterlicher iſt Europa und hier wiederum das eigene Vaterland behandelt. Es fehlt nicht nur an Städten, ſondern auch wichtige Diſtrictsbezeichnungen wie Neumark, Altmark, Ukermark, Vor- und Hinterpommern, Lauſitz (Nr. 52), Dithmarſchen, Wagrien, Hadeln, Eiderſtadt (Nr. 61) werden vermißt. Auf Nr. 52 fehlt die Grenze zwiſchen Schleſien und Sachſen, und Marienburg iſt auf die linke Seite der Nogat verlegt. Ein weſentlicher Uebelſtand iſt ferner, daß auf dieſer wie auf einigen anderen Karten (Nr. 48 und 49) die verhältnißmäßige Größe der Städte nicht durch irgend welche Zeichen angedeutet worden iſt. Referent iſt der Anſicht, daß lieber die anderen Welttheile etwas compendiöſer behandelt werden konnten, um dadurch Raum für das eigene Vaterland zu gewinnen.

Als einen ferneren Mangel muß Referent es bezeichnen, daß die wichtigſten Verkehrswege nicht in die Karten eingetragen ſind. Es kann ſich hier natürlich nicht um Eiſenbahn- oder Poſtkarten handeln, wohl aber wäre es angemeſſen geweſen, wenn die großen Handelsſtraßen, welche eine weitere, kosmiſche Bedeutung haben, in dieſem Atlas einen Platz gefunden hätten. — So die ſibiriſche Straße, welche von Peking ausgehend über Kiachta und Jekaterinenburg die Erzeugniſſe Chinas den Europäern zuführt und die Chineſen umgekehrt mit den unſrigen verſorgt; ſo die Straße, welche von Hindoſtan ausgehend durch die Steppen der Kirgiſen die reichen Schätze Indiens nach den Meſſen von Nowgorod führt; oder die Straße, welche Conſtantinopel über Belgrad mit Ungarn und Deutſchland verbindet und ſeit alten Zeiten der Weg der ſiegenden oder weichenden Heere geweſen iſt; oder endlich die viel gereiſten Straßen, welche aus der reich geſegneten Lombardei über den Mont Cenis, Gotthard, Brenner nach Deutſchland führen. In Deutſchland ſelbſt durften die größeren Eiſenbahnen, welche Nord und Süd, Oſt und Weſt mit einander verbinden, nicht fehlen. Auch die künſtlichen Waſſerſtraßen hätten vollſtändiger eingezeichnet werden müſſen, ſo fehlen z. B. auf Nr. 52 der Müllroſer, Bromberger und der Kraffuhlkanal. — Die oceaniſchen Straßen fehlen ebenſo wie die Landſtraßen.

Der dem Werke beigegebene Text (von welchem dem Referenten jedoch nur Großbritannien und Irland vorliegt) iſt eben ſo überſichtlich zuſammengeſtellt, als er auf ſorgfältiger Benutzung der Quellen beruht. Er enthält:

1. Staatsgebiet (Beſtandtheile, Größe, politiſche Eintheilung).
2. Bewohner (Volksmenge, Wohnplätze, Standesverhältniſſe, Religionsverſchiedenheiten, Stamm- und Sprachverſchiedenheiten).
3. Cultur (Urproduction, Gewerbe, Induſtrie, Handel, Land- und Waſſerſtraßen, Sittlichkeit, geiſtige Cultur).

4. Staatsorganismus (Verfaſſung, Staatsoberhaupt, Staatsverwaltung).

5) Staatskräfte (Land- und Seemacht).

Hieran ſchließt ſich ein topographiſches Regiſter, welches bei jedem Orte durch zweckmäßig gewählte Zeichen die wichtigſten Verhältniſſe des betreffenden Ortes angiebt.

Schließlich hält Referent es für ſeine Pflicht, zu bemerken, daß bis jetzt erſt die Hälfte des ganzen Werkes erſchienen iſt (das Ganze ſoll aus 40 ſtatiſtiſch-geographiſchen und aus 40 phyſicaliſch-geographiſchen Karten beſtehen), und auch von dieſer Hälfte lag ihm nur ein Theil zur Anſicht vor, namentlich fehlten die phyſicaliſchen Karten, welche er daher ſeiner Beurtheilung nicht unterziehen konnte. Nach Vollendung des ganzen Werkes möchte ſich ſein Urtheil hie und da modificiren, da er bis jetzt genöthigt war, aus einem Stumpf Schlüſſe auf das Ganze zu ziehen. Jedenfalls kann Referent aber das vorausſagen, daß das vorliegende Werk einen ehrenvollen Platz neben den Arbeiten eines Liechtenſtern und Sydow einnehmen wird.

Dr. Gribel.

VII.

1. Schulgeographie für die mittleren Claſſen der Gymnaſien, für Bürger-, Real- und Töchterſchulen, von Dr. Wilhelm Friedrich Volger, Director der Realſchule des Johanneums zu Lüneburg. Achte, verbeſſerte Auflage. Hannover, Halm'ſche Hofbuchhandlung 1850.

Die rein wiſſenſchaftliche Geographie, ſagt der Verfaſſer in der Vorrede, gehört nicht für die Schule, wenigſtens nicht für die unteren und mittleren Claſſen. Die Schule fordert mehr das Praktiſche, und das bietet die von Ritter u. A. befolgte Methode nicht dar, ſo hoch ihr wiſſenſchaftlicher Werth zu ſchätzen iſt. Ich bin der Anſicht, man benutze die neueren Anſichten und gebrauche davon, was jeder Claſſe von Schülern angemeſſen iſt. Dieſer Anſicht gemäß — in der gewiß etwas Wahres liegt — hat der Verfaſſer in ſeinem Lehrbuch ein beſonderes Gewicht auf den politiſchen Theil gelegt, dagegen die natürlichen und hier wieder die orographiſchen Verhältniſſe durchaus dürftig behandelt. Die ganze Orographie Englands beſteht z. B. in folgenden Worten: England iſt im Süden und Oſten ziemlich eben, zum Theil völliges Flachland an der Küſte, nach Weſten und Norden erhebt es ſich zum völligen Gebirgslande, die höchſten Berge ſind in York, Cumberland und Weſtmoreland. In der Türkei wird nur das Balkangebirge ge-

nannt, in Spanien werden nicht einmal die aragoniſche und andaluſiſche Ebene erwähnt u. ſ. w. Dagegen iſt der Verfaſſer ſehr freigebig im Aufzählen von Bergſpitzen, die doch mehr eine Kurioſität ſind, als daß ſie dem Schüler irgend einen erheblichen Nutzen gewährten. Die Hydrographie iſt bedeutend reichhaltiger, nur vermiſſen wir hier häufig die Kanäle, welche als künſtliche Waſſerſtraßen von der größten Bedeutung ſind. Zu tadeln iſt auch, daß bei den Flüſſen öfters die Artikel fehlen, z. B. in England, Spanien u. ſ. w. Mit viel größerer Sorgfalt iſt dagegen der politiſche Theil behandelt, welcher ſich ſowohl durch eine zweckmäßige Auswahl wie eine überſichtliche Zuſammenſtellung auszeichnet. Zu billigen iſt es, daß der Verfaſſer neben den neueren politiſchen Eintheilungen auch die älteren Länderbezeichnungen aufgenommen hat, ſofern dieſe im Mund des Volkes fortleben. Leider iſt er ſich hierin nicht conſequent geblieben; ſo vermiſſen wir in der Provinz Preußen Namen wie Pommerellen, Kulmerland, Ermeland, Litthauen; in Poſen Cujavien u. ſ. w. Schließlich muß Referent noch die Nachläſſigkeit des Ausdruckes tadeln in Stellen wie: „Unſere Erde iſt dasſelbe, was Mond und Sterne ſind", S. 1, oder „die phyſiſche Geographie macht uns mit der Erdoberfläche, ihrer Umgebung und ihren Erzeugniſſen bekannt", S. 1. Auf S. 11 verwechſelt der Verfaſſer offenbar Kohlenſtoff mit Kohlenſäure. Die Schreibart „Schineſiſches Reich" iſt geziert. Die äußere Ausſtattung iſt zu loben.

2. Leitfaden in zwei getrennten Lehrſtufen für den geographiſchen Unterricht in höheren Lehranſtalten. Von G. A. Hartmann, Subconrector am Rathsgymnaſium in Osnabrück. Zweite, erweiterte Auflage. Osnabrück, Verlag der Rackhorſt'ſchen Buchhandlung, 1850. Preis 5 Sgr.

Während der Verfaſſer des eben beurtheilten Lehrbuches die wiſſenſchaftlichen Forſchungen der Neuzeit für den Schulgebrauch wenigſtens verhorreſcirte, iſt denſelben in dieſem Leitfaden eine ſehr bedeutende Stelle eingeräumt. Die untere Stufe enthält allerdings nur Namen, welche paſſend ausgewählt und überſichtlich zuſammengeſtellt ſind; dagegen finden wir in der oberen Stufe von jedem Lande Skizzen aus der Klimatologie, Pflanzen- und Thiergeographie, Anthropologie, Ethnographie nebſt Andeutungen aus der Culturgeſchichte. Die Bearbeitung dieſes Theiles iſt bei aller Kürze eine gediegene zu nennen, dennoch muß Referent warnen, daß der Lehrer ſich dabei zu weit von ſeiner eigentlichen Aufgabe entferne und ſich in Verhältniſſe vertiefe, deren Verſtändniß erſt in den oberſten Claſſen dem Schüler geöffnet werden kann. Der Verfaſſer ſelbſt hat dieſe Klippe nicht ganz zu vermeiden gewußt, indem er den politiſchen Theil ſichtbar vernachläſſigt hat. Der Stoff iſt hier nicht ausreichend oder nicht

gleichmäßig genug ausgewählt. Während in der Provinz Brandenburg beiſpielsweiſe nur die Städte Berlin, Potsdam, Brandenburg, Frankfurt, Spandau, Küſtrin aufgeführt und Orte wie Kroſſen, Landsberg, Schwedt, Neuſtadt-Eberswalde übergangen ſind, finden wir in Frankreich: Compiegne, Laon, Hagenau; in der Türkei: Durazzo (Philippopel fehlt); in Griechenland: Thiva, Miſtra u. ſ. w. Bei Toscana fehlt Lucca, in Belgien ſind die Provinzen nicht vollſtändig aufgeführt u. ſ. f. — Ferner vermißt Referent eine Menge hiſtoriſcher Namen, welche dadurch, daß ſie im Munde des Volkes fortleben, ihre Bedeutung haben. So gut wie in Frankreich die Normandie, Bretagne u. ſ. w., in Spanien Caſtilien, Aragonien u. ſ. w. genannt werden, will Referent auch Namen wie Lauſitz, Neumark, Ukermark, Breisgau, Romagna u. a. angeführt wiſſen. Fehlerhaft iſt es, wenn S. 49 noch 3 anhaltiniſche Herzogthümer aufgezählt werden, und wenn S. 25 von einem ungariſchen Tieflande geſprochen wird, da es doch zwei getrennte ſind. Hinter dem Text ſind häufig Fragen zur Repetition eingeſtreut, welche indeſſen diejenige Präciſion vermiſſen laſſen, die ſonſt dem Werke eigen iſt. Wenn z. B. S. 29 gefragt wird: Nennet die Flüſſe und Städte in den Alpen nach den Himmelsgegenden, oder S. 34: welche Städte liegen im Norden und Süden des fränkiſchen Jura, im Norden und Oſten des Fichtelgebirges u. ſ. w., ſo muß Referent ſolche Fragen tadeln, weil ſie den Schüler verleiten, eben ſo unbeſtimmt zu antworten, wie gefragt wird, während es Sache des geographiſchen Unterrichtes iſt, die Anſchauungskraft bis zur allerhöchſten Sicherheit und Beſtimmtheit zu ſteigern. Außerdem liegen aber auch in Fragen dieſer Art keine beſonders fruchtbaren Uebungen. — Wenn ſtatt deſſen gefragt würde: 1. welche Flußtheile liegen in den Alpen? 2. welche Ländertheile liegen darin? 3. durch welche Länder fließt die Donau, der Rhein? u. ſ. w., ſo würde Referent davon einen beſſeren Erfolg erwarten.

Trotz der erwähnten Mängel muß Referent eingeſtehen, daß dieſer Leitfaden einer der beſten iſt, die ihm neuerdings zu Geſicht gekommen ſind, und kann ihn daher nur empfehlen.

3. Leitfaden zum Unterrichte in der Geographie für Schullehrerſeminarien und Schüler mit Berückſichtigung verſchiedener Bildungsſtufen methodiſch bearbeitet von Dr. G. Apel, Seminarlehrer. Zweite verbeſſerte und vermehrte Auflage. Leipzig, Ferdinand Rubachs Verlag.

Ein Leitfaden dieſer Art muß ſich durch eine zweckmäßige Auswahl des Stoffes, durch eine überſichtliche Zuſammenſtellung und — was ſich von ſelbſt verſtehen ſollte — durch Richtigkeit empfehlen. Referent kann dieß der obigen Arbeit nicht nachrühmen, wie er an einzelnen Beiſpielen

ogleich nachweiſen wird. Bei der Aufzählung der Meerestheile Europas S. 9 fehlt der Canal (la Manche), die iriſche See ſo wie das mittelländiſche Meer mit allen Theilen, mit Ausnahme der Meerengen. Statt der türkiſchen Halbinſel iſt nur ein Theil derſelben, nämlich Morea aufgeführt; bei der Oder finden wir die Weyda als Nebenfluß, während beim Rhein die Aare fehlt. In Norditalien hat der Verf. das Königreich Sardinien gar nicht erwähnt. Als eine Flüchtigkeit muß Ref. es bezeichnen, wenn Hohenzollern S. 9 als ein ſelbſtändiger Staat aufgeführt wird, während er es S. 37 richtig als einen Theil des preußiſchen Staats erwähnt. Das Kattegat figurirt S. 9 als Meerbuſen, auf S. 10 erfahren wir, daß Island in der Nordſee liegt; in Deutſchland zählt der Verf. noch immer 38 Staaten, während dieſelben doch glücklich auf 35 zuſammengeſchmolzen ſind. Daß in der Schweiz ſeit der Verfaſſung vom 8. April 1848 Bern alleiniger Sitz der Landesregierung iſt, ſcheint dem Verf. unbekannt, da er noch immer die drei Vororte aufführt. Auf S. 50 erfahren wir, daß Spanien öſtlich! von den Pyrenäen und Hannover ſüdöſtlich von Heſſen begrenzt wird. Dieß Wenige möge genügen, um die Oberflächlichkeit und Nachläſſigkeit der Arbeit nachzuweiſen. Am Schluß folgt noch eine Anweiſung, wie man die Polhöhe findet und die geographiſche Länge berechnet, es ſcheint dieß ein Lieblingsthema des Verf. zu ſein, ſonſt ſieht man nicht recht ein, wie dieß in einen ſolchen Leitfaden hineingehört.

Dr. Gribel.

Wanderungen durch die grüne Natur. Eine Naturgeſchichte für Kinder von Dr. Carl Müller. Mit vielen eingedruckten Abbildungen. Simion in Berlin 1850. 8°. 21 Bogen. 25 Sgr.

In Nr. 49 der botan. Zeitung zeigt der Verf. ſelbſt in ſechs engedruckten Spalten ſein Büchlein an. Er hat dasſelbe für Kinder von zehn Jahren geſchrieben, daher mußte der Stil kindlich naiv, heiter, einfach und oft poetiſch ſein, die Behandlung der Sache bei tiefſter Wiſſenſchaftlichkeit ethiſch. Der Verf. nennt ſich auch Gelehrter von Fach, Naturforſcher und erklärt ſeinen Collegen, weßhalb gerade er eine populäre Naturgeſchichte geſchrieben habe. Weil nämlich bisher die Prieſter der Wiſſenſchaft in hocharistokratiſcher Weiſe nur Compilatoren und Bücherfabricanten es überließen, Bücher über die Natur zu ſchreiben, und es duldeten, daß den Schülern die Natur nicht wirklich gezeigt, noch planmäßig unterrichtet wurde. Wir wollen ſehen, ob der Verf. mit ſeinem Buche wirklich die Schriftſtellerei aus den Händen der Fabricanten in wiſſenſchaftlichere hinübergeſpielt hat und ob wir ſein „Glückauf für eine beſſere Zukunft“ dankend erwiedern können.

Wir beginnen gleich in der Mitte des Büchleins, da ſie aufgeſchlagen vor uns liegt. Es iſt der Anfang des Thierreiches, deſſen Darſtellung S. 157—278, alſo faſt eben ſo viel Raum als die Botanik vorher einnimmt. Den Infuſorien werden alle äußern Organe abgeſprochen, ſelbſt die Haut! Dagegen haben ſie Mund, Magen und Darm. Unſers Wiſſens ſind Flimmerorgane allgemein vorhanden und wenn ſie ausnahmsweiſe fehlen, vertreten verſchiedene Fortſätze ihre Stelle. Ein Infuſorium ohne Haut iſt uns auch noch nicht bekannt, dagegen wiſſen wir, daß der Ordnung der Aſtoma jede Spur von Mund, Magen und Darm fehlt und bei den Stomatoden nur Mund und Oeſophagus nachgewieſen iſt. Außer den Infuſorien S. 159 haben alle Thiere Muskeln als etwas ganz Gewöhnliches, und doch findet der Verf. S. 162 bei den Polypen auch keine Spur von Muskeln. Wir irren uns, denn einige Zeilen weiter iſt der Magen der Polypen mit deutlich geſtreiften Muskeln an der Mundöffnung befeſtigt. Der Verf. hätte uns das Unbegreifliche dieſes Widerſpruches erſpart, wenn er bei Hydra, die er doch geſehen, die Muskelfaſern in den Armen aufgeſucht und ſich aus irgend einem Handbuche der vergleichenden Anatomie belehrt hätte, daß die Actinien, Synhydra u. a. noch deutlichere Muskelfaſern beſitzen. S. 177 „legen die Weichthiere Eier, wie dieß von hier an bis zu den Vögeln ſo fort geht". Lebendig gebärende Amphibien, Fiſche und Inſecten kennt der Verf. alſo nicht. „Bei vielen Weichthieren finden ſich Gehörwerkzeuge, Augen und Zähne", in Wahrheit Gehörorgane nur bei den wenigſten, den Cephalopoden, Augen nur bei den Cephalophoren. Daß die Nerven der Weichthiere S. 178 ſich am Schlunde zu zeigen beginnen, begreifen wir nicht und daß die Schnecken S. 182 vier hornartige Fühler haben, iſt uns auch noch nicht vorgekommen. Wir bitten den Verf. uns doch die Gegend näher zu bezeichnen, wo er S. 185 Ammoniten mit Seeigeln im Muſchelkalk gefunden hat, denn außer dem Verf. weiß Niemand das Vorkommen von Seeigeln in dieſer Formation. Eine noch intereſſantere und überraſchendere Entdeckung theilt uns der Verf. S. 190 mit, durch deren Nachweis er ſich ein unſterbliches Verdienſt erwerben würde. Hört! hört! die ſchwarzen Pünctchen im Geſichte des Menſchen, die ſogenannten Miteſſer, ſind Finnen (Cysticercus cellulosus). Sollte man glauben, daß „ein Prieſter der Natur" aus der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts die Producte der Talgdrüſen noch für Schweinefinnen halten könnte! Der Leib der Krebſe theilt ſich S. 197 ſehr deutlich in drei beſtimmt verſchiedene Abtheilungen, Kopf, Bruſt und Hinterleib, und die Kiemen liegen zwiſchen den Floſſen. Wir bedauren die zehnjährigen Kinder, welche am Cephalothorax

des ihnen allein zugänglichen Flußkrebſes einen deutlich geſchiedenen Kopf und die Kiemen zwiſchen den Floſſen ſuchen. Die Trilobiten kommen nicht bloß, wie der Verf. S. 209 glaubt, im Grauwackengebirge (der Uebergangskalk gehört dazu) vor, ſondern auch im Kohlengebirge. S. 225 heftet der Verf. das Bein der Inſecten mit dem Schenkel an den Leib. Hätte er nur irgend einen Käfer oder gar den großen von ihm eigenhändig beigezeichneten Hirſchkäfer wenn auch flüchtig angeſehen, ſo konnte ihm die große Hüfte, coxa, als alleiniges Verbindungsglied nicht entgehen. Wir ſehen den Splitter im Auge unſers Nächſten eher als den Balken im eigenen, ruft der Verf. in der Selbſtanzeige ſeines Werkes den Fachgenoſſen zu. Er will überall durch Anſchauen belehren und hat ſelbſt nirgends hingeſchaut. Vom Wirbel hat der Verf. S. 231 eine höchſt eigenthümliche und neue Anſicht. Durch die Höhlung des Wirbelkörpers geht nämlich das Rückenmark und die Theile desſelben ſind die Bogen. So viel wir wiſſen, hat der Verf. die ausgezeichnetſten Lehrer in der Zoologie und vergleichenden Anatomie gehabt, die ihm wiederholt die Zuſammenſetzung des Wirbels demonſtrirt haben, aber auch ohne dieſe würde er an jedem Wirbel ſehen können, daß das Rückenmark nicht in, ſondern auf dem Körper und unter dem Bogen liegt. Er würde auch ohne ſeine Lehrer die zehnjährigen Kinder vor dem Unſinn bewahrt haben, den er ihnen auf S. 232 vorpredigt, daß nämlich von den vier Bogen des Wirbels einer ſich zum Dornfortſatze verlängert. Nur der Verf. wird hierin die tiefſte Wiſſenſchaftlichkeit finden, wie er ſie auch darin zu ſetzen ſcheint, daß er S. 239 die Fiſche noch in Knorpel- und Knochenfiſche theilt und den Stör mit dem Rochen zuſammenwirft. S. 242 hat der Froſch ein feſtes unbewegliches Rückgrat und macht große Sprünge nur im Waſſer. Wir erſuchen den Verf. ſich das bewegliche Rückgrat der Fröſche doch ſorgfältiger anzuſehen und uns zu rufen, wenn er einen Froſch im Waſſer ſpringen ſieht, wir beobachteten ihn im Waſſer nur ſchwimmend. S. 251 iſt die Rückenſchale der Schildkröten aus den Rückenwirbeln gebildet. Ein Weg auf das zoologiſche oder Mechelſche Muſeum in Halle, wo ſich Verf. aufhält, würde ihn belehren, daß kein einziger Wirbelkörper an der Bildung der Rückenſchale Theil nimmt. Eine andere eigenthümliche Anſicht ſpricht der Verf. S. 253 aus: durch die beiden Löcher am Bruſtbein der Vögel gehen die Flugmuskeln hindurch und verwachſen auf der Innenſeite. Wir rathen dem Verf., „wenn er wieder irgend einen Vogelbraten ſchmauſet“, doch auf die Haut zu achten, welche dieſe Löcher verſchließt und keine Muskeln hindurchläßt. Sie iſt nicht mikroſkopiſch, ſondern mit bloßen Augen gar leicht zu ſehen. S. 258 werden die eigentlichen

Luftvögel als ſolche definirt, welche die Luft leicht durchfliegen; danach ſind ſämmtliche Grallatores die vollkommenſten Luftvögel und doch ſtehen ſie nicht unter den Luftvögeln. S. 260 ſtellt ſich der Verf. endlich das glänzendſte Testimonium paupertatis aus, indem er an den Zehen der Raubvögel ſtark gebogene Krallen mit ſpitzen Nägeln findet! Nagel und Kralle an derſelben Zehe!! — Unten ſollen S. 265 die Wiederkäuer 6—8 Schneidezähne haben, oben aber niemals Schneidezähne. Nur die Familie der Tylopoden hat unten ſechs Schneidezähne, aber zugleich auch oben zwei. Wir würden es gern für einen Schreibfehler halten, wenn S. 266 dem Kameele ein fünffacher ſtatt dreifacher Magen zugeſchrieben wird, aber der aus Burmeiſters Leitfaden für Schulen hier (S. 268) wieder aufgenommene Druckfehler von Nageſäugethiere ſtatt Nagelſäugethiere hindert uns daran.

Doch genug des Unſinns. Meine Leſer werden ſich ſchon ein Urtheil über die grenzenlos dickthueriſche, tiefſte Wiſſenſchaftlichkeit des Verf. gebildet haben und Ref. bittet den Verf. ganz insbeſondere, doch künftighin die Bücher der Fabricanten und ſeine eigenen Kräfte zu prüfen, bevor er die Schreiberei in ſeine „wiſſenſchaftlicheren" (!) Hände nimmt. Wir haben noch in keinem compilirten Buche die Fehler und Irrthümer und Verkehrtheiten ſich ſo häufen ſehen wie in dem vorliegenden.

Mit der tiefſten Wiſſenſchaftlichkeit verbindet der Verf. das Ethiſche. Auch hier genügt es nur einige Proben anzuführen. S. 190 fährt der Verf. nach einigen halsbrechenden, ekel- und lügenhaften Zeilen über die Finnen fort, „damit ihr künftig vor dergleichen Sauerei bewahrt bleibt", und S. 215 räth er den zehnjährigen Kindern, wenn ſie im Graſe liegen, „auch etwas mehr zu thun als ſich die Sonne in den Hals ſcheinen zu laſſen". Ferner S. 41 „haben nun Mann und Frau ihre Hochzeit gefeiert, ſo dehnt ſich der Fruchtknoten in die Läng und die Quer", nachdem eine halbe Seite lang vorher nur über ehliche Verhältniſſe geſprochen und bei den Kindern lüſterne Gedanken ſehr angeregt worden ſind. Bei der Verbreitung der Pflanzen S. 48 behauptet der Verf., daß es „keine k. k. öſterreichiſche ..... fürſtlich greiz-ſchleiz-lobenſteiniſche oder gräflich knir- und inhäuſer Gewächſe giebt, wohl aber giebt es rein deutſche, rein franzöſiſche", und 5 Zeilen vorher, „wenn ihr über die franzöſiſche Grenze tretet, giebt es nicht etwa franzöſiſche Gewächſe". Ganz abgeſehen von dieſem Widerſpruche und dieſer Sprachweiſe rathen wir dem Verf. doch die Flora von Halle des Dr. Garke anzuſehen, damit er preußiſche Pflanzen kennen lerne. Was ſollen die Kindlein von den vielen Strafpredigten des Verf. über Thierquälerei und ſchonungsloſes Vernichten der Pflänzlein halten, wenn er

ihnen und ſich recht herzlich auf S. 47 das teufliſche Vergnügen wünſcht, einmal einen Urwald in Amerika abbrennen zu können und Tiger, Klapperſchlange und alle wilden Beſtien darin, jung und alt, von der Feuerfackel mit Sturmesgewalt vernichtet zu ſehen!! Schon dieſe wenigen Stellen warnen vor dem Buche, welches anſtatt das junge Gemüth und Herz zu veredeln nur in der Wurzel verderben würde. Eltern, Lehrer und Erzieher werden bittere Erfahrungen machen, wenn ſie den Verf. zum Sittenlehrer ihrer Kinder anſtellen.

Kindliche Naivität und Poeſie des Stiles ſcheint dem Verf. mit Incorrectheit gleichbedeutend zu ſein, Ref. wenigſtens hat keine Seite im Buche fehlerfrei gefunden. Eine ſehr beliebte Conſtruction des Verf. iſt, Relativſätze von Relativſätzen abhängen zu laſſen. Z. B. S. 23 „welche wir Naturforſcher Schachtelhalme nennen, unter welchem Namen", — S. 55 „der Blumenſtengel, welcher von Blättern, welche ...." — S. 60 „es bildet ſich ein fleiſchiger Körper, welcher ſich in der Eichel, welche ... war". S. 63 „die Blumen, welche ...., wo ...., welche ....". Oder S. 44 „daß man getroſt es ausſprechen darf, daß ...". Auf den Plural wird der Singular und umgekehrt bezogen, z. B. S. 67 „eben ſo wichtig iſt den Negern die Oelpalme. Sie giebt ihm Alles", oder S. 216 „bei dem Grashüpfer iſt euch ein großer Stachel aufgefallen. Das iſt der Legſtachel, den ſie in die Erde bohren". Die Naivität legt Verf. in die Diminutivform der Subſtantive, denn er ſpricht S. 10 von Pflänzlein oft 400 Ellen lang und ſo groß, daß ſich die Schiffe des Columbus darin verwickelten. Das Volk der Grönländer bäckt ſich ein Brödlein aus Flechten und das Häslein muß im Winter hungern. Die Perſonalendungen der Verba werden ſtets aus einander gezerrt und wir finden nur „möget, könnet, wollet, ſollet. Die Einfachheit des Stiles liegt in der unnützen Wiederholung derſelben Worte, z. B. S. 65, „wenn ihr einmal ...., ſo ſolltet ihr einmal ....". S. 5 kömmt das Wort „ſehen" in den letzten Zeilen fünf Mal vor, S. 6 in drei Zeilen drei Mal, S. 7 ſogar in zwei Zeilen drei Mal. Die angebliche Poeſie im Stil hat Ref. nur in einigen immer wiederkehrenden Prädikaten als: ſinnig, namenlos, unendlich, vermuthen können. Was denkt ſich Verf. unter namenloſer Demuth? Was unter unendlicher Ordnung in der Natur? Die Natur ſelbſt wird zu einer namenloſen Einheit gemacht. Die Kinder liegen überall ſinnig am Bergeshang und der bekanntlich gedankenloſe und ſtier blickende Indianer ſinnend unter dem Palmbaume. Der Periodenbau iſt abgeſehen von den erwähnten Relativconſtructionen noch durch den falſchen Gebrauch der Conjunctionen weil, da, indem, während u. ſ. w. halsbrechend gemacht

worden. Halbe Seiten lange Vorderſätze enden mit einem Zeilen langen, nichts ſagenden Nachſatze. Selbſt die Orthographie leidet an ſehr erheblichen Fehlern: Rückgradthiere (von Grat, Gräte). Vieles, Alles, Etwas ſchreibt Verf. auch als Hauptwörter klein, z. B. bei dieſem allen. Wir müſſen aufrichtig geſtehen, daß der ſchlechteſte Zeitungsſtil uns nicht ſo unangenehm berührt hat beim Leſen als die Sprache und Schreibart in den vorliegenden Wanderungen und wir freuen uns, die Leſer der Revue gewiß mit, daß wir das Buch nicht wieder zur Hand zu nehmen brauchen. Nur über die Darſtellung im Allgemeinen müſſen wir noch bemerken, daß Verf. die ſyſtematiſchen Charaktere der Pflanzenfamilien in einer lesbaren Weiſe anführt, aber bei der Behandlung allgemeiner Themata eine grenzenloſe Unklarheit, Verwirrung und Confuſion der Gedanken offenbart. S. 279—314, das Buch von der anorganiſchen Natur enthaltend, beweiſen unſere Behauptung, ferner das fortwährende Geſchwätz von Entwicklung (der Säugethierleib z. B. entwickelt ſich aus dem Wirbel!), von der Blattſtellung, von der Metamorphoſe der Pflanzen u. a.

Meine Leſer mögen aus vorſtehenden Angaben ſich ſelbſt ein Urtheil über Herrn Müllers Wanderungen bilden. Uns forderte der Verf. durch ſeine grenzenlos arrogante Selbſtanzeige und den „hocharistokratiſchen“ Ton im Buche zu einer kurzen Beleuchtung ſeines erbärmlichen Machwerkes heraus und wir wünſchen, der Verf. möge durch dieſelbe zu der Ueberzeugung kommen, daß die ausſchließliche Betrachtung des Periſtomes und Blattnetzes bei den Mooſen noch nicht die tiefſte Wiſſenſchaftlichkeit iſt, noch nicht zum Begreifen der ganzen Natur führt, noch nicht berechtigt eine populäre Naturgeſchichte zu ſchreiben und endlich keinen Reformator in der Schriftſtellerei und dem Unterrichte für Naturwiſſenſchaften bilden kann. O si tacuisses —!

Halle. Dr. Giebel.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 10 u. 11. October u. November 1851.

I. Abhandlungen.

Blicke in ein holländiſches Gymnaſium.

Da mich die Mittheilung der Fichtiſchen Lehren über die Perſön-
ichkeit Gottes, der widerſtreitenden Anſichten über die Freiheit des menſch-
ichen Willens in den Geruch eines modernen Radicalen, und dadurch,
otz meines Herbartianismus, zu einer unfreiwilligen Wartegeldsmuße
bracht hatten, bisher auch alle Verſuche zu einer praktiſchen pädago-
iſchen Beſchäftigung an dem Verdachtsgrunde eines atheiſtiſchen De-
okraten geſcheitert waren, ſo wußte ich meine pädagogiſchen Gelüſte
icht anders zu befriedigen, als wenn ich an den Kindern meiner Ver-
andten den Gang der Vorſtellungen beobachtete und dann und wann
nen Ritt in das nahe Holländiſche machte, um zu ſehen, wie man
rt mehr oder weniger gegen die Geſetze der Pſychologie und die An-
derungen der praktiſchen Moral ſündigte; ſchwebt doch jedem guten
erbartianer ein Erziehungsideal vor, bei welchem die Vorſtellungen
h wie Marionettenpuppen in den Händen des Vorſtellungenmaſchinen-
recteurs bewegen und die praktiſchen Ideen ſich ſo nothwendig wie die
roducte eines Rechenexempels ergeben; ſagen doch wenigſtens unſere
gner, daß wir ſo anmaßend wären.

Ich hörte nun wiederholt das Gymnaſium in dem zwei Stunden
ſernten X. als ein holländiſches Muſter rühmen und zwei holländiſch
llgültige Beweiſe für die Wahrheit vorbringen: erſtens habe das
mnaſium in dem vorigen Jahre die Genugthuung gehabt, daß alle
ne Abituren das Staatsexamen (unſer Abitureneramen) beſtanden
tten, und zweitens werde der Rector ein reicher Mann. Das gute
ück wollte, daß mein Vater ob der größeren Wohlfeilheit und in
olland angenommenen größeren Geſchicklichkeit deutſcher Aerzte die
re gehabt hatte, die Frau Rectorin zu behandeln und zu curiren, und
ſchrieb ich dann ein artiges Geſuch an den Herrn Rector, Dr. in

de letteren Z., in welchem ich, geſtützt auf den deutſchen Grund wiſſen-
ſchaftlichen Intereſſes und unterſtützt von dem holländiſchen der perſön-
lichen Bekanntſchaft des Vaters, den Wunſch ausdrückte, ſeine Schule
und ihn zur Befriedigung meiner pädagogiſchen Neugierde beſuchen zu
dürfen. Nach Empfang einer ſehr complimentöſen Einwilligung beſtieg
ich mein hannover'ſches Wartegeldspferd und ritt dem nahen X. zu.

Obwohl ſchon oft vorher auf längere Zeit in Holland und häufig
über der Grenze, intereſſirte mich auch heute wieder lebhaft die Beobach-
tung des wie mit einem Zauberſchlage veränderten Culturzuſtandes, ſobald
man den holländiſchen Grenzlöwen mit ſeinen republikaniſchen Pfeilen
hinter ſich hat. Der Bauer im dießſeitigen Hannöver'ſchen bezahlt noch
nicht ein Drittheil der Steuern, welche der Holländer direct oder indirect an
Staat oder Provinz und Gemeinde zu zahlen hat; er hat faſt dieſelben
Abſatzwege wie dieſer, und er thront auf ungetheilten altſächſiſchen
Colonaten, während die holländiſchen Bauernhöfe in 8—10 Theile
zerſplittert ſind, und iſt doch dümmer, fauler, ärmer wie ſein Nachbar
und doch ſind beide eines Stammes, einer Sprache, Sitte, Religion.
War es die ſtolze Geſchichte ruhmvoller Jahrhunderte, welche aus den
niederländiſchen Sachſen den heutigen rührigen Handelsmann und
praktiſchen Staatsbürger ſchuf, der von unſerm indolenten Weſtphäling
ſo himmelweit verſchieden, ſo lebhaft an die Hanſabürger erinnert,
oder ſchuf die geographiſche Lage Altniederland? Im Ganzen ſicherlich
beides, aber hier an der Grenze nur das erſte oder auch ein drittes,
das Reſultat der beiden erſten, die Verfaſſung.

Wahrhaftig, wenn ich nicht fürchtete, noch mehr in den Demokraten-
ruf zu gerathen oder wenigſtens, was augenblicklich faſt noch ſchlimmer,
den conſtitutionellen Theoretikern beigezählt zu werden, wahrhaftig, ich
wäre verſucht, eine Lobrede auf eine gute Verfaſſung zu halten und
den Satz zu widerlegen, daß eine gute Regierung die beſte Verfaſſung
ſei. Allenthalben, an Jedem merkt man hier, daß man in einer Staats-
geſellſchaft und nicht bloß in einer Staatsordnung iſt; die Noth, die
harte Preſſerin, hat Altniederland geſchaffen, und Noth hält es zuſam-
men. Hier weiß jeder, ſelbſt der gewöhnlichſte Tagelöhner, daß das Wohl
des Ganzen ſein Wohl bedingt; hier weiß jeder Schul- und Straßen-
junge, daß Bildung Macht iſt; hier unterſcheidet Jeder zwiſchen theo-
retiſch Richtigem und praktiſch Ausführbarem; ein Jeder trägt Alt-
niederlands Deviſe „Concordia res parvæ crescunt". Die Noth war
es, die Altniederland in den Verzweiflungskampf für politiſche und
religiöſe Freiheit, wie für ſeine bürgerliche Exiſtenz trieb; die Noth iſt es,
die ihn fleißig, reich und aufgeklärt gemacht hat. Kommt nach Nieder-

land, Pädagogen wie Staatsmänner, und lernt, was für ein gewaltiges Mittel die Noth iſt.

Komm ich doch nicht in Holland, oder es fällt mir die Lancaſter-Bell'ſche Muſterſchule in Southwark ein, wo 4 bis 5 Lehrer mit einer Anzahl von jungen Untermeiſtern 2400 Schüler unterrichteten, und alle mehr wußten als unſere beſten Elementarſchüler; aber das waren auch alle ragged boys, die wußten, daß ſie Alles der Schule verdankten, Unterricht, Schulkleidung und Schulapparat, und jeden Augenblick an die Luft geſetzt werden konnten, und denen jeder Tritt außerhalb der Schule lehrte, welche Macht Bildung ſei; wahrlich, ganz Holland iſt eine ſolche ragged school, denn ein Jeder weiß, oder wenn er es nicht weiß, ſo wird er es lernen müſſen, daß das Menſchenleben ein beſtändiger Kampf gegen die Noth und die beſte Waffe in demſelben Bildung iſt.

Niederland ſeufzt unter ſchweren Schulden, iſt umgeben von eiferſüchtigen, übermächtigen Nachbaren. Niederland iſt in zwei große Heerlager durch die Religion getheilt; Niederland iſt in der größten Gefahr, bei dem nächſten Kriege ſeine Colonieen zu verlieren, und täglich den Verluſten in ſeiner ſtärkſten Reichthumsquelle, den Zinſen fremder Anleihen, durch die Erſchütterungen des Geldmarktes ausgeſetzt; und endlich für eine conſtitutionelle Monarchie hat es keine tüchtigen Monarchen, und für eine Republik keine Elemente, nachdem die ariſtokratiſche Form durch den Zeitgeiſt und die eigene Entwickelung unmöglich geworden. Kurzum, Noth ringsum, und doch allenthalben beſonnene Ruhe, wie der große Oranier, falsis tranquillus in undis. Statt über die Steuern zu murren, wird man fleißiger und ſparſamer; ſtatt mit den nachbarlichen Handelsrivalen zu hadern oder für die Zukunft verzweifelnd die Hände in den Schooß zu legen, wird man rühriger daheim und in den Colonieen, bereitet ſich auf die Handelsumwandlungen, welche ein freies, einiges, mächtiges Deutſchland hervorrufen wird, durch ein ganz verändertes Handelsſyſtem vor; ſtatt den religiöſen Zwieſpalt durch Geſetze zu nähren, macht man beiderſeitig rührig geiſtige Propaganda und bahnt so eine dereinſtige Ausſöhnung an, ſteht wie ein Mann, ſobald es die gemeinſamen Intereſſen gilt; ſtatt eine unnütze Seemacht zu unterhalten oder an der Erhaltung der Colonieen feige zu verzweifeln, iſt man nur bedacht, ihre Einkünfte zu mehren und durch Unterricht und Religion die Bande zu ſchließen, welche die oſtindiſche Compagnie aus kaufmänniſcher kurzſichtiger Gewinnſucht verſäumt hat; ſtatt vor Socialiſten- und Communiſtenfurcht bei jedem politiſchen Luftzuge zu beben, benutzt man jede Windſtille, um für die Sturmzeit anzuhäufen, und jede Sturmzeit, um das Angehäufte möglichſt auszubeuten.

Wahrlich, fremder oder eigener Nationalitätenſchwindel ſind mir gleich verhaßt, aber ich erkenne das Gute bei den Fremden deßhalb um ſo lieber an, weil ich nur ſo eine Ausgleichung der Eigenthümlichkeiten und Gegenſätze für möglich halte, die zu einem nicht utopiſchen Humanismus führt.

Zuerſt Jeder für ſich und Gott für uns Alle, dann kommt das ſocialiſtiſche „Alle für Einen" von ſelbſt nach, und dieß muß von den Verhältniſſen der Geſellſchaftsglieder wie von den internationalen gelten. Niederland hat es vor andern Ländern weit in dieſer Glückſeligkeitspraxis gebracht, iſt aber dadurch in vielen andern Beziehungen zurückgeblieben. Inwieweit die Erziehungsweiſe dazu mithalf oder davon beſtimmt wurde, darüber hoffte ich von meinem Ausfluge Auskunft, und der Leſer möge dieſe hinnehmen, wie ich ſie aufnahm, als einen unter den vielen Factoren der holländiſchen Nationalität und Nationalbildung und sine ira et studio.

Schon die neunte Stunde brachte mich in das freundliche, holländiſch reinliche und wohlhäbige X., und ein redſeliger Hausknecht geleitete mich nach dem Hauſe des Rectors Z. Dasſelbe lag an dem in eine engliſche Gartenanlage verwandelten Kirchhofe, gegenüber der Elementarſchule. Ohne jedes äußere Kennzeichen einer Schule, von der gewöhnlichen Größe eines Privathauſes, eben ſo reinlich, ſtille, dicht verſchloſſen, ließ nichts darauf ſchließen, daß es zugleich das Gymnaſium und Penſionat der Stadt X. in ſich faſſe. Wie wenig deutſche Schulen giebt es, bei denen nicht Papierſchnitzel, Federſtümpfe und ſonſtiger Apparatus der ſtudierenden Jugend nebſt obligatem Lärm oder Geſumme die Schulnähe ankündigen! War doch ſogar in den Anlagen des Kirchhofes nichts zu treten, zerbrochen oder auch nur an den Thürgriffen und Schwellen zu ſehen, daß man in eine Schule trat. Nachdem ich mir durch Schellen Eingang verſchafft hatte, ward ich in das Wohnzimmer geführt, wo ich den Herrn Rector und Frau Rectorin antraf.

Herr Dr. Z. hat ſeine Schulbildung auf einer „lateiniſchen Schule" erhalten und darauf fünf Jahre die „Letteren" in Leiden unter Bake und Perlkamp ſtudiert, hat darauf einige Jahre an einem Erziehungsinſtitut gearbeitet und iſt vor 16 Jahren nach X. gekommen, wo er ſeitdem der lateiniſchen Schule vorſteht. Seine Frau iſt die Tochter des noch lebenden Elementarlehrers. Folgendes aus ſeinem Studiengange und Verhältniſſen iſt auch allgemein intereſſant.

Ein Student der Letteren hat, wie alle holländiſchen Studenten, eine beſtimmte Anzahl Collegia zu hören, nämlich Interpretationscollegien über die wichtigſten lateiniſchen und griechiſchen Autoren (zu

dieſen gehören aber in Niederland vorzüglich Horaz, Cicero, Virgil, Terenz, Ovid, Plato, Ariſtoteles, Lucian, Euripides, weniger Sophokles); ſodann ein Collegium über alte, eines über mittlere und neuere Geſchichte und ein drittes über vaterländiſche Geſchichte, ferner zwei über Privat- und Staatsalterthümer (zu den erſten gehören auch Mythologie und Archäologie der Kunſt); ferner ein Collegium über alte Litteraturgeſchichte und eins über vaterländiſche Litteratur, ſodann über Logica, Metaphysica, Moralphiloſophie und Pſychologie (von einem beſondern Colleg über Pädagogik iſt mir nichts bekannt geworden), endlich eines über Astronomia popularis und eines über die Inſtitutionen; beide ſollen aber nur ſogenannte Teſtimoniatcollegia ſein, d. h. für die der Profeſſor bezahlt erhält und ohne Beſuch gut teſtirt. Sehr ſelten verbindet ein Student der Letteren die Mathematik mit ſeinem Studium; es gibt eigene Doctores matheseos, aber die meiſten Gymnaſiallehrer der Mathematik ſind, wie wir unten ſehen werden, unſtudirte; Naturwiſſenſchaften, außer einer ehr oberflächlichen Naturbeſchreibung der Thiere, und Religionswiſſenchaften gehören nicht in die niederländiſchen Gymnaſien, ſo wie auch ein Student der Letteren ſich um ſie bekümmert. Schon ſeit etwa 140 Jahren ſind Theologie und Philologie vollſtändig getrennt; nur hie und a unterrichtet ein ehemaliger Candidatus theologiæ, der aber damit ogleich und für immer ſeinen Beruf vertauſcht hat. Neuere Sprachen ehörten bisher weder auf die Univerſität noch in den Bereich der Unterichtsfächer der ſtudirten Lehrer; erſt in neuerer Zeit haben einige den Doctorgrad in den neuern Sprachen erlangt. Der Student der Letteren raucht wie die Mediciner das ſogenannte Letterenexamen nicht zu maben (dieſes Examen ſchließt die vorbereitenden zwei erſten Studienjahre uf der Univerſität und iſt auch durch die Einführung des Staatsexamens icht aufgehoben); er beſteht, wie der Mediciner, am Schluſſe des vierten Jahres das Candidatenexamen und kann nun nach dem Geſetze ſchon llen höheren Unterricht in ſeinen Fächern geben, aber nicht Vorſtand iner Schule werden, alſo nur Conrector, nicht Rector ſein. Es giebt icht ſehr Viele, die nur das „Candidatenexamen" gemacht haben, denn ieſes hängt durchaus nicht von der Schwierigkeit des Examens ab, ondern nur von der Unmöglichkeit, der mangelnden Geldmittel wegen ich länger auf der Univerſität halten zu können. Nun ſind zwar die Studenten der Letteren gemeiniglich die ärmſten, ähnlich wie die deutchen Philologen und Theologen. In Niederland ſtehen die Theologen ehr hoch im Range und ſind meiſtens wohlhabend, aber dennoch iſt Geldmangel ſehr ſelten bei einem holländiſchen Studenten der Fall, da nicht leicht ein Unbemittelter ſtudirt.

Nach Verlauf eines Jahres meldet ſich der Candidat zum „Doctor-examen"; er geht zuvörderſt zu den Profeſſoren, bei denen er gehört und die das Examen abnehmen, was wegen der Einzelnbeſetzung der Fächer und des Fehlens der Privatdocenten ſtets zuſammenfällt, um ſich „tentiren" zu laſſen. Dieſes beſteht darin, daß der Profeſſor dem Candidaten aus dem von ihm durchgearbeiteten und zu nennenden Schriftſteller einige Stellen zum Expliciren vorlegt und daran Fragen über die andern philologiſchen Disciplinen knüpft. Je nach dem Ausfalle dieſer je einſtündigen Tentamina ertheilen ihm nun die Profeſſoren den Rath, das Doctorexamen zu wagen oder noch auszuſetzen. Iſt das erſtere der Fall, ſo iſt das Durchfallen, „dropen" genannt, faſt unmöglich, da das ganze öffentliche Examen eine Förmlichkeit von einer einzigen Stunde iſt, in welcher der Doctorandus etwas aus einem lateiniſchen oder griechiſchen Autor lateiniſch explicirt; nach Ablauf der Stunde ruft der Pedell: Hora est, und es geht zu einer luculliſchen Schmauſerei. Faſt hätte ich die Doctordiſſertation als Examenſchwierigkeit zu nennen vergeſſen, da ſie noch weniger als in Deutſchland bedeutet und für ihre Anfertigung vollſtändige Fabriken auf den Univerſitäten exiſtiren — freilich zeichnen ſich auch die holländiſchen Philologen wie die deutſchen durch Selbſtſtändigkeit ihrer und Ausarbeiten fremder Arbeiten aus. Alle philologiſchen Collegien werden, wie die theologiſchen und philoſophiſchen, lateiniſch vorgetragen, in allen „respondirt", d. h. eine Art Privatunterricht ertheilt; philologiſche und pädagogiſche Seminare giebt es nicht; man klagt deßhalb über anfängliche Ungeſchicklichkeit der philologiſchen Doctoren in der Pädagogik; aber Herr Rector Z. meinte, ſie gewöhnten ſich an das Handwerk, was mir bei den Anforderungen auch ſehr wahrſcheinlich iſt.

Die Profeſſoren halten Societates philologicas, in denen faſt nur alte Linguiſtik getrieben wird, wirken aber durch den viel häufigern Verkehr, faſt freundesartigen Umgang, ſehr wohlthätig auf die betreffende Studentenſchaft ein. Wir behalten uns über die akademiſchen Verhältniſſe eine eigene Abhandlung vor und kehren zu unſerem Doctor litterarum zurück.

Staatsgymnaſien giebt es nicht, ſondern nur Corporationsſchulen. Je nach dem Range heißt die Schule lateiniſche School oder Gymnaſium, welchem letztern ein Doctor vorſtehen muß; den Rang beſtimmt das Miniſterium des Innern. Faſt alle erledigten Stellen werden zur freien Concurrenz ausgeſchrieben, und die Candidaten ertheilen Probeunterricht und „halten Beſuche" bei den „Curatoren". Dieſe ſind, wie bei den Univerſitäten, aus den erſten Ortsgliedern durch Cooptation erwählt, meiſtens, aber doch nicht immer, reicher als gebildet, natürlich ſehr häufig Mitglieder des Gemeinderathes.

Die meiſten Gehälter ſind herzlich ſchlecht, die beſten ſteigen bis
00 fl., das Mittel iſt etwa 800 fl. — natürlich ſind hiebei nur die
Studirten in Rechnung gezogen. Die Mittel kommen am gewöhn-
ſten von den Corporationen, ſelten von den Provinzialſtänden, am
nſten vom Staate. Von ſolchen Gehältern würden ſelbſt genügſame
iſche Schulmänner nicht anſtändig leben können, geſchweige nach
ändiſcher Gemächlichkeit und Wohlbehagen eingerichtete Doctores,
halb iſt das Loos der unbemittelten, unverheiratheten oder haushal-
gsloſen Conrectores ein ſehr gedrücktes, und alles Streben darauf
chtet, möglichſt ſchnell eine begüterte Frau oder ein Rectorat und
it ein Penſionat zu erhalten; das erſtere gelingt in Holland viel
ter als in Deutſchland, da bei der kleinen Anzahl Studierter und
Ueberzahl reicher Leute der Gelehrtenſtand eine weit größere Nach-
ge hat, und deßhalb ein höheres Angebot, ähnlich wie in einigen
erer Handelsſtädte. Mit den beſten Partieen gehen freilich die ſtolzen
tlichen „Domini“ durch, aber auch die Doctores litterarum ſind
h eine preishaltende Waare.

Sind nun alſo auch die erſten 5—8 Jahre des Doctor litterarum
t gerade glänzend, ſo lebt er doch meiſtens aus eigenen oder Ver-
ndter Mitteln zufrieden mit der Hoffnung auf eine gute Heirath oder
fettes Rectorat. Im ſchlimmſten Falle muß er als Lehrer bei einem
vielen Privatinſtitute Unterkommen finden oder als Hauslehrer in
„ultimum refugium peccatorum“ in de Ost ziehen. Nächſt einer
en Heirath und einer Rectoratsſtelle kommt das meiſte auf Empfeh-
gen und Connexionen an; denn nur durch ſolche hat man Hoffnung,
lreiche Penſionäre zu erhalten, und dieſe ſind die Quelle des Wohl-
ndes und zwar eine doppelte, theils durch die directen Einkünfte von
Penſionären, die viel bedeutender ſind als in Deutſchland, theils
ch den von ihrer Anzahl bedingten Ruhm und die daraus entſpringende
ſchäftsvermehrung.

So hat ſich auch Herr Z. einige Jahre als Lehrer an Inſtituten
d als Conrector an einer latynſchen School umgetrieben, bis er in
eine latynſche School opgeset (vom Errichten einer Firma gebräuch-
). Die erſten 10 Jahre ſcheint die Sache nicht beſonders gegangen
ſein; darauf hat ſich, wahrſcheinlich durch die Heirath, eine Geſchäfts-
bindung nach Gröningen und Friesland — den holländiſchen Mecklen-
g und Holſtein — eröffnet, und dadurch, wie durch Connexionen mit
proteſtantiſchen, in dem katholiſchen X. glaubensängſtlichen Geiſtlich-
t, eine ſo bedeutende Vermehrung der Penſionäre ſtattgefunden, daß
ren Zahl gegenwärtig 21 beträgt. Dazu kam noch der oben erwähnte

glückliche Ausfall des Staatsexamens und die von Verführung abgelegene, zum Unterhalt einer ſolchen „Koſt-School“ wohlfeile Oertlichkeit, und Herr Z. mußte ein gemachter Mann werden.

Die 21 Penſionäre bezahlen für Koſt, Logis und Erziehung circa je 400 fl., macht 8400 fl., in Folge des Rufes bezieht Herr Z. von der Stadt 300 fl. und eben ſo viel vom Staate. Die Nichtpenſionäre, ſämmtlich Stadtkinder, bezahlen für den Unterricht in den alten Sprachen, Geſchichte und Geographie 20 fl. per Jahr, außerdem ein bedeutendes Schulgeld, gleichwie die Penſionäre für den Unterricht in den neuern Sprachen und der Mathematik, welche Gegenſtände ſtets abſonderlich bezahlt werden, falls es nicht eine für Handelszwecke lediglich gegründete oder den Zwecken der Nichtſtudierenden ſtark accommodirte latynsche School iſt, was aber ſehr ſelten der Fall; die meiſten Kaufleute werden in den Elementarſchulen oder in Inſtituten gebildet; eine neuerdings in Amſterdam errichtete größere Handelsſchule wird wegen Nichtbeſuches wieder eingehen. Der Holländer verlangt keine kaufmänniſch gelehrte Bildung, aber zu leugnen iſt auch nicht, daß die Chefs der Comptoirs, überhaupt die geſchäftsgebildeten Kaufleute, meiſtens Deutſche ſind. Jedenfalls ſind die latynschen Schoolen und Gymnaſien lediglich für den Univerſitätszweck berechnet. Ueber die ſpärlichen Bürgerſchulen, Inſtitute und Elementarſchulen werden wir eine eigene Abhandlung einſenden.

Nach dem Obigen können wir alſo die Einnahme des Herrn Z. auf circa 12,000 fl. anſchlagen; dieſe Summe iſt nicht einmal eine mittlere bei den Rectoraten, viele ſteigen auf 21,000 fl. Nun hat er aber auch ſeine ſämmtlichen Lehrer zu honoriren, welche aus einem ſtudierten Conrector und zwei Elementarlehrern beſtehen und alle drei Koſt und Logis bei Herrn Z. haben, gleichſam Familienmitglieder ſind.

Der Conrector, wie es ſcheint, zum ewigen Conrectorat verdammt, bezieht außer freier Station ein Gehalt von 600 fl, hat ein eigenes Zimmer, ißt und ſchläft allein, während die beiden andern verdammt ſind, die beſtändigen Aufſeher, Eß-, Schlaf- und Studiengenoſſen der Penſionatsjugend, kurz die Arbeitspferde der Anſtalt zu ſein; ſie erhalten 400 und 450 fl.

Wenn man nun annimmt, daß die wirklichen Koſten des Unterhaltes bei den abſichtlich einmaligen großen Ferien von 10 Wochen ſich auf etwa 180 fl. belaufen, die großen Geſchenke nicht mitgerechnet, durch welche das Meublement eines ſolchen Rectorats ein glänzendes wird, ſo kann man leicht berechnen, daß Herr Z. in 20 Jahren ein gemachter Mann wird. Dann thut er die Schule unter guten Condi-

tionen, als einer festen Jahresrente, guter Bezahlung für das Hergeben seines Namens zu einigen nominellen Stunden oder Gönnerschaft ꝛc. an einen Conrector, der meistens sein Schwiegersohn ist, über, und lebt von seinem Gelde meistens auf dem Lande, in dem schönen Geldernlande oder gar im wohlfeilen Hannover, oder im romantischen Cleve; sehr selten bleibt er im höheren Alter Schulmann, was auch bei der gewaltigen Arbeit nicht gut möglich, denn welche Atlaslast ruht auf den Schultern des Herrn Z.!

Zuvörderst giebt er 24 Stunden die Woche und zwar fast den ganzen Unterricht in den alten Sprachen und der Geschichte für die höhern Classen, während der Conrector die mittlern und untern hat. Wir schweigen von der Arbeit, die die Behandlung so vieler und verschiedener Autoren, der Vortrag der ganzen Geschichte machen muß, denn sie ist nicht so groß, als es einem deutschen Schulmann erscheint, wenn man bedenkt, daß ein holländischer Gymnasiallehrer einen sehr beschränkten Kreis von Schulautoren hat, und aus diesen nur eine sehr kleine Partie und stets wieder dieselbe in der Schule tractirt (wir wollen unten die Ausdehnung dieser Lectüre angeben); ebenso ist die Geschichte kein freier, nach und aus den Studien sich erweiternder Vortrag, sondern ein durch Compendien, Dictate und festgesetzte Auswahl geschlossenes Gerippe; ähnlich verhält es sich mit der Litteraturgeschichte und den Antiquitäten der Griechen und Römer, die in keiner Schule fehlen dürfen.

Wir übergehen auch die Correctur der Arbeiten, denn sie geschieht während der Unterrichtsstunden, indem die Schüler abwechselnd ihre Arbeiten vorlesen und der Lehrer mündlich corrigirt; wir schlagen auch die Erziehung der Pensionäre nicht hoch an, denn sie fällt den Unterlehrern, der Hausfrau, der Hausordnung anheim, und der Herr Rector zieht nur das Uhrwerk auf oder regulirt es dann und wann. Aber man rechne zu den Arbeitsstunden die Geschäfte der Pensionsökonomie, die ganz auf dem armen Doctor lasten. Alle Rechnungen, alle Ankäufe für die Pensionäre, alle Berechnungen mit den Eltern, den Handwerksleuten, die ganze unsägliche Correspondenz, die von der fast vierzehntägigen Berichterstattung über den Einzelnen bis zu den Neujahrs- und Geburtstagsgratulationsabfassungen und Verbesserungen auf ihm lasten, endlich die Verhältnisse zu den Collegen, der städtischen Behörde, den Curatoren: sie bilden die Bürde dieses kaufmännischen „Schulhalters".

Herr Rector Z. erzählte mir höchst glaublich, daß er, außer in der Vacanzzeit, fast nie sein Haus, außer zu einem kleinen Spaziergange verlassen könne. Freilich ist es eine löbliche altniederländische Sitte, seinen Comfort, sein Amusement im Hause zu suchen, freilich geht der solide

Niederländer wenig in Clubbs oder Wirthshäuſer, aber dennoch iſt es unmöglich, daß ein Mann unter ſolchen Umſtänden die zum Erziehungsgeſchäft nöthige Geiſtesfriſche, die zum kümmerlichen Schritthalten mit der Wiſſenſchaft nöthige Zeit und Kraft haben könne, und — die Wahrheit geſagt — der Herr Rector beſitzt zwar noch mehr davon, als ich erwarten konnte, aber auch lange nicht genug. Der Herr Rector geleitete mich zuerſt in die Claſſe des Herrn Conrector. Nachdem wir durch mehrere dunkle Gänge und die Küche in das Hinterhaus gekommen waren, öffnete er die Thür zu einem Zimmer, welches auf den Hof ausgieng und die Größe eines gewöhnlichen Wohnzimmers hatte. An einem gewöhnlichen Tiſche ſaßen ſechs Knaben von circa 11—16 Jahren, von denen einer die Ueberſetzung eines Capitels aus dem Cornelius Nepos vorlas; der Herr Conrector gieng bald im Zimmer auf und ab, bald lehnte er ſich an das Fenſter, um den ſich im Hofe herumtreibenden ältern Schülern zuzuſehen. Im Hintergrunde des Zimmers ſtanden ein Seſſel und ein Tiſch für ihn, auf welchem neben einigen Lexika und Grammatiken einige Romane, die Zeitung und ein großer Tabaksbeutel lagen.

Sein Anzug war, gerade das Gegentheil von dem der Knaben, höchſt nonchalant, unraſirt trug er, wie der Herr Rector, beſtändig eine ſehr abgegriffene Mütze und rauchte in ſtarken Zügen aus einer langen holländiſchen Pfeife. Es herrſchte überhaupt, wie ich weiterhin bemerkte, in allen Lehrſtunden, in dem ganzen Verkehr zwiſchen den Lehrern und der Jugend eine Nonchalance, wie ſie nur unter Hausgenoſſen zu entſchuldigen iſt.

Ueberhaupt findet man in Niederland einen merkwürdigen Unterſchied zwiſchen der ängſtlichen Sorgfalt, mit der der Niederländer außerhalb des Hauſes auftritt, und der Gemächlichkeit, mit der er ſich im Hauſe gehen läßt; ebenſo herrſcht eine Unbefangenheit in der Aeußerung des körperlichen Wohl- und Unbehagens, des Wohlgeſchmacks an Speiſen und Getränken, daß einem Fremden oft ſchwül dabei wird.

Wie der Rector mir erzählte, bildeten dieſe ſechs Knaben die nächſtunterſte Claſſe im Lateiniſchen und hatten ſeit einem Jahre das Lateiniſche angefangen. Ohne Ausnahme beſuchen faſt alle zum Studiren beſtimmten Kinder zuerſt eine ſog. „fransche school“ und gehen von dieſer entweder gleich zur lateiniſchen Schule über oder noch vorher in eine Elementarſchule. Die Einrichtung dieſer beiden Vorbereitungsſchulen behalten wir uns für die verſprochene Abhandlung über das Elementarſchulweſen vor; hier genügt zuerſt, daß die zum Studiren beſtimmten Knaben nicht vor vollendetem fünfzehnten Jahre auf die lateiniſche Schule kommen und das Lateiniſche beginnen.

Es giebt nur ſehr wenige Gymnaſien, an denen auch für die rühere Jugend Unterricht ertheilt wird, wohl kein einziges, das einem Deutſchen vollſtändigen Gymnaſium auch nur ähnelt; die vollſtändigſten nd die in Amſterdam, Haag, Arnheim, Utrecht, Zwolle und Leeuarden; die Penſionate ſind ſich hierin alle gleich.

Man rechnet, daß die Gymnaſiaſten vom vollendeten fünfzehnten ahre fünf Jahre, alſo bis zum vollendeten neunzehnten Jahre aus-alten; früher freilich, vor Einführung des Staatsexamens, gieng man r beliebigen Zeit, mit beliebigen Kenntniſſen, ſehr oft noch halb Kind r Univerſität, meiſtens dann eine ſichere Beute der Sittenloſigkeit, mit r ſichern Ausſicht wenig zu profitiren; ſeit der Einführung des Staats-amens iſt das mit einem Schlage verändert worden, und man muß ch deßhalb um ſo mehr wundern, wie nicht bloß viele Stimmen im ande, ſondern ſelbſt der betreffende Miniſter Thorbecke auf Aufhebung esſelben dringen; der Herr Miniſter will um jeden Preis die niverſität für Jeden frei wiſſen *, dagegen die Univerſitätsſchluß-amen ſehr verſchärfen. Weßhalb er aber deßwegen das Staats-amen aufheben will, da auch ohne das die Univerſität für Alle, die cht in Staatsdienſte wollen, wie in Deutſchland freigegeben werden nn, liegt nicht vor; aber eben ſo wenig kann man, obgleich die ymnaſiallehrer gewaltig darüber klagen, die Sache damit abfertigen, ß man den Miniſter Prof. Thorbecke zu den modernen Radicaltheo-tikern wirft. Die Sache hat tiefere Gründe, die zum Theil in dem olländiſchen Volkscharakter liegen, und wir werden das Reſultat unſerer achforſchungen mittheilen.

Jedenfalls iſt jetzt ſchon dem Staatsexamen der Stuhl vor die hüre geſetzt, indem der Miniſter beſtimmt hat, daß fünf Grade ertheilt erden ſollen, und die Anforderungen an den letztern ſo erniedrigt hat, ß Keiner durchfallen kann und auch in dieſem Jahre Keiner durch-fallen iſt, während ſonſt die Hälfte durchfiel. Gegenwärtig ſchwebt e Frage, ob die Beſtimmungen über dieſen Punct vor das Forum der ammer gehören oder nicht, ob ſie durch ein „koninglichen besluit“ der durch eine „Wet“ geregelt werden müſſen. Die Sache iſt ſehr reitig, da ſie mit der Frage über die Unterrichtsfreiheit, die gegen-ärtig ganz Holland, beſonders die Katholiken, bewegt, zuſammenhängt; ir werden die Reſultate mittheilen.

Auch darf man die Ausſagen der holländiſchen Schulleute nicht als nbedingt wahr hinnehmen, da ihr Intereſſe dabei ins Spiel kommt.

* Vgl. Päd. Revue, XXVII, 24, 25.

Gewaltig aber waren die Klagen des Herrn Z. über die dadurch entſtehende Gleichgültigkeit der Jugend gegen die reine Wiſſenſchaft; man jage jetzt wieder allgemein dem bloß Nothwendigen nach, halte ſich ſogleich für reif zur Univerſität und werde ſchlaff in Fleiß und Diſciplin.

Auch im Hannöveriſchen ſind nach Erleichterung des Abiturienexamens ähnliche Klagen laut geworden, und in Holland mag es bei dem vorherrſchenden Nützlichkeitsſtreben noch ſchlimmer ſein; jedoch die Sache iſt noch nicht ſpruchreif.

In den fünf Jahren ſeines „Gymnaſialſtudirens" lieſt der Schüler etwa Folgendes: im Latein Cornelius Nepos bis auf die Vita Attici, Eutropius, zwei Bücher von Bellum Gallicum, von Cicero die Tusculanen, de senectute, de amicitia, ſelten einige Reden, und zwar dann aus den civilgerichtlichen; ſodann 4 bis 5 Bücher aus den Metamorphoſen, von Virgil gleichfalls einige Bücher, ferner die Andria oder Adelphi des Terenz, und den Horaz faſt ganz; höchſt ſelten den Salluſt, nie den Tacitus und Livius; im Griechiſchen Xenophons Memorabilien, oder einige Bücher der Anabaſis, aus der Odyſſee und Ilias je 4 bis 5 Bücher; ſodann die Apologie und den Kriton, nie die Republik, ſelten noch ein Stück des Sophokles oder Euripides, aber dann ſtets ſo, daß der Lehrer die Chöre vorüberſetzt und das Metrum unbeachtet bleibt.

Die Lectüre iſt faſt auf allen Schulen ohne Ausnahme ſtatariſch; als Hauptgrund gegen das curſoriſche Leſen führte Herr Z. das Verderben der Mutterſprache an, was aus den holperigen, unerwogenen Ausdrücken bei dem ſchnellen Ueberſetzen hervorgehe.

Als ich meine Verwunderung ausſprach, daß faſt gar kein Schriftſteller vollſtändig geleſen werde, erzählte er mir, daß man in Niederland die Vergegenwärtigung des Alterthums der Geſchichte, den Antiquitäten und der Litteratur überweiſe, und von den Lectüreſtunden primo loco die Bekanntſchaft mit der Sprache und secundo loco das Eindringen in die Gedanken des Autors verlange; deßhalb könne man ſich nicht darauf einlaſſen, den allgemein culturgeſchichtlichen Standpunct desſelben weitläufig zu erörtern; ebenſo reſignire man auf eine völlige Ueberſchauung des wiſſenſchaftlichen Inhaltes: man ſei zufrieden, die einzelnen Blumen des Kranzes vorgeführt zu haben, den Kranz überlaſſe man dem akademiſchen Wettrennen. Auch ſprach er die Befürchtung aus, daß bei der curſoriſchen Lectüre Oberflächlichkeit im Auffaſſen und Urtheilen ſicher zu erwarten und im ganzen ſpätern Leben ſchwer zu heilen ſei. Dabei fehlte es nicht an allerlei Seitenhieben gegen unſere ungläubige Philoſophie, gegen die Theorieenſucht der unpraktiſchen, revolutions-

htigen Deutſchen, die Hochfliegerei der Schulen; er fragte, ob wir unſern Schulen nicht auch Aſtronomie lehrten, da wir in allen ngen ſo hoch giengen; auch behauptete er an mehreren deutſchen mnaſien eine erbärmliche Unwiſſenheit in der Grammatik der alten neuen Sprachen gefunden zu haben.

Ich gab gerne zu, daß Vieles in ſeiner Anklage wahr ſei, auch in der Pädagogik verſchiedene Methoden zum Ziel führen könnten; müßte Conſequenz in ihrer Durchführung herrſchen, und die konnte dann freilich ſeiner Anſtalt nicht abſprechen.

So viel ich auch fragte, beobachtete, nirgend eine Spur vom Durchngen des ganzen Autors, vom Bewußtwerden des geſchichtlichen und turpolitiſchen Standpunctes, nirgend ein rechtes Zuſammenfaſſen der eile, oder ein inniges Erfaſſen der künſtleriſchen Anordnung, der uptideen, der politiſchen Beziehungen ꝛc. Mochten auch die Schüler den Geſchichts-, Antiquitäten- und Litteraturſtunden manche Einzelnen über den Schriftſteller, über die Zeit der Abfaſſung ꝛc. wiſſen, ehlte doch überall der geſchichtliche Zuſammenhang; daher kein Intereſſe dem Inhalte, nur Freude an den einzelnen Gedanken und Schönen des Ausdrucks, die aber auch im vollſten Maße ſinnig, herzlich; möchte ſagen, mit einem holländiſchen Reinlichkeits- und Nettigkeitsie hoben Lehrer und Schüler die einzelnen Edelſteine heraus, drehten wandten, betrachteten und bewunderten ſie in ſinniger Freudigkeit, blich zufriedener Dankbarkeit.

Sicherlich iſt das holländiſche Volk vor den meiſten andern zum loſophiſchen Denken ungeeignet, nicht weil es zu ernſten Anſtrengungen flatterhaft oder zu freien Forſchungen zu unaufgeklärt, ſondern weil in der Praxis eines bedrängten Lebens groß geworden, dadurch das zelne über das Allgemeine, das Nöthige über das Mögliche, das te über das Schöne, die verſtändige Reſignation über das begeiſterte reben zu ſetzen gewöhnt worden iſt. Noch iſt in Niederland faſt ie Spur von der neuern deutſchen Philoſophie ſeit Hegel zu finden; der frühern hat man auch nur einige Reſultate und Zierathen in Theologie aufgenommen; ſtoßen die Naturwiſſenſchaften nicht dann wann gewaltſam darauf, ſo entſchlüpft man den Conſequenzen, ch in der Wiſſenſchaft, durch die Bedenken des praktiſchen Lebens. rbei, vielleicht für noch lange Zeit, iſt in Niederland die Zeit, wo Nr. 1 und Vormänner der Cultur, ein Spinoza, Bayle, Hobbes ꝛc. ter dem Schutze der holländiſchen Republik dachten, ſchrieben, lehrten wirkten; ſo ſehr vorbei, daß der in Holland radical geſcholtene ofeſſor de Groot in Gröningen einen Verein ſtiften konnte, um zu

verhindern, daß Strauß' „Leben Jeſu" ins Holländiſche überſetzt werde.

Wie wird es darnach in dem juste milieu von Leyden und der Rechten von Utrecht ausſehen! So lange die moderne naturwiſſenſchaftlich-mathematiſche Philoſophie nicht zur allgemeinen Kenntniß kam oder die beſtehenden Staats-, Religions- und Geſellſchaftsverhältniſſe nicht angriff; kurz, ſo lange der Proteſtantismus der Reformation wirkſam war, ſo lange war auch Altniederland Vorkämpfer der politiſchen und religiöſen Freiheit; ſobald aber die Philoſophie ſich zur Skepſis bekannte und zu praktiſchen Folgerungen übergieng, wurde der Niederländer, deſſen Wohlſtand und Wohlfahrt auf den in der Reformation gelegten geiſtigen und materiellen Grundlagen beruhte, conſervativ, man nannte ihn reactionär.

Wohl glaube ich, daß in den niederländiſchen Schulen ſcharf beobachtende, nüchtern denkende, praktiſche Menſchen gebildet werden; ich bin überzeugt, daß ſie in Beſcheidenheit und Anerkennung fremden Verdienſtes leicht vielen Deutſchen voranſtehen werden; aber ich fürchte auch, daß ihnen der hohe Schwung der Begeiſterung, die edle Reſignation der freien Forſchung, die hochherzige Ergebung in ihre Reſultate, kurz die wiſſenſchaftliche Kühnheit fehlen werden, welche die deutſchen Forſcher auf das hohe Meer und zu neuen Continenten gebracht hat. Es mag hart klingen; aber wahr iſt es, die Niederländer ſind und werden noch lange Zeit die Philiſter in der Wiſſenſchaft bleiben. Nach dem, was ich geſehen und von Andern gehört habe, kann ich nicht glauben, daß die großen Männer des Alterthums der Jugend weder durch die Geſchichte, noch durch die Lectüre nahe treten, nahe, wie hohe Vertreter der edlern Menſchheit, als ewig betrachtungswerthe Erzeugniſſe einer geläuterten Volks- und Menſchheitsentwickelung; alle waren von dem Detail der Antiquar- und Notizengelehrſamkeit ſo dicht eingekleidet, daß wenigſtens ein jugendliches Auge die edle Form nicht entdecken konnte; um alle wehte die Gelehrtenſtubenluft der holländiſchen Philologen des 16. und 17. Jahrhunderts, nicht die friſche Bergluft der großen Freigeiſter, denen Altniederland eine gaſtliche Herberge bot.

Der Herr Rector fühlte dieß; er klagte über die banauſiſche Brodſtudiumsrichtung der Jugend, ſchob es auf dieſes und jenes, nur nicht auf die allgemeine holländiſche Unterrichtsrichtung, und ſuchte Troſt in der grammatiſchen Cultur ſeiner Zöglinge. Gerne hätte ich ihm Vieles von den frühern Mängeln verziehen, leichter die mangelnde Vergegenwärtigung der Geiſter des Plato und Cäſar, des Homer und Horaz verſchmerzt; wäre zufrieden geweſen mit der Freude an den alten Moſaik-

ſtücken, hätten die grammatiſchen Studien der Schule bei mir das Vertrauen erwecken können, daß die jungen Geiſter durch den Reiz der alten Ueberbleibſel und vermöge der eigenen Kraft der logiſchen Begriffsbildung zu einem freiern Standpunct in der Wiſſenſchaft gelangen würden; aber ich muß geſtehen, daß ich dieſes nie von dieſem Unterricht erwarte, ja für unmöglich halte, wenn ich die ſonſtigen Einwirkungen der niederländiſchen Nationalität mit veranſchlage. Die Schüler können wohl zur Klarheit in Einzelnheiten, nie zum Zuſammenhang des Ganzen, wohl zur Vertiefung, nie zur Beſinnung, wohl zu Volksthümlichkeit, nie zum Menſchheitsweſen gelangen; mögen ſie Kenntniſſe auf Kenntniſſe, Erkenntniſſe auf Erkenntniſſe, Grundſätze auf Grundſätze häufen, nie werden ſie zu einer Generalſammlung kommen, nie eine Generalrevue ihrer Gedanken halten, werden ſo viel geſpaltene Menſchen ſein, als ſie große Gedankenmaſſen haben, und würden ſchwanke Rohre bleiben, böten ihnen nicht Sitte, Geſellſchaft, Staat, Religion durch Alter geheiligte Stützen; aber wehe ſolchen Menſchen, wenn die Sturmeszweifel der Wiſſenſchaft auf ſie einbrechen; entweder fallen ſie zagend vor den erſten beſten Götzen nieder oder verzweifeln an aller Erkenntniß, eine ſichere Beute des alltäglichſten Egoismus. Denn war die Lectüre auf die Einübung der Grammatik und die Anſammlung von guten Gedanken und antiquariſchen Notizen berechnet oder doch beſchränkt, ſo trieb man Grammatik entweder um der Grammatik wegen oder um der Lectüre willen; jedenfalls gieng man in einer Tretmühle und wenn man auch viel zermahlte, gewann man doch kein Mehl.

Daß man die Anfangsgründe mechaniſch lehrte, ließe ſich pädagogiſch vertheidigen, wenn man eine Beſchleunigung des Anfanges der Lectüre beabſichtigte; aber die Art, wie man hier den Nepos und Eutropius tractirte, machte es ganz gleichgültig, ob man Bröders Kegelcolloquia überſetzte oder die Thaten des Perikles. Aber weiterhin hätte man doch eine logiſche Grammatik, eine logiſche Gymnaſtik erwarten dürfen; ich bin wahrhaftig kein Freund davon, wenn man mit dem zarten Kindesalter durch Schematiſirung ſeiner wenigen Gedanken Unzucht treibt, ſeine Vorſtellungen zu Paradeſoldaten macht, während die Zeughäuſer, die Herzen und Köpfe leer ſind; aber es kömmt im Knabenalter eine Zeit, wo ein Geiſt ſich der logiſchen Dreſſur beugen, der junge Baum beſchnitten und angebunden werden muß. Und dann giebt es keinen beſſern Gärtner, als einen klaren, durchſehenden, feinen Grammatiker, keine ſicherere Stütze als ein logiſch grammatiſches Gerüſte, und mit wahrer Freude habe ich mir oft die Jungen angeſehen, wie ſie nach einer halbjährigen Dreſſur in der lateiniſchen Grammatik, ſie, die unbändigen Füllen, die leiſeſte

Bewegung der grammatiſchen Zügelhand fühlten, in allen Diſciplinen vorſichtig und geſetzt giengen, überall auf Hintertheil geſetzt, vor dem Stürzen geſichert waren. Aber in dieſer niederländiſchen Methode war davon nicht die Rede; man lernte die Regeln der Syntax wie man die Formlehre gelernt hatte, man lernte mit dem Gedächtniß, lernte, weil es in dem Buche ſo ſtand und ein Exercitium ſo gemacht werden mußte. Da gab es keine Erkenntniß der Redetheile, der Satzarten, der Caſusbezeichnungen, keine Etymologie, keine Onomatik, keine Tropologie, nichts, nichts von alledem, was der Rede werth geweſen wäre, nichts als nackte, dürre, unfruchtbare Regel. Den Acc. c. Inf. konnte man auflöſen, aber ſeine Stellung im Satze würdigte man nicht, die Phraſen überſetzte man wie ſie im Handlexikon ſtanden, aber die anſchauende Urbedeutung ahnte man nicht; halb mitleidig, halb zornig wandte ich mich von ſolchem Unterricht, der in den unterſten wie oberſten Claſſen, im Latein wie im Griechiſchen ähnlich war, zu den ſchriftlichen Arbeiten einer ſo gequälten, ſich zerlernenden Jugend. Da ſtaunte ich, als ich die lateiniſchen und griechiſchen Exercitia durchſah; überall die vollkommenſte grammatiſche Sicherheit, wie nur wünſchenswerth auf der jedesmaligen Stufe, häufig elegante, ächt lateiniſche Wendungen und dieſes ohne eine genaue Correctur des Lehrers; hier ſah man, was die Intention der Aufmerkſamkeit vermag; die ganze Schule war ſicherlich überzeugt, daß das Latine scribere und loqui die Blüthe des Schulweſens ſei, daß ein Grammatical die größte Sünde und eine lateiniſche Phraſe eine Stufe auf der Jakobsleiter der Wiſſenſchaft ſei; aber wie viel wird von einem ſolchen Wiſſen in dem erſten Jahre nach dem Abgange von der Schule übrig bleiben? was wird, wenn es bleibt, der Nutzen ſein? Tönendes Erz und klingende Scherben, ſo lange die Noth es fordert, eine rudis indigestaque moles, ſo bald das Vergeſſen erlaubt iſt. Freilich die Schüler ſind zu entſchuldigen, ſo lange die Univerſitäten noch den lateiniſchen Zopf tragen; ob und wann dieſer fallen wird, ſteht bei der Richtung der Geſammtcultur Niederlands dahin. Ich will den Raum dieſer Zeitſchrift nicht mit der Darlegung deſſen verſchwenden, was ich in den einzelnen Claſſen und Lehrſtunden ſah, nicht beſchreiben, wie ich zu dem obigen Reſultate kam; aber dieſe Eindrücke ſind nicht allein die meinigen; Alle, mit denen ich über die holländiſche Schulbildung geſprochen, waren zu den gleichen Reſultaten gekommen. Die alte und neuere Geſchichte wurde in der pragmatiſchen Weiſe behandelt, daß man auf die näheren und ferneren Urſachen der Hauptbegebenheiten aufmerkſam machte, die Continuität der Ereigniſſe lehrte, aber an eine Veranſchaulichung der Zeiten und ihrer Culturzuſtände, an eine Bloßlegung

r Perſönlichkeiten, vollends an ein Vergleichen der Entwicklungsperio-
n war nicht zu denken. Ueberall überwog das Detail, das Notizenhafte,
s ſogenannte Merkwürdige. Nur die vaterländiſche Geſchichte machte,
e ſie es auf der Univerſität thut, eine Ausnahme. Die großen Er-
niſſe, die geographiſche Lage, die Handelsbeziehungen, die Verfaſſung,
s allgemeine und tiefe Nationalitätsgefühl haben hier alle Riegel und
hlöſſer vor dem holländiſchen Herzen geſprengt, und ein friſcher Hauch
rchweht in dieſen Stunden die Schulſtuben. Die Niederländer haben
ht bloß in der neuern und alten Zeit mehrere ächt wiſſenſchaftlich und
rig politiſch geſchriebene Geſchichten ihres Volkes, ſondern auch in der
ueſten Zeit eine Fülle von ausgezeichneten Handbüchern, Leſebüchern
d populären Darſtellungen ihrer Volksſchickſale hervorgebracht. Eine
enge Geſellſchaften, beſonders die „tot Nut van het Allgemeen“ und
Univerſitäten haben ſich mit dem größten Eifer der Verbreitung volks-
chichtlicher Bücher und Kenntniſſe angenommen, und man darf mit
cht ſagen, daß kein Volk im Allgemeinen ſo wohl vertraut mit ſeiner
ſchichte ſei als das holländiſche. Unterſtützt wurden dieſe Bemühungen
ch eine reiche und weit und tief wirkende belletriſtiſche Litteratur, in
überall die Nationalität, die Volksgeſchichte, der Patriotismus den
ſzug bilden. Die Oranier, die Seehelden, die kühnen Entdecker, die
ßen Handelsleute, die Seeſchlachten und Städtebelagerungen, die
nder und Seltſamkeiten der verſchiedenſten Himmelsſtriche, alles dieß
in den Herzen der Nation und nährt dort im Feuer der Nationalität
Flamme des Patriotismus; dieſe aber und nur dieſe allein ſchützt
Volk vor geiſtiger Fäulniß, ſie iſt der Mittelpunct, um welchen ſich
Beziehungen des Daſeins, Religion, Politik, Geſellſchaft, Litteratur,
ſſenſchaft drehen; deßhalb wird aber auch Niederland nur ſo lange
chtig und thätig ſein, als es dieſe zu erhalten weiß, aber von dem
ge, wo ſie erliſcht, wird es an der deutſchen Nationalität die Fackel
Humanismus anzünden. Niederland muß und wird deutſch werden,
fühlt, fürchtet hier Jeder. Der Deutſche iſt nicht mehr geliebt, ſeit-
er begonnen hat, aus ſeinem politiſchen Schlafe zu erwachen; man
nahe daran ihn zu haſſen, und nie würde die Einverleibung eines
wandten Stammes unter größerer Abneigung ſeitens der Beſiegten
ſich gehen als die Niederlands in Deutſchland, nie aber würde die
dliche Eroberung durch Litteratur, Handel und gemeinſames Intereſſe
cher den Groll entwaffnen. Dänemark und Niederland haſſen die
utſchen, weil ſie fühlen, daß ſie in die Anziehungsſphäre eines neuen
eltkörpers gekommen ſind; ſowie ſie einige Umſchwünge mitgemacht
ben, werden ſie ſich als Theile des Ganzen betrachten. Was der Ge-

ſchichte an Patriotismus entgegenkommt, ſchadet ihr an wiſſenſchaftlich kalter Auffaſſung; aber an die iſt in Niederland überhaupt nicht zu denken, da die Früchte der Wiſſenſchaften entweder wurmſtichig ſind vom Eigennutz oder verkümmert durch einſeitig nationale Auffaſſung.

Jedenfalls iſt aber dieſer Nachtheil für die Schule leicht zu ertragen, und wir behaupten deßhalb noch einmal, daß, wenn in der Lectüre, in der Grammatik und allgemeinen Geſchichte verſäumt wird, die Keime der Charakterbildung zu pflanzen, die vaterländiſche Geſchichte zahlreiche Saatkörner dazu ausſtreut, die in dem fruchtbaren Boden des nationalen Lebens bald zur üppigen Saat emporſchießen. Ich wohnte zufällig einer Unterrichtsſtunde bei, in welcher die Geſchichte der erſten Seeſchlacht gegen die Spanier vorgetragen wurde. Die Erzählung des Lehrers war ſchlecht, das Handbuch ſchlechter als ſeine Quellen, aber welcher Strom des Intereſſes brauste den Worten, den Facten aus den Herzen der Jugend entgegen! Die Augen funkelten in hoher Begeiſterung, die Arme, die Hände bewegten ſich bei Vielen in thatenluſtiger Bewegung, Alle horchten mit dem ganzen Körper in ſpannender Erwartung. Das waren in Wahrheit die Nachkommen jener ſchmarrigen, geſichtszerfetzten, wetter gebräunten, fanatiſchen Seegeuſen, die trotz Schiffsbeilen und Enterpiken „die Inquiſition“ erkletterten; jener Junge mit dem wilden Auge konnte noch heute in das rauchende Herz eines „ſpaniſchen Henkersknechts“ beißen, und dieſer, mit der von nationaler Begeiſterung verklärten Stirne, als ein anderer van der Werft ſich ſeinen Mitbürgern lieber zum Opfer anbieten als mit den politiſchen und religiöſen Feinden ſeiner Nation, den Feinden ſeines Menſchheitsideals unterhandeln. Wahrhaftig, ich ſchied tief ergriffen, halb wehmüthig ob des eigenen Volkes, halb hoffend für das große Muttervolk, aus dieſer Geſchichtsſtunde, aus dieſem Jungenkreiſe. Wann wird der Tag kommen, wo dieſe nationale Energie mit der Menſchheitsbildung ſich in den ächten Humanismus, trotz blinder Reaction und noch verblindeterem Radicalismus, auflöſen wird?

In der Geſchichte, in den römiſchen und griechiſchen Antiquitäten, ſo wie in der alten Litteratur zeigten die Schüler durchgehends viel und vielerlei Kenntniſſe; man ſah, daß ſie gut und ſauber gelernt hatten und überall eine ſtrenge Auswahl, eine genaue Methode geherrſcht hatte, aber wie geſagt, Alles war vereinzelt, notizenhaft, oft geiſtlos, häufig unnütz, wahrſcheinlich einem baldigen Vergeſſen beſtimmt. Herbart ſagt: der Unterricht ſoll die Ergänzung von Erfahrung und Umgang ſein; nie ſah ich dieſe Vorſchrift mehr vernachläſſigt als hier, mit Ausnahme der Geſchichtsſtunde, in welcher freilich das kleine,

ell durchmeſſene und ſchnell bekannte Vaterland Jeden mit der
ſe darauf ſtößt.

Die engliſchen und franzöſiſchen Stunden lieferten ein Reſultat, das
h nach des Rectors Erklärungen unter meinen Erwartungen blieb.
Schüler brachten es weder zum correct Schreiben noch zum einiger-
ßen fließend Sprechen, einige Redensarten zum Eiſenbahn-, Dampfſchiff-
Wirthshausgebrauch bedeuteten nicht mehr als Aehnliches in Deutſch-
d. Im Allgemeinen iſt jedoch der fertige Gebrauch des Franzöſiſchen
Engliſchen in Holland ſo verbreitet, die Gelegenheiten und Anreize
Uebung ſo häufig, daß ein Jeder auch nach der Schulzeit ſich die
bige Schreib- und Sprachfertigkeit verſchaffen kann, und gewiß werden
meiſten dieſer Schüler dieſelbe im weitern Leben, wenn das Bedürf-
vorhanden iſt, erreichen. Im Franzöſiſchen bringen es die meiſten
on vor ihrem jetzigen Alter dahin, und ſo war es auch hier bei vielen
Fall. Aber das Schlimmſte bei dieſem Unterricht war, daß derſelbe
n Nichtſtudirten ertheilt wurde. Es giebt vier Rangſtufen unter den
ländiſchen Elementarlehrern, von denen nur die von der erſten bis
iten und dritten Unterricht in den neuern Sprachen ertheilen, über-
upt in den Mittelſchulen unterrichten dürfen; den erſten Rang haben
r ſehr wenige, die meiſten der in den höheren Schulen Unterrichtenden
n zweiten. Dieſe Lehrer ſind völlig außer Stande, vergleichenden Sprach-
terricht zu geben oder ihren Unterricht auf die Wurzelſprachen zu
ünden; ſie müſſen mechaniſch unterrichten, und ich wünſche nichts
hr, als daß diejenigen, welche das Latein für die höhere Bürger-
ule abſchaffen wollen, dieſem Unterricht beiwohnen. Eine wahrhaft
ndige Quälerei mit bei der Kenntniß des Lateiniſchen einfachſten Ge-
ſtänden, eine ſolche Unſicherheit in der Onomatik, ein ſolches Ver-
nen der Tropologie und irrige Anwendung der ſyntaktiſchen Regeln
mir ſelbſt in den ſchlechteſten deutſchen Gymnaſien nicht vorgekommen;
gen dieſe Schüler immerhin fertig überſetzen, ja ſchreiben und ſprechen
nen, aus den grammatiſchen Studien werden ſie nie irgend bedeuten-
n Nutzen ziehen. Dieſe Lehrer mögen noch ſo fertig in ihrer Sprache
, ſie beſitzen nicht die Bildung, eine ſtudierende Jugend zu unter-
ten, geſchweige faſt allein zu erziehen; tragen ſie doch die Kennzeichen
es Helotenſtandes auf den gedrückten, mechaniſchen, ermüdeten Geſichtern,
ckte doch der hier beſtändig aus wie ein tabakkauender Matroſe und
g einen mächtigen, gemein roth carrirten, mit bunten Schnüren ver-
rten Tabaksbeutel im Knopfloche, behandelten doch die Schüler ihn
t dem Inſtincte der Jugend als Arbeitspferd des Rectors.

Der deutſche Aufſatz als Kennzeichen der gewonnenen Bildung.

Der deutſche Aufſatz wird öfters als das Barometer der gewonnenen Bildung bezeichnet, und ihm wird namentlich bei der Entſcheidung über die Reife eines Abiturienten ein ſehr großes Gewicht beigelegt. Ob man darin nicht zu weit gehe, und ob nicht in dieſer Ueberſchätzung des deutſchen Aufſatzes eine Gefahr liege, das bedarf wohl einmal um ſo mehr einer Erwägung, als die in ihrer Entwickelung abhängigen Schulen durch eine ſolche Anſicht leicht aus ihrer richtigen Bahn gedrängt werden.

Ein Verdacht über dieß Gewicht darf ſchon aus dem Umſtande geſchöpft werden, daß nirgend Kennzeichen eines guten deutſchen Aufſatzes aufgeſtellt ſind, denn was der Art ſich in den Abiturienteninſtructionen vorfindet, iſt doch gar allgemeiner und in mancher Beziehung ſo untergeordneter oder auch ſo unbeſtimmter Natur, daß ſchwerlich darauf ein ſicheres und feſtes Urtheil gegründet werden kann. Die Regeln des guten Geſchmacks, auf die man dabei vielleicht zurückgehen möchte, und auf die man ſich wohl ſchließlich zur Begründung des Urtheils beruft, ſind wiederum keine ſichern, ſondern ſie ſind meiſt nur negativer Art, und ändern ſich natürlich mit den Entwickelungsſtufen des Beurtheilenden wie der Zeitgenoſſen. Was hat nicht ſchon Alles für ſchön gegolten! Aber geſetzt auch, daß dieſe Regeln feſtſtänden, ſo darf man dieſelben wiederum nicht mit aller Strenge auf den Aufſatz eines Schülers anwenden, ſondern man muß die Jugend, Unerfahrenheit und Beſchränktheit des Geſichtskreiſes, die Fremdheit des Stoffes, dazu noch die Zeit in welcher und die Umſtände unter welchen ein ſolcher Abiturientenaufſatz angefertigt werden muß, einrechnen. So fällt denn ſo ziemlich auch dieſer Maßſtab der ſubjectiven Anſicht des Beurtheilenden anheim. Wie unbeſtimmt und unſicher aber dieſer ſei, das bedarf kaum der Darlegung, denn es wirkt nicht bloß die eigene individuelle Richtung des Urtheilers und die Bildung, ſondern auch ſelbſt das Alter desſelben weſentlich mit. Was der jugendliche Mann gut heißt, duldet allenfalls der gereifte, und verwirft oft der Greis. Wer ſich viel mit der neuen Philoſophie beſchäftigte, hat gern Eintheilung und Unterſuchungsgang nach der Methode dieſer Philoſophie, und wer im jungen Deutſchland ein wenig innerlich weilte, liebt glatte und runde Perioden, wenn ſie auch nicht viel ſagen, und wer im Griechen- und Römerthum allein das Heil der geiſtigen Welt erblickt, den wird

ein weniges Götter- und Nymphenſpielen im Aufſatze anſprechen, und wer in der dürren Grammatik oder Mathematik den Geiſtesacker ſchaut, den wird die Nüchternheit der Darſtellung am meiſten befriedigen, und er wird Unklarheiten da wahrnehmen, wo Andere Geiſtesfunken blitzen ſehen. Dieſe Individualität des Beurtheilers werde durch die allgemeine Bildung desſelben — ſo ſagt man — ihrer Beſchränktheit entkleidet, und ſo fehle es doch nicht an einem allgemeinen Maßſtabe für den Allgemeingebildeten. Um aber denſelben gehörig zu würdigen, ſo ſei man doch nur ehrlich in der Beantwortung der Frage: wie man zu einem ſolchen Maßſtabe über Schüleraufſätze gelangt. Der Lehrer gewinnt ihn ſich aus den Leiſtungen ſeiner Schüler, der Schulrath aus den Leiſtungen der Schulen ſeines Reſſorts, das Mitglied der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſion aus den Schülerleiſtungen aller Schulen der Provinz, welche ihm ihre Arbeiten vorlegen müſſen. So hat Jeder einen relativen, noch wieder durch die eigene Eigenthümlichkeit beſchnittenen und eingetheilten Maßſtab. So bildet ſich ein allgemeiner Urtheilstact aus, und dieſer Tact will doch nicht recht Vertrauen erweckend erſcheinen, wenn namentlich ſo viel von ihm abhangen ſoll.

Nicht minder bedenklich wird die Wahrheit der Behauptung, daß der deutſche Aufſatz der Anzeiger der gewonnenen Bildung ſei, wenn man fragt: ob man denn wirklich auch nur darüber einig ſei, wen man einen Gebildeten und wen man einen Allgemeingebildeten zu nennen habe. Mag man auch von den Kreiſen gerne abſehen, in denen die Toilette oder die Tournüre oder Salonsgewandtheit als Bildung gilt: ſo bleiben doch noch gar mancherlei Schattirungen und gar viele unbeſtimmte Grenzen des Begriffes übrig. Die Gymnaſien z. B. behaupten: wer es im Griechiſchen und Lateiniſchen nicht ſo und ſo weit gebracht hat, der iſt nicht gebildet, und die höheren Bürgerſchulen ſagen dasſelbe von den neuern Sprachen oder von Mathematik und Naturwiſſenſchaften. Man redet außerdem noch von einer äſthetiſchen, moraliſchen, religiöſen und Gemüthsbildung. Dem Einen heißt derjenige gebildet, welcher nicht gegen Orthographie und Grammatik verſtößt, dem Andern derjenige, welcher ein lateiniſches Exercitium fehlerlos anfertigt. Verſtandesbildung fordert die Schule, Charakterbildung das Leben. So iſt denn hier ein gar großes Gebiet, auf welches ſich der Begriff der Bildung erſtreckt, und die Gefahr liegt doch gar nahe, daß zwei Urtheile über die Bildung eines Dritten etwas ſehr aus einander Liegendes ausſprechen dürften.

Vielleicht heißt nun der ein Allgemeingebildeter, der nach allen den obenhin genannten Beziehungen, alſo nach der Verſtandes- und

Gemüthsſeite, oder auch in rationaler, äſthetiſcher, künſtleriſcher, religiöſer, ethiſcher, geſelliger ꝛc. Beziehung ausgebildet iſt. Man wird dann mindeſtens einräumen, daß ſchwerlich der deutſche Aufſatz alle dieſe Bildungsſeiten darlegen kann. Man ſieht mindeſtens nicht recht, wie aus ihm die künſtleriſche, religiöſe, ethiſche Bildung ermittelt werden kann, zumal man gewiß aus einem ganz richtigen Tacte Themata der Art umgeht, bei denen der Darſteller auf dieß Gebiet hingedrängt wird. Vielleicht meint man aber, der Aufſatz ſpreche die gewonnene Schulbildung aus. Traurig genug, wenn das wahr wäre, aber noch trauriger, wenn es wahr bleiben ſoll. Es ſchließt dann die Schule nicht nur das ganze Gebiet der Erziehung von ſich aus, legt auf die künſtleriſche, ethiſche, religiöſe Bildung gar keinen Werth, ſondern verläugnet ſelbſt die Aufgabe, eine geiſtige Befähigung des Schülers zu erzielen, ſein eigenes Gedankengebiet zu erweitern. Aber noch mehr.

Es iſt hier nur die Rede von den Abiturientenaufſätzen. Dieſe müſſen in einer gewiſſen Zeit angefertigt werden, und zwar in einer ſo kurzen, daß ſie nur eine Reproduction des vorhandenen Gedankengebietes werden können. Das Thema iſt nämlich meiſt ein ſo umfaſſendes, daß der Schülergeiſt es nicht umſpannen, ſondern nur in ihm ſich hin und her tummeln kann; es betrifft in der Regel entweder ſo großartige oder ſo tief liegende Verhältniſſe, daß wenigſtens unter den Umſtänden, unter welchen gearbeitet werden ſoll und in der Zeit, welche dafür zugeſtanden iſt, der Schüler unmöglich ſich auf ein Eingehen mit ſeinen eigenen Kräften einlaſſen kann. Der Gegenſtand ſelbſt iſt für den Augenblick ſeinem Geiſte ein fernliegender, ſeinem Gemüthe ein gleichgültiger, und die Zeit und Umſtände geſtatten es nicht, im reiflichen Erwägen und Bewegen der Sache ihr ſelbſt nach und nach näher zu kommen und ſich für ſie zu erwärmen; das Gefühl der eigenen Ohnmacht einem ſolchen Stoffe gegenüber — N.B. dann, wenn der Abiturient noch nicht ein ganz vollendeter Schüler iſt im Sinne der Neuzeit — warnt vor einer ſelbſteigenen Vertiefung; das Bewußtſein von der Unreife der eigenen Gedanken gegenüber denen, welche er gehört und geleſen hat, oder die ihm nach und nach durch den Unterricht aufgedrungen ſind, macht ihn — wenn er nicht ſchon ein phraſenfeſter Schüler der Zeit geworden iſt — ſcheu im Aeußern der eigenen Gedankenwelt; die Kunde, daß ſeine Reife nach dem deutſchen Aufſatze weſentlich bemeſſen werden ſoll, warnt ihn, ſeine eigenen unreifen Gedanken aufzutiſchen, um ja nicht ſich als unreif zu bekunden; die Gefahr, einen etwaigen ſelbſtändigen Gedanken nicht gehörig

weiſen oder rechtfertigen zu können, oder gar damit gegen die An=
chten der Reiſſprecher zu verſtoßen, läßt ihn auch noch die wenigen
genen Gedanken, die etwa ſich in ihm bilden wollen, verſchweigen.
o greift denn der Schüler nach den gehörten und geleſenen Gedanken,
nd das, was man ſonſt eine Meditation nennt, geſtaltet ſich zu
ner Wiedererzeugung von Vorſtellungen und Gedanken, die oft eben
d meiſt nur dem Gedächtniß des Schülers angehören, d. h. die mit
nem geſammten geiſtigen Vorſtellungs= und Gedankenkreiſe noch nicht
rwachſen, alſo auch noch nicht ſein geiſtiges Eigenthum geworden
d. So verräth der deutſche Aufſatz dann nur, wie willig der Schüler
Auf= und Annehmen einer fremden (oft ſelbſt nicht einmal verſtan=
nen) Gedankenwelt und wie geſchickt derſelbe im Ausgeben derſelben
worden ſei in der Schule, d. h. wie weit er vorgeſchritten iſt auf
m Wege zum geiſtigen Proletariate (ſ. Päd. Revue Juniheft 1847).
er Aufſatz heißt dann gut, wenn er die Gedanken nicht in ſchiefe
rbindungen und falſche Beziehungen ſetzt, wenn er nicht ungehörige,
r auf andern Betrachtungsfeldern geltende Gedanken einmiſcht, wenn
nicht Ober= und Untergedanken verwechſelt, ſondern gehörige Kenntniß
r empfangenen Münzſorten verräth.

So iſt denn der deutſche Aufſatz nach dieſer Bezeichnung nur der
nzeiger einer geläufigen Reproductionskraft, und kann nur anzeigen,
die Receptivität für Vorſtellungsverbindungen und Gedanken gehörig
ſtarkt iſt, und ob der Verfaſſer ſchon einige Kraft erlangt hat, ſolcherlei
edanken und Vorſtellungen beliebig und eigenthümlich zu verknüpfen.
ollte das aber wirklich der umfaſſende Begriff der Bildung oder auch
r der Schulbildung ſein? Traurig wäre es mindeſtens, wenn es ſo
. Die Fähigkeit, in einen vorgelegten Gedankengang oder Ideenkreis
nzudringen, die doch etwas hoch anzuſchlagen iſt, und die Kraft, ſich
nen eigenen Gedanken aus dem Realen zu erwerben, welche noch
her gelten muß, und endlich die Durchdringung der Erkenntniß und
mpfindung, welche das Zeugniß für eine harmoniſche Bildung des
enſchen iſt: dieß Alles iſt an einem Abiturientenaufſatz nicht wahrzu=
hmen. Oder zeigt etwa der Aufſatz das wiſſenſchaftliche oder ſittliche
tereſſe? Oder iſt dieß gewonnene Intereſſe kein Moment der gewon=
nen Bildung?

Noch kommt der Umſtand hinzu, daß es ja zur Anfertigung von
utſchen Aufſätzen in den Schulen vieler Uebungen wie Anleitungen
darf. So erſcheint denn ſchon der Aufſatz ſelbſt als ein eigenes durch
e ganze Schule hindurch gehendes Lehr= oder doch Uebungsfeld, welches
nöglicher Weiſe mit den andern Objecten kaum noch in einer loſen

Beziehung ſtehen dürfte. Dieſe Uebungen und Anleitungen beſtehen im Aufgeben und Durchſprechen von Thematen, Mittheilungen von Dispoſitionen und Gedanken, Correctur von einzelnen Ausdrücken und Wendungen, Vorleſen von Muſteraufſätzen ꝛc. Wenn es recht hoch kommt, ſo führt die Beſprechung der Themata zur Meditation, und dabei gelingt es wohl einmal einem recht geſchickten, (geiſtig) herablaſſenden, nüchternen, geduldigen und pſychologiſch und pädagogiſch durchgebildeten Lehrer, die Meditation der Schüler ſo zu lenken, daß ſie ein Intereſſe an dem Thema ſo weit erweckt, daß der Schüler aus dieſem Intereſſe her ſich zu einer Darſtellung angeregt und aufgelegt fühlt, und ſo wirklich einmal bei einzelnen Schülern eine förderſame Thätigkeit und eine wahrhaft geſunde Arbeit eingeleitet und zu Stande gebracht wird. Dieſe Fälle ſind aber trotz der gegentheiligen Behauptung der Lehrer ſo ſelten, daß ſie nur als beſondere einzelne Ausnahmen betrachtet werden dürfen. So dürfte nicht zu viel behauptet ſein, wenn man die deutſchen Aufſätze als die allgemeine Schülerplage bezeichnet, und daraus folgert, daß ihre Anfertigung eine den meiſten Schülern widerwärtige und ſo mehr oder minder unnatürliche Beſchäftigung iſt. Dieſes Widerſtreben der geiſtigen Natur des Zöglings darf um ſo mehr auffallen, als die Jugend nur gar zu gerne etwas vollbringt, geſtaltet und eine eigene That aufweist. Das Producirenwollen iſt der tiefſte Zug in dem menſchlichen Geiſte und dürfte faſt ſein Inſtinct genannt werden. Wenn derſelbe alſo bei den deutſchen Aufſätzen ſich als unwirkſam erweist, ſo muß das einen tiefer liegenden Grund als etwa Bequemlichkeit und Arbeitsſcheu des Schülers haben. Der Grund liegt eben darin,

daß das Anfertigen deutſcher Aufſätze eine rein formale Uebung iſt. Dieſe läßt ſich zwar der Schüler gern gefallen, wo dieſelbe auf beſtimmte Regeln zurückgeführt werden kann, wo alſo der Schüler das Urtheil über Richtig und Unrichtig, über Gut und Schlecht ſelbſt in der Hand hat, wo ihm Mittel und Wege in die Hand gegeben ſind, durch eigene Sorgſamkeit die Arbeit zu einer Vollendung in der von ihm geforderten Seite zu bringen. Er übt mit Vergnügen das Rechnen, die Form der mathematiſchen Aufgabe, die Darſtellung eines Experiments, die Beſchreibung einer Pflanze, ja er weigert ſich nicht, nach orthographiſcher und grammatiſcher Richtigkeit zu ſtreben und ſich um dieſelbe zu bemühen; da aber ſolche Regeln der guten Form für den deutſchen Aufſatz fehlen und da er nicht ſelbſt das Kriterium über Gut und Schlecht in Händen hat, ſo iſt er oft, ſehr oft erſtaunt, warum der Lehrer den heutigen Aufſatz ſchlecht und den vorigen gut nennt, und hält das Urtheil über

denſelben für ein gutes und böſes Geſchick. Man lebe nur wahrhaft mit ſeinen Schülern und man wird dieß vollkommen beſtätigt finden. Der deutſche Aufſatz fordert und übt noch dazu die Form für einen Inhalt, der oft dem Schüler unzugänglich oder unverſtändlich, noch öfter aber für denſelben zu hoch und zu tief oder zu fern liegt. Er übt die Form für alle möglichen Offenbarungsweiſen des Geiſtes- und Seelenlebens. Da ſoll Wärme und Phantaſie und Begeiſterung und Verſtandesſchärfe und Klarheit und reiche Combination und Ernſt und Scherz und Schwermuth und Heiterkeit und Rhetorik und Poetik und wer weiß was ſonſt noch Alles nach und nach in den deutſchen Aufſätzen vorkommen, und das Alles auf Geheiß des Lehrers, nach Gebot des Lehrplans und Stundenplans, nach dem Geſchmacke und Tacte des betreffenden Lehrers und immer an einem meiſt gegebenen oder dem Schüler nicht Intereſſe einflößenden Inhalte. Der Schüler ſoll ſich frei bewegen in einer nicht zu definirenden Form und dadurch ſoll er Form gewinnen: das iſt der Widerſpruch, den er fühlt, und der ihm dieſe Art der formalen Beſchäftigung ſo widerwärtig macht. Danach ſpricht denn der deutſche Abiturientenaufſatz keineswegs die Bildung des Schülers, ſondern nur ſeine Gewandtheit in der Beherrſchung der Form aus. Schulen, welche nur ſolche formale Bildung als den Lehrenkranz ihrer Thätigkeit ernten wollen und darin das Heil der Welt erblicken, die mögen und werden immerhin den deutſchen Aufſatz als den Ausdruck der gewonnenen Bildung anſehen.

Will man hiefür noch beſtimmtere Belege, ſo können dieſe nur von denen gegeben werden, welche die Abiturientenaufſätze verſchiedener Schulen oder auch verſchiedener Lehrer an einer und derſelben Schule gründlich verglichen haben. Sie tragen meiſt und faſt immer das Gepräge des Lehrers, welcher die deutſchen Aufſätze in der Prima leitet, ſind oft und meiſt ein kläglicher Abklatſch der Gedanken- und Empfindungs- und Anſchauungsweiſe und der Darſtellungsform dieſes Mannes, und ſind dieß um ſo mehr, je eigenthümlicher dieſer Lehrer iſt, je mehr er die Schüler für ſeine eigene Gedankenwelt zu erwecken weiß, je größer ſein geiſtiger Einfluß auf die jugendlichen Gemüther iſt, je abhängiger er den Denkkreis ſeiner Schüler von ſich gemacht hat, d. h. je unſelbſtändiger die Schüler geworden ſind, d. h. je reifer die Aufſätze ausſehen. Ein anderer Beleg hiezu iſt die ganz einfache und alltägliche Schulerfahrung, daß die Güte der deutſchen Aufſätze mehr mit dem Alter, der Erfahrung und der Lebensumſicht des Schülers als mit ſeinen Schulkenntniſſen und Schulfortſchritten wächst, und daß nichts verkehrter ſein dürfte, als die Schüler etwa nach der Güte

ihrer deutſchen Aufſätze in die verſchiedenen Claſſen zu ſetzen. So wird und muß dem deutſchen Aufſatze durch die ganze Schule hindurch das Gewicht eines Bildungsmeſſers abgeſprochen werden, und man fragt daher wohl mit Erſtaunen, wie nun dem letzten Schulaufſatze des Schülers eine ſolche Bedeutung mit einem Male zukommen ſolle.

Demgemäß hat man in richtiger Würdigung auch wohl den deutſchen Aufſatz in den Schulen eine Stilübung genannt, und damit auch dem Abiturientenaufſatze ſeine Bedeutung angewieſen. Er iſt darnach dann nur der Anzeiger der erworbenen ſtiliſtiſchen Gewandtheit, und keineswegs mehr der Ausdruck der gewonnenen Bildung. Seine große Bedeutung für die Reife der Schüler iſt damit von ſelbſt beſeitigt. Wenn Andere in dieſe ſtiliſtiſchen Uebungen den Satz hineindeuten wollen: le style c'est l'homme, ſo bedarf auch dieſe Anſicht noch einer nähern Erörterung. Iſt und bleibt der Stil immer nur die Form, in welcher der Gedanke ſich darſtellt, ſo ſind die Stilübungen nichts weiter als Formübungen. Das Kleid für den Mann, die Tournüre für den Charakter, die ſchöne Form für den Ausdruck der Bildung ſelbſt zu halten, das ſollte doch heutzutage ernſtlich abgewieſen ſein. Man meint aber in dem Stile des Menſchen mehr als Form zu haben. Gewiß, wenn man das Wort in ſeiner tiefern Bedeutung nimmt. Der Stil iſt der Ausdruck des Verhältniſſes des Geiſtes zu der dargeſtellten Sache. Kann man aber in dieſem Sinne wirklich einen Stil für die Abiturientenaufſätze beanſpruchen? Der Anfertiger desſelben ſteht in der Regel zu dem darzuſtellenden Objecte in gar keinem andern innern geiſtigen Verhältniſſe, als daß er darüber dieß und das hier und dort gehört und geleſen hat. Er ſoll und muß ſich in wenigen Stunden zu demſelben erſt gleichſam auf Commando in ein Verhältniß ſetzen, muß ſich zu einem Intereſſe dafür gleichſam echauffiren, und ſo darf man faſt ſagen, wenn ſich ein wirklicher Stil offenbaren ſollte, ſo iſt das ein erborgtes oder gar ein Lügengewand, das er dem Stoffe umhängt. Alſo auch mit der Stilprobe in dieſem tiefern Sinne iſt es nicht viel; daher auch vorſichtige Urtheiler wohl einſchränkend zu ſagen pflegen: inſoweit man bei einem ſolchen Aufſatze und bei einem ſo jungen Menſchen von einem Stile reden dürfe. Es iſt in der That mit dem deutſchen Stile der Schüler nicht viel anders als mit dem lateiniſchen, er iſt meiſt Phraſeologie, und wie wenig der lateiniſche Stil die Bildung anzeigt, welche durch das Studium der alten Claſſiker gewonnen werden kann, ſo wenig iſt der deutſche Stil der Schüler der Gradmeſſer der Bildung.

Die Wichtigkeit nun, die man dem deutſchen Aufſatze beigelegt hat,

te kaum eine ſolche Beſprechung nothwendig erſcheinen laſſen, wenn durch jene Betonung desſelben in die Schulen ein Unterrichtsobject ngekommen wäre, das eben durch dieſe Ueberſchätzung eine ſchäd- Wirkung für die geiſtige Entwickelung gehabt hätte und noch hätte. man in den Schulen die Form nach allen Richtungen hin üben nd muß, ſo muß nicht nur die Zahl der anzufertigenden Schul- ze groß und mannigfaltig ſein, ſondern man muß in der That die Dinge zu ſchreiben anleiten, welche wirklich über den Geſichts- des Schülers hinausgehen, ohne immer den Schülern die Zeit Mittel geben zu können, ſich vollkommen in den Gegenſtand hinein nken oder hinein zu arbeiten und ſo desſelben Herr zu werden hm ſo ein wahres Intereſſe abzugewinnen. Die Schulen und die : glauben es nicht, wie eng noch die Sphäre iſt, in der ſich ein ler bewegen kann; ſie erwägen nicht die übeln Folgen, welche dieß tigen ſolcher deutſchen Aufſätze hat, welche den Geiſt aus ſeinem gemäßen Kreiſe hinausdrängen. Der Gebrauch von Begriffen, Merkmale und realer Inhalt dem Darſteller nicht klar und oft unzugänglich iſt; das Phraſenthum und die Einbildung, daß die brauchte Phraſe eine Wahrheit ſein müſſe, welche ungeprüft gälte; eigung, ſich an der Phraſe ohne Prüfung derſelben genügen zu ; die Unfähigkeit, eine ſolche Prüfung anzuſtellen; die Altklugheit, lle möglichen verſtandenen und unverſtandenen Dinge mitzureden; ngenirtheit, über Alles ſeine Meinung abzugeben; die Allerwelts- eit, welche die Wirklichkeit wie einige Gedankenzettel und die de wie ein Kartenſpiel der Gedanken miſchen und ordnen zu meint; der Irrthum, welcher mit dem Begriffe die Sache zu meint; die bornirte Ueberzeugung, daß der, welcher über eine reden könne, nun auch ein geiſtiger oder gar noch anderweitiger der Sache ſei; die ganze Zeitmiſere, welche mit Begriffen die und Gott, den Menſchen und welthiſtoriſche Zuſtände faſſen zu meint, welche die doctrinären Theorieen an Stelle der wahren Wirklichkeit ſetzt und vor lauter Phraſengemurmel den hellen der heiligen wie profanen Geſchichte nicht mehr vernimmt: dieß wird durch die Schulaufſätze in unſere Schulen eingeleitet und ſtens der Boden dafür in ihnen reichlich gelockert. Es iſt ein mes und ſehr übles Zeichen, daß die Primaner der Schulen ſchon deutſche Aufſätze anfertigen über Papſtthum und Deutſchthum, Nationalität und Griechen- und Römerthum und wie die Sachen noch heißen mögen; denn das beweist nur, daß ſie am Ende Schullaufbahn glücklich dahin gebracht ſind, über Dinge zu

ſchreiben, die ſie nicht verſtehen, oder was dasſelbe iſt, ſich in Phraſen zu ergehen. Darf man ſich wundern, wenn ſolche Studioſen die Welt reformiren und Geſchichte machen wollen, ſich wundern, wenn ſie ſelbſt als Männer noch nicht die Kathederweisheit mitten im Leben vergeſſen können, ſondern dasſelbe nach ihren Schulprincipien oder Schulphraſen geſtaltet wiſſen wollen? Kann es auffallen, daß die Jugend, welche ſchon in ihrer Kindheit aus dem Bette der Wirklichkeit in die Luftgebilde der Begriffswelt verſetzt und nur von dem geiſtigen Sublimate der Realität genährt wird, nun die ganze Wirklichkeit nur noch als ein ſolches geiſtiges Sublimat anſieht und ſelbiges in beliebige Gefäße gießen und dem Volke nun nach Belieben davon eingeben und ſo der Zeit allerhand Krankheiten weg- und allerhand Gaben ancuriren zu können vermeint? Wohl iſt es natürlich, daß die Jugend begeiſterungsfähig in die Zeitgedanken und Zeitbeſtrebungen eingeht, daß ſie ſich von Männern und Helden und Ideen fortreißen läßt; aber widernatürlich iſt, daß ſie ſich für reif, für productiv, für Ton angebend, für Zeit beſtimmend anſieht. Wohl wirken zu dieſer widerlichen Erſcheinung noch viele andere Urſachen mit; aber daß unſere Schulbildung einen nicht geringen Theil dazu mitwirke, und daß unſere Deutſchaufſatzſchreibereien einen nicht unbedeutenden Antheil an dieſer Unterrichtsfrucht habe, weil ſie auf die Behandlung der übrigen Unterrichtsgegenſtände rückwirkt, das ſollte hier angedeutet und der weitern ernſten Erwägung anheim gegeben werden.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. Von Dr. Theodor Waitz, außerordentlichem Professor der Philosophie zu Marburg. Braunschweig, Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn. 1849. gr. 8. XVI und 685 S.

Herr Waitz tritt nicht zum ersten Male als psychologischer Schriftsteller auf. Er hat schon im Jahre 1846 durch seine „Grundlegung der Psychologie" dem Lehrbuche der Psychologie den Weg gebahnt. Das einleitende Werk wurde damals in diesen Blättern von Herrn Dr. Wittstein, vom Ref. in der Hall. Allg. Litteraturzeitung besprochen. Ueber das Verhältniß des Lehrbuchs zu ihm spricht sich der Verf. in der Vorrede des erstern selbst aus. Lehren, die schon in der „Grundlegung" zur Erörterung gekommen sind, werden im Lehrbuche von anderer Seite behandelt, oder es wird nur das dort gewonnene Resultat angeführt oder doch kürzer entwickelt, als es die Wichtigkeit zu fordern scheinen mag. Wir müssen gestehen, daß uns dieses Verhältniß nicht recht befriedigen will. Wenn sich die „Grundlegung" zum „Lehrbuche" nicht wie ein erster Theil zum zweiten verhalten konnte, so war gewiß eine Abgeschlossenheit des größern Werkes wünschenswerth. Doch dieß bleibt immer nur ein äußerlicher Fehler, den wir in dieser Anzeige insofern vermeiden wollen, als wir voraussetzen werden, daß manche unserer Leser die „Grundlegung" nicht näher kennen gelernt haben. Sie werden zuerst nach dem philosophischen Standpuncte des Verfassers fragen; eine Frage, die dem Gedeihen philosophischer Studien oft genug hemmend entgegentritt, aber doch bei der gegenseitigen Stellung der Parteien viel zu natürlich ist, als daß wir sie unberücksichtigt lassen dürfen.

Eine allgemeine Antwort hierauf gibt Herr W. selbst. Der deutschen Philosophie scheint nach seiner Ansicht die Lebenskraft mehr und mehr zu entfliehen, da sie mit ihrem Uebergange in Scholastik und Sophistik dem Dilettantismus der Tageslitteratur zur Beute werden mußte. Die Hoffnung, ihr ein neues Leben zu schaffen, gründet sich bei ihm auf diejenige Wissenschaft, welche den Träger des menschlichen Erkennens selbst zu ihrem Gegenstande hat und deßhalb das nothwendige Bindeglied zwischen der ethischen und naturwissenschaftlichen Betrachtung der Welt bilde, auf die Psychologie. In Beziehung auf sie stellt er zwei Parteien

einander gegenüber, von denen die eine alle pſychiſchen Vorgänge als beſondere Erſcheinungsformen leiblicher Functionen anſehe, die andere umgekehrt alles Körperliche und namentlich den organiſirten Leib nur als eine beſondere Erſcheinungsform des werdenden Geiſtes betrachte. Für beide will er eine vermittelnde Anſicht aufſtellen, die ſich in ihren Grundzügen an Herbart anlehne. Hierdurch verwandelt ſich die Frage nach der philoſophiſchen Richtung des Verf. in die ſpeciellere nach ſeinem Verhältniſſe zu Herbart.

Herr W. ſtimmt mit Herbart überein in der Ueberzeugung, daß der Ausgangspunct des Philoſophirens kein anderer ſein könne, als die gemeine Naturanſicht. Die Frage, ob eine Fortbildung derſelben möglich ſei, bejaht er, wie Herbart, weil ſich das gemeine Bewußtſein in ſich ſelbſt widerſprechend finde und ſich ſo über ſich ſelbſt hinaustreibe. Aber in der Beantwortung der weitern Frage, auf welche Weiſe die Fortbildung dieſer Anſicht geſchehen ſolle, weicht er weſentlich von Herbart ab. Weil ſich nämlich die exacte Empirie ſelbſt geſtehe, daß ſie nicht Geſetze eines leeren Scheins oder Geſetze einer jenſeits der Erſcheinungen liegenden Welt, ſondern nur Geſetze der Phänomene, der Natur, wie ſie dem Menſchen erſcheint und nothwendig erſcheint, ſuchen und finden könne; weil man ſich über den empiriſchen Boden, dem der Gegenſatz zwiſchen Sein und Erſcheinen durchaus fremd wäre, bereits hinwegſetzen würde, wenn man von dieſem Gegenſatze ausgehen wollte; weil es endlich weſentlich ſei, daß die Auffaſſung der Welt durch den Menſchen geſchehe: ſo ſei der einzig mögliche Ausgangspunct für die Fortbildung der gemeinen Weltanſicht die Betrachtung des Menſchen ſelbſt, inſofern er eben dieſes Medium ſei, durch welches die Auffaſſung geſchehe, d. h. inſofern er empfindendes, vorſtellendes, denkendes Weſen ſei. Hierdurch wird für Herrn W. die Pſychologie zur philoſophiſchen Grundwiſſenſchaft, deren Aufgabe die Darſtellung des nothwendigen Entwickelungsganges ſei, den die Weltanſicht des natürlichen Menſchen nehme und nehmen müſſe. Erſt nach Löſung dieſer Aufgabe kann nach ihm die Frage beantwortet werden, ob die als nothwendiges Product des menſchlichen Denkens bereits begriffene Naturanſicht einer weitern Correction noch fähig ſei oder nicht. (Vergl. S. 11 f.)

Sei es uns geſtattet, einen Augenblick an dieſer Stelle zu verweilen. Wir müſſen es allerdings zugeben, daß die exacte Empirie es mit der Natur, wie ſie dem Menſchen erſcheine, zu thun habe; aber daraus folgt ganz und gar nicht, daß ihr der Gegenſatz zwiſchen Sein und Schein durchaus fremd ſei, und noch weniger, daß wir uns einer Inconſequenz ſchuldig machten, wenn wir von dieſem Gegenſatze aus-

giengen trotz der Erklärung, alles Philoſophiren müſſe von der Empirie ausgehen. Wenn die empiriſchen Wiſſenſchaften wirklich noch nicht daran dächten, daß ſie ſich mit Erſcheinungen beſchäftigen, ſo iſt der Einſicht in die Nothwendigkeit, die gemeine Weltanſicht umzubilden, doch ſchon die andere Einſicht in die Widerſprüche derſelben vorausgegangen und ſomit, weil der Schein von ſelbſt auf das Sein hinweiſt, die Erkenntniß des Scheines in ſeinem Gegenſatze zum Sein gewonnen worden. Der Boden der Empirie iſt bereits verlaſſen; aber die Empirie ſelbſt hat uns über ſich hinausgetrieben. Wollte man, nachdem die Widerſprüche in den Erfahrungsbegriffen erkannt ſind, von der Betrachtung des menſchlichen Geiſtes die Auflöſung jener Widerſprüche erwarten, ſo würde man, ganz abgeſehen davon, daß ſich in den Begriffen, mit denen wir die innere Erfahrung auffaſſen, dieſelben Widerſprüche vereint wieder finden und daß alſo zuerſt jene gelöst werden müſſen, den anfänglich betretenen Weg plötzlich verlaſſen. Es liegt offenbar viel näher, die Fortbildung der gemeinen Weltanſicht aus denſelben Gründen hervorgehen zu laſſen, welche ſie überhaupt nothwendig machen. Die Widerſprüche in den Erfahrungsbegriffen und, was beſonders hervorgehoben werden muß, die nothwendigen Widerſprüche in ihnen ſollen gelöst, die Fehler, welche in ihnen liegen, ſollen gehoben werden. Um dieß zu bewerkſtelligen, werden wir uns gewiß am natürlichſten an die Natur der Widerſprüche halten. Eben weil ſie nothwendig ſind, weil wir uns ihnen bei keiner Auffaſſung der Erfahrung entziehen können, dürfen wir die Hoffnung hegen, daß wir zu den fehlerloſen Begriffen gelangen werden, wenn wir uns nur durch die Veranlaſſung zum Denken, die in ihnen liegt, in unſerem Denken leiten laſſen. Aber, könnte uns hierauf entgegnet werden, der Grund des Widerſpruchsvollen in den Erfahrungsbegriffen liegt doch jedenfalls in uns, in dem vorſtellenden Geiſte; die Natur des Menſchengeiſtes zu erkennen, muß darum das Erſte in unſerem Philoſophiren ſein. Gerade wenn dieſe Vorausſetzung wahr iſt, müſſen wir antworten, ſo können pſychologiſche Betrachtungen zu keiner widerſpruchsloſen Weltanſicht führen. Dann können ſie nur die Erklärung geben, wie ſo fehlerhafte Begriffe ſich bilden mußten; dann wird es ebenfalls ganz außer ihrer Sphäre liegen, eine beſſere Bildung derſelben zu vermitteln. Von fehlerhaften, d. h. geſetzwidrigen geiſtigen Vorgängen kann eben ſo wenig die Rede ſein wie von einem geſetzloſen Geſchehen in der äußern Natur. Logiſch falſche Begriffe ſind nicht pſychologiſch falſch gebildet. Ein den pſychologiſchen Geſetzen ſcheinbar widerſprechender geiſtiger Vorgang iſt von uns nicht in der Allheit der ihn bedingenden Verhältniſſe erkannt. Würde uns hierauf der Einwand gemacht, daß

ſchon die Einſicht in den Grund jener nothwendigen Widerſprüche für ihre Beſeitigung förderlich ſei, und daß alſo immer die Pſychologie allem anderen Philoſophiren vorhergehen müſſe oder vielmehr könne, ſo läßt ſich dieß zwar zugeſtehen, aber bei einer ſolchen der Metaphyſik vorausgehenden Pſychologie müßte auf eine philoſophiſche Behandlung derſelben verzichtet werden. Soll die Pſychologie ein Theil der Philoſophie ſein, ſo muß ſie aus der Metaphyſik als Anwendung derſelben auf die innere Erfahrung hervorwachſen. Ohne Metaphyſik kann ſie nicht philoſophiſch behandelt werden, und dieß iſt die Stellung, welche die Pſychologie des Herrn W. einnimmt und, falls wir uns nicht um Worte ſtreiten wollen, auch einnehmen will. Es muß dieß näher erörtert werden.

Herr W. bezeichnet ſchon auf dem Titel ſeine Pſychologie als Naturwiſſenſchaft und rechtfertigt eine ſolche Bezeichnung in der Vorrede durch die von ihm angewendete Methode. Dieſe beſteht nach dem dort Geſagten einfach darin, daß zuerſt eine Hypotheſe als wahrſcheinlich und annehmbar deducirt und dann als gewiß dadurch bewieſen wird, daß in Folge derſelben die Geſammtheit der pſychiſchen Phänomene ſich als zuſammenhängend und verſtändlich darſtellt. Dieß ſei der Gang, den die Naturwiſſenſchaften überall nehmen, und darum dürfe er die Pſychologie als Naturwiſſenſchaft bezeichnen. Die Nothwendigkeit einer ſolchen Methode leitet Herr W. ab aus der Unmöglichkeit, in der Pſychologie, wie es in der Chemie oder Phyſiologie geſchehe, einen complicirten Vorgang zu analyſiren, und aus der Schwierigkeit, dieſe complicirteren Vorgänge aufzufaſſen, während die einfachen pſychiſchen Erſcheinungen unzweideutig vorlägen. Es bleibt ihm darnach nur ein ſynthetiſches Verfahren übrig. Durch dieſes ſoll die Möglichkeit gezeigt werden, daß ſich aus jenen einfachſten Vorgängen nach einer allgemeinen Geſetzmäßigkeit gerade ſolche pſychiſchen Erſcheinungen bilden, wie wir ſie vermittelſt der Beobachtung in uns finden. Aus jenen einfachen Actionen werde ſich aber eine allgemeine pſychologiſche Entwickelung nur ermöglichen vermittelſt einer Hypotheſe, „durch welche verſtändlich werde, wie es möglich ſei, daß jene (einfachen Actionen) nicht allein unter einander verbunden und zuſammengehalten werden, ſondern auch in eine ſolche Wechſelwirkung mit einander treten, daß die Entwickelung des geiſtigen Lebens nach allgemeinen Geſetzen als Reſultat erſcheint.“

Vergleichen wir dieſe Methode mit der naturwiſſenſchaftlichen, ſo ergibt ſich ſogleich ein Unterſchied in der Stelle, welche die Hypotheſe einnimmt. Herr W. will mit ihr beginnen, während die naturwiſſenſchaftlichen Hypotheſen nicht vor der Wiſſenſchaft gemacht werden, ſon-

ern ſich erſt aus der ſcharfen Auffaſſung der Erſcheinungen ergeben. Daher würde die Pſychologie nach naturwiſſenſchaftlicher Methode den Inhalt des Bewußtſeins ſcharf, treu und in ſeinem natürlichen Zuſammenhange aufzufaſſen und von den Ergebniſſen dieſer Unterſuchung erſt diejenige Grundanſicht vom geiſtigen Leben zu erwarten haben, deren Entwickelung zu einer wahren Theorie führen kann *. Auch der Verf. erkennt dieſen Unterſchied an und noch dazu als einen für die Naturwiſſenſchaften vortheilhaften (S. 28), und es fragt ſich daher, warum in der Pſychologie von dieſem Verfahren der Naturwiſſenſchaften abgewichen **. Der Grund ſoll, wie geſagt, darin liegen, daß die complicirten pſychiſchen Vorgänge ſich ſchwierig auffaſſen und gar nicht analyſiren laſſen, daß ſich in ihnen höchſtens ein Früheres oder Späteres unterſcheiden laſſe. Sollte nun aber nicht gerade dieß Letztere weſentlich ſein, inſofern wir ja auf ſolche Weiſe im Stande ſein müſſen, die Entſtehung zuſammengeſetzter geiſtiger Zuſtände zu beobachten? Herr Waitz ſcheint überhaupt einen Vortheil der pſychologiſchen Beobachtung ganz überſehen zu haben. „In dem Inhalt unſers Bewußtſeins, in der Mannigfaltigkeit und dem Wechſel des Vorſtellens, Fühlens und Begehrens beobachten wir jene innern Vorgänge ſelbſt, die das geiſtige Leben bilden. Die Phyſiologie kann nur die Aeußerungen des innern organiſchen Lebens beobachten. Der Pſychologie dagegen iſt der Anblick des geiſtigen Lebens ſelbſt vergönnt“ ***. — Die Grundanſicht, vermittelſt deren die pſychiſchen Erſcheinungen erklärt werden können, kann nur auf einem doppelten Wege gefunden werden, entweder auf dem ſpeculativen, oder auf dem empiriſchen. Herr W. will den zweiten betreten. Dieſer beſteht, wie geſagt, darin, daß man die einzelnen Erſcheinungen in ihrem natürlichen Zuſammenhange auffaßt und aus den hier ſich zeigenden Geſetzen die erklärende Grundanſicht ableitet. Sie iſt denn durch Induction geworden und hat die Geltung einer Hypotheſe. Außer dieſen beiden Wegen giebt es nur noch den des Errathens. Der Verf. ſpricht ſich S. 31 über die

---

* Vergl. Drobiſch, empiriſche Pſychologie. S. 31.

** Nur beiläufig ſei hier bemerkt, daß die Seite 30 erwähnte Hypotheſe, welche Herbart ſeiner Metaphyſik vorausſetze, daß das menſchliche Denken zu objectiver Erkenntniß der ihm gegenüberſtehenden realen Welt zu gelangen im Stande ſei, wenn es in der Behandlung der philoſophiſchen Probleme die logiſchen Geſetze befolge, wiß nicht mit einer pſychologiſchen Hypotheſe, wie wir ſie ſogleich näher kennen lernen werden, zu vergleichen iſt. Uebrigens können wir ganz und gar nicht einräumen, daß Herbart dieſe Hypotheſe ſeiner Metaphyſik vorausſetze. Es iſt dieſer Satz vielmehr ein aus ſeiner Metaphyſik ſich ergebendes Reſultat.

*** Drobiſch, a. a. O. S. 30.

Art, wie er ſeine Hypotheſe aufſtellt, näher aus. Er will eine Deduction derſelben geben, d. h. „zeigen, daß ſie nicht aus der Luft gegriffen ſei, ſondern daß ſowohl die Betrachtung der körperlichen Organiſation des Menſchen als der pſychiſchen Vorgänge in ſeinem Innern uns zu ihr hinführe". Soll dieſer Vorſatz wirklich ausgeführt werden, ſo kann unmöglich von einem Vorausſtellen der Hypotheſe die Rede ſein. Dann müſſen vor Aufſtellung der Hypotheſe alle pſychiſchen Erſcheinungen, die ſich der Beobachtung darbieten, aufgefaßt werden; mit einem Worte: der Verf. mußte denſelben Weg einſchlagen, den Drobiſch in ſeiner empiriſchen Pſychologie verfolgt hat. Und da die Aufſtellung der Hypotheſe als das erſte Geſchäft der Pſychologie bezeichnet wird, ſo müßten wir in den hierauf bezüglichen Paragraphen eine vollſtändige empiriſche Pſychologie finden. Denn ein Hervorheben nur derjenigen pſychiſchen Erſcheinungen, welche für die Entwickelung der Hypotheſe von Bedeutung ſind, wäre, weil ſie ſich erſt beſtimmen laſſen, wenn die Hypotheſe ſchon bekannt iſt, durchaus unmethodiſch.

Wenden wir uns nun zu der Deduction der Hypotheſe ſelbſt. Der Gedankengang des Verf. iſt etwa folgender. Die Veränderung der innern Zuſtände läßt uns auf Kräfte ſchließen. Kräften müſſen wir die Exiſtenz gewiſſer Subſtrate, an welche ſie gebunden ſind, vorausſetzen. Es fragt ſich alſo, wie das für die pſychiſchen Erſcheinungen anzunehmende Subſtrat beſchaffen ſei. Die innere Erfahrung zeigt uns zwar, wie die äußere, theils qualitative, theils quantitative Veränderungen; aber die letztern ſtellen ſich uns nicht dar als ſich ausdehnend durch einen Raum hin, ſondern als nur der Intenſität, dem Grade nach quantitativ. Daher muß das Subſtrat dieſer Veränderungen nicht ein ausgedehntes, räumliches Ding, ſondern ein räumlich untheilbares, d. h. unräumliches, nur qualitativ beſtimmtes Weſen ſein. Dieſe Anſicht wird beſtätigt durch pſychiſche Erſcheinungen, wie durch die ſinnliche Wahrnehmung als Auffaſſung eines Mannigfaltigen unter der Form der Einheit, durch den entſchloſſenen Willen, der eine Reihe der verſchiedenſten Thätigkeiten und Zuſtände beherrſcht ꝛc. Die Seele ſteht nicht außerhalb des in der Natur herrſchenden Cauſalzuſammenhangs. Die Naturweſen, mit denen ſie in ein mittelbares Cauſalverhältniß tritt, können aus phyſiologiſchen Gründen nur die Nerven ſein. In Rückſicht ihres Verhältniſſes zum Nervenſyſtem iſt die Seele leidend; aber dieſes Leiden iſt in Rückſicht der Seele ſelbſt und des von ihr producirten Vorgeſtellten eine Thätigkeit, weil ſie ſich dabei in einem Zuſtande befindet, deſſen Qualität durch die Natur deſſen, was ſie ſelbſt iſt, weſentlich mitbedingt wird. Dieſe früheſten und einfachſten pſychiſchen Erſcheinungen werden am beſten als Perceptionen

zeichnet. Durch jede Perception wird die Seele innerlich beſchäftigt
d erhält einen beſtimmten Inhalt, der als Quale eine Vorſtellung
ißt. Wie jeder Zuſtand, in den ein Naturweſen gerathen iſt, modifi-
end einwirken muß auf alle folgenden, ſo auch mit den Perceptionen.
ieſer Einfluß wird mit dem Namen der Reſiduen bezeichnet. Jedes
eſiduum iſt als eine in der Seele erzeugte Strebung zu betrachten, den
ſtand (die Thätigkeit) in ſich zu erhalten oder wieder zu gewinnen (zu
roduciren), in welchem ſie ſich befand. Die Seele beſitzt alſo ihre
orſtellungen als Dispoſitionen zu erneuerter Vergegenwärtigung des-
ben Inhalts. Vielen gleichen Reizen entſpricht nur eine durch Ver-
melzung der einzelnen entſtandene Vorſtellung. Dauert von je zwei
erceptionen verſchiedenen Inhalts die eine noch fort, während eine
rkere Nöthigung zu der andern ſich einſtellt, ſo wird die eine durch
andere verdrängt, d. h. in ein Reſiduum verwandelt. Jede Seelen-
itigkeit hindert alle von der Seele bereits erworbenen heterogenen
ispoſitionen, zur Geltung zu kommen, d. h. durch jedes wirkliche
orſtellen erleidet jede Dispoſition zu heterogenem Vorſtellen eine Ab-
wächung, die mit dem Namen des Sinkens der Vorſtellung bezeichnet
rd. Je tiefer eine Vorſtellung ſinkt, deſto mehr verliert ſie zugleich an
alitativer Beſtimmtheit.

Hiermit würden wir im Weſentlichen die von dem Verf. vorausge-
lte Hypotheſe und die erſten daraus ſich ergebenden Folgerungen kennen
lernt haben. Was zunächſt die Einfachheit der Seele betrifft, ſo iſt
enfalls die Art der Deduction mehr begrifflich als empiriſch. Sollte
e naturwiſſenſchaftliche Methode angeſtrebt werden, ſo war von den
nach zur Beſtätigung der gewonnenen Anſicht angeführten pſychiſchen
ſcheinungen auszugehen; aber auch dadurch allein wäre die Methode
ch nicht eine naturwiſſenſchaftliche geworden. Die pſychiſchen Erſchei-
ngen, aus denen ſie ſich entwickelt, durften nicht ſo ohne Weiteres
s der Mannigfaltigkeit des empiriſchen Stoffes herausgegriffen werden.
as iſt eben nur möglich, wenn die Hypotheſe, welche ſich aus ihnen
eben ſoll, ſchon im Voraus bekannt iſt. Gegen eine Entwickelung der
lärenden Grundanſicht auf begrifflichem Wege würden wir nun gar
hts einzuwenden haben, wenn nicht erſtens der Verf. eine Pſychologie
Naturwiſſenſchaft verſprochen hätte, und wenn zweitens die
griffe, von denen ausgegangen wird, wie die der Veränderung und
Kraft, nicht ſo ohne alle Unterſuchung aufgenommen worden wären. —
an kann ſich kaum des Gedankens erwehren, daß die Hypotheſe, die
rr W. an die Spitze ſeiner Pſychologie ſtellt, von ihm durch das
tudium der Herbartſchen Pſychologie gewonnen wurde. Er war im

Wesentlichen von ihrer Richtigkeit durchdrungen, aber nicht aus Uebereinstimmung mit der Art und Weise, wie Herbart zu ihr gelangte, sondern weil er zur Ueberzeugung gekommen war, daß sie der Natur des Seelenlebens vollkommen entspreche. Er versuchte sie also am Anfange seiner Psychologie zu „deduciren".

Trotzdem könnte alles aus ihr Folgende mit dem in Uebereinstimmung sein, was Herbart aus seinen Principien ableitet. Allein daran hindern noch andere nicht zu übergehende Differenzen.

Die erste liegt in der Lehre von den Vorstellungen als Residuen. Die Schwierigkeiten, die Herr W. dadurch vermeiden will, bleiben, wenn man sie anders als solche anerkennen will, wenigstens dieselben wie bei Herbart. Die Einfachheit der Seele würde sich mit der Vielheit der Dispositionen, die doch, falls man nicht auf den unhaltbaren Begriff der Fähigkeiten kommen will, auch als Zustände aufgefaßt werden müssen, um nichts besser vertragen als mit der Vielheit der Vorstellungen. Aber es waltet zwischen der strengen Einfachheit der Seele und der Vielheit der Vorstellungen gar nicht einmal der gefürchtete Widerspruch ob, weil die Vorstellungen eben so wenig etwas für das Wesen der Seele sind, wie die Bewegungen für das Wesen des bewegten Körpers. Und dazu kömmt nun noch, daß aus der Deduction des Verf. noch gar keine qualitative Einfachheit der Seele folgt. Sie führte ja nur zu einem räumlich untheilbaren, unräumlichen Wesen. Hätte Herr W. die Herbart'sche Ansicht festgehalten, so würde eine zusammengesetzte Vorstellung im eigentlichen Sinne des Worts ihm nicht undenkbar erschienen sein und er würde dann nicht zu dem Satze gekommen sein, daß bei dem Sinken der Vorstellungen mit dem quantitativen Verluste ein qualitativer verbunden sei. Er würde vielmehr das Sinken in Herbart'scher Weise nur auf den Act des Vorstellens, nicht auf die Qualität des Vorgestellten bezogen haben *. Um hierauf und auf andere Folgerungen näher einzugehen, möchte uns hier wohl kaum der Raum vergönnt sein.

Wir wenden daher lieber noch einem zweiten Unterschiede der Waitz'schen Psychologie von der Herbart'schen unsere Aufmerksamkeit zu. — Wenn man in der Psychologie des Herrn W. Sätze liest, wie folgende: „Alles qualitativ Gleiche verschmilzt, und alles Verschiedene verdrängt sich gegenseitig und zwar im geraden Verhältnisse seiner Stärke" (S. 97); „das Sinken der Vorstellungen schreitet fort im umgekehrten Verhältnisse der ursprünglichen Intensität der sinkenden Vorstellung und im geraden Verhältnisse theils der ablaufenden Zeit, die mit heterogenem Vorstellen

* Vergl. Drobisch, erste Grundlehren der mathematischen Psychologie. S. 15.

füllt war, theils der Intenſität dieſes heterogenen Vorſtellens ſelbſt"
)9); „jede Vorſtellung erleidet einen ſo großen Verluſt an ihrer
inglichen Stärke, als ſie zur Ueberwindung der ihr entgegenwir-
Widerſtände verbraucht" (S. 103): ſo erhellt daraus deutlich,
ierr W. die Abhängigkeit der pſychiſchen Erſcheinungen von Größen-
tniſſen erkannt hat. Damit erſcheint es nun ganz unverträglich,
er in der Vorrede (S. X) ſagt, daß es ihm, je weiter er in der
uchung fortgeſchritten, deſto nothwendiger erſchienen ſei, die Anſicht
er Möglichkeit einer durchgängig mathematiſchen Behandlung voll-
z aufzugeben *. Dieſe Aeußerung findet ihren Commentar in einem
ern Anhange über die Anwendbarkeit der Mathematik auf Pſy-
ie. Durch ihn ſoll nachgewieſen werden, „daß uns die Data zu
logiſchen Rechnungen bis jetzt noch gänzlich fehlen, und daß die
matiſche Begründung der Pſychologie, die Herbart verſucht hat,
on der Art ſei, daß man ſich bei ihr beruhigen könne" (S. 158 f.).
Nachdem Herr W. einige ſchon öfter wiederholte Einwürfe gegen
öglichkeit, Mathematik auf Pſychologie anzuwenden, zurückgewieſen
wendet er ſelbſt ſich gegen die Principien der mathematiſchen
logie Herbarts. Das erſte Bedenken trifft die Vielheit der Vor-
gen, die ſich nicht mit der Einheit der Seele vertrage. Ob die
logiſche Beobachtung über das ſcheinbare Zuſammen oder Nichtzu-
n einer Vielheit von Vorſtellungen Aufklärung gebe und geben
oder nicht, wollen wir ganz auf ſich beruhen laſſen. Daß aber
Vielheit der Vorſtellungen und der Einfachheit der Seele kein
ſpruch enthalten iſt, haben wir ſchon oben angedeutet. Aus dem
Geſagten wird auch hervorgehen, daß es ganz falſch iſt, aus der
behaupteten Widerſpruchsloſigkeit ſchließen zu wollen, es müßten
rer Anerkennung auch die im Begriffe des Ich liegenden Wider-
e wegfallen. Die Identität des Subjects und Objects iſt eine im
nen Begriffe des Ich liegende Ungereimtheit, welche mit dem
uche auftritt, das Weſen desſelben zu beſtimmen, und die gerade
Annahme einer Vielheit von Vorſtellungen, die ſich gegenſeitig
en, aber nicht vernichten, ihre Löſung findet **.

Aus dieſer Anſicht des Herrn W. folgert in der Halliſchen Monatsſchrift Herr
Roſenkranz, daß die Herbart'ſche Schule für die Behandlung der Pſychologie die
matik, die Herbart einführte, factiſch aufgegeben habe. Nach dieſer Entdeckung
rrn Prof. Roſenkranz ſind aber nun die erſten Grundlehren der mathematiſchen
logie von Drobiſch erſchienen, und der Herr Profeſſor muß ſich daher doch
zeirrt haben.

* Vergl. außer den betreffenden §§ im erſten Theile der Herbart'ſchen Pſychologie
n klare Darſtellung in Hertenſteins Metaphyſik, S. 462 ff.

Im Uebrigen ſind es namentlich zwei Puncte, die Herr W. den Principien der mathematiſchen Pſychologie Herbarts als ungenüg bezeichnet: die Anſicht von entgegengeſetzten Vorſtellungen und die V ſchmelzung entgegengeſetzter Vorſtellungen nach der Hemmung. Herl nimmt verſchiedene Grade von Gegenſätzen unter einfachen Vorſtellun an. Nach der Anſicht des Herrn W. liegt hierin der Fehler, daß logi bloß durch vergleichende Reflexion gewonnene Gegenſätze auf die Emp dungen und einfachen Vorſtellungen ſelbſt übertragen werden und ſo das Untheilbare getheilt gedacht wird. Nach Herbart verſchmelzen ſe entgegengeſetzte Vorſtellungen, nachdem durch die Hemmung dem Geg ſatze Genüge geſchehen, ſo weit, als ſie ſich nun nicht mehr hemm Herr W. entgegnet darauf, daß dem Gegenſatze noch nicht Gen geſchehen ſei, ſo lange noch irgend welches Entgegengeſetzte wirk gegenwärtig ſei.

Es kann nicht unſere Abſicht ſein, in dieſen Blättern eine a führliche Vertheidigung der Herbart'ſchen Anſichten zu verſuchen. S an einige Puncte erlauben wir uns zu erinnern, die vielleicht geeig ſein dürften, über die angegriffenen Lehren ein anderes Licht zu v breiten. Uebrigens ſind, ſeit Herr Waitz ſeine Pſychologie ſchrieb, erſten Grundlehren der mathematiſchen Pſychologie von Drobiſch erſ nen, welche auch die erſten Principien der Wiſſenſchaft in einer ſo li vollen Art entwickeln, daß es jetzt um ſo mehr zunächſt genügen ka auf ſie zu verweiſen, als jetzt ein Urtheil über das Unternehmen mathematiſchen Pſychologie ohne Rückſicht auf dieſes Werk von Drob gar nicht möglich iſt.

Was zuvörderſt die Herbart'ſche Anſicht von Graden des Geg ſatzes anlangt, ſo iſt gewiß ſo viel klar, daß Vorſtellungen ſich m oder weniger ähnlich, mehr oder weniger verſchieden ſein können, u daß ſich die ihnen entſprechenden Seelenzuſtände in gleicher Weiſe einander verhalten müſſen. Eben ſo nahe liegt gewiß der Gedanke, d ſich Vorſtellungen den Beſitz der Seele nicht gleichmäßig, ſondern u ſo mehr ſtreitig machen werden, je mehr ſie ſich von einander unt ſcheiden. Dieß iſt aber eine ſo allgemeine Anſicht von der Sache, d ſich mit ihr nicht viel anfangen läßt. Soll ſie weiter verarbeitet werde ſo muß zunächſt deutlich ausgeſprochen werden, was man ſich bei der größe oder geringern Verſchiedenheit denkt. Da wird man nun auf die Anor nung der Vorſtellungen eines Continuums in eine Reihe kommen, deren äußerſte Glieder nichts mit einander gemein haben, in vollem Gegen ſatze ſtehen, während die Mittelglieder mit jedem der äußerſten etwa gemein haben, aber ſich von jedem derſelben um eben ſo viel unter

ſcheiden, als ſie mit dem andern Gemeinſames enthalten, d. h. zu jedem äußern in partiellem Gegenſatze ſtehen. Wie hiedurch eine mathematiſche Ausdrucksweiſe möglich wird, darüber können wir einfach auf Drobiſch's math. Pſych. S. 26 ff. verweiſen. Durch eine ſolche Auffaſſungsweiſe wird die einfache Vorſtellung nicht zerlegt; es wird nur ihr Verhältniß zu einer andern im Denken aufgefaßt. Wenn zwei Vorſtellungen, die für ein Individuum in vollem Gegenſatze ſtehen, für ein anderes nur partiell entgegengeſetzt ſind, ſo übt dieß auf die pſychologiſchen Rechnungen keinen Einfluß aus. Dieß würde erſt dann intereſſiren, wenn die Reſultate der Rechnungen auf beſtimmte Fälle anzuwenden ſind. Ob es wirklich genau dieſelben Vorſtellungen ſind, die dem Einen total verſchieden, dem Andern verwandt erſcheinen, möchte übrigens auch keine ſo ganz zu vernachläſſigende Frage ſein.

In Beziehung auf die Verſchmelzung entgegengeſetzter Vorſtellungen nach der Hemmung ſcheint es, ſoll die Sache nicht mißverſtanden werden, von Wichtigkeit, zu bedenken, daß Vorſtellungen nicht an und für ſich Kräfte ſind, ſondern es erſt durch ihren Gegenſatz werden. Es ſeien zwei in vollem Gegenſatze ſtehende Vorſtellungen gegeben; die Intenſitäten des ihnen entſprechenden Vorſtellens ſeien a und b, und a ſei größer als b. Der Gegenſatz macht ſie beide zu Kräften, und zwar a zu einer ſo großen, um b unterdrücken zu können, und b als die kleinere zu einer ſo großen, als nur ſie werden kann. Was iſt nun der Erfolg? Kann b unterdrückt werden? Nein; denn ein Theil der Kraft von a wird von dem widerſtrebenden b im Gleichgewicht gehalten; b wird nur verdunkelt, aber auch a verliert an Klarheit. Die Vorſtellungen werden nicht theilweiſe vernichtet, ſondern indem ſie ſich gegenſeitig das Gleichgewicht halten, verlieren ſie einen Theil ihrer Klarheit. Sie hören nicht auf als Kräfte gegen einander zu wirken, denn ſonſt würde zwiſchen den beiden verdunkelten Vorſtellungen, weil ſie in Gegenſatz zu einander ſtehen, derſelbe Proceß von Neuem beginnen, und Herr W. hätte Recht. Sie bleiben Kräfte, die ſich das Gleichgewicht halten, und in dieſem Zuſtande bilden ſie in der einen Seele ein Ganzes, d. h. ſie verſchmelzen.

Als den Grundfehler der mathematiſchen Pſychologie ſieht Herr W. die Vieldeutigkeit an, welche das Wort „Vorſtellung" habe, indem es bezeichnen könne 1) den Act des ſinnlichen Wahrnehmens ſelbſt, oder auch den Inhalt desſelben; 2) den Act des wirklichen Vorſtellens ohne Gegenwart des Empfindungsreizes oder deſſen Inhalt; 3) das bloße Streben eines beſtimmten Vorſtellungsinhaltes, oder auch dieſen aufſtrebenden Vorſtellungsinhalt ſelbſt. Sind das nun aber wirklich ſo ver-

ſchiedene Bedeutungen, die dem einen Worte gegeben werden? Zuerſt muß allerdings zugeſtanden werden, daß man unter Vorſtellung die Thätigkeit des Vorſtellens ſowohl als den Inhalt der Vorſtellung verſtehen kann; aber in der mathematiſchen Pſychologie handelt es ſich nur um erſtere, und dieſe iſt nicht nur quantitativ, ſondern auch nach der Verſchiedenheit des Vorſtellungsinhaltes qualitativ verſchieden. Hieraus alſo kann kein Fehler entſtehen. Es bliebe nur noch die Dreiheit. Aber auch in Beziehung auf ſie kann es der aufmerkſamen Betrachtung nicht entgehen, daß es ſich nicht um drei verſchiedene Thätigkeiten, ſondern höchſtens nur um eine in ihren Wirkungen verſchiedene Thätigkeit handelt, gerade ſo wie zwei bewegende Kräfte, die in verſchiedener Richtung auf einen Punct einwirken, beide ganz dieſelben bleiben, wenn auch keine dieſelbe Bewegung hervorbringt, die ſie ohne die andere erzeugen würde.

Alle die bis jetzt von uns beſprochenen Einwürfe gegen die Anwendung der Mathematik auf Pſychologie beziehen ſich nur auf die Principien, von welchen Herbart ausgeht. Auch wenn ſie alle unantaſtbar wären, würde für Herrn W. die Nothwendigkeit einer mathematiſchen Behandlung der Pſychologie nicht verſchwinden. Auch er erkennt es ja an, daß für das geiſtige Leben Größenverhältniſſe von entſcheidendem Einfluſſe ſind, daß die Geſetzmäßigkeit in ihm eine mathematiſche iſt. Warum alſo wendet er dennoch die Mathematik nicht auf Pſychologie an? Weil das, was in andern Theilen der angewandten Mathematik gerade die Richtigkeit der gefundenen Formeln verbürge, die Nachweiſung eines Phänomens in der Erfahrung, das der Formel entſpricht, hier gänzlich zu fehlen ſcheine; weil die pſychologiſchen Thatſachen der Erfahrung offenbar noch bei weitem complicirter ſeien als die Erſcheinungen, auf welche ſelbſt die verwickeltſten Formeln der mathematiſchen Pſychologie gedeutet werden dürfen. Daß man ſich in der mathematiſchen Pſychologie mehr als in allen andern Theilen der angewandten Mathematik hüten müſſe, Rechnung und Erfahrung zu früh in Beziehung zu einander zu ſetzen, daß auch in den zuſammengeſetzteſten Rechnungen nicht alle Verhältniſſe, die in der Wirklichkeit einen pſychiſchen Vorgang bedingen, berückſichtigt werden können, iſt gar nicht zu leugnen. Aber will man deßhalb auf ein weiteres Verfolgen der unabweislichen Anſicht von der mathematiſchen Geſetzmäßigkeit des geiſtigen Geſchehens verzichten, oder will man die Folgen dieſer Anſicht „mit Sorgfalt entwickeln und prüfen, ob etwas zur ſchärfern Erklärung der pſychiſchen Phänomene Brauchbares dabei herauskomme“? Daß auch ohne die Controle der Erfahrung der Calcul zu einer tiefern Einſicht in die Geſetzmäßigkeit des Geiſteslebens führen muß, in Beziehung darauf brauchen wir nur auf das von Drobiſch (math. Pſych. S. 9 f.) Geſagte zu verweiſen.

Wir haben uns zu lange bei der Beſprechung der Principien auf-
halten, um ferner auf Einzelheiten eingehen zu können. Damit wir
er unſern Leſern wenigſtens eine Vorſtellung von dem im Buche
handelten Stoffe geben, wollen wir noch die weitere Eintheilung des
offes andeuten.

Nachdem in dem erſten Abſchnitte noch von dem gewonnenen Stand-
ncte aus die Phänomene der Aſſociation, der Reihenbildung, des
swendiglernens, der Einbildungskraft und des Vergeſſens behandelt
rden ſind, werden die drei folgenden Abſchnitte den Phänomenen der
nnlichkeit, des Gemüthslebens und des intellectuellen Lebens oder des
rſtandes gewidmet. Im zweiten Abſchnitte wird man hiernach eine
ſprechung der durch die fünf Sinne vermittelten Vorſtellungen ſuchen
d es daher befremdend finden, daß ſich dieſer Abſchnitt nur mit den
umvorſtellungen beſchäftigt. Herr W. überläßt, wie er S. 287 aus-
icklich ſagt, die Erklärungen der ſinnlichen Empfindungen, ſoweit ſie
ht zur Bildung der Raumvorſtellungen mitwirken und einen beſtimmten
fluß auf die pſychiſchen Gefühle ausüben, der Phyſiologie. Der zweite
ſchnitt ſoll ſich auf das beziehen, was uns durch die äußere Wahr-
mung gegeben wird, d. h. auf die Erſcheinungen im Raume. Als
Hauptfrage wird es darum angeſehen, wie uns Räumliches überhaupt
ſtehe und woher die Nöthigung komme, es gerade in denjenigen Formen
ſzufaſſen, in welchen wir es auffaſſen. Da es nun die äußern Sinne
en, durch welche uns das Räumliche gegeben werde, ſo frage es ſich,
lche eigenthümliche Beſchaffenheit der äußern Sinne es ſei, durch die
r genöthigt werden, die Erſcheinungen der Außenwelt als räumlich
zuſtellen. Geruch, Geſchmack und Gehör, wird ſodann dargethan,
nten den Grund der räumlichen Auffaſſung der Sinnenwelt nicht
halten; es blieben alſo nur noch Geſicht und Getaſt übrig. Sie werden
hin in der Folge als die Quellen der Raumvorſtellungen angeſehen
d auf ſie allein in der ganzen folgenden Unterſuchung Rückſicht ge-
mmen.

Im dritten Abſchnitte werden zwei große Gebiete im Innern des
enſchen unterſchieden, von denen das erſte „alle diejenigen pſychiſchen
rgänge, welche ſich auf Objecte beziehen, die wir vom Verlaufe unſerer
ividuellen Thätigkeiten und Zuſtände für unabhängig halten“, um-
it, das andere „diejenigen pſychiſchen Phänomene, die wir ganz und
r als unſere eignen ſubjectiven Producte, als gerade unſerm Innern
enthümlich angehörig betrachten“, in ſich begreift. Der Inbegriff dieſer
tern pſychiſchen Vorgänge, die dem Innern des Subjectes angehören
d nicht über dasſelbe hinausweiſen, wird mit dem Worte Gemüth

bezeichnet und bildet ſomit den Inhalt des dritten Abſchnittes. Die Unterſuchung darüber knüpft ſich an die Phänomene des Fühlens und Begehrens. Der Urſprung der Gefühle wird in der Art und Weiſe geſucht, wie die Vorſtellungen in der Seele auftreten, und in den gegenſeitigen Hebungen und Hemmungen, die ſie auf einander ausüben. Zu den Phänomenen des Fühlens gehören die rein ſubjectiven an keinen qualitativ beſtimmten Inhalt gebundenen Gefühle (Erwartung, Täuſchung und Befriedigung; Zweifel, Unruhe und Ungeduld; Langeweile, Ueberdruß und Ermüdung ꝛc.), und die Gefühle, zu deren Entſtehung ein qualitativ beſtimmter Vorſtellungsinhalt nöthig iſt, der zwar nicht Object des Gefühles iſt, an welchen aber angeknüpft werden muß. Dieſe letztern Gefühle erhalten dadurch einen beſtimmten Inhalt und werden Gefühle von irgend etwas. Sie ſind entweder intellectuelle (Wahrheitsgefühl), oder äſthetiſche (durch das Geſicht oder durch das Ohr vermittelt), oder ſittliche Gefühle.

Der vierte Abſchnitt ſoll zeigen, daß und wie ſich das Denken aus den bisher betrachteten pſychiſchen Erſcheinungen nach einer nothwendigen Geſetzmäßigkeit entwickle. Das Denken, heißt es, beſteht in der Herſtellung desjenigen allgemein gültigen (nothwendigen) Zuſammenhanges unter Begriffen, welchen ihr Inhalt erfordert. Es geſchehe in den Formen der Urtheile und Schlüſſe, durch welche theils neue Begriffe zu Stande gebracht, theils die Beziehungen und Verhältniſſe derſelben bezeichnet werden. Daher bilden den Gegenſtand dieſes Abſchnittes die Abſtraction, das Urtheilen, das Schließen, die Entſtehung des Cauſalbegriffes, der Zeit- und Zahlvorſtellungen, ſo wie der Ideen (als der über die Erfahrung hinausgehenden Begriffe). Ein Blick auf die frühere Erklärung dieſer geiſtigen Vorgänge führt auf Verſtand und Vernunft, eine Unterſcheidung, durch welche die der Intelligenz angehörigen Thätigkeiten zu zwei großen Gruppen vereinigt werden. — Nicht genügend vermittelt iſt der Uebergang zu dem Inhalte der folgenden Paragraphen. Sie beziehen ſich auf die geiſtigen Phänomene, deren Erklärung noch übrig ſei, auf die Erſcheinungen der Aufmerkſamkeit und des Bewußtſeins und der ihnen verwandten (Selbſtbeherrſchung und Reflexion, Selbſtbeobachtung und Selbſtbewußtſein). Den Schluß bildet die Beſprechung des der geiſtigen Bildung Einheit verleihenden Charakters.

Sollen wir noch ein allgemeines Urtheil über die Pſychologie des Herrn W. abgeben, ſo können wir trotz der Nichtübereinſtimmung, in welcher wir uns mit dem geehrten Herrn Verfaſſer befinden, namentlich in Beziehung auf die Stellung der Pſychologie zur Philoſophie überhaupt und inſonderheit zur Metaphyſik, auf die Aus-

ſchließung der Mathematik, auf die Methode und auf einzelne in der zu Grunde gelegten Hypotheſe enthaltene Anſichten, nicht leugnen, daß wir dem Buche viele Leſer wünſchten, weil in ihm die einzelnen pſychiſchen Phänomene mit großer Sorgfalt und in einer Weiſe aufgefaßt ſind, welche zeigt, daß der Verf. in dieſer Beziehung die Aufgabe der Pſychologie deutlich erkannt hat. Gerade darum wird das Buch Anknüpfungspuncte für das weitere pſychologiſche Nachdenken darbieten.

Coburg. H. Kern.

Ueber Organiſation der Schulbehörden des Preußiſchen Staates. Von Dr. Joh. Aug. D. L. Lehmann, Director des Königl. Gymnaſiums zu Marienwerder. Marienwerder 1850. Druck und Verlag von F. A. Harich. In Commiſſion der A. Baumann'ſchen Buchhandlung. 46 S. 8°.

Der Herr Verf. will unterſchieden wiſſen die Schulen für allgemein menſchliche Bildung und die Specialſchulen. Die Hochſchule gehört beiden Seiten an. Das Princip der organiſchen Einheit aller Schulen Seitens des Staates durch Ueberweiſung aller Schulen einer Provinz unter Ein Schulcollegium iſt ihm eine unerläßliche Forderung, und die Unzweckmäßigkeit der bisherigen Trennung in Schulräthe der Regierung und des Provinzialſchulcollegiums weist er nach, und ſelbſt die Unmöglichkeit einer ſolchen conſequenten Trennung wird von ihm erwieſen. Ein ſolches Schulcollegium mit ſeinem Chef, der ein in der Verwaltungspartie geübter Mann ſein ſoll, wird mit jeder Regierung verbunden, erhält etwa außer dem juridiſchen Mitgliede vier techniſche Mitglieder, welche durch die Lehrer oder Directoren der Schulen am Sitze der Regierung verſtärkt und unterſtützt werden können. Er verſicht dieſe Conſtruction gegen etwaige Einwände der Finanzmänner, der Gelehrten, der Geiſtlichen, der Univerſitäten, der Beſorglichen, der Centraliſirenden.

Wohl iſt in dem Vorſchlage des Herrn Verfaſſers eine Vereinfachung des Geſchäftsganges, ſoweit es das Innere des Schulweſens anlangt, erreicht, und es wäre der Gedanke ohne alle Schwierigkeit zu verwirklichen, wenn nur nicht die Verflechtigung der Volks- und Mittel- und höhern Bürgerſchule mit der Gemeinde gar viel Erterna berührte und dem Verwaltungsgebiete anheimfallende Geſchäfte herbeiführte. Solche einfache Einrichtung wird möglich ſein, wenn der Beſoldungsetat der Schulen in jeder einzelnen Gemeinde und in allen Communen auf einen feſten geſetzlichen und unverrückbaren Fuß gebracht, wenn die Mittelorgane zwiſchen Schule und Staat gehörig eingerichtet, die Patronatsverhältniſſe gehörig regulirt, die Specialaufſicht der einzelnen Schulen

gehörig geordnet iſt. Die ganze Schwierigkeit liegt lediglich in dem Rechte der Gemeinde an ihre Schule, und nur erſt, wenn dieſes anerkannt und zur Handhabung dieſes Rechtes die rechten Organe geſchaffen ſind, kann die beſte Organiſation der obern Aufſichtsbehörde gefunden werden.

S.

B. Pädagogik.

Ueber die Behandlung des öffentlichen Unterrichts. Bemerkungen, geſammelt im Regierungsbezirke Erfurt. Zweites Bändchen. Herausgegeben von Friedr. Otto, Rector zu Mühlhauſen. Erfurt und Leipzig bei Körner 1850. 200 S. 8°.

Das erſte Bändchen iſt 1843 erſchienen. Die Randbemerkungen ſind die des Herrn Schulrath Graffunder, die Herr Otto geſammelt hat. Die meiſten derſelben auch in dieſem Bändchen ſind aus der Zeit vor 1848. Sie beziehen ſich auf Schuleinrichtung und Schulleitung, Behandlung des Unterrichtes im Allgemeinen, Behandlung einzelner Unterrichtsgegenſtände (Sprechen, Schreiben, Leſen, Religion, Geſang, Rechnen, Turnen), Schulerziehung und Schulzucht, Beruf und Wandel des Lehrers und endlich Zeitrichtungen. Ein Auszug oder auch nur Inhaltsverzeichniß läßt ſich aus dem Buche gar nicht geben, denn es ſind eben Gedankenblitze, welche im Anſchauen oder beim Behandeln der Wirklichkeit dem Geiſte entlockt ſind, Blitze aber auch, die nach allen Seiten hinſchlagen und, wie es nicht anders erwartet werden kann, auch treffen. Obgleich ſich der Blick vornehmlich nach der Volksſchule wendet, ſo darf doch jeder Pädagog vertrauensvoll das Buch öffnen, er wird ſich durch jede Bemerkung angeregt, geweckt und auch wol gefördert fühlen. Hier ſtehen öfters in wenigen Worten ganze Abhandlungen, mindeſtens werden ſie in dem denkenden Leſer eine ganze Reihe von Gedanken wecken. Wenn man nur erſt wieder Leſer erwecken könnte. Immerhin aber iſt es doch ſchon wieder das Zeichen eines Beſſerwerdens, wenn ſolche Stimmen, wie hier, wieder auf dem pädagogiſchen Felde vernehmbar werden. Um den Leſern aber doch eine Probe der Behandlung zu geben, wählen wir einen Abſchnitt der Bemerkungen. „Es hat eine Zeit gegeben, in welcher Philologie und Wiſſenſchaft „identiſch und durch dieſe Identität ſtark genug waren, aller neuen „Wiſſenſchaft, die noch nicht geſchrieben war, ſondern erſt geſchrieben „wurde, als Hererei und Ketzerei den Proceß zu machen. Dennoch „iſt immer wieder Neues geſchrieben worden, bis es dahin gekommen, „daß die alten Bücher zu einem Theile, zu einem immer kleinern

„Theile der Wiſſenſchaft geworden ſind. Nothwendig wird dieſer Theil „der Wiſſenſchaft noch kleiner werden, als er jetzt ſchon iſt. Nun kann „man für die Wind- und Waſſermühlen ſehr dankbar ſein und dieſe „Mühlen nach Umſtänden fort und fort gebrauchen, ohne deßwegen den „Glauben zu unterhalten, daß das Korn, was auf einer Dampfmühle „gemahlen werden kann, zuvörderſt durch eine Wind- oder Waſſermühle „gehen müſſe; auch ſind die Sanduhren auf den Kanzeln gewiß immer „noch ſehr nützlich, ungeachtet aller Fortſchritte der Uhrmacherei. Aber „ſo wenig Wind- und Waſſermühlen und Sanduhren aufhören, allge- „mein unentbehrlich zu ſein, ohne daß die Wiſſenſchaft ſie verdrängte, „eben ſo wenig hört die Philologie auf, ihres Orts allgemein unentbehrlich „zu ſein, ohne daß die Wiſſenſchaft dazu zwänge. Sonderbar, wenn man „in den Schulen, welche doch in unmittelbarer Beziehung zur „Wiſſenſchaft ſtehen, weit weniger an die Macht der Wiſſenſchaft glauben „ſollte als in den Werkſtätten, welche ſinnlichen Stoff verarbeiten und „dermalen nur erſt mittelbar von der Wiſſenſchaft berührt werden; „faſt ſo ſonderbar wie der Umſtand, daß in der claſſiſchen Schulbildung „die einzig wahre Grundlage aller Bildung zu finden ſein ſoll, und doch „die Erfahrung nicht eben dafür ſpricht, daß diejenigen, welche jener „Bildung ſich erfreuen — freilich vielleicht mit großem Unrechte — in „ſchwierigen Fällen die letzte Zuflucht zu dem Urtheile oder auch nur „zu dem Geſchmacke derer nehmen, von welchen ſie zu ſeiner Zeit Latein „gelernt haben.“ Ueber die Lichtfreunde wird 1847 folgende Bemerkung gemacht: „Was die Lichtfreunde betrifft, ſo iſt der Anlaß willkommen, „den Wunſch auszuſprechen, es möchte unter den Lehrern des Regierungs- „bezirkes die Ueberzeugung feſtbleiben, daß der Proteſtantismus, „die Bibel in der Hand, einer andern als ſeiner Freiheit nicht bedarf. „Wenn Gott einmal ſenden wird einen Boten ſeines Willens, ſo kann „das nach Luther kein Bote der Trennung, ſondern es wird ein Bote „der Vereinigung ſein. — Ev. Joh. 3, 8. Man hat unter denjenigen, „welche ſich als Volksführer heute behaben, noch keinen geſehen, der „wie ein aus dem Geiſte Geborner angeſprochen hätte. Es iſt anzunehmen, „daß unter ihnen rechtſchaffene Leute ſind, aber woher ſie kommen und „wohin ſie fahren, iſt nicht verborgen.“

S.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Erklärung der ſogenannten Pronomina in der deutſchen Sprache auf Grund eines von dem beſtehenden abweichenden Principes der Sprachbetrachtung, von Heinrich Kloßmann. 1850. X u. 212 S.

Referent will hier nur mit einigen Zeilen auf dieſe Schrift aufmerkſam machen. Sie ſchließt ſich derjenigen Art von Schriften an, welche über das alte und allerdings noch immer fortbeſtehende Grammatiſiren hinausgehen und das Sprachgebäude auf dem Fundamente der lebendigen Sprache aufrichten wollen. Es würde zu weit führen, wollten wir auf die weit ausgeholte Entwickelung des Ganzen oder auf die Ablöſung einzelner Partieen eingehen; denn es handelt ſich dabei um nichts Geringeres als das Verhältniß dieſer Forſchungen zu den neueſten Fortſchritten auf dem Gebiete der empiriſchen Grammatik wie denen einer umfaſſenden Sprachbetrachtung auszulegen und zu beurtheilen. Es ſoll nicht geläugnet werden, daß der Verfaſſer manchen werthvollen Beitrag geliefert hat zu einer umfaſſenden kritiſchen Prüfung der grammatiſchen Theorieen der jüngſt vergangenen und unſerer Zeit, während die geringe Beachtung hiſtoriſcher Forſchungen auf dem Gebiete der deutſchen Sprache und der ſprachphiloſophiſchen Unterſuchungen gerügt werden muß. Die dunkle und oft ungefüge Darſtellungsweiſe, durch die ſich auch der aufmerkſame und auf dieſem Felde nicht unbewanderte Leſer durcharbeiten muß, paßt am wenigſten für ſolchen Inhalt.

H. S.

Deutſche Grammatik für Gymnaſien und Realſchulen von Dr. Friedrich Koch. Jena 1848. XXVIII u. 292 S.

Der Verfaſſer bekennt ſich zu der hiſtoriſchen Schule der deutſchen Sprachforſchung, und ſeine Formenlehre ſoll die Reſultate dieſer hiſtoriſchen Forſchungen, ſo weit ſie zum Verſtändniſſe der jetzigen neuhochdeutſchen Sprachformen nothwendig ſind, kurz, überſichtlich, klar und in einer für den Schulgebrauch geeigneten Form darlegen; die Syntax iſt im Allgemeinen auf dem Grunde aufgebaut, der in neuerer Zeit von Becker gelegt worden iſt. Was nun die Zweckmäßigkeit einer ſolchen Behandlung der Formenlehre für den Schulgebrauch betrifft, ſo waltet darüber kaum noch ein Zweifel außer bei Solchen, denen der innerſte Sinn für die Sprache überhaupt fehlt oder bei denen er überwuchert iſt von dem leeren Nützlichkeitsbeſtreben. Denn leer iſt dieſes,

weil wohl erweislich iſt, daß der Gebrauch der richtigen Formen ſich am ſicherſten auf deren tiefſte Begründung ſtützt. Wir dürfen geradezu behaupten, daß nur auf dem von Koch und mehreren Anderen eingeſchlagenen Wege ein Verſtändniß der Eigenthümlichkeiten, alſo auch der Schönheiten der deutſchen Sprache möglich wird, und das nicht nur in der Flexion, nicht nur in der Wortgeſtaltung, ſelbſt in der Satzlehre. Auf letzteres zwar hat der Verfaſſer weniger Rückſicht genommen, als es hätte geſchehen können und ſollen, und auch bei dieſer Satzlehre iſt viel zu viel von außen in die Sprache hineingetragen worden. Gehen wir auf die Darſtellungsweiſe unſers Verf. über, ſo iſt ſie wirklich kurz, überſichtlich, klar und ſchulgemäß. Auch darin ſtimmen wir ein, daß zunächſt eine Grammatik nur ein Hülfsbuch beim Leſen ſein dürfe, daß ſo nach und nach der ganze ſprachliche Stoff, ſo weit er die Grammatik angeht, im Einzelnen gewonnen und dann erſt das Ganze zum Ueberblicke dargeboten werden ſoll. Wir ſchließen damit, daß wir die beſtimmte Ueberzeugung ausſprechen, das Buch werde in den Händen eines kundigen Lehrers reichen Segen ſtiften und mit dazu beitragen, das rechte Verſtändniß unſerer Mutterſprache in weitern Kreiſen zu eröffnen.

H. S.

---

lateiniſche Grammatik für untere und mittlere Gymnaſialclaſſen, ſo wie für höhere Bürger- und Realſchulen u. ſ. w. Von Dr. Carl Eduard Putſche, Prof. am großherzogl. Gymnaſium zu Weimar. Sechste Auflage. Jena bei Mauke 1850. XXIV u. 330 S. 8. (Die erſte Ausgabe zählte 334 S.) Hierzu noch ein alphabetiſches Wörterverzeichniß zu den Beiſpielen, das beſonders verabfolgt wird.

größere lateiniſche Grammatik auf Grundlage der kleineren, zum Behufe eines bis in die höheren Gymnaſialclaſſen ſtufenweiſe fortſchreitenden Lehrganges ausgearbeitet und mit einer reichen Auswahl claſſiſcher Beiſpiele verſehen von Dr. C. E. Putſche. Ebendaſ. 1850. XVI u. 472 S. (ohne das Regiſter). 8.

Wie bei Beurtheilung der erſten Auflage der kleineren Grammatik in dieſer Revue (1844 Januarheft) von dem Unterzeichneten berichtet worden iſt, ſtanden ſchon damals ihre Actien ſo vortheilhaft, daß trotz aller Concurrenz für ſie kein Sinken im Curs und Credit mehr zu befürchten war. Dennoch ſind die damaligen Erwartungen durch den Erfolg weit übertroffen worden. Nach Ablauf des achten Jahrs ſeit ihrem erſten Erſcheinen (1842) liegt bereits die ſechste Auflage vor, und unſers Wiſſens wird ſo eben ein ſiebenter unveränderter Abdruck für die Schulen des öſterreichiſchen Kaiſerſtaates vorbereitet. In letzterem iſt dieſe Gr. indeß ſchon im Jahre 1849, und zwar in Böhmen,

Mähren, Steiermark, Tirol, Illyrien und Gallizien aufgenommen, neuerdings auch in Ungarn und Siebenbürgen eingeführt worden. Nächſtdem hat ſie ſich nach Hannover, Lippe-Detmold, Oldenburg, Kurheſſen, Naſſau, Mecklenburg und vielen preußiſchen Gymnaſien Bahn gebrochen. Statiſtiſche Angaben wie dieſe ſprechen mehr für Werth der Sache a priori und a posteriori, als die empfehlendſte Recenſion in zweiter Auflage es vermöchte. Daß Herr Prof. Putſche fortdauernd beeifert geweſen iſt, mit abwägender Benutzung der ihm gewordenen Winke ſein Werk mehr und mehr zu vervollkommnen, läßt ſich von einem ſo ſachkundigen, gewiſſenhaften, ſtets in media re ſtehenden Schulmanne vorausſetzen. Die meiſten und weſentlichſten Verbeſſerungen hat die kleine Gr. mit der dritten Auflage (1846) erhalten; die nächſtfolgenden ſind, da das Bedürfniß der Schulen unverzüglichen Wiederdruck nöthig machte, faſt ohne Veränderung geblieben, wogegen der neueſten ſechsten mehrfache Verbeſſerungen, namentlich in der Lehre vom Gerundium, zu Theil geworden ſind. Von durchgreifenderen Abänderungen hat ſich jedoch der Verf. durch den Wunſch von Schulmännern, die ſich ſeiner Grammatik mit Erfolg bedient hatten, abbringen laſſen.

Nach vieljähriger Zurüſtung hat endlich, vom Verleger wie von Amtsgenoſſen unausgeſetzt erinnert und gedrängt, Herr P. auch ſein umfänglicheres Lehrgebäude der lateiniſchen Sprache ans Licht treten laſſen. War die kleinere Gr. nicht einzig für das Unter- und Mittelgymnaſium, ſondern ausdrücklich auch für „höhere Bürger- und Realſchulen" beſtimmt, ſo iſt es dieſe größere zunächſt für das Obergymnaſium, d. h. Secunda zum Lehren und Lernen, Prima zur Befeſtigung des Gelernten vermittelſt Nachſchlagens und Wiederholens; wo es eines Mehr für dieſe Claſſe bedürfe, ſagt der Verf. mit Recht, müſſe der Lehrer mit mündlichen Erläuterungen und Winken bei Gelegenheit der Lectüre oder ſchriftlichen Eingaben einſchreiten, weßhalb ein aparter grammatiſcher Lehrgang für Prima entbehrlich ſei. Scheint es nun, daß der höhere Zweck dieſer Gr. ſie über das Bedürfniß der Realſchulen hinausſtellt, ſo möchte doch erinnert werden, daß mancher Lehrer der Realſchule, welcher ſich an den Gebrauch der kleineren gewöhnt hat, in der größeren einen Commentar finden wird, der ihm Aufſchlüſſe über eine Menge Puncte der kleineren ertheilt. Es iſt aber dieſe größere nicht nur im Allgemeinen, wie ihr Titel beſagt, auf dem Grund und Boden der kleineren aufgebaut, ſondern es iſt auch aus dieſer, das Orientiren zu erleichtern, ſowohl die Eintheilung als die reiche Beiſpielſammlung unverändert beibehalten, ſie überhaupt nur durch dasjenige, was die Rückſicht auf ein höheres Ziel gebot, erweitert und

bereichert worden. Die nun zur größeren Gr. hinzugekommenen Beiſpiele ſind meiſtens dem Salluſt (z. B. S. 394 Zuſatz), Livius und Cicero (ebenda u. folg. S.) entnommen. Gedachte Erweiterung nun beſteht theils in zahlreichen Zuſätzen und Anmerkungen zu den Hauptſtücken der kl. Gr., theils iſt dieſen ein neues drittes Hauptſtück der Syntax (die Partikeln und die Lehre vom zuſammengeſetzten Satz behandelnd) beigefügt, und ſo die früheren vier grammatiſchen Lehrgänge um einen fünften vermehrt worden. Fernere Bereicherung hat der Anhang oder Nachtrag der kl. Gr., der von Abtheilung, Betonung, Zeitmaß der Wörter und vom Versbau handelt, in der größeren durch ein eingeſchobenes Capitel von der Abkürzung der Wörter und einen hinzugefügten Abſchnitt von der römiſchen Zeit- und Geldrechnung erhalten. Endlich iſt zu bemerken, daß die in der kl. Gr. mit der Syntax neu anhebende, nicht von allen Beurtheilern gebilligte, Paragraphenzählung in der größeren zur fortlaufenden geworden iſt, was allerdings einen Uebelſtand involvirt, jedoch einerſeits in der Schwierigkeit einer Abänderung des von Haus aus beliebten Modus Entſchuldigung findet, andererſeits, da in der gr. Gr. die Syntax gerade mit § 201 beginnt, ſich ohne Mühe durch beziehentlich Addition oder Subtraction von 200 ausgleichen läßt. Z. B. wird dem § 57 der kl. Gr. § 257 der größeren, in letzterer § 307 dem § 107 der kleineren entſprechen.

Es ſoll dieſe Berichterſtattung ſich ſtreng innerhalb der Grenzen einer Anzeige halten. Ueber den Werth des Buchs qua Schulbuch geſtattet ſich Ref. um ſo weniger ein Urtheil, da er es nicht nach eigens in der Schule gemachten Erfahrungen tariren kann. Iſt ja ohnehin ſeit einem Hervortreten die Spanne Zeit ſo kurz, daß ſchwerlich ſelbſt ein activer Schulmann jetzt ſchon an Beleuchtung der gr. Gr. von dieſem Standpunct aus gehen würde. Was aber die wiſſenſchaftliche Bewährung derſelben, namentlich in den Erweiterungen der kleineren anlangt, ſo wird in den ſpeciell zur Gymnaſialpädagogik und Philologie berufenen Zeitſchriften dem Buche weder ſein Richter noch ſeine Anerkennung fehlen. Jedenfalls erweckt es ein günſtiges Vorurtheil, daß bei Gliederung dieſes grammatiſchen Werks die Fehler des Zumptiſchen — natürlich: denn Herr P. war ein unermüdlicher Bekämpfer der Zumptiſchen Theoreme und Dictate — glücklich vermieden (wir erwähnen beiſpielsweiſe den Wegfall der Syntaxis ornata, die bei P. da untergebracht iſt, wohin ihre Paragraphen folgerecht gehören), dann auch, wie in der Lehre von den Partikeln, mit ungleich größerer Beſtimmtheit und Umſicht verfahren worden iſt. Um auch Einzelnes hervorzuheben, macht dieſe größere Beſtimmtheit ſich bemerkbar § 277 Zuſatz 4 in Unterſcheidung

der Pronomina quispiam (der erſte beſte, wie Liv. 23, 3 p. med.), quidam und quisquam; ibid. Zuſ. 2 des quisquam und ullus, wogegen zu halten die Zumptiſche Unſicherheit in § 709 b.; ibid. Zuſ. 1 des ne quis und ne quisquam, während Zumpt in § 738 die Copulation von ne quisquam in Abrede ſtellt; § 279 Zuſ. 1 und 2 des diſtributiven und reciproken Gebrauchs von alius; § 275 der verſchiedenen Bedeutungen von quodsi. Ueberhaupt hat das fünfte Capitel (der kl. Gr. vom unbeſtimmten Pronomen) ſehr anſehnliche, ihrer auch für den höheren Zweck bedürftige Bereicherungen erfahren.

Ein Moment der Beachtung für andere Beurtheiler oder den praktiſchen Schulmann dürfte nun die Frage ſein, was und wie viel von dieſen feineren Sprachbeſtimmungen dem Verf. zur Aufnahme in fernern Auflagen der kl. Gr. anzurathen und zu empfehlen iſt. Ref. ſeinerſeits räth: wenig oder nichts. Wenn ferner der in § 29 der kl. Gr., alſo erſt am Schluſſe des Capitels behandelte Dativ des Ziels und Zwecks in der größeren ſchon früher nach dem Dativ auf die Fragen wem? für wen? wofür? auf S. 208 eingereiht, oder der in der kl. Gr. in lauter vereinzelten Regeln aus einander geſetzte Gebrauch des Ablativ hier (S. 232—256) auf ſechs Hauptarten zurückgeführt wird, endlich die Lehre vom Conjunctiv in indirecten Fragen, welche § 111 der kl. Gr. anſcheinend an ungeeigneter Stelle abgehandelt iſt, weil ſie zum Conjunctivus obliquus gehört, in § 316 der größeren (S. 338) Platz gefunden hat: ſo fragt ſich auch in allen dieſen Fällen, ob die neuere Anordnung und Aufeinanderfolge künftig auch auf die kl. Gr. auszudehnen rathſam ſein werde. Auch hier kann ſich indeß Ref., ohne ſein Urtheil motiviren zu wollen, vorderhand nicht von der Nothwendigkeit oder dem praktiſchen Nutzen einer Abänderung im Intereſſe der Lehrlinge der kl. Gr. überzeugen, wie wünſchenswerth er übrigens auch Conformität findet.

Hiermit ſchließen wir unſern Bericht und wünſchen dem größeren Werke des Herrn Verf. von Herzen dasjenige Eifer und Verdienſt lohnende Gedeihen, wozu ſein Elementarwerk ihm die Pfade in ſo verheißender Weiſe geebnet hat.

Leipzig.

G. E. Köhler.

1. Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache von F. A. Callin, Lehrer der höhern Bürgerſchule zu Hannover. Erſter Gang. Zweite Auflage. Hannover 1849. Helwingſche Hofbuchhandlung. 186 S. groß 8°.
2. Franzöſiſches Elementarbuch. Mit beſonderer Berückſichtigung der Ausſprache bearbeitet von Dr. C. Ploetz, Lehrer der franzöſiſchen Sprache am Catharineum zu Lübeck. Zweiter Curſus. Berlin bei F. A. Herbig. 1849. 274 S. klein 8°. 15 Sgr.
3. Die franzöſiſche Grammatik in Beiſpielen. Praktiſcher Lehrgang ꝛc. von Louis Simon, Vorſteher einer Lehr- und Erziehungsanſtalt in Hamburg. Zweiter Curſus. Altona bei Ad. Lehmkuhl. 1849. X u. 143 S. 7½ Ngr.
4. Franzöſiſche Sprachlehre für Schulen und zum Selbſtunterricht von Louis Albert Beauvais. Dritte verbeſſerte Auflage. Berlin bei Hermann Schulze. 1849. 492 S. 8°.
5. Lehrgang für den Unterricht in der franzöſiſchen Sprache, gegründet auf Lectüre, Grammatik und Converſation. Von Louis Albert Beauvais. Berlin bei H. Schulze. 1848. 350 S. 8°.
6. Lehrbuch der franzöſiſchen Ausſprache nebſt den Elementen der Grammatik und franzöſiſchen Uebungsſtücken, von W. Stieffelius. Berlin bei H. Schulze. 1848. 228 S. 8°. Fünfte Auflage.
7. Zweite Vorſchule für die franzöſiſche Converſation. Neue Auswahl leichter und unterhaltender Theaterſtücke. Zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche bearbeitet von Charles Brandon. Leipzig bei B. G. Teubner. 1849. 262 S. 8°. 15 Ngr.

Die letztverfloſſenen Jahre ſind den Buchhändlern nicht günſtig geweſen; ihr Verluſt würde ſich wahrſcheinlich nicht vergrößert haben, wenn von den vorſtehenden Büchern die meiſten ungedruckt geblieben wären. Mit Gewißheit kann man das freilich nicht vorausſagen; denn unerfahrene Leute werden ſich immer finden und von Pfuſchern betrogen werden, ſo lange die Welt ſteht; ungünſtige Recenſionen pflegen in den Buchhändleranzeigen ja auch nicht mitabgedruckt zu werden. Wie dem aber auch ſei, wir müſſen die Wahrheit ſagen, und wenn wir dabei nicht umhin können, etwas Galle auszuſchütten, ſo mögen das die Leſer dem Ref. zugute halten, der zwar ſchon genug franzöſiſche Grammatiken in Händen gehabt hat, um es bis zum nil admirari in dieſem Puncte zu bringen; der aber noch nicht Recenſionen genug ſchrieb, um ſeinen Aerger über die Unvernunft und ſchändliche Leichtfertigkeit der Büchermacher ganz unterdrücken zu können. Man weiß in der That nicht, ob man mehr erſtaunen ſoll über die Naivetät der Leute, die da alles Ernſtes meinen, mit ihrem Geſchreibſel der Pädagogik einen Dienſt zu erzeigen; oder ob man mehr ihren Hochmuth derbe zurückweiſen ſoll. Freilich, diejenigen, welche es am meiſten angeht, ſind nun doch einmal incurabel; und zum Glück für ſie nehmen ſie von ſolcherlei böswilligen Angriffen keine Notiz.

Um aber nicht, auch nur für einen Augenblick, mißverſtanden zu werden, bemerken wir hier ſogleich, daß Nr. 1 und 2 zu den vorausgeſchickten Expectorationen durchaus keine Veranlaſſung gegeben haben. Das Callin'ſche Büchlein iſt den Leſern der Revue bereits bekannt; und dieſe zweite, nur in Einzelnheiten veränderte, Auflage iſt ein erfreulicher Beweis dafür, daß die Arbeit des Verf. die verdiente Anerkennung findet. Es giebt viele ganz achtbare Leute, denen die volle genetiſche Methode zu ſpiritualiſtiſch iſt — man vergleiche insbeſondere die ſehr leſenswerthe Abhandlung des Directors Schmidt in dem letzten Programm des Wittenberger Gymnaſiums, deren Endreſultat wir freilich durchaus nicht zu adoptiren vermögen —; man kann auch darüber rechten, ob nicht dieſe und jene beſtimmte Claſſengeneration zu ſehr mit Blei belaſtet ſei, als daß man einen Flug nach Magers Anweiſung mit ihr wagen dürfe: kurz, Manchem wird es gerade erwünſcht ſein, daß Herr Callin das onomatiſche Moment in dieſem propädeutiſchen Curſus ganz außer Acht gelaſſen, auch nicht das Lateiniſche zur Verinnerlichung ſeines Stoffes herangezogen hat. Freilich iſt es dann eine Inconſequenz, wenn bei den unregelmäßigen Verben auf die entſprechenden lateiniſchen hingewieſen wird; glücklicher Weiſe ſchadet ſie aber nichts. — Im Uebrigen gehört das Callin'ſche Buch zu den guten Unterrichtsmitteln. Nur die eine Bemerkung will Rec. nicht unterdrücken, daß nach ſeiner Erfahrung die Interlinearüberſetzung, wie ſie bei den erſten zehn Stücken des franzöſiſchen Leſebuchs angewandt iſt, eher hemmend als fördernd wirkt. — Der Druck iſt correct; aufgefallen iſt dem Rec. nur ils souffle un vent S. 98 § 419.

Nr. 2 iſt die für mittlere Claſſen höherer Schulen beſtimmte zweite Abtheilung eines von dem Verf. bearbeiteten Cours gradué de langue française; die dritte, welche eine wiſſenſchaftliche Behandlung der franzöſiſchen Syntax geben ſoll, iſt noch nicht erſchienen. Den drei grammatiſchen Abtheilungen des Werkes parallel laufen 1) ein Petit Vocabulaire; 2) ein Vocabulaire systématique und 3) Exercices de syntaxe et de style, letztere ebenfalls noch nicht erſchienen. Das ganze Werk wird ſonach aus 6 Theilen beſtehen. — Herr Plötz iſt ein fleißiger und gründlicher Arbeiter, deſſen Leiſtungen im Einzelnen alle Achtung und Anerkennung verdienen; die Methode im Ganzen iſt aber durch ihn nicht gefördert. Sein Standpunct iſt der grammatiſtiſche, jedoch mit der (jetzt bereits ziemlich landesüblichen) Conceſſion, daß dem Verbum die erſte Stelle gebühre, und mit noch einigen anderen zeitgemäßen Unterbrechungen des „regelrechten“

Ganges, freilich ohne daß es bis zu einer innerlichen Vereinigung der Formlehre und Syntax kommt. Dieſe Durchlöcherung des Princips aber läßt man ſich auch in den alten Sprachen wohl ſchon gefallen. Die Arbeiten des Verf. werden daher namentlich in unſern (Gelehrten-) Gymnaſien gewiß Beifall finden; und in der That, ſie verdienen ihn vor vielen andern Büchern, nach denen heutzutage noch das Franzöſiſche, ſelbſt in höhern Schulen, gelehrt wird. Radicale Heilmittel ſind ſie, wie geſagt, nicht. — In dem vorliegenden Buche wird ſchon an manchen Stellen der innere Grund der grammatiſchen Thatſache zu geben verſucht und ſo die wiſſenſchaftliche Behandlung vorbereitet. Doch ſind dieß wohl mehr Andeutungen für den Lehrer; ſie beweiſen, daß Herr Plötz die Leiſtungen der neuern franzöſiſchen Grammatiker kennt, machen aber den Eindruck von Vorſtudien für die noch zu erwartende dritte Abtheilung. — Die gewählten Uebungsbeiſpiele zeichnen ſich, außerdem daß ſie wirklich franzöſiſche ſind, auch von Seiten ihres Inhaltes vortheilhaft aus; die Trennung der Aufgaben mit Rückſicht auf diejenigen Schüler, welche den Curſus zweimal durchzumachen haben, iſt eine zweckmäßige oder vielmehr nothwendige Einrichtung für ein Schulbuch; bei den franzöſiſchen Muſterbeiſpielen iſt das freilich nur zu Anfang geſchehen. — Störend und, wenigſtens nach des Rec. Erfahrung, nur die Gedankenloſigkeit befördernd iſt die Bezeichnung der franzöſiſchen Wortſtellung, welche bis zu dem betreffenden Abſchnitt (S. 99) — für die Adjectifs bis S. 155; doch läßt ſich das eher rechtfertigen — durchgeführt iſt. Weder ſein grammatiſtiſcher Standpunct, noch ſein Beſtreben, alles irgendwie unter ein Capitel zu Bringende auch gerade an dieſer Stelle abzuhandeln, nöthigten den Verf. dazu. Ein verſtändiger Unterricht in der Mutterſprache, welcher dem in der fremden immer um einen Schritt voraus ſein muß, um das Erforderliche an allgemeiner Grammatik zu gewinnen, macht es überflüſſig, daß ſolche Dinge wie Subject und Object noch erſt äußerlich kenntlich gemacht werden. — Zum Schluß wollen wir den Verf. noch auf einen ſinnſtörenden Druckfehler aufmerkſam machen. S. 102 findet ſich: „Steht ein Fragewort im Satze, ſo ſetzt man gewöhnlich das Verb nach dem Subject, kann jedoch auch das Subject voranſetzen ꝛc.“ S. 179 fehlt bei saluez le der Bindeſtrich. —

Des Gegenſatzes halber ſprechen wir ſogleich von Nr. 7. Die günſtige Aufnahme der erſten Vorſchule hat den Verf. dazu veranlaßt, dieſe zweite folgen zu laſſen. Das Publicum mag es verantworten! Warum ermuntert es einen Mann, der nicht einmal des Deutſchen in irgend genügender Weiſe, vielleicht auch nicht des Fran-

zöſiſchen — und am Ende iſt dieß gar ſeine Mutterſprache — mächtig iſt? Einen didaktiſchen Werth hat das Buch natürlich gar nicht.

Nr. 4 und 5 ſind von einem und demſelben Verf. Er hatte im Jahre 1848 den Stein der Weiſen gefunden und in Nr. 5 der Mit- und Nachwelt ſein arcanum dargeboten; indeſſen bewahrte er klüglich auch ſein früheres Eigenthum und machte ſein hiſtoriſch gewordenes Recht in einer dritten Auflage von Nr. 4 wieder geltend, als die Zeit der Errungenſchaften vorüber war. Ob der Verf. jetzt wohl ſeinen Rauſch vom Jahre 1848 betrauert? Er wird zwar dagegen proteſtiren, daß wir ihn mit dem Barricadenthum irgendwie in Verbindung bringen, denn er erklärt ausdrücklich, daß Nr. 5 als „ein Ergebniß der Bemerkungen zu betrachten ſei, welche der Verf. während einer ſiebenundzwanzigjährigen Wirkſamkeit zu machen Gelegenheit hatte.“ Nun, Gott beſſere ihn! Sein Schwindel datirt von viel früher als von 1848. Warum er denn aber die Denkmäler ſeiner früheren Sünden nicht verbrannt und gänzlich von der Erde vertilgt hat? Indeß ſolcherlei Fragen gehören nicht für einen Mann, der ſicherlich nicht gewußt hat, was er that, als er ein mittelmäßig ſchlechtes Buch (Nr. 4) verläugnete, um ein „ſchlechteſtes“ (Nr. 5) in die Welt zu ſchicken. Schon die bloße Inhaltsangabe des erſten Abſchnitts wird unſer hartes Urtheil rechtfertigen. Erſte Stunde: Conjugation des Zeitworts avoir, natürlich ohne irgend welche Erleichterung für den Schüler. Dazu ein Leſeſtück von Fenelon: La patience et l'éducation corrigent bien des (Hinweiſung auf § 85!) défauts, und zwar mit: 1) vorläufigen Bemerkungen, um die Verbalformen zu erklären; 2) einer Präparation, wobei natürlich die Verben meiſt im Infinitiv angegeben ſind; 3) grammatikaliſchen Bemerkungen; il venait de naître; il était horriblement laid (Bildung der Adverbes); hideux, se (Femininbildung der Adj. auf x); le compère, la commère (mit den übrigen Subſt., die ihr weibliches Geſchlecht auf eine unregelmäßige Weiſe bilden.) Außerdem lernt der Schüler die Namen der Tage und Monate. — Das iſt die erſte Lection! In gleicher Weiſe auf „Lectüre, Grammatik und Converſation“ gegründet, folgen noch weitere 61; und wenn der Schüler Alles ſo durchgemacht und dabei nach den erſten 10 Stunden nicht den Verſtand verloren hat, ſo kann er ſich glücklich preiſen! — Bisweilen ſcheint es wirklich, als ob Nr. 5 einen Fortſchritt gegen Nr. 4 zeige; ſo ſind z. B. in Nr. 5 die Verbalendungen abgetrennt, wo von der Bildung der Zeiten die Rede iſt. Aber das geſchieht einestheils auf eine durchaus unwiſſenſchaftliche Art und anderntheils (gerade wie in Nr. 4) lange post festum (S. 127), nachdem ſich der Schüler bis zur zwanzigſten

Lection mit den Verben abgequält hat! Doch genug von dieſen Machwerken. —

Nr. 6 iſt die fünfte Auflage eines Buches, deſſen Verfaſſer ſich unſtreitige Verdienſte um den Unterricht in der franzöſiſchen Sprache erworben hat. Der naive Standpunct des Verf., welcher damit beginnt, dem Schüler das Verzeichniß der Redetheile auswendig lernen und geläufig hinter einander herſagen zu laſſen, hat ſich aber überlebt. Fibeln giebt es beſſere, als die vorliegende. —

Nr. 3. Rec. kennt den erſten Curſus dieſes Buches, „welches eine überaus günſtige Aufnahme in ganz Deutſchland gefunden hat" — zu ſeiner Schande ſei es geſagt — nicht; aber eben ſo offen muß er bekennen, daß er nach Durchſicht dieſes zweiten Curſus keine Sehnſucht empfunden hat, jenen erſten kennen zu lernen. Der Verf. polemiſirt in der Vorrede gegen einen Aufſatz Grube's (Pädagogiſche Monatſchrift von Löw und Körner, October 1848), über „den propädeutiſchen Curſus im Franzöſiſchen". Und das mit Recht, wenn gleich es in anderer Weiſe hätte geſchehen müſſen. Denn Herr Simon fügt ſich nur den Umſtänden, wenn er einen andern Weg einſchlägt; in der Idee theilt er Herrn Grube's Anſichten. Nun, mag er das mit ſich ausmachen. Rec. hat der Sache nur Erwähnung gethan, um daran die Bemerkung zu knüpfen, daß die Vorrede noch das Beſte an dem Buche ſei. Der praktiſche Lehrgang des Herrn Simon iſt weit ſchlechter als der Ahn'ſche; unter des Verf. Leitung wird Niemand von ſeinem Motto: Breve iter per exempla etc. etwas wiſſen wollen. Zum Ueberfluß enthält das vorliegende Buch noch ein reiches Sortiment von Druckfehlern.

Kuhr.

D. *Algöwer*, Nuovo metodo pratico e facile per imparare la lingua tedesca. St. Gallen, Scheitlin und Zollikofer. 112 S.

Wenn wir bemerken, daß dieß kleine Buch nach der Ahn'ſchen Methode gearbeitet iſt, ſo haben wir es damit hinreichend charakteriſirt. Wenn der Verf. aber ſagt: Imparare in tal modo non è più uno studio, è un divertimento, ſo müſſen wir Magers Spruch dem gegenüberſtellen: „Wer nicht arbeiten will, ſoll auch nichts lernen". Die ſtarken Verben — auch hier wieder unregelmäßige genannt — ſind claſſificirt. Auf S. 66 fehlt wiſſen.

W. L.

II.

Homers Odyſſee. Erklärt von J. U. Fäſi. Zweiter Band. Leipzig, Weidmann'ſche Buchhandlung. 1850.

Den Charakter dieſer Ausgabe und Erklärung Homers im Allgemeinen haben wir in einem früheren Jahrgange der Pädagogiſchen Revue zu zeichnen verſucht, als wir den erſten Band derſelben anzeigten und beurtheilten. Dieſelbe allſeitige Tüchtigkeit, dieſelbe tiefe Kunde dieſer alten griechiſchen Dichtungen im Ganzen und Einzelnen und dieſelbe ſeltene Beſonnenheit in Maß und Gehalt der Bemerkungen bewährt Herr Profeſſor Fäſi auch in dieſer zweiten Lieferung, welche nicht nur den Schülern und angehenden Leſern der homeriſchen Dichtungen, ſondern allen Freunden des unnachahmlichen, immer friſchen Epos um ſo willkommener ſein muß, als für dieſe Geſänge der umfaſſende Commentar von Nitzſch noch nicht vorhanden iſt. Aber bei aller freudigen Anerkennung des hohen Werthes dieſer Ausgabe können wir denn doch nicht gerade Alles, Alles gut heißen, was uns dieſelbe bietet, und wollen in Folgendem verſuchen, in einzelnen und allerdings mehr untergeordneten Puncten auch abweichende Anſichten geltend zu machen. Aber etwa in Etymologieen? Ja vornehmlich in Etymologieen, und die ſollten hier nicht beſprochen werden dürfen? Oft hängt zumal in ſo alten Poeſieen nur von der Etymologie die wahre Auslegung ab, oft führt ſie uns wenigſtens eine Anſchauung zu, durch welche dieſe frühere Auffaſſungsweiſe uns noch lebendiger vor die Seele tritt; oft, gar oft, wie uns das die ſchönen Forſchungen von Ahrens beweiſen, giebt ſie den klarſten Aufſchluß über anſcheinend unregelmäßigen Bau des Verſes u. ſ. f. Alſo muthig, wo es auch, wie Einige faſt höhniſch bemerken, nur Etymologieen gilt. XIII, 86 werden die W.W. ἱέραξ und ἱερός auf ἵημι zurückgeführt: ἱερός ſei eigentlich „ſchnell ſchießend, mit übernatürlicher Kraft ſich bewegend"; alſo ἱέραξ der ſchnell ſchießende Vogel oder der ſchnelle Weisſagevogel? Kaum iſt das die urſprüngliche Bedeutung von ἱερός: die Gottheit ſelbſt kann ſchon ſchnellbeweglich heißen; aber viel häufiger gilt das Adjectivum von der Gottheit geweihten Gegenſtänden. Dieſer Sinn der Weihung, Wahl und des Herrlichen zugleich dürfte am einfachſten aus der ſanscrit. Wurzel vṛ (var), latein. vel-le aufſprießen, welche hier Benfey zu Grunde legte. Ἱέραξ könnte Einer auch ſo noch zu ἱερός ziehen wollen, daß er der „heilige", gottgeſendete Vogel wäre, wie Grimm ſchon früher und jüngſt wieder in ſeiner inhaltreichen Einleitung zur lex salica von Merkel das altd. wiho auf wih bezogen. Das *F* dürfte keinen Einwand dagegen hergeben — denn ſtatt ἱέραξ findet ſich dialectiſch βείραξ, vrgl. Ahrens dial. dor. S. 46 —,

ofern für ἱερός Benfeys Erklärung angenommen wird. Aber wenn chon für das deutſche wiho auch andere Erklärungen denkbar ſind, ſo ietet ſich noch viel mehr für das gr. ἴέραξ eine um Vieles einleuchtendere erleitung dar, als die von ἱερός iſt. Nämlich Fιέραξ führt uns auf in älteres vivrak-s, zuſammengeſetzt aus vi „aus einander, zer" und Wurzel vrak, ſanscrit. vraçć, wie ſie in ſanscrit. vrikas, gr. λύκος, atein. lupus und vulpes ſich wieder findet; oder es könnte vivrak-s, ἴέραξ auch nur reduplicirte Wurzel ſein. So gewinnen wir für ἴέραξ enſelben Sinn, der ſich im latein. vultur, unſerem Geier erkennen läßt. Das F aber verbietet uns jedenfalls ἴέραξ auf ἵημι zu beziehen, da der pir. asper dieſes letztern kaum anders als aus j entſtanden ſein wird. Zu v. 111 macht Herr Fäſi eine treffende Bemerkung über einen eigenhümlichen Gebrauch der Comparativform im Griechiſchen und Lateiniſchen, welcher ebenfalls wohl in demſelben Umfang und mit derſelben Durchſichtigkeit ſich auch in älteren deutſchen Dialecten findet. Ja im Umbriſchen kann man die Geſtalt der Comparativaffixe nur aus einer Anzahl ſolcher geſteigerter Pronomina und Adverbia erſchließen. Wir önnen uns dieſen Gebrauch leicht erklären aus einer plaſtiſchen Anſchauung, n welcher die einzelnen Geſtalten räumlich ſchärfer getrennt erſcheinen. — Das iſt ganz richtig (V. 142), daß πρέσβυς gar nicht auf das Alter ehen muß. Das Wort bedeutet urſprünglich, wie auch antiquus, nichts Anderes als „voran ſeiend", und iſt ſicher zuſammengeſetzt aus πρες = πάρος oder πέλας z. B. in Πελασγοί, und βυ, das wir gleich φυ ſetzen, aber auch gar nicht ſo ungereimt, als es einigen Lexicographen ſcheinen wollte, an βαίνω halten können. Zu v. 213 wird vermuthet, ἱκετήσιος werde ein F gehabt haben; den Zweifel darüber beſeitigt die Etymologie. Denn die Wurzel von ἱκνέομαι iſt Fικ gleich der ſanscritiſchen viç (eintreten, ſich anſiedeln), wie uns das ſchon lateiniſches vicus neben griechiſchem οἶκος weiſt. Zu v. 241 möchten wir beſonders auch auf die klaren und theilweiſe ſehr bekannten indiſchen Namen der Weltgegenden aufmerkſam machen. Der Sanscritſtamm wanderte nach den allerneueſten, aber ziemlich ſicheren Forſchungen vom Norden aus nach Indien ein, verbreitete ſich dann aber nach und nach und in längeren Zwiſchenräumen in den Oſten, alſo in entgegengeſetzter Richtung, als ſich gewöhnlich die wandernden größeren Völkermaſſen bewegen. Ihnen iſt nun vorn ebenfalls gleich Oſten u. ſ. f., und bekanntlich heißt eigentlich Dekhan nichts Anderes als die „Gegend rechts" aus ſanscr. dakshiṇâ. Schwerlich iſt 259 der Name Ὀρσίλοχος richtig gedeutet. Der Name ſcheint im Allgemeinen entſprungen aus dem Wunſche nach Kriegsliſt für den, dem er gegeben wird: ſo kommt er ja im dritten Buche und XV, 187

von einer ganz andern Perſon vor. Die paſſive Bedeutung wird auch ſprachlich kaum zu rechtfertigen ſein, mag man nun den erſten Theil des Compoſitums als ein subst. abstr. auf τι-σι deuten oder, was wir vorziehen, mit Roſen — zu Rigv. pag. XXII. — darin ein particip. praes. act. ſehen wie in θελξιμβροτος u. ä. Sehr ſinnig und auf den erſten Blick anſprechend iſt die Erklärung von πεδόθεν v. 295 Aber ob ſie eben ſo richtig ſei? Denn jene Zeit iſt doch nicht eine Zeit leiblicher oder geiſtiger Entwickelung wie die im Mutterleibe; und ob πεδόθεν auf die Zeit übertragen werden könne, iſt uns ſehr zweifelhaft. Wir faſſen es einfacher als funditus, penitus oder unſer „von Grund aus", alſo in demſelben Sinne wie auch griechiſch ἐξ [ἁπαλῶν] ὀνίγμην geſagt wird, nur daß dieſe Bedeutung in die griechiſchen Worte auf ganz andere Weiſe hineinkommt. Vgl. Orelli zu Hor. od. III, 6, v. 24. Was übrigens den deutſchen Ausdruck von kindes beines, unſer „von Kindsbeinen auf" betrifft, ſo deutet Grimm dieſen ebenfalls auf die zarten Nägelchen, ſo daß es gleich wäre dem griech. ἐξ ἁ. ὀ. im gewöhnlichen Sinne. Zu v. 351 u. a. hätte der Herausgeber ſchicklich auf Kieperts ſchöne Karten verweiſen können. Die Bemerkung zu XIV, 37 ſcheint nur aus einer Anbequemung ans gewöhnliche Deutſche entſprungen. Aber dadurch, glauben wir, wird die Klarheit der Anſchauung, die in der griechiſchen Conſtruction liegt, verdunkelt. Ebenſo genügt uns nicht, was zu v. 104 über die Ausdrücke ἐπί — ὄρονται, ἐπίουρος und οὖρος geſagt iſt. Man dürfte doch kaum οὖρος als gleichbedeutend mit ἐπίουρος faſſen, da bei der hier vorgebrachten Entwicklung gerade in ἐπί der Hauptbegriff liegt; oder läßt ſich im Griechiſchen ein ähnlicher Hergang nachweiſen, wie er in der deutſchen Sprachgeſchichte allerdings vorkommt, daß ein Wort nach Verluſt der beſtimmenden Präpoſition doch in derſelben Bedeutung erſcheint? Aber auch ἐπί — ὄρομαι könnte kaum anders als im Sinne von obire ein „Wachen" ausdrücken; das liegt ſchwerlich darin. Nach Allem halten wir dafür, daß, wenn auch in ὄρομαι ein F nicht mehr ſichtlich vorhanden iſt, dieſes dennoch nur eine einfachere oder einfachſte Geſtalt der Wurzel vr, var im Sinne von „umringen, ſchützen, ſehen" ſei, während in ὁράω eine weitere Ableitung vorliegt; eben dahin gehört auch unſer „wahr" in „wahrnehmen" und „gewahren", dem die neueſte Philoſophie Gewalt anthun wollte. Im dritten Buche hat ἐπί — ὄρομαι faſt ganz dieſelbe Bedeutung mit ὁράω oder die unſers „Aufpaſſens". Zu v. 161 erwarteten wir eine Bemerkung über λυκάβας. Wir halten auch dafür, λυκάβας ſei eigentlich „Sonne", dann das Jahr als Periode des Lichtglanzes, leiten es alſo her aus λύκη und βα-ς = φα-ς

on *φάω, φαίνω*; aber ſehr beachtenswerth iſt doch Schneidewins
lanſicht über dieſes Wort. Nicht mit Unrecht behauptet dieſer irgendwo,
as Wort ſei ein hieratiſches und habe urſprünglich den *ἐνιαυτὸς μέγας*
ezeichnet mit Beziehung auf *Ἀπόλλων Λύκιος*, den Apollo von Delphi,
er die *λύκοι* oder *ἐναγεῖς* ſühnt und reinigt. Wir erinnern bei die-
n *λύκοι* nur an das deutſche varg, den Waldgänger. Dem Ein-
ande, der auf das *α* gienge, ſetzt Schn. treffend *Λυκαβηττός* ent-
gen, und es iſt überhaupt zu bedenken, daß das *ο* der zweiten Decl.
gentlich aus *α* hervorgegangen iſt. Zu 178 äußert der Herausgeber
e Vermuthung, *ἶσος* ſei auf *εἴδω, εἴδομαι* zurückzuführen. Woher
nun das *σ*? Grimm deutet irgendwo in ſeiner Geſchichte der deut-
hen Sprache darauf hin, daß das Wort aus vistus alſo *Fίστος* zu
klären ſei und das *σ* in dem Zuſammentreffen eines Zungenlautes
it einem andern ſeinen Grund habe; zutreffender wäre die Erklärung
on Ahrens, es ſei *ἶσος* gleich *ἴδιος*, wie *μέσσος, μέσος* gleich
iedius, ſskr. madhjas. Aber jede Herleitung von *εἴδομαι* ſcheint um
r Form *γίσγος* willen aufgegeben werden zu müſſen; dieſes iſt gleich
σFος und führt uns, wie Benfey richtig ſah, auf ſanskr. vishu
que, dann auch multum (zwiefach?); vishuva und vishuvat bedeu-
n aequinoctium. Alſo das Zwiefache wäre die Grundbedeutung,
s Gleiche die abgeleitete. Zu V. 222 und II, 22 hätte auf das
eutſche noch genauere Rückſicht genommen werden können, nachdem
rimm in ſeiner Geſch. d. d. Spr. das hieher gehörige Material ſo
effend ausgelegt hat. Zu 311 finden wir eine ſehr befriedigende Er-
ärung von *ἀμαιμάκετος* in *ἰστὸν ἀμ.* Ueber die Form des Wortes
ibt uns das älteſte Sanskrit guten Aufſchluß; da finden wir darçatà gleich
nem *δερκετός* conspicuus von dṛç = *δέρκομαι*, ferner haryatà „zu
ebend", yagátà (cf. *ἅγιος*) „zu verehrend" u. ä., die von den ein-
imiſchen Grammatikern als part. fut. pass. erklärt werden. — Weniger
nverſtanden ſind wir mit der Erklärung des Eigennamens *Θεσπρωτοί*
315, und wir möchten darin eher die ſehen, „welche von den Göttern
θεοῖς) Verliehenes haben"; oder ſind es gar die „von den Göttern
ſchaffenen" Autochthonen? Der Name *Πρωτεύς* iſt noch viel unſicherer;
dürfte aber *Πρωτεύς* und *Πρωτώ* auch nur auf „Herrſchaft" oder
hohen Urſprung" deuten. Dieſer Herrſcher über Waſſer und Waſſer-
iere iſt als Meergott auch Weisſagegott, wie *Νηρεύς*, in deſſen Namen
ur das Element hervortritt. Noch weiter gehen andere und ſehen in
ieſem *Πρωτεύς* geradezu das erſte Element oder Urprincip angedeutet,
a es jedenfalls alte Theogonieen gab, in denen das Waſſer den Urſprung
es Alls darſtellte. Auch *Δωδώνη* v. 327 ſcheint uns unrichtig aus-

gelegt. Rückſichtlich der Form bleibt uns das zweite ω räthſelhaft, oder ſoll es für *Δωδόννη* ſtehen? Aber auch die Bedeutung iſt uns nicht recht klar: ſoll es die „ſehr erſchütterte" Eiche ſein? Vielleicht ſtimmt zu *Θεσπρωτοί* beſſer Müllers Deutung von *δίδωμι* „das gebende, immer gebende Segensland"; ſprachlich ließe ſich auch die Erklärung als „Zeus verliehenes" Land oder als „Zeuswohnung" rechtfertigen. Zu XV, 326 iſt *τίη* als Verſtärkung von *τι* erklärt, ungefähr = *τί δή*. Nur darf man nicht das Wort ſelbſt aus *τίδη* erklären, ſondern es iſt gleich *τίγη*, *τίhη* aus älterm *τίghâ*; ghâ iſt dasſelbe mit *γε*. Zu v. 367 können wir am beſten deutſches Recht und Sitte vergleichen. (Vgl. Grimms R. A., 420 ff., und beſonders die anziehende Darſtellung von Wackernagel „über Familienrecht und Familienleben" in Schreibers hiſtoriſchem Taſchenbuche V.) Zu XVI, v. 138 iſt die Vermuthung geäußert, *ἤ* ſei die Quelle von *εἰ*, was ſich aber ſchwerlich halten läßt. Zu v. 162 konnte auf Grimms Mythologie S. 632 verwieſen werden. *Ἀρναῖος* in XVIII, 5 ließe ſich vielleicht eben ſo paſſend von *ἄρνυμαι* herleiten; *Ἶρος* aber ſcheint uns nur der *Ἶρις* nachgebildet, und dieſes letztere hat mit *εἴρω* ſicher nichts zu ſchaffen. Es iſt doch viel natürlicher, daß der Name zunächſt die Naturerſcheinung bezeichnete, „den Bogen", und erſt daraus des Zeus Botin ſich entwickelte. Auch im Lateiniſchen ja haben wir dafür arcus und im Sanskrit **Indradhanu**, d. h. Indrabogen. Nicht minder iſt im Lithauiſchen der Regenbogen ſinnlich benannt und tritt auch dort als Bote auf. Von Seite der ſprachlichen Bildung dürfte gegen die Zuſammenſtellung von *Ἶρις* mit *εἴρω* eingewendet werden, daß *ει* in *εἴρω* nur ein aus *ε* umlautartig entwickeltes, nicht ein Zulaut des *ι* ſei, wie in *λείπω* ꝛc. Aber dieſe Einwendung hält nicht recht Stich, da ſich nicht ſelten aus derſelben Wurzel — im Sanskrit mit r̥-vocal — Wortſtämme mit *ι* und *ε* entwickeln. XVIII, 238 werden Optativformen ohne *ι* aufgeführt und es wird das an ihnen als Alterthümlichkeit bezeichnet, daß der ſonſtige Bindevocal *ι* fehle. Alterthümlich aber iſt an dieſen Formen, daß wirklich der Bindevocal o fehlt; und dieſes wird nun Urſache, daß ſie einen weſentlichen, nicht nur lautlichen Verluſt erleiden, nämlich den Modusvocal *ι* = jâ einbüßen. Wir brauchen hier auf dieſen um ſo weniger einzugehen, weil Curtius die Sache in ſeinen Beiträgen ꝛc. hinlänglich ausgeführt hat. Vgl. beſonders S. 256. In XIX, 163 iſt *οὐ γὰρ ἀπὸ δρυός* ꝛc. ſicher richtig gedeutet und richtiger, als es von Döderlein in ſeinem homer. Gloſſ. 147 ff. geſchieht. Es liegt hier offenbar eine eigenthümliche Sage von der Entſtehung des Menſchen zu Grunde. Vgl. Grimm Mythologie S. 538, der durch ſprechende Analogieen dieſe Auslegung

kräftigt. Aber die Erklärung von τριχάϊκες in v. 177 können wir cht gut heißen. Warum rücken die Dorier natürlich dreifach, in drei aufen auch ins Feld? Weil ſie drei Stämme, drei Anſiedelungen lden. Wir haben τρίχα und ἴκες zu trennen und vor dieſem Ausfall nes *F* anzunehmen: τριχάϝικες. *Fικ* nun iſt hier ungefähr gleich κος von Wurzel vic, ſanskr. viç. Zur Beſtätigung darf das vediſche ç in der Bedeutung Familie und Familienanſiedelung bei= zogen werden; und noch klarer kommt in dieſem Sinne ein anderer usdruck mit derſelben Grundbedeutung vor, der Ausdruck kshiti (kshi = κτί in Ἀμφικτίονες ꝛc.): Wohnung, Haus, Familie, Tribus. gl. unter anderm Benfey, Gloſſ. zum S. V. s. v. Die Πελασγοί ber ſind ſicher nichts Anderes als die Vorfahren von πέλας = πάρος, nscr. puras und der Wurzel gan, ga, γέγαα ꝛc. — So ganz ver= orgen iſt es nun doch nicht mehr, warum Μίνως gerade neun Jahre önig war, d. h. warum er immer von neun zu neun Jahren König urde, da jene ἐννατηρίς im Cultus eine ſo bedeutende Rolle ſpielt nd ohne Zweifel auf Beobachtungen von Geſtirnen beruht. Vgl. O. Müller, Dorier, II, 96 und Hoek, Creta, I, 245. Was übrigens e urſprüngliche Bedeutung des Μίνως anbetrifft, ſo iſt faſt kein weifel daran zu haben, daß ſie mit der des indiſchen Manus ſo emlich dieſelbe war, ſo daß ſeine Geſtalt hinüberragt in eine lange eit vor der Wanderung aus dem innern Aſien. Ueber Manu ſprach letzt Weber in ſeinen ausgezeichneten indiſchen Studien S. 196: manu heißt urſprünglich der Meſſende (√mâ = √man), theils in gei= iger Beziehung, alſo der Denkende, Weiſe, der Menſch, theils in hyſiſcher Hinſicht, alſo der Zeit Meſſende, der Mond. Der regelnde Mond und der denkende Menſch ſind in der Mythe zu einem regelnden Könige geworden, der als der Urquell alles menſchlichen Rechtes, aller aatlichen Ordnung gilt und als der Vater und Lehrer der Menſchen. u ihm, dem Monde, ſteigen die Seelen der Abgeſchiedenen hinauf, r iſt der Richter über ihre Thaten, — doch tritt er dieſes Amt ſpäter inem Bruder Yamas ab, der gleich ihm als Sohn des Vivasvat, der Sonne, erſcheint, ꝛc." — Wenn, wie v. 229 behauptet wird, λάω derſel= en Wurzel iſt als λάβω, ſo wäre es ſchon die dritte Stufe der lautlichen Entwickelung. Denn unzweifelhaft iſt λάβω gleich dem ſanscr. grabh, nſerm greifen mit Verluſt des g wie in λεύσσω ꝛc. Aber wir ſehen einen Grund, λαύω und λάω von der Wurzel lu zu trennen, die zu= nächſt „reißen", dann „an ſich reißen, gewinnen" bedeuten kann. Vgl. λεία „Beute" ꝛc. Zu 343 iſt ἐπιήρανα von ἄρω abgeleitet; aber ἐπιήρανος cheint = ἐπιϝήρανος, und es bietet ſich dann eine viel einfachere Erklä=

rung, nämlich von $\sqrt{\text{vr, var}}$ in der Bedeutung „wählen"; es liegt ſo gleichſam in dieſem Worte der Poſitiv des griechiſchen *βέλτιον* (cf. *βούλομαι* = velle) und des lateiniſchen melius. Zu v. 401 durfte auf den alterthümlichen Gebrauch beim Ertheilen des Namens aufmerkſam gemacht werden. Vgl. Grimm, Geſchichte der d. Spr., S. 129. XX, v. 83 ſcheint uns *τὸ μέν* Subject und *κακόν* eine nähere Beſtimmung des Prädicats: darin feſſelt einen noch immer erträgliches Leid, eigentlich: das feſſelt noch als ein erträgliches Leid. In XXIII, 3 kommt *ὑπερκταίνοντο* vor, und der Herausgeber ſieht darin eine Art Intenſivum zu *ἄϊσσω*. Wir verweiſen über *ἴξαλος* u. ſ. f. auf Sonne, Epilegomena, S. 52. *ἀτέραμνος* iſt allerdings, wie v. 167 angedeutet iſt, mit *ἀτειρής* ſehr nahe verwandt; nur darf man erſteres nicht eine verlängerte Form des letztern heißen: *τέραμνος* iſt nichts Anderes als eine verkürzte Form des partic. med. oder pass. — *μενος*, wie ſie in den verwandten Sprachen gar nicht ſelten iſt, ſo im Zend vazemna ein griechiſches *ἐχόμενος*, aber im Sinne von vehens, im Lateiniſchen Vertumnus, alumnus, im Altpreußiſchen enimumne angenehm, eig. angenommen werdend. Vgl. über dieſe Formen Bopp, vergl. Grammatik, § 791, 794 ꝛc.

Wir ſchließen dieſe Anzeige mit dem Wunſche, der geehrte Herr Herausgeber möchte wenigſtens in der einen und andern unſerer Bemerkungen etwas Brauchbares finden.

Zürich im Nov. 1850.

H. Schweizer.

Dr. R. *Schwalb*, Elite des classiques français avec les notes des meilleurs commentateurs. Eſſen, Bädeker.

Von dieſer empfehlenswerthen und allgemein anerkannten Sammlung liegen uns bis jetzt vor: von Racine Athalie mit Einleitung und der Vorrede des Verf.; von Corneille der Cid mit Einleitung; von Moliere der Miſanthrop mit Einleitung; der Geizige mit Einleitung; von Boileau l'art poétique, satire II, IX, épitre VI, IX, X, mit Einleitungen; von Corneille Horace mit Einleitung. Die Vorzüge dieſer bei billigem Preiſe doch auch äußerlich vortrefflich ausgeſtatteten Ausgaben ſind auch in dem Archiv für neuere Sprachen hervorgehoben. Wir glauben auch unſere Freunde in Frankreich auf dieſelben aufmerkſam machen zu ſollen.

Walter Scott, the lady of the lake. Stuttgart, Metzler. 264 S. 12°.
Th. Moore, Paradise and the Peri. Nebſt einzelnen Gedichten Verſchiedener. Herausgegeben von Dr. Th. Hanſing. Lüneburg, Engel.

Unter Nr. 1 empfehlen wir eine zierliche Ausgabe des W. Scott'ſchen edichts, den Text und auf den letzten 60 Seiten die zum Verſtändniß thigen Anmerkungen enthaltend. Die in Nr. 2 auf dem Titel be-ichneten Gedichte Verſchiedener ſind von Milton, Thomſon, Cowper (2), urns, Wordsworth, W. Scott, Coleridge, Southey, Campbell, loore (6), Byron (2), F. Hemans (2). Die Sammlung mag alſo ohl dienen, um neben einem größeren proſaiſchen Ganzen etwa in r zweiten engliſchen Claſſe geleſen zu werden, da ſie den Schülern e hervorragendſten engliſchen Dichter vorführt. Das „Paradies und e Peri" iſt mit Noten verſehen.

---

ank Williams Neues Taſchenwörterbuch der engliſchen und deutſchen Sprache. Braunſchweig, Weſtermann. Stereotyppausg. I, 392 S., II, 290 S.

Dieß Wörterbuch iſt nach Odell Elwell gearbeitet, nur natürlich Umfang und Reichhaltigkeit ihm untergeordnet. Die Ausſprache der gliſchen Wörter iſt mit deutſchen Buchſtaben bezeichnet, womit Man-em gedient iſt.

E. Vermiſchte Schriften.

R. Johannes, Strandlieder. Aus den Papieren eines am Strande wandernden Schulmeiſters. Marienwerder, Harich. 60 S.
Tellkampf, Irmgard. Ein Gedicht in zwölf Geſängen. Hannover, Rümpler. 210 S.
Amas, Der Schullehrer von Sträke. 1r u. 2r Bd. 190 u. 204 S. (Nebentitel: Lebensbilder und Erzählungen.) Oldenburg, Schulze.

Glücklich der Lehrer, und die Schüler, deren Lehrer ſich in dem taube des täglichen kleinen Dienſtes doch das Herz ſo friſch erhält, ß es nicht bloß empfänglich bleibt für den Duft der Poeſie, ſondern lber Blüthen der Dichtkunſt hervortreibt.

Die Strandlieder ſind Lieder eines Lehrers. Die Schule, die chüler, die Arbeit des Lehrers ſelber ſind ihr poetiſch verklärter Stoff. er Name des Verf. iſt fingirt. Wir dürfen den wahren freilich auch cht nennen, doch wollen wir verrathen, daß er ſich aus dem Ver-gsort und aus Bog. Goltz Buch der Kindheit S. 338 vermuthen läßt.

Herr Director Tellkampf erquickt uns mit ſeinem idylliſchen Epos

aus der Zeit der Freiheitskriege. Er malt dieſe nicht aus Büchern nach, ſondern aus dem Leben, denn er hat ſelbſt für die Befreiung Deutſchlands gefochten. Seine Irmgard möge auch den Frauen und Töchtern unſerer Collegen nicht fremd bleiben.

Herr Amas, Schullehrer von Sträke, ſtellt den Bildungsgang und das Berufsleben eines oldenburgiſchen Dorfſchullehrers in Proſa dar — freilich auch proſaiſch. Das Buch iſt gemacht, um Bemerkungen über Erziehung, Seminarleben, Methode ꝛc. an einander zu reihen, die ganz ſchätzenswerth ſind. Ein beſcheidener Sinn, der ſich in ſeinem Berufskreiſe heimiſch und dadurch befriedigt fühlt, athmet aus ihm und iſt wohlthätig. Unangenehm iſt die pretiöſe Verſchwendung und Häufung von Fremdwörtern. Viele ſind ganz verkehrt, z. B. was ſoll man ſich bei einer myſtiſchen Müdigkeit denken? Vielfach iſt ihnen die deutſche Ueberſetzung beigefügt. Manche ſind ſogar falſch, z. B. Coentanen. Auch anderweitig iſt die Schreibart pretiös und dadurch komiſch. Was iſt eine entbildete Weſenheit? giebt es eine andere als irrthumsfreie Wahrheit? Wer ſagt: ein behandelt werdender Grund, eine Sachangelegenheit?

Der Verf. muß, wenn er weitere Lebensbilder geben will, einfacher ſchreiben.

W. Langbein.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Die Leipziger Sammelausgaben der Claſſiker.

In Leipzig ſind mehrere der geachtetſten Buchhandlungen mit Verlag
nd Vertrieb der alten Autoren eifrigſt beſchäftigt. Jenen hat nun zwar
ie T. O. Weigel'ſche Handlung ſeit längerer Zeit eingeſtellt, ſie, die
n früherer Zeit ſehr bedeutende Geſchäfte auf dieſem Felde der Litteratur
achte und in ihrer Verbindung mit England einen breiten Abzugskanal
ür ihre bibliopoliſchen Unternehmungen fand. Aber annehmen läßt ſich
ebenfalls, daß ſie noch immer ſehr anſehnliche Vorräthe auf ihrem Lager
ält. Unermüdlich verſorgt die Firma Hahn in Hannover und Leipzig
ie Jugend der Gelehrtenſchulen bald mit correcten Text-, bald, zur
rleichterung des Privatſtudiums, mit Notenausgaben: ſie mag ihre
bzugswege vorzugsweiſe in Norddeutſchland haben; doch hat ſich Herr
ruſius, der vielgeſchäftige, Bahn bis zum Genferſee gebrochen, und
it ihm einige Andere. Die niedlichen Stereotypausgaben des Herrn
auchnitz, wer kennt nicht ſie, die ſeit einer langen Reihe von Jahren
ch in den Händen der Schüler befinden und in neuerer Zeit durch
orrectheit, Schärfe des Druckes, Sauberkeit des Papieres ſich noch be-
iebter gemacht haben. Dieſem ſoliden Unternehmen immer höheren Werth
nd gedeihlicheren Fortgang zu verſchaffen, ſtand Herr Tauchnitz von
her mit namhaften Philologen in Verbindung.

Als ſein bedeutendſter Concurrent (ſeit 1824) darf Herr Teubner
elten. Auch die Teubner'ſchen Ausgaben haben trotz ihres früheren
apieres und Druckes große Verbreitung gefunden, und mehrere der-
lben, unter andern die von Jahn beſorgten, waren durch ihren Appendix
on Anmerkungen auch von kritiſchem und exegetiſchem Werthe. Neuer-
ings und laut Ankündigung vom September 1850 hat die Verlags-
andlung ihr Unternehmen dadurch zu fördern geſtrebt, daß ſie, in
nerkenntniß der äußern Mängel, dieſen, ohne Preiserhöhung und
ormatveränderung, durch anſprechendere Ausſtattung abzuhelfen gewußt,
ermittelſt ſorgfältiger Reviſion der Texte und Benutzung der neueren und
eſten Hülfsmittel, wozu ſich eine Anzahl anerkannter Philologen mit
en Herausgebern der im nämlichen Verlage erſcheinenden neuen Jahr-
ücher, den HH. Klotz und Dietſch vereinigte, ihre Sammlung dem
ermaligen Standpuncte der Philologie entſprechend zugeführt und

außerdem die Herausgabe der in der ältern Sammlung noch nich befindlichen Schriftsteller in Aussicht gestellt hat. Cicero's sämmtlich Werke hat Prof. R. Klotz übernommen, allerdings der berufens Mann und nach dem Urtheile des sel. Gernhard in Weimar, der se nen Cicero selbst sehr wohl verstand und interpretirte, nebst Madvig i unserer Zeit der gründlichste und scharfsinnigste Kenner des groß Römers. Die uns vorliegenden Ausgaben neuern Datums entbehr sämmtlich ihres exegetischen oder kritischen Anhanges, und dieß bedau wir nicht wenig. Wahrscheinlich ist derselbe einer doppelten Besorgn in Folge des größeren und splendideren Druckes die Bogenzahl vermehr und dann auch die Preise erhöhen zu müssen, welche der Verleger b zubehalten oder selbst niedriger zu stellen entschlossen war, aufgeopf worden. Uns scheint durch diesen Wegfall die Sammlung wesentl an Werth verloren zu haben. Die Schrift anlangend, nimmt sich di so frisch und stattlich aus, daß in dieser Beziehung nichts zu wünsch bleibt. Ein zweites Versprechen aber ist nur zur einen Hälfte erfü worden, wie der Verleger, als es zu spät war, selbst am meisten bekla haben wird. Das Papier nämlich ist zwar ungleich weißer, als da jenige in der ältern Sammlung, aber nicht sattsam dicht und der Dru daher durchschlagend. Auch wir bedauern dieses im Interesse sowohl d Unternehmers als unserer kurzsichtigen Jugend, welche, wie wir an einigen Beispielen wissen, dergleichen Drucke nur sehr ungern ihre Augen zumuthet. Den wissenschaftlichen Werth der Sammlung i Ganzen und Einzelnen zu besprechen, überlassen wir andern Berich erstattern und wenden uns zur

Philipp Reclam'schen Stereotypensammlung reiner Textausgaben, besorgt von Dr. Koch, ord. Lehrer an der Thomasschule. Es umfaß dieselbe bis jetzt Nepos (mit kritischen Anmerkungen, Citaten aus andern Autoren, Verweisungen auf Zumpt und Döderlein, und einem doppelten Index, nominum et temporum), Phädrus, Cäsar, Eutropius (mit geogr. Register), Curtius (mit histor. Register), Sallust, Aeneide, Metamorpho sen, Anabasis und Homer: zu höchst niedrigen Preisen (à 2—8 gGr.), ansprechend durch Format, Schärfe des Druckes und Wahl des Papieres, wenn gleich auch dieses nicht durchgängig probat.

Von sehr verschiedener Anlage ist das Unternehmen der Weidmann schen Buchhandlung, das nach der Mitte des Jahres 1848, also in sehr aussichtsloser Zeit ins Leben getreten ist. An die Spitze desselben sind zwei Männer von bewährtem philologischen Rufe gestellt, die Herren Moritz Haupt in Leipzig und Hermann Sauppe in Weimar, und diese ihrerseits haben für ihr Werk eine Reihe ebenbürtiger Namen

ewonnen, unter ihnen den trefflichen Schömann, Sintenis, Rauchen-
ein, Schneidewin, Weſtermann, Schöne, K. Halm u. a. bereits
nerkannte Kräfte. Ließ ſich nun von ſolcher Elite ſchon von vorn
erein nur Ausgezeichnetes erwarten, ſo entſprechen dann auch dieſe
usgaben der Claſſiker von Seiten ihrer äußern Ausſtattung in Format
Großoctav), Papier, Druck und Preis jedweder gerechten Anforderung,
nd mehr als dieſes befriedigen ſie auch das Schönheitsgefühl in allen
eſen Beziehungen. Was ſie aber weſentlich von den oben genannten
nterſcheidet, iſt nächſt einer den Charakter des jedesmaligen Schrift-
llers und ſeines Werks erſchließenden, gedrängten und doch umfaſſenden
inleitung die reiche Zugabe deutſcher, unmittelbar unter dem Texte ſtehen-
r Anmerkungen. Unverholen geſtehe ich, daß mir die Ankündigung
n Claſſikerausgaben „mit deutſchen Noten" überraſchend kam, daß ich
ich fragte: Warum nicht lieber mit lateiniſchen? In lateiniſchen Noten
ßt ſich, wenn überhaupt der Interpret präcis und correct die Sprache
handhaben verſteht, nicht geſchmack- und ſtilverderbendes Notenlatein
bricirt, die Erklärung runder, bündiger, raumerſparender faſſen; in den
berclaſſen wird durch ſie auch das Lernen eher gefördert als erſchwert.
ird durch ſie ja auch dem Buche ein weiterer Markt eröffnet, nament-
h, was kaum der Erwähnung bedarf, der Abſatz in das Ausland
rmehrt. Deßhalb aber Ausgaben der Claſſiker mit deutſchen Noten
Bauſch und Bogen vulgärer Weiſe Eſelsbrücken zu betiteln und als
lche zu verdächtigen, wäre eben ſo voreilig als ungerecht und unziemlich.
m wenigſten ſind es zuerſt diejenigen, worin im pausbackigen, ſchwülſtigen
otenwuſt der zwei- bis dreizeilige Text ertrinkt, wie wir deren bekannter-
aßen zu Dutzenden haben; denn dergleichen Noten lieſt, ganz recht,
eder der lernluſtige noch der lernunluſtige Schüler. Solchen Ausgaben
in des Schülers Händen ein nackter, berichtigter Text in allem Be-
achte vorzuziehen. Wer würde ſodann über Männer, wie Fr. Jacobs
n den meiſten ſeiner Chreſtomathieen), Krüger, Held und ſo manche
ndere, ein ſolches Urtheil auszuſprechen wagen? Sie, die in deutſchen
nmerkungen ſo umſichtig das est modus in rebus einzuhalten, mit
ſicherem Blicke das Bedürfniß der Schule und Schüler zu ermeſſen,
neben auch ein Mehrverlangen des Lehrers zu befriedigen und das
r nöthig Erachtete ſo kurz als lichtvoll darzulegen wiſſen.

An Schulausgaben dieſes Gepräges ſchließt ſich nun auch, obgleich
ach Anlage und Ausführung noch ſehr von ihnen unterſchieden, die
Sammlung der Weidmann'ſchen Ausgaben an. Brücken ſind auch ſie
der Fähren zur leichteren Ueberfahrt, gelten mögen ſie als eine neue
Conceſſion an den Zeitgeſchmack, der ſeine Mundvorräthe nicht bloß

kochkunſtmäßig vorgerichtet, ſondern auch bequemlich vorgeſchnitten haben will; ja manchem Lehrer wird es ungelegen ſein, daß ihm durch das darin geſpendete, ſprachliche und ſtoffliche Material der Stoff zu eigenen Gaben vorweggenommen iſt. Allein abgeſehen davon, daß dem Philologen und Schulmanne es ſo leicht Keiner recht macht, erledigt ſich das letztere Bedenken großentheils dadurch, daß dieſe Ausgaben nächſt Erleichterung der Präparation vorzugsweiſe auf Förderung der hochwichtigen (aber, leider! durch die raffinirte Zerſtreuungsſucht und aufgenöthigte πολυπραγμοσύνη unſerer Schüler ſo ſehr in den Hintergrund geſchobene) Privatlectüre hinzuarbeiten, hiebei aber den Schüler ebenſo im Sachlichen zu orientiren als im Sprachlichen ihm fortzuhelfen beſtimmt ſind. Iſt dieſe ihre Beſtimmung aller Anerkennung werth und gewiß, ſo kann ich auch im Einzelnen mich nur einverſtanden erklären mit dem Plane der Herausgeber. Nach ihm bleibt grundſätzlich Kritik und Variantenkram ausgeſchloſſen, oder die Interpretation berührt nur in ſehr ſeltenen Fällen das Gebiet der Kritik; ausgeſchloſſen die Verweiſung auf Grammatik und Parallelſtellen, mit ausdrücklicher Ausnahme derjenigen, welche den Schriftſteller aus ſich ſelbſt zu erklären beitragen. In Ausſicht wird nach ihm ferner geſtellt gedrängte Kürze und Beſchränkung auf das jedesmal Eine, was Noth thut, in ſprachlichen ſowohl als Sacherläuterungen. Es verſteht ſich, daß hierunter eine Kürze gemeint iſt, die mit Schärfe und Verſtändlichkeit des Ausdruckes Hand in Hand geht. Kürze und Schärfe, jede für ſich oder beide vereinigt, ſind nicht zu häufig das Erbtheil deutſcher Interpreten, die ſich maulwurfartig gern in maſſenhaften Apparat einwühlen, ſo daß nur ein ſcharfes Auge noch die Naſe erkennt. Hier alſo ſollen beide nicht zu vermiſſen ſein und ſind es, ſo weit ich mich in allgemeiner Reviſion ſowohl als ſpecieller Nutzung des bisher Geleiſteten zu orientiren vermochte, wirklich nicht. Wenn, wie verſprochen, die Anmerkungen nicht mehr als den vierten Theil jeder Seite einnehmen ſollen, ſo darf man freilich dieß Verſprechen nicht zu wörtlich verſtehen, darf es nicht einmal verlangen, da ein Mehr oder Weniger der Erklärung von dem Schwerer oder Leichter des Textes abhängt. Es iſt ja überhaupt die Länge und Menge der Noten durchaus kein ſicherer Maßſtab zur Beurtheilung. Hieran alſo iſt ſo wenig zu mäkeln, als hie und da an Erklärungen, die man nach invidueller Anſicht genauer beſtimmt oder anders gefaßt oder wohl auch beſeitigt zu ſehen wünſcht. Man darf im Gegentheil nicht rückhalten mit dem Zeugniß, daß der Plan, welcher dem Unternehmen zum Grunde liegt, im Ganzen wie im Einzelnen von ſämmtlichen Mitarbeitern unverrückt befolgt und feſtgehalten worden iſt. Dieſes

Urtheil mit Specialien zu begründen und zu belegen, verſuchen wir in dieſer allgemein gehaltenen Berichterſtattung nicht, ſprechen jedoch unbedenklich den Wunſch aus, daß es den Editoren hinkünftig gefallen möge, den Werth ihrer Arbeiten durch einen Index zu erhöhen, in der Weiſe, wie es Herr Tiſcher zu den Tusculanen gethan hat. Auch hiedurch wird eine größere Concordanz erzielt, obgleich ſie minder in Betracht kommt als andere, weſentlichere Vortheile. Der Verlagshandlung iſt durch die allſeitige Anerkennung, welche ſie gefunden, längſt der Beweis geliefert worden, daß ſie mit ihrem Plane und Unternehmen einen praktiſchen und darum erfolgreichen Weg eingeſchlagen hat. Ohne Anfechtung iſt es nicht geblieben, und das vorige Jahr iſt Zeuge eines kleinen Scandals geweſen, wie es in der deutſchen Gelehrtenrepublik zu keiner Zeit etwas Unerhörtes war, auch bei der uns eingefleiſchten Beneigtheit zu »querelles allemandes« wohl nie ganz außer Curs kommen dürfte. Gegen Prof. Hertlein, den Bearbeiter der Anabaſis, erließ der ſprachgelehrte, aber höchſt reizbare Krüger eine fulminante Diatribe, worin er ihn als Plagiarius bezeichnete und des an ihm verübten Raubes bezichtete. Darauf antworten die Verleger (vom 1. December 1850) in ſo gemäßigter und dabei überzeugender Weiſe, daß nicht nur der Angegriffene nach eigener Führung ſeiner Sache rein und gerechtfertigt daſteht, ſondern hoffentlich auch der angreifende Theil ſich beruhigt haben wird.

Leipzig. G. E. Köhler.

Bemerkung. Der Herr Verf. des vorliegenden Aufſatzes hatte denſelben urſprünglich in eine größere Arbeit hineinflechten wollen. Er ſollte in dieſen Blättern als Anwalt der humaniſtiſchen Studien deren Bedeutung für die Bildung unſerer Zeit, ihren Standpunct in der Reihe der übrigen Lehr- und Bildungsgegenſtände, ihre Anforderungen an das deutſche Gymnaſium betrachten und darlegen. Dieß iſt ſeitdem in einer bei Weigel in Leipzig erſchienenen Brochüre: Excurs in und durch's Gymnaſium geſchehen, auf welche wir alſo hiemit aufmerkſam machen wollen. Ihr Inhalt ruht auf dem Satze: „Daß das griechiſche und römiſche Alterthum, weit entfernt, eine abgeſchloſſene, abgeſtorbene, außer dem Bereiche unſerer Zeit gelegene Welt, worin alle Bewegung entſchlummert iſt, ein Pompeji im Großen zu ſein, vielmehr eine fort und fort lebende, noch mehr eine Leben ſchaffende Welt, eine Ringſchule zur Entwickelung ſittlicher und nationaler, wie intellectueller Kräfte iſt.“

Der Abdruck des obigen Aufſatzes iſt ſo allerdings verzögert worden, die Teubner'ſchen Ausgaben ſind indeß ſchon in der Revue ausführlicher beſprochen *, die Reclam'ſchen durch Horaz, Cicero de sen. und de am., und Reden (4 Hefte) vermehrt; aber die Weidmann'ſchen Ausgaben waren in der Revue noch nicht im Ganzen beſprochen, ſondern immer nur bei Gelegenheit einzelner Recenſionen, und doch ſchien uns das wünſchenswerth, weil wir von deren Erſcheinen glauben eine neue Epoche des Gymnaſialunterrichts datiren zu müſſen. Das iſt freilich hier nicht der Ort weiter zu erörtern.

W. L.

Theſen zur Reorganiſation unſers höhern Schulweſens (zunächſt für Württemberg).

Von Oberſtudienrath Dr. F. W. Klumpp.

1.

Alle Bildung, welche die Schule zu geben hat, iſt theils eine allgemeine, theils eine berufliche.

2.

Die allgemeine Bildung, ſofern ſie den ganzen Menſchen nach ſeiner intellectuellen und ſittlichen Seite zu ergreifen hat, iſt zwar ihrem Weſen nach für Alle dieſelbe, nach der Stellung und Aufgabe im Leben aber gradweiſe verſchieden.

Die berufliche hängt ohnedieß von dem erwählten Berufe ab. Allein je ideeller die durch denſelben bedingten Bildungsmittel ſind, je enger ſie mit den geiſtigen und ſittlichen Intereſſen des Menſchen zuſammenhängen, deſto größer iſt zugleich auch ihr Einfluß auf allgemeine Geiſtesbildung. Ein wichtiger und umfangreicher Beruf wird daher nicht bloß eine größere allgemeine Bildung fordern, ſondern auch rückwirkend in der Schule und im Leben ſie unterſtützen.

3.

Wem durch ſeine Stellung in der Geſellſchaft ein größerer, über die Sorge für ſich und ſeine Familie hinausgehender Wirkungskreis angewieſen iſt (Staats- oder Gemeindedienſt, größere Gewerbthätigkeit oder großer Grundbeſitz), der muß — neben den eigentlichen beruflichen

---

* Wir wollen mit dem Herrn Verf. nicht über das Papier derſelben ſtreiten. Uns ſcheint es immer auch in der ordinären Ausgabe beſſer als das anderer Sammlungen.

Kenntniſſen — eine für dieſe höhere Wirkſamkeit befähigende allgemeine Bildung beſitzen, welche ihn in den Stand ſetzt, je nach dem Umfang und der Wichtigkeit ſeiner Aufgabe, ſich zu allgemeinen Geſichtspuncten zu erheben und nach Ideen zu handeln.

4.

Zwar laſſen ſich die Grenzen dieſer ſocialen und bürgerlichen Stellung und Wirkſamkeit nicht ſcharf beſtimmen. Doch werden ſich im Ganzen zwei Hauptbildungsclaſſen unterſcheiden laſſen, und daraus denn auch zwei verſchiedene Bildungswege und zwei Hauptarten von Schulen ſich ergeben, deren jede aber ſich wieder in zwei Unterabtheilungen ſpalten wird.

5.

Die untere Hauptclaſſe bilden diejenigen, welche von ihrer Hände Arbeit leben, ihre untere Abtheilung die, deren Arbeit eine rein mechaniſche iſt (der kleine Feldbau und die gemeine Handarbeit), die obere die ſämmtliche niedere Gewerbthätigkeit. Ihre Bildungsanſtalt iſt die Volksſchule.

Für ihre berufliche Bildung bedarf die untere Abtheilung keiner Unterſtützung von der Schule, und dieſe darf deßwegen einerſeits ihre ganze Aufmerkſamkeit auf die allgemeine Bildung zuſammendrängen, muß aber andererſeits freilich auch aus bekannten Gründen ſchon mit dem 14ten Jahre abſchließen und iſt auch innerhalb dieſer Schulzeit vielfach beſchränkt.

Einen nicht unbedeutenden Erſatz dafür erhält ſie dadurch, daß ſie ihren ganzen Unterricht und ihre ganze Bildung auf den (bibliſchen) Religionsunterricht gründet. Von dieſem gilt das § 2 Geſagte ganz beſonders, indem er — neben ſeiner Hauptaufgabe, der ſittlichen Wirkſamkeit, — als der geiſtigſte Stoff auch die intenſivſte geiſtige Bildung zu geben vermag. Wie wichtig er — als allgemeines Volksbildungsmittel — zugleich für Bildung nationalen Gefühles iſt, hat Couſin in ſeinem berühmten Reiſebericht über Deutſchland wohl erkannt. Endlich gewährt er den großen Vortheil, daß er in intellectueller wie in ſittlicher Beziehung den Mittelpunct und Schwerpunct der Volksſchule und der ganzen Volksbildung gibt. Eines ſolchen Schwerpunctes bedarf aber jeder geſunde Schulorganismus, um dem Unterrichte dadurch Concentrirung, Einheit und ſichere Haltung zu gewähren. Die gelehrte Schule hat ihn an den claſſiſchen Sprachen und Studien; die Realſchule vermochte leider in ihrer verfehlten Polypragmoſyne und Zerfahrenheit bis jetzt noch keinen zu fin-

den, und in dieſem Mangel liegt einer der Gründe ihrer bisherigen relativen Erfolgloſigkeit.

6.

Die zweite Abtheilung der untern Hauptclaſſe begreift die niedere Gewerbthätigkeit in ſich, freilich ohne beſtimmte Grenzen nach beiden Seiten. Dieſe bedarf für ihre berufliche Bildung bereits gewiſſer in der Schule zu erwerbender Kenntniſſe, theils allgemeiner, für jeden Gewerbsbetrieb, im Rechnen und Geſchäftsſtyl, theils techniſcher: Mathematik, naturwiſſenſchaftliche Fächer und Zeichnen. Dagegen hat ſie das mit der vorigen Claſſe gemein, daß, weil ihre Zöglinge der unmittelbaren Berufserlernung zueilen, und meiſt zueilen müſſen, auch ſie ihre Schulbildung mit dem 14ten Jahre abſchließt, was nothwendig hemmend und beſchränkend einwirkt. Um daher den immer wachſenden Anforderungen an die gewerbliche Ausbildung dennoch zu genügen, ſind zur Fortſetzung und Ergänzung des beſchränkten Schulunterrichts die neben der praktiſchen Erlernung des Gewerbs hergehenden Fortbildungsſchulen unerläßlich. Eben damit aber iſt ihr enger Zuſammenhang mit der Schule ſelbſt gegeben.

Die allgemeine Bildung theilt ſie mit der vorigen Stufe und erhält die erforderliche Steigerung derſelben von ſelbſt durch den Zutritt der bezeichneten techniſchen Fächer und einige Erweiterung des allgemeinen Bildungsſtoffes (durch Geſchichte und Geographie). Für dieſe Claſſe iſt die Bürgerſchule beſtimmt, aber nicht, wie die bisherige Realſchule, als beſondere, von der Volksſchule völlig abgelöste Anſtalt, deren Beſuch von Belieben und Zufall abhängt und darum auch häufig ein ſehr ſpärlicher war, ſondern als die für den ſtädtiſchen Gewerbſtand beſtimmte letzte Stufe der Volksſchule, als Abſchluß derſelben, ſo daß alle zum Vorrücken überhaupt befähigten Schüler etwa mit dem 12ten Jahr in dieſelbe einzurücken haben.

Anm. Das Bedürfniß ſolcher Bürgerſchulen iſt ſeit einigen Jahren in vielen Gemeinden immer mehr zum Bewußtſein gekommen, und erſt durch eine ſolche allgemeine Maßregel wird der gewerblichen Bildung die ſo nothwendige allgemeine Unterlage gegeben.

Soll nun aber auf dieſer kurzen Schulſtufe von zwei Jahren in den bezeichneten techniſchen Fächern noch etwas geleiſtet werden, ſo muß ſich allerdings Zeit und Kraft vorzugsweiſe auf ſie concentriren. Bei der Eigenthümlichkeit der Fächer aber iſt dieß auch möglich, um ſo mehr als die naturwiſſenſchaftlichen Fächer (als beſondere Unterrichtspenſen) am zweckmäßigſten in die Fortbildungsſchule verſchoben werden, um

hier je nach den beſondern Bedürfniſſen hervorzutreten. So bleiben nur noch Mathematik und Zeichnen, in welchen unter der genannten Bedingung auch in dieſer kurzen Zeit etwas — comparativ wenigſtens — Bedeutendes geleiſtet werden kann. So erhalten wir an ihnen für die Bürgerſchule den ihr eigenthümlichen Mittel- und Schwerpunct, wofür die übrigen ethiſchen Fächer nur die Ergänzung bilden. Der Lehrplan wird dadurch einfach, erhält einen Charakter, und das Gefühl, in einigen Fächern wenigſtens etwas zu leiſten, wird auf die Schüler erfriſchend und ermuthigend wirken.

Anm. 1. Da die Schule nur die Elite der Volksſchule aufzunehmen hat, ſo wird ihre Schülerzahl von ſelbſt ſich innerhalb gewiſſer Grenzen halten. Doch muß ausgeſprochen werden, daß ſie nicht über 40 gehen darf, wenn ihre Aufgabe noch einigermaßen gelöst werden ſoll.

Anm. 2. Die Realſchule, an deren Stelle die Bürgerſchule treten muß, hat in ihrem Ziele und den dafür gewählten Mitteln fehlgegriffen. Sie wollte eine höhere Bildungsanſtalt ſein und berechnete daher ihren Lehrplan nicht ſowohl für die Zöglinge des niederen Gewerbs, für die ſie beſtimmt war, als für ſolche Schüler, welche ſie nur als Vorcurſus für einen darauf folgenden höheren techniſchen benutzen. Dieſe bilden aber nach den bisherigen Erfahrungen einen ſo unbedeutenden Bruchtheil der ganzen Schülerzahl, zumal da ein Theil derſelben immer noch lieber die gelehrte Schule beſucht, daß ſie ſchon deßwegen den Maßſtab für das Ganze offenbar nicht abgeben dürfen. Aber auch in den Mitteln hat die Realſchule fehlgegriffen, indem ſie durch Ueberhäufung mit — zum Theil unnöthigen — Fächern die bildende Kraft der einzelnen Unterrichtsgegenſtände völlig ſchwächte und dadurch die in intellectueller wie in ſittlicher Hinſicht gefährliche Richtung auf Halbheit, Oberflächlichkeit und Anmaßung begünſtigte. Darum war insbeſondere die allgemeine und obligatoriſche Aufnahme des Franzöſiſchen ein Mißgriff. Für die höhere Bildung iſt dieſe Sprache allerdings gegenwärtig nicht mehr zu entbehren; daß ſie aber für die untere Gewerbsclaſſe auch Bedürfniß ſei, iſt eine bloße Fiction, in die man durch die Parallele gerieth, in welche man die Realſchule mit der lateiniſchen Schule ſtellen zu ſollen glaubte. Wäre ſie aber Bedürfniß, ſo müßte ſie ganz anders behandelt werden. Denn, ſo wie es jetzt ſteht, iſt bei der geringen ſprachlichen Vorbereitung der Schüler, bei dem kurzen, zum Theil nur zweijährigen Schulcurſus und der kleinen Stundenzahl (oft nicht

einmal eine Stunde täglich) der materielle wie der formelle Gewinn gleich ungenügend.

Das Bisherige gilt allerdings vorzugsweiſe von den kleinern Realſchulen der Landſtädte, welche gewöhnlich auf Einen Hauptlehrer beſchränkt ſind. Die vollſtändig organiſirten Anſtalten in größern Städten ſind in einer günſtigeren Lage. Vor Allem machen in ihnen die Candidaten einer höhern Bildung zwar nicht die Mehrheit aus, ſind aber doch mindeſtens weit zahlreicher als in den kleinern Schulen; jedenfalls erhalten ſie ihre Schüler ſchon im 8ten Jahre und können ſie in wohlberechneter Stufenfolge durch den ganzen Curſus hindurch führen. Wenn nun gleich auch ſie zum Theil an der oben beklagten Ueberhäufung leiden und einen eigentlichen Mittelpunct ihres Lehrplans entbehren, ſo vermögen ſie doch bei ihren günſtigeren Verhältniſſen materiell und formell mehr zu leiſten, und es iſt deßwegen ihre Aufgabe, durch nachhaltige Leiſtungen ihre Lebensfähigkeit auch wirklich nachzuweiſen.

7.

Die zweite Hauptclaſſe begreift die in § 2 bezeichnete Stellung im Leben in ſich, den Dienſt in Staat und Gemeinde, in Kirche, Schule und Wiſſenſchaft, die große Gewerbthätigkeit und den großen Grundbeſitz. Ihre umfaſſendere und wichtigere Aufgabe verlangt auch eine höhere allgemeine wie berufliche Bildung.

Zwar gehen die genannten Berufsarten in zwei Hauptrichtungen aus einander, aber ſie haben das gemein, daß ſie dieſelbe allgemeine Bildung verlangen, und daß auch ihre berufliche auf einer wiſſenſchaftlichen Unterlage ruhen muß. Dieſe letztere kann und muß nun größtentheils eine gemeinſchaftliche ſein; denn es iſt eine durchaus irrige Anſicht, daß der höhere Techniker eine andere Elementarbildung (mittelſt der exacten Wiſſenſchaften) bedürfe als der Staatsdiener ꝛc. Haben doch gerade die urtheilfähigſten Lehrer der höhern Technik ſelbſt ſich auf das entſchiedenſte zu Gunſten der lateiniſchen Schule als Vorbildungsanſtalt auch für ihre Zwecke ausgeſprochen. Das eben haben die beiden Richtungen gemein und dadurch unterſcheiden ſie ſich von der vorigen Claſſe, daß ihre Vorbildung (bis ins 14te Jahr) nur die Vorbereitung zu einem höhern wiſſenſchaftlichen Curſus bildet, und daß aus ihr deßwegen auch Alles unbedingt wegbleiben muß, was einer beſtimmten beruflichen Richtung angehört. So gewinnt ſie den großen Vortheil, daß ſie, wie die Volksſchule, nur unter weit günſtigeren äußeren Bedingungen von Zeit, Lehrkräften, Lehrmitteln ꝛc. dieſen Vorcurſus beinahe ausſchließlich für eine möglichſt intenſive allgemeine Bildung

verwenden darf, und dabei ihren Zöglingen noch die gewiß hochanzuſchlagende Möglichkeit gewährt, die im früheren Alter ſo ſchwierige Entſcheidung über den zu erwählenden Beruf wenigſtens bis zum 14ten Jahre zu verſchieben. Erſt mit dem Eintritt in die zweite Schulſtufe (dem 14ten Jahre) tritt für einen Theil der Schüler die Rückſicht auf den Beruf ein. Hier nämlich trennen ſich zwei Richtungen, die für den Dienſt in Staat, Kirche und Wiſſenſchaft beſtimmten Schüler gehen zu einer zweiten höhern Stufe der Vorbereitungsbildung — immer noch ohne beruflichen Charakter — dem Obergymnaſium über, an welches ſich dann erſt die eigentliche Berufsbildung auf der Univerſität anſchließt; die andern, für die höhere Gewerbthätigkeit, gehen durch eine kurze Zwiſchenſtufe von etwa einem Jahr, in welchem die ganze Kraft ſich auf die Hülfswiſſenſchaften der Technik (Mathematik und Zeichnen) zuſammendrängt, ebenfalls zu den eigentlichen beruflichen Studien in techniſchen Anſtalten über.

Auf dieſe Weiſe ergeben ſich für die zweite Hauptclaſſe folgende Bildungsanſtalten:

1. Die lateiniſche Schule
(als gemiſchte Vorſchule),
hierauf

für die eine Richtung:	für die andere Richtung:
2. das Obergymnaſium,	2. die techniſche Uebergangsſchule (bisherige Oberrealſchule),
3. die Univerſität.	3. die techniſchen Fachſchulen (polytechniſche, landwirthſchaftliche, Kriegsſchule).

8.

Wird auf dieſe Weiſe einerſeits an der erprobten Unterlage der claſſiſchen Bildung feſtgehalten, ſo muß die lateiniſche Schule doch andererſeits dem Leben und ſeinen Anſprüchen noch etwas mehr Rechnung tragen, als es bisher geſchehen iſt, wenn gleich nicht überſehen werden darf, daß die gelehrte Schule keineswegs ſtehen geblieben iſt.

1. Sie muß das Franzöſiſche, die Geometrie und die Naturgeſchichte in ſich allgemein aufnehmen, theils weil ſie abſoluten Bildungswerth haben, theils, wie das Franzöſiſche, bei dem gegenwärtigen Culturzuſtand, unentbehrlich ſind, theils endlich, um einem Theil ihrer Schüler den Uebergang zu der im 14ten Jahr beginnenden techniſchen Richtung zu erleichtern.
2. Um aber eine Ueberbürdung der Schüler zu verhüten, ergibt ſich als nothwendige Folge davon das Verſchieben des Griechi-

ſchen ins Obergymnaſium oder wenigſtens in das letzte Jahr der lateiniſchen Schule. Daß ein gründliches Studium der griechiſchen Claſſiker dadurch nicht gefährdet wird, läßt ſich aus innern und Erfahrungsgründen nachweiſen. Der Zweck formeller Bildung wird aber in der lateiniſchen Schule vorzugsweiſe durch das Latein erreicht. Tritt zu dieſem nun das Franzöſiſche als fremde und doch moderne Sprache hinzu, ſo erhält man durch die Verbindung mit der Mutterſprache abermals eine Trilogie, die gewiß gleich viel Bildendes hat.

3. Die Naturgeſchichte, als eines der humanſten, anſprechendſten und bei richtiger Behandlung bildendſten Elementarfächer muß in die Zeit vom 6ten bis 10ten Jahr eintreten. Hier hat ſie ihre rechte Stelle als Elementarfach.

4. Eine fremde Sprache und vor allen die lateiniſche iſt kein Elementarfach und muß deßwegen aus überwiegenden Gründen aus den Elementarclaſſen weg und bis ins 10te (mindeſtens bis ins 9te) Jahr verſchoben werden und kann es ohne Nachtheil für den Erfolg.

5. Die grammatiſche Behandlung der alten Sprachen und insbeſondere die Stilübungen in denſelben müſſen auf dasjenige Maß zurückgeführt werden, das a) durch die Forderung gründlicher Sprachbildung überhaupt und b) durch die Einführung in das claſſiſche Alterthum mittelſt der Lectüre der Claſſiker durchaus geboten iſt. Die griechiſche Compoſition wäre daher bis auf die Stufe des 15ten zu beſchränken und auch die lateiniſche dürfte in den zwei letzten Gymnaſialjahren aufhören.

9.

Es ſtellen ſich demnach folgende Bildungsanſtalten heraus:

I. 1) Die Volksſchule,

2) die Bürgerſchule, als Oberclaſſe der erſtern in gewerbtreibenden Städten für alle befähigten Schüler der zwei letzten Jahrescurſe;

3) die Fortbildungsſchule, für alle diejenigen, welche ihre Schulbildung mit dem 14ten Jahre abſchließen müſſen, in zwei Abtheilungen,

a) für die Schüler der Volksſchule,

b) für die der höhern Schulen und zugleich als zweiter Curſus für diejenigen Schüler, welche den erſten (a) abſolvirt haben.

II. 1) die lateiniſche Schule,

2) das Obergymnaſium mit der Univerſität,

nd parallel mit dieſen

3) die techniſche Uebergangsſchule mit den techniſchen Fachſchulen.

10.

Mit Berückſichtigung der beſtehenden Verhältniſſe werden demnach lgende Maßregeln zu treffen ſein:

Die Volksſchule in denjenigen Städten, in welchen Bürgerſchulen eingerichtet werden, ſchließt ihren Curſus mit dem 12ten Jahre ab. Denn diejenigen Schüler über 12 Jahre, welche nicht in die Bürgerſchule aufgenommen werden können, ſind eben ſo wenig im Stande, in die obere Abtheilung der Volksſchule vorzurücken, und bleiben ſomit von ſelbſt in der mit dem 12ten Jahre abſchließenden Abtheilung zurück.

In ſämmtlichen gewerbtreibenden Städten werden Bürgerſchulen errichtet und zwar werden in denjenigen Städten, in welchen Realſchulen beſtehen, dieſe in Bürgerſchulen umgewandelt. Um die beſtehenden Verhältniſſe zu ſchonen, könnten die Namen Realſchule und Reallehrer füglich beibehalten werden.

In allen Städten und den größern gewerbtreibenden Dörfern wird der oben bezeichnete Fortbildungsunterricht eingerichtet, beziehungsweiſe die bisher beſtehende Sonntagsgewerbſchule in denſelben erweitert.

Die vollſtändig organiſirten großen Realanſtalten (Stuttgart und Ulm) bleiben in ihrem Beſtande, um ihre innere Berechtigung immer mehr durch ihre Leiſtungen nachzuweiſen. Die an ihnen weiter zu machenden Erfahrungen werden jedenfalls für die Fortentwicklung unſers Schulweſens von Bedeutung ſein. Ueber die minder vollſtändigen, aber doch immer größern Realſchulen (in Heilbronn, Ludwigsburg, Eßlingen, Tübingen, Reutlingen) wird es beſonderer Unterhandlungen mit den Gemeinden bedürfen.

Sämmtliche lateiniſche Schulen bleiben in ihrem Beſtande, jedoch mit der geforderten Erweiterung ihres Lehrplans.

Für jede lateiniſche Schule ſollte, wo immer möglich, eine Elementarſchule eingerichtet werden.

Distichen

von Eduard Eyth in Schönthal.

Vorbemerkung.

Der Verfasser der nachfolgenden Distichen weiß gar wohl, daß die pädagogische Revue kein belletristischer Almanach werden und sein darf, in welchen Dichter oder Dichterlinge die Eingebungen ihrer Muse niederlegen. Aber wenn es gewiß ist, daß beim Unterrichte die Formbildung eine ganz vorherrschende Rolle spielt, so ist es nicht minder gewiß, daß ein derartiges Journal, ohne sich untreu zu werden, jedem Versuche in der Form, besonders der Sprachen, etwas Neueres und Besseres zu geben, seine Spalten öffnen kann. Die verehrliche Redaction hat unlängst ein Bruchstück aus Homer, in deutschen Hexametern nach antiker Messung, wohlwollend aufgenommen. Ich hatte mir damals ausdrücklich vorbehalten, an meiner Arbeit noch Manches zu „meiseln" und zu feilen, ehe ein größerer Theil der Iliade von mir der Oeffentlichkeit übergeben würde. Dieß ist indeß in reichlichem Maße geschehen, indem ich durch eigene Erwägungen und, ich darf wohl sagen, Anstrengungen, wie aber auch durch dankenswerthe Winke befreundeter Gelehrten veranlaßt worden bin, meine Grundsätze über deutsche Metrik und Prosodik noch viel schärfer auszubilden und strenger einzuhalten. Man wird sich hievon überzeugen, wenn in einigen Monaten, wie ich hoffe, das erste Heft meiner verdeutschten Iliade erscheint. Für dießmal wünschte ich nur den thatsächlichen Beweis zu liefern, daß auch das weit schwierigere Versmaß der Distichen in unserer bildsamen Muttersprache gar wohl eines größern Wohlklangs und einer feineren, den antiken Naturgesetzen angemessenen Behandlung fähig ist. Es bleibt mir übrig, späterhin auch von den jambischen und trochäischen Metren, und wohl auch von den lyrischen Strophen oder den tragischen Chorgesängen den gleichen Nachweis zu geben. Ich hoffe, ihn nicht schuldig zu bleiben. *

Das Herz der Welt.

Niemals hatte die Welt ein Herz; Unzählige suchten's, —
Glaube: von Adams Zeit ruhete Keiner an ihm!

Wo fehlt's?

Nenne die Wege des Herrn nicht dunkel; in unseren Augen
Ruhte von Anfang an alle die finstere Nacht.

E. Eyth.

---

* Die Red. der Päd. Revue wird sich erlauben, künftig die oft unvermeidlich gewesenen weißen Räume mit den — freilich auf diese Art verzettelten — schönen Gaben des Herrn Verfassers zu schmücken.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 12. Dezember 1851.

I. Abhandlungen.

Die äſthetiſch-kritiſche Exegeſe auf dem Gebiete der deutſchen Claſſiker, beſonders in ihrem Verhältniſſe zum Unterrichte in höhern Bildungsanſtalten.

Von G. Th. Becker, Oberlehrer am Gymnaſium zu Wittenberg.

Unſere Beſchäftigung mit den antiken und modernen Schriftſtellern war bis auf Klopſtock und Leſſing materieller Art, indem wir dort in vortheilsloſer Hingebung die Sprache in grammatiſcher und lexikologiſcher Beziehung oder die geſchichtlichen Verhältniſſe zum Behuf des Verſtändniſſes der Schriftſteller und um ſelbſt ſprechen zu lernen, ins Auge faßten, während wir die franzöſiſchen Dichter ungeachtet ihres unnatürlichen, gekünſtelten Geſchmacks, wegen ihrer Gewandtheit und Lebendigkeit laſen und nachahmten. Erſt als Shakespeares großes Genie durch Wielands Ueberſetzung uns näher trat, wurden wir, und zwar durch Leſſings kühnen Kampf, von dem franzöſiſchen Regelzwange befreit, und da auch die Philologen, wie Heyne, ſtatt des bloßen Wortſinnes, nun das Ganze eines Schriftſtellers und ſeine Kunſtſeite ins Auge zu faſſen begannen, Leſſing und Winkelmann die griechiſche Kunſt enthüllten, ſo war eine Norm der künſtleriſchen Darſtellung, nämlich das antike Ideal gefunden, woran man jedes Kunſtwerk meſſen konnte. Gleichzeitig war die litterariſche Revolution gegen alles Conventionelle in der Kunſt, eine ſtürmiſche Genialitätsſucht, die, alle Theorie über Bord werfend, auf den Naturalismus losſteuerte, Naturwahrheit, Kraft, Derbheit über alle Kunſt ſetzte, während Herder im Glauben an Hamanns Naturevangelium in der Völkerpoeſie die Litteratur aller Völker durchſtreifte und die Genien der orientaliſchen, griechiſchen, romantiſchen Poeſie mit glühender Begeiſterung hervorhob. Erſt aus der Verſöhnung des Naturwahren mit dem antiken Maße ging Goethe's ächte Kunſt-

form hervor, die ſelbſt Schiller bewundernd als Norm anſah
er ſeiner idealiſtiſchen, freiheitliebenden Natur gemäß zu dem
und der Harmonie eines im Realen befriedigten Gemüths nä
gen konnte. Goethe verwirklichte nicht nur das von aller Si
befreite Kunſtideal, und ſchuf eine Reihe von Werken, die
antiken wie Naturwerke in ewiger Schönheit vor uns ſtehen,
er hatte auch das klarſte Bewußtſein über das Weſen künſtleri
duction; daher beginnt mit ihm und mit Schiller erſt die wah
kritik, zu welcher Leſſing ſo vortrefflich in ſeinem Laokoon und in
burgiſchen Dramaturgie vorgearbeitet hatte. Goethe fußte zugleich
ders ſeelenvoller und univerſeller Kunſtauffaſſung, und erarbeitete
Ideal gleichſam ſelbſt, indem er Anfangs den Franzoſen und
folgte, dann in Straßburg durch das Studium des Münſters
deutſche Kunſt und Art verehren lernte, ſich in Shakespeare
vertiefte und den ſentimentalen Zug ſeines Zeitalters im Wer
abarbeitete, dann in mehr naturaliſtiſcher Weiſe eine Reihe von
und größern Dichtungen zum Theil in der Weiſe des alten
Sachs ſchuf, endlich aus ſeinem Titanismus ſich herausſehnen
nach Italien ſelbſt wandte, um ungeſtört ganz nach der Weiſe de
ſich der genialen Beobachtung der Natur- und Kunſtformen zu
laſſen. So kam er ſowohl über den einſeitigen Naturalismus al
über das einſeitige antike Kunſtideal, wie es Winkelmann ſe
hinaus, und ſtellte einen Kanon auf, den auch die Zukunft n
ungeſtraft wird verlaſſen können. Goethe hat zugleich das erſte
aufgeſtellt, wie man ein Kunſtwerk zergliedern, was man alle
Auge faſſen müſſe, um die Seele und die Geſtaltung eines ſolch
begreifen; ich meine nichts Anderes als die einzige Auffaſſung un
klärung von Shakespeare's Hamlet in Wilhelm Meiſter. Wir
dort eine eben ſo begeiſterte als wahre und große Auffaſſung der
kunſt überhaupt und des Shakespeare'ſchen Dichtergenius insbeſon
dann kommen eine Reihe von Nachweiſungen, wie man das
eines Charakters zu ergründen habe, wie man in das Innere
ganzen Werkes eindringen könne, und wie man alle einzelnen Part
ſelbſt die ſcheinbar unbedeutendſten im Verhältniß zum Ganzen zu
trachten und zu beurtheilen habe. Die fruchtbarſten Bemerkungen,
ſonders über dramatiſche und epiſche Kunſt finden ſich in ſeinem Br
wechſel mit Schiller; letzterer drang theoretiſch in die Tiefe der Aeſth
ein, und belehrte uns in mehreren Abhandlungen über die Natur u
die Bedeutung des Schönen für die Bildung der Menſchen und ſel
für das Wohl des Staates. Außerdem hat Goethe in vielen Aufſätz

unſtwerke zergliedert, Andeutungen über Einzelnes in der Kunſt ge-
ben, ſo daß auch in äſthetiſch-kritiſcher Beziehung bei ihm die beſten
tudien gemacht werden. Eine Reihe von talentvollen Jünglingen
lgten dieſen Winken mit ſo großer Begeiſterung, daß ſie das gemeine
ben mit poetiſchen Elementen zu durchdringen ſuchten, die Poeſie ins
ben übertrugen, und da ihnen dieſes zu leer und alltäglich vorkom-
n mußte, ſich in eine geträumte poetiſchere Wirklichkeit, in das Ideal
s Mittelalters zurückflüchteten. Sie ſpürten überall umher, wo ſich
gend poetiſche Elemente finden mochten, ſei es im Aberglauben des
olkes oder in der Bibel und in der Kirche, oder in der Natur, oder
der Geſchichte uralter Zeiten, beſonders aber labten ſich ihre erhitzten
emüther an dem Phantaſiereichthum der ſpaniſchen, italieniſchen, alt-
nzöſiſchen, engliſchen und altdeutſchen Poeſie, und nöthigten ſomit,
r das Alterthum hinaus zu den Schöpfungen des Chriſtlich-Roman-
hen fortzugehen. Dieſe ſogenannten Romantiker erneuerten den Uni-
ſalismus Herders und verhielten ſich bei ihrer geringern Productions-
ſt vorzugsweiſe betrachtend und kritiſch zur Litteratur. Sie alle,
mentlich die beiden Schlegel und Tieck, haben muſterhafte Kritiken
iefert, wenigſtens wird ſie an feinem Gefühl, an reger Phantaſie
d poetiſchem Taſtſinne Niemand leicht überflügeln können. Doch man-
te es ihnen noch an einer ſichern Methode; das Willkürliche und
belhafte hat dieſe Kunſtbetrachtung bei beſonnenen, nüchternen Den-
n ſogar in Mißcredit gebracht, und es war daher kein geringes Ver-
nſt der neuern ſpeculativen Philoſophie, namentlich Schellings,
olgers und Hegels, daß ſie umfaſſender und tiefer, als es der
flexionsphiloſophie von ihrem rein ſubjectiven Standpuncte aus mög-
war, die Idee des Schönen und deren Verwirklichung in den Kün-
n und Kunſtgattungen entwickelten und an einzelnen Kunſtwerken
ß gründlich nachwieſen. Seitdem iſt die namentlich von den Philo-
gen des claſſiſchen Alterthums oft ausgeſprochene Verachtung gegen
lettantiſche Kunſtbetrachtung und Erklärung einer gewiſſen Hochachtung
wichen. Auch konnte dieß nicht anders ſein, da ein tieferes und gründ-
eres Studium faſt aller Litteraturwerke ein vollſtändiges Material
r Augen gelegt hat; die talentvollſten Köpfe haben ſich mit Eifer
f das Studium und die Erklärung der einzelnen poetiſchen Werke
legt, und ſchon liegen viele Werke, namentlich über die Poeſie vor,
daß, nach Hegels Vorgange, Viſcher eine eben ſo gründliche als
ufaſſende und auf dieſem Gebiete gleichſam abſchließende Aeſthetik zu
fern im Stande iſt. Das erſte bedeutende Muſter nach Goethe's und
chillers Vorgange iſt jedenfalls W. v. Humboldts Commentar

über Goethe's Hermann und Dorothea, welchem an Gründ
lichkeit wohl keine Kritik der Romantiker an die Seite geſetzt werde
kann; wir finden darin nicht nur eine gründliche Entwicklung de
Weſens aller Kunſtdarſtellung überhaupt, ſondern auch eine tief ein
gehende und ſchöne Würdigung des Goethe'ſchen Dichtergeiſtes. Ueb
das Weſen des Epos findet ſich dort das Beſte, und ſeine Bemerkunge
über die Kunſt in dem genannten epiſchen Gedichte werden in erſchöpfe
der Weiſe gegeben, aber nicht bloß hingeſtellt, ſondern zugleich aus de
Weſen der Gattung und der Kunſt überhaupt, wie aus dem Plane de
vorliegenden Werkes abgeleitet und begründet. Bei weitem gründlich
als A. W. Schlegels Kritiken iſt das, was Solger theils gelegentlich
in ſeinen Briefen, theils in ſeiner Recenſion der dramatiſchen Vo
leſungen von W. Schlegel, theils in der Einleitung zu ſeiner Ueber
ſetzung des Sophokles, theils in ſeinem Erwin und in den Vorleſunge
über Aeſthetik geliefert hat. Ein feiner Schönheitsſinn iſt hier mit p
loſophiſchem Tiefſinne gepaart, aber eine gewiſſe Unbeſtimmtheit un
Unklarheit hängt ihm noch von der Identitätsphiloſophie Schellings
an, welche(r) erſt die gründliche Methode der Hegel'ſchen Dialektik en
fernt hat. Hegel beſaß für die Kunſt außerordentlich viel Sinn, un
grenzte richtiger als ſeine Vorgänger das Gebiet des Schönen von de
benachbarten ab, ſo wie er zu einer gründlichen, hiſtoriſch-philoſophiſch
Entwicklung der Kunſt und Kunſtarten den Weg bahnte. Auf di
Weiſe iſt das willkürliche Raiſonnement in der Aeſthetik mehr und me
beſchränkt, die Theorie ruht auf feſterem Fundamente, zumal da grün
liche philologiſche und hiſtoriſche Kenntniß zu Hülfe kommen. Die Mö
lichkeit, ja vielmehr die Nothwendigkeit einer äſthetiſchen Erläuterun
von Kunſtwerken kann jetzt Niemand mehr in Abrede ſtellen, und
frägt ſich nur noch, ob und in welchem Umfange von derſelben de
Jugendunterricht Gebrauch zu machen iſt. An Gegnern gegen äſthetiſch
Zergliederung überhaupt und gegen die pädagogiſche Verwendung ind
beſondere fehlt es nicht; dieſe haben aber eine unrichtige Vorſtellun
von dem, um was es ſich hier handelt. Ein Kunſtwerk ſoll allerding
ſinnlich wirken, unſere Empfindung und Phantaſie anregen, das Gem
müth mit erhabenen oder ſchönen Gegenſtänden erfüllen, einen kräftige
Eindruck auf uns machen, und ſo ſcheint ein verſtändiges, denkende
Betrachten hier nicht an der Stelle, vielmehr hinderlich zu ſein. Aber
gerade um recht zu genießen, um recht in und mit dem Künſtler zu
fühlen, iſt ein bloßes Verſtehen der einzelnen Worte und der Sache
noch nicht hinreichend, man muß vielmehr in die ganze Lebensanſich
desſelben einzudringen, ſeine Lebensſphäre ſich klar zu machen ſuchen,

die Intention bei dem einzelnen Werke zu erkennen. Bei antiken
riftſtellern erfolgt, weil die Sprache zu viel Mühe macht und die
ſamkeit auf grammatiſche und lexicaliſche Einzelnheiten gerichtet ſein
, leicht ein zähes Haften an dem Einzelnen oder an Abſtractionen,
enen einzelne Erſcheinungen Veranlaſſung geben, und dem muß
egengearbeitet werden, einmal durch die Nöthigung, das entſprechende
rein und beſtimmt zu reproduciren, das Zerſtreute zuſammenzu-
en, und ſodann durch das Zuſammenfaſſen der einzelnen Partieen
in Totalbild, welches die Idee des ganzen Werks in ſich ſchließt.
es gründliche Anſchauen iſt, wenn wir den urſprünglichen Sinn
Worts ins Auge faſſen, an ſich ſchon äſthetiſch; der lebhaft Em-
pfende iſt nicht nur von einzelnen Scenen, ſondern am Schluſſe vom
zen erregt und erfüllt. Aber dieſe Empfindung oder Vorſtellung iſt
weiſe unklar, unbeſtimmt und vorübergehend, und wenn es nament-
bei der Lectüre moderner Werke bei flüchtigen Gefühlseindrücken
t, ſo iſt ſolches Thun nicht viel vom Reize anderer ſinnlichen Ge-
unterſchieden, ſtimmt krankhaft und zerſtört die geiſtige Energie.
mt es alſo beim Studium antiker Werke oft gar nicht zum wahrhaft
tiſchen Genuſſe, ſo iſt das flüchtige Leſen moderner Dichter nichts
ger als genußreich oder genial, wie lockere Geſellen in ihrem Un-
ande wähnen. Nur das ſchlechte, oberflächliche, Gefühlserregungen
nde Aeſthetiſiren iſt es, was die ſtrengen Gelehrten und Moraliſten
chten, gewiß nicht die Beſchäftigung mit dem Schönen an ſich. Iſt
die Kunſt die Blüthe der geiſtigen Thätigkeit und durch viele Be-
ungen vermittelt; „alles Schöne iſt ſchwer", ſagten die Alten, aber
bloß für den Künſtler, ſondern auch für den Hörer oder Leſer iſt
chwer. Studiren wir emſig die Naturwerke und unterſcheiden hier
flüchtiges Hinſehen von eindringender Einſicht und Erkenntniß, ſo
ienen, ja erfordern ein ſolches Eindringen ganz beſonders die Werke
Kunſt, in denen der gottbegeiſterte Dichter ein Denkmal der Bil-
geſetzt hat, eben ſo ſehr nach Geſetzen und in höherm Sinne mit
nnenheit geſchaffen, wie im Staatsleben Thaten mit aller Kraft
chtet werden, deren Geſetzmäßigkeit aus dem Denken klar wird.
gelangt der Naturforſcher zur Erkenntniß? Muß er nicht den vor-
nden Organismus in ſeine Theile zerlegen, das innig zuſammen-
gende Gebäude zertrümmern, um vom Einzelnen aus dem Ganzen
kommen, um bis zu dem innerſten Puncte zu graben, von wo das
n des Ganzen aufſprudelt? Die einzelnen Glieder gehörig auszu-
ern iſt ſchon Kunſt, ſie gehörig betrachten in ihrer Abſonderung
chtert die Arbeit und führt zur Herrſchaft über das Ganze, die

einzelnen Glieder müſſen, wenn anders das Kunſtwerk ein beſeelter
iſt, auf einander hinweiſen, der zuckende Lebensnerv leitet zu dem Ner
geflecht hin und dieſes auf ſein Centrum. So entſteht die Einſich
den Bau des Ganzen, in die Nothwendigkeit auch der kleinſten Th
und weit entfernt, den Geiſt verfliegen zu laſſen, ergreifen wir, w
anders unſer Auge ſcharf ſah, das geiſtige Band in den Theilen ſich
klarer, als es bei irgend einer auch noch ſo lebendigen Gefühlsauffaſſ
möglich wäre. Ueberdieß kann es ſich bei einem poetiſchen Kunſtw
nicht bloß um eine Erregung des Gefühls handeln, ſondern Ideen ſo
beſtimmt angeregt, das Ethiſche im Leſer geweckt und geſteigert we
und dieß um ſo mehr, je gehaltreicher das Werk iſt; man denke nu
ein größeres Epos oder Drama und wird ſogleich finden, daß zum
ſtändniß und Genuß desſelben mehr gehört als ein mehr paſſives
nehmen; je thätiger unſer Inneres dabei iſt, je mehr es mit dem Di
arbeitet, denkt, empfindet, deſto beſſer erfaßt es das Werk. Der Leſer
die Schwierigkeit des dichteriſchen Schaffens, muß die Vermittlungen
Bildung bis zur Entſtehung eines Werkes kennen, muß ein Auge
Ohr haben für das Zweckmäßige, muß in das Seelengetriebe eindrin
um das Werk würdigen zu können, — dann erſt verſteht er das
mit der Bewunderung kommt die Erkenntniß und ſomit der ächte K
genuß. Dem Dualismus zwiſchen unmittelbarer und vermittelter
faſſung hängen noch ſo Viele an, daß ſie die Congruenz von K
genuß und Kunſterkenntniß nicht begreifen; aber iſt nicht auch die Reli
Sache des Gefühls und doch durch Lehre und Erkenntniß vermi
Man ſtellt ſich den menſchlichen Geiſt ſo ſchwach vor, daß er, ei
geſtört durch Reflexion, nicht mehr ſo innig und warm genießen,
nicht wieder unmittelbar mit der Sache zuſammenſchließen könne.
verarbeitete, überwundene Zweifel bringt vielmehr eine innigere, liebevol
gewiſſere Verbindung hervor; auch das Schöne duldet die Zergliede
der Erkenntniß, weil es dadurch nur gewinnen kann an Anerkennung
Bewunderung; ſo wie die Natur durch das eindringende Forſchen
aufgeſchloſſen und, falls die Forſchung nicht auf dem halben Wege ſt
bleibt, ihrem geiſtigen, göttlichen Theile nach recht gewürdigt wird.
wie nun der Botaniker die zu erkennende Pflanze zerlegt, den gegenw
tigen Zuſtand mit allen vorhergehenden bis zum erſten Aufſprießen
mit allen nachfolgenden bis zum Verwelken vergleicht, um durch Anal
und hiſtoriſchen Verlauf auf das Ganze zu kommen, ebenſo muß
Erklärer bei einem Kunſtwerke verfahren, wenn er nicht das Natur
unverhältnißmäßig bevorzugen oder jenes unerkannt liegen laſſen w
Vergeſſe man nur nicht, daß jede Analyſis die Syntheſis ſchon vora

ſetzt, eines das andere in ſich ſchließt und daß nur derjenige, um mit Plato zu reden, der wahre Dialektiker iſt, der in Eines das Viele und ns Viele das Eine gewachſen ſieht. Viſchers Aeſthetik kann als thatächlicher Beweis gelten, daß die metaphyſiſche Erkenntniß des Schönen m Allgemeinen wie im Einzelnen möglich iſt. Wer hier von mechaniſchem Seciren, von leidiger Anatomie ſpricht und meint, daß das Leben unter em Meſſer entfliehe, der ſetzt eben das Kunſtwerk als einen todten Leichnam und den Forſcher als einen geiſtig blöden und gemüthstodten Menchen voraus, wozu er in keiner Weiſe berechtigt iſt. Aechte äſthetiſche Betrachtung iſt dem, der ſich bilden, den menſchlichen Geiſt in ſeiner nnerſten Art zu wirken, belauſchen will, eben ſo heilſam als dem Künſter, der das Schöne ſelbſt kennen, ſeine Technik ſtudirt haben muß, um einer Kunſt würdig zu ſein. Das wahrhaft Schöne ſteht mit den Werken der Natur einerſeits und des wirklichen handelnden Lebens der Weltgeſchichte andererſeits darin auf gleichem Boden, daß ſie nicht „Werke ſind, die der Wahn erzeugte, ſondern ewig, weil ſie ſind"; dem nnerſten Leben und Weſen nach ſind ſie göttlichen Urſprungs. Das Göttliche waltet auch in unſerm Geiſte und wird ihm als ſolches kund, wenn er von den Feſſeln der Sinnlichkeit befreit und doch von den Objecten innerlich erfaßt, in ſeine eigene Innerlichkeit hineingetrieben, auf den Grund des eigenen, wie alles Daſeins ſtößt. Dem „Wiedergebornen", wie es in der heiligen Schrift heißt, dem geiſtig Gerichteten geht der Geiſt Gottes auf und dieſer iſt zugleich das Licht, das alles Seiende erleuchtet. Gerade die Kunſt iſt unſer eigenſtes Werk und ſie ſollte unſerer Erkenntniß verſchloſſen ſein? Dem wahren Denken ſteht die Wahrheit Rede, mag ſie nun in der ſinnlichen Form der Kunſt ſich an die Phantaſie, oder als ſittlich-religiöſe Macht ſich an das heilsbedürftige Gemüth wenden.

Für den Unterricht der Jugend aber iſt eine auch auf die Kunſt in den Muſterwerken ſich erſtreckende Exegeſe nothwendig und heilſam, wenn anders das Schöne belebend, erwärmend, verfeinernd, erhebend gerade auch auf das jugendliche Gemüth zu wirken im Stande iſt. Haben doch diejenigen Lehrer dauernde Liebe zu den Claſſikern vorzugsweiſe zu erwecken vermocht, welche ſelbſt eingetaucht in dieſe Erkenntniß denſelben Sinn anzuregen vermochten, während die nur trockenen Grammatiker und Wortkritiker bei Vielen eher Widerwillen gegen das Schönſte erregt und ſo eine doppelte Sünde gegen die Sache und gegen die Jugend ſich haben zu Schulden kommen laſſen. Die Begeiſterung des Lehrers kann für ſich allein ſchon viel thun, aber bloße Exclamationen reichen nicht hin, wenn nicht die Begründung verſucht, nicht eine ſichere Me-

thode befolgt wird. Einer der namhafteſten Gelehrten und Lehrer iſt Hoffmeiſter, der in ſeinem Meiſterwerke über Schiller einen tüchtigen Verſuch zur Erklärung eines Dichters gemacht hat; er nennt ſein Verfahren das phyſiologiſche. Fortgeſetzt hat dieſen Weg beſonders Viehoff, der mehr ins Detail der Technik eingeht, die Arten der poetiſchen Darſtellung gründlich unterſucht, z. B. in ſeinen Abhandlungen:

„Wie malt der Dichter Geſtalten?“ Emmerich, 1834.

„Wie malt der Dichter große Räume und optiſch-erhabene Erſcheinungen?“

„Wie ſtellt der Dichter Stille und Einſamkeit dar?“ (Im Archiv, I. Jahrg.)

Dadurch iſt eine Vermittlung zwiſchen Theorie und Praxis, der Aufbau eines Organons der Poetik angebahnt nach der Seite der poetiſchen Plaſtik hin, während beſonders Poggel in ſeinen kleinen Schriften: „Ueber den Reim und die Gleichklänge“, „Ueber das Formelle in der Poeſie, Einleitung zur Lehre vom Strophenbau“, das Muſikaliſche tiefer zu begründen und auf feſte Grundſätze zurückzuführen verſucht hat.

Schiller iſt von Viehoff und Hinrichs, Goethe von mehrern erklärt worden, das Archiv von Viehoff bietet viele vortreffliche Verſuche einer äſthetiſchen, grammatiſchen und hiſtoriſchen Erklärung dar und man kann nicht leugnen, daß dieſe Exegeſe von den modernen Philologen, namentlich der deutſchen Litteratur, einen Vorſprung ſelbſt vor den Erklärern des Alterthums gethan hat. Was die Griechen uns gelehrt haben durch den Mund unſerer großen Dichter, haben wir doppelt vergolten, indem wir vorerſt, ſeitdem wir menſchlich fein und tief fühlen gelernt haben, wie köſtlich die Gabe ſchöner Rede ſei, dieſe unſere Dichter allſeitig und namentlich auch äſthetiſch zu erklären anfingen; denn ein Heyne, Wolf, Jacobs, Paſſow, Reiſig, Böckh, O. Müller ſind die einzigen auch äſthetiſch feinfühlenden Philologen des Altclaſſiſchen geweſen, die aber doch nie ſo methodiſch eindrangen im Gebiete dieſer höhern Kritik, wie außer den obengenannten z. B. Rötſcher, Hiecke, Viſcher gethan haben. Hier hat die ſpeculative Philoſophie einen großen Triumph gefeiert, indem ſie, freilich nicht ohne Beihülfe der alten Claſſiker und der philologiſchen Exegeten, das Schöne erkannt, tiefer als die im Künſtleriſchen maßgebenden Griechen vermochten, den Sinn für Idealität geregelt, den Blick für die feinſten Adern des geiſtigen Lebens geſchärft und mit dem tiefen, innigen Gedanken auch den zarteſten Duft des Geiſtigen feſtzuhalten gelehrt haben. Poggel iſt gewiß der am feinſten fühlende Exeget des Poetiſchen, den es geben kann — und er iſt Naturforſcher, kein Zunftphilologe; Hiecke beſitzt den eindringendſten Blick in den Organismus eines Kunſtwerks, in die Werkſtatt des Künſtlers, hat die

einſten Fühlfäden für das Schöne im Einzelnen und im Ganzen; Viſcher iſt bedeutend durch ſeine wiſſenſchaftliche Schärfe, eindringende Energie des Gedankens, durch ein wahrhaft architektoniſches Talent, womit zugleich ein friſches Apperceptionsvermögen, angeborner Witz, geniale Anſchauung, Einſicht in das Einzelne der Wirklichkeit verbunden iſt. Wie anregend, treffend iſt ſeine Anordnung der Shakespeare'ſchen Stücke *, wie ſchön die Auffaſſung des Charakters von Richard III. in Shakespeare **, wie inſtructiv ſein auch an einzelnen Bemerkungen, Aperçus, Ausführungen reiches Werk über die Aeſthetik!

Wem wir aber die erſten Verſuche, Kunſtwerke und Charaktere bis ins Einzelne wiſſenſchaftlich zu zergliedern und die Nothwendigkeit künſtleriſcher Compoſition nachzuweiſen verdanken, das iſt Rötſcher; ſein Verdienſt iſt in der That groß gegenüber den zu allgemein und oberflächlich, mehr dilettantiſch gehaltenen Arbeiten anderer Exegeten, obgleich zu viel Hegel'ſche Phraſeologie darin herrſcht, die Darſtellung nicht immer friſch, flüſſig, klar, einfach genug iſt und doch, wie es viele Hegelianer gethan haben, auch öfter zu viel conſtruirt iſt. Dieſe Verſöhnung des Einzelnen mit der Idee, ſo daß auch der Empirismus befriedigt wird, und der Gedanke nur als die Blüthe des Gewächſes, ein freier Durchdringer, kein gewaltſamer Herrſcher, kein Zwingherr iſt, bahnt Viſcher, der friſch fühlende, ſehende, fein beobachtende Philoſoph an, und noch mehr im Einzelnſten gründlich beobachtend verhält ſich der ſcharfſinnige Hiecke, deſſen Verdienſte namentlich um die pädagogiſche Methodik größer ſind, als noch viele Schulmänner anerkennen wollen. Sein erſtes Werk, „über die Entwicklung des Ganges der Handlung in Goethe's Iphigenie", Zeitz, 1834, iſt außerordentlich gründlich, ſcharf, klar, tief und kann in dieſer Weiſe keine andere Arbeit neben ihm aus der frühern Zeit genannt werden; darin iſt wirklich viele Arbeit und der Zweifler kann ſich hier überzeugen von der tüchtigen Methode gründlicher, nicht bloß zerſchneidender, ſondern entwickelnder, begreifender Zergliederung. Dieſe Schrift iſt ein Muſter ſowohl für die wiſſenſchaftliche als für die pädagogiſche Exegeſe. Er hat gezeigt, daß man nicht einzelne Noten zu machen brauche, um als Erklärer zu gelten; hier wird auf die Totalität, im Sinne unſerer philoſophiſchen Wiſſenſchaft, ohne auch nur einen Terminus der Dialektik zu gebrauchen, losgearbeitet. — Indem nun Hiecke hier noch alles, was ſelbſt über einzelne Puncte zu bemerken iſt,

* In Prutz's litterarhiſtoriſchem Taſchenbuche.

** Ueber Rötſchers Verdienſte um die Dramaturgie in Schweglers Jahrbüchern der Gegenwart.

in die Relation über die Handlung verflochten hat, ſo daß das Stoffliche allein, wenn auch in ſchärfſtem Nachweis des Zuſammenhangs, zur Sprache kommt, hat er ſpäter ſeine Methode weiter ausgebildet. Die kleine Schrift „über des Sängers Fluch von Uhland“ iſt rhetoriſch gehalten, als Rede an die Schüler und Zuhörer bei deren Prüfung gedruckt und entwickelt vortrefflich, klar, tief und anſprechend alles was zu wiſſen nöthig iſt, um jenes Gedicht recht zu würdigen; dann wird der Gang der Handlung, noch nach der Art der erſten Schrift, entwickelt, ſo daß Alles und Jedes als nothwendig auch vor dem Forum des Dialektikers oder Logikers gerechtfertigt wird. Da iſt denn die Gründlichkeit zum Theil über das Maß getrieben und ſtößt gegen das Ende etwas ab, indem man das Gefühl der Peinlichkeit nicht ganz los wird. Ueber die Form, das Techniſche ꝛc. kommt nichts vor. Hierauf lieferte er in den Halliſchen Jahrbüchern eine gründliche Recenſion der Schrift von Lewitz über Goethe's Taſſo und gab eine ſehr ſcharfſinnige Entwicklung der Charaktere und der Idee dieſes Werks, zum Schluſſe vortreffliche Gedanken über Goethe's Sittlichkeit in den Gedichten und über das Verhältniß dieſes Drama's zu des Dichters Leben und innern Zuſtänden. Ebendaſelbſt lieferte er noch etwas über die Goethe'ſche Iphigenie, indem er die von Stahr herausgegebene erſte proſaiſche Bearbeitung beſprach, gute Winke gab über deren pädagogiſche Benutzung, um durch Vergleichung den äſthetiſchen Sinn zu ſchärfen. Endlich gab er in ſeinem „deutſchen Unterricht“ eine vollſtändige Anweiſung über methodiſche Lectüre, Erklärung, Benutzung der deutſchen Claſſiker und da iſt er bis jetzt unübertroffener Meiſter in der Exegeſe; je mehr ſeine Methode Anerkennung gewinnt, deſto fruchtbarer wird die Lectüre der Claſſiker für die Jugend werden, eine wahre Schule ächter allſeitiger Bildung. Hier iſt auch der Form, der Technik, der Grammatik und Lexikologie gehörige Rechnung getragen; man merkt jeder Zeile an, daß nicht nur Alles gründlich durchdacht, ſondern praktiſch durcherperimentirt iſt. Das Buch ſelbſt enthält viele Beiſpiele; aber im Archiv von Viehoff hat er noch eine Probe von äſthetiſcher Erklärung der ſechs erſten Gedichte in Echtermeyers Sammlung gegeben, die höchſt anregend, lebendig und geiſtvoll ausgefallen iſt. Dann erſchien eine ausführliche äſthetiſche Erklärung von Shakespeare's Macbeth (Merſeburg, 1846), die an Gründlichkeit, methodiſcher Genauigkeit und Schärfe nichts zu wünſchen übrig läßt. Allſeitig iſt der Gegenſtand behandelt, erſt analytiſch, dann ſynthetiſch; die Idee iſt auf eine ganz neue Weiſe concret gefaßt, wie kaum ein anderer ähnlicher Verſuch bekannt iſt, da ſelbſt Meiſter der Exegeſe ſich mit Allgemeinheiten begnügt haben, trotz aller Warnungen Goethe's.

Dann ist das Stück mit der Sage, endlich mit der Schiller'schen Bearbeitung verglichen und da kommen feine Winke und Beobachtungen in Menge, oft in den Anmerkungen versteckt, vor. So liegt die Hiecke'sche Methodik klar vor Augen und der Empiriker wird nichts vermissen, während der Denker befriedigt wird, wie er es nur von einer praktischen Schrift verlangen kann. Demnächst ist noch die Erklärung von Uhlands „Bertrand de Bern" im Archiv für neuere Litteratur von Herrig und Viehoff rühmend hervorzuheben, die nichts Störendes mehr enthält, sondern sehr gründlich erst das Stoffliche, die Idee, dann das Technische sehr geschickt und scharfsinnig behandelt, so daß man sie als Muster für die Erklärung kleiner Gedichte ansehen kann. — Endlich hat er auch der Volksschule die gründliche Lectüre, besonders Uhlands, nahe geführt in der „pädagogischen Monatsschrift", indem er einen Cyklus von Gedichten eben so anregend als treffend erläutert hat, und wir wünschen nur, daß sein Amt ihm Muße lasse, um noch Vieles der Art zu liefern, was er in Bereitschaft hat. Wir wollen gern auf seine Feinheit und Gründlichkeit achten, um es ihm nachzuthun.

Auf das Grammatische, Sprachliche läßt er sich gewöhnlich nicht ein; Götzinger hat in seinem bekannten Commentare darauf Fleiß verwandt, als ein Mann von feinem Sprachsinne; zwar fallen seine Bemerkungen, wo sie mit Unrecht den Dichter tadeln, öfters lästig; doch hat er ein sehr dankenswerthes Hülfsmittel geschaffen, zumal da er gründlich das Historische, die zu Grunde liegenden Stoffe anführt und auch gute ästhetische Bemerkungen macht; aber er kommt aus der Vereinzelung noch nicht heraus. Was Viehoff anbetrifft, so hat er viel zur Erklärung Goethe's gethan, das Material fleißig herbeigeschafft und viel treffliche Beobachtungen aufgestellt; sein Commentar über Schiller hatte zu sehr das Aussehen der alten philologischen Commentare, die spätern Arbeiten sind geschmackvoller, doch möchte man mehr Methode und Schärfe wünschen. Sonst steht ihm Alles zu Gebote, was zu einer guten Interpretation poetischer Werke erforderlich ist; Sinn für Poesie, der sich in eigenen Productionen bewährt hat, und zugleich feine Beobachtungsgabe nicht nur für das Sprachliche, sondern auch für poetische Technik im weitesten Umfange und eine umfassende Litteraturkenntniß des Antiken wie des Modernen; wenn er nur durch das Zuviel des herbeigeschafften Materials sich nicht vom schärfern, tiefern Eindringen abhalten lassen möchte. Immerhin werden aber seine vielen Beobachtungen von großem Werthe für die Erkenntniß der Poesie sein und wir wünschen, daß er namentlich die von Boggel beabsichtigte Poetik immer weiter fördern und dem Abschluß nahe führen möchte. Noch weniger hat Düntzer, der zahlreiche Aufsätze über Goethe'sche

Werke geliefert hat und noch begriffen iſt in der Aufhellung einzelner Schwierigkeiten, eine beſtimmte Methode entwickelt; er ſammelt fleißig das Material und hat im Einzelnen gute Combinationen, ohne jedoch einen recht befriedigenden Eindruck zu machen. Sein Werk über den Fauſt und Wilhelm Meiſter iſt mir unbekannt, das Buch über „Goethe als Dramatiker" war verdienſtlich, indem es eine gründlichere Kenntniß und Würdigung des Dichters anbahnte. Anziehend durch geiſtreiche Auffaſſung ſind Webers „äſthetiſche Vorleſungen", worin viele treffende Winke vorkommen; von einzelnen Erklärungsverſuchen iſt außer dem Büchlein über Goethes Fauſt nur noch die Erläuterung der Goethe'ſchen Iphigenie und des Schiller'ſchen Wilhelm Tell rühmlich bekannt. Sehr geſpannt ſind die Freunde Goethe'ſcher Kunſt auf Lehmanns verſprochenes Werk über deſſen Sprache, wovon in einem Programm 1840 einzelne und in einem vom Jahr 1849 zuſammenhängendere Proben gegeben ſind. Solche detaillirte Ausführungen werden uns erſt eine recht ſichere Baſis für gründliche Exegeſe ſchaffen.

Unter den praktiſchen, aus dem Unterricht ſelbſt hervorgegangenen Verſuchen verdient eine auszeichnende Erwähnung Kieſer's Arbeit über Goethe's Iphigenie: 1) pſychologiſch-äſthetiſche Bemerkungen über G. Iphig. Progr. Sondershauſen 1843, und 2) Entwickelung des ſittlichen Conflicts in den zwei letzten Aufzügen der Goethe'ſchen Iphigenie. Sondersh. 1848.

Das iſt ein Muſter von gediegener, in die Tiefe des Gegenſtandes eindringender, klar und ſcharf entwickelnder Erklärung; Tiefſinn und Griff für das concrete Beſondere ſind hier glücklich vereinigt und man darf behaupten, daß eben ſo ſehr dem Verſtändniſſe für Schüler als der Sache vollkommen Genüge gethan iſt. So Vieles iſt, ſelbſt noch in der neueſten Zeit, über die Idee dieſes Stücks lobend oder tadelnd geſchrieben, hier aber iſt die Sache entſchieden. Hieckes gründliche Arbeit iſt durch dieſe ergänzt und bis zum Abſchluſſe, was den Inhalt betrifft, fortgeführt; zugleich iſt hier ein Beweis geliefert, wie aus der richtigen Faſſung des Grundgedankens die Erklärung des Einzelnen leicht hervorgeht. Erſt jetzt wird es möglich ſein, jenes Meiſterwerk gründlich und doch faßlich auch in den Schulen zu erklären.

Am meiſten erinnert Kieſers Arbeit an eine ausgezeichnete Entwickelung der Handlung, Charaktere und Idee in der Sophokleiſchen Elektra von Wieck im Merſeburger Programm 1825, worin edle Einfachheit und tiefe Gründlichkeit entzückend auf den Leſer wirken und an desſelben Erklärung einer Hauptpartie aus Goethe's Wanderjahren, der eine gedrängte meiſterhafte Angabe des Ganges in den „Lehrjahren"

vorausgeht, und des „Mährchens von der Schlange“ (Merſeburger Progr. 1836), welche durch philoſophiſchen Tiefblick ſich vor allen ähnlichen Verſuchen auszeichnet.

An umfaſſendern Werken, die auf tiefere Erklärung eines Dichters hinarbeiten, iſt außer Hoffmeiſters Werk über Schiller (Hinrichs und Grün) noch beſonders Roſenkranz über Goethes Geiſt und Werke zu nennen; hier iſt die Entwickelung des Goethe'ſchen Genius vortrefflich, und einzelne Werke ſind ausführlicher beſprochen, doch mangelt darin die gründlichere Beleuchtung des Einzelnen und dem Dichter iſt noch nicht die ausführliche zuſammenhängende Behandlung wie dem Schiller von Hoffmeiſter wiederfahren; freilich gehört dazu ungleich mehr, alle Lebensverhältniſſe müſſen bis ins Specielle bekannt ſein und die Beziehungen zu den Werken klar gemacht werden, vor Allem muß die Seelengeſchichte des Dichters ganz klar vorliegen, ferner muß der Erklärer ſo vielerlei Kenntniſſe beſitzen, um Goethe ganz nachfühlen und nachdenken zu können. Aber ein bedeutender Fortſchritt würde gemacht ſein, wenn dieſer Mann, der an poetiſcher Begabung alle andern deutſchen Dichter hinter ſich läßt und den Gipfel deutſcher Bildung repräſentirt, gehörig verſtanden und gewürdigt wäre; der deutſche Genius des neunzehnten Jahrhunderts, der in ihm die Vollendung des idealen Realismus wie in Schiller den höchſten Idealismus erreichte, wäre damit verſtanden, wir hätten uns und unſere Bildung begriffen und auch die Zukunft würde klarer ſein. Daher die nicht geringen Anſtrengungen der verſchiedenen Gelehrten, dieſen großen Mann zu interpretiren; der Schule aber liegt die Pflicht ob, in das Schönſte, was Schiller und Goethe gedacht und gedichtet haben, einzuführen, ihr Pathos zum Pathos der Jugend, ihre Bildung zum Eigenthum derſelben, ihre Erkenntniß zu einem Schatze, mit dem ſie wuchern ſoll, zu machen. „Eine Nation, die ſich nicht um das Panier ihrer Dichter ſchaart, iſt nicht werth, ſie zu beſitzen.“ Die nationale Litteratur iſt das Allerheiligſte des Volkes, die Lehrer ſollen die Prieſter ſein, welche den Zugang dazu eröffnen und ſpenden zur Erfüllung und Kräftigung der Gemüther, zur Weckung und Belebung des Edeln, Schönen, Wahren. Zwar enthält die claſſiſche Litteratur, namentlich der Griechen, die Grundtypen des aus dem Realen auf nothwendige, naturgemäße Weiſe hervorgehenden Idealen, den Anfang und die ſchöne Blüthe aller echt menſchlichen Bildung, die Werke einer geſunden Phantaſie und tüchtigen Denkens in der Friſche der erſten Jugend, die in der Weiſe nie wiederkehren kann, kurz, die alten Griechen ſind und werden bleiben die Leitſterne aller geſunden gediegenen Bildung für alle Zeiten, die uns

die rechte Bahn wieder erkennen laſſen, wenn wir in den Verwickelungen und Wirren der gegenwärtigen weit complicirtern geiſtigen Verhältniſſe auf Abwege uns zu verirren in Gefahr ſind: aber ſie können doch nie die eigene Arbeit, das eigene Gut erſetzen oder vergeſſen machen. Die Alten ſind unſere Richter und Lehrer, die uns nur die Quellen aller Bildung zeigen, das Auge an den Grundformen des Geiſtes üben, nimmermehr aber uns einen neuen Geiſt einflößen können; ſie können den eigenen Geiſt nur anregen zur Thätigkeit und ſie regeln, die Hauptſache aber bleibt unſere eigene von Gott gegebene Individualität, die germaniſche, durch das Chriſtenthum geläuterte, erzogene Natur und Art; dieſe eigene Natur muß immer die Baſis für jeden Weiterbau bleiben, ſonſt entſtände ein Luftgebäude, das der nächſte Sturm über den Haufen ſtürzte. In ſeiner Natur hat der Einzelne wie das Volk ſeine Subſtanz und ſeine Kraft, die keine Verkünſtelung verkümmern darf; dieſelbe hat die Keime aller weitern Entfaltung in ſich und kann um ſo kräftiger, reichhaltiger ſchaffen, je urſprünglicher ſie iſt. Die Anſtöße und Einwirkungen von außen ſetzen das Blut nur in Umlauf, die Vermiſchungen führen zu kräftiger Production, nöthigen die Natur im Menſchen zu immer tieferm Hinabſteigen in das eigene Innerſte; ſo ſchafft er tiefere, univerſellere Werke, aber ſelten ſo harmoniſche, ſo dem Princip der Kunſt, welche Ideales in ſinnlicher Form verkörpert fordert, ganz entſprechende, wie das einfache, ungehinderte, jugendlich friſche und ungebrochene Alterthum hervorbringen konnte. Goethe und Schiller haben das für uns Mögliche, Geiſtiges plaſtiſch darzuſtellen, geleiſtet, ſie haben die nach ſchöner freier natürlicher Bewegung trachtende deutſche Subjectivität zu Wort kommen laſſen und zwar unter kräftiger Mitwirkung des antiken Geſtaltungsprincips; Goethe hat dieſe Verſchmelzung des Deutſchen und Helleniſchen am vollſtändigſten erreicht und ſo die eine Aufgabe der Reformationszeit vollſtändig gelöst, die Natur von ihren Feſſeln zu befreien und in durchſichtiger Form Alles zu ſagen, was ein Deutſcher als Individualität für ſich genommen auf dem Herzen hat, *das ſchöne deutſche Individuum* iſt in ihm zur Darſtellung gekommen. Schiller fand dieſes Werk ſchon vollendet vor und ergriff mit ganzer Seele den Trieb der ſogenannten Aufklärung nach Freiheit in moraliſcher Beziehung; das Vernunftideal, unabhängig von dem Realen, Beſtehenden, Gegebenen, auszuſprechen in ungehemmter Conſequenz und dem ſittlich ſchlaffen Leben vorzuhalten, aus dem Schlafe zu rütteln, den Muth und das Streben auf das Höchſte hin zu richten ohne Rückſicht auf ſinnliches Behagen, die Herzen auf das weltgeſchichtliche Leben hinzulenken, war ſein prophetiſches Amt. Bei

Goethe ſind die Bahnen des individuellen Lebens aufgewieſen und das echte Schöne der modernen Welt iſt für alle Zukunft wie ein Kanon aufgeſtellt, das Geſetz wahrer poetiſcher Anſchauung iſt von ihm gefunden; Schiller hat die Formen moderner Moralität kühn und groß aufgewieſen, er iſt neben den Philoſophen Kant und beſonders Fichte der Gründer und Anreger unſerer ſittlichen Erhebung geworden, beide müſſen alſo für immer neben den Alten die Lehrer der Bildung und Sittlichkeit für unſere Jugend ſein, an denen ſie klar wird über die Grundlagen unſerer heutigen Geiſteserrungenſchaft; auch Schiller und Goethe ſind Claſſiker, die ſich neben einen Homer, Sophokles, Plato ſtellen, alte und neue müſſen in Wechſelwirkung treten bei allem Unterricht und ebenſo aufhellen als veredeln; mit dieſen Leitſternen durchmeſſen ſie das menſchliche Leben und arbeiten an der Verwirklichung unſerer beſondern Aufgabe, die der Gegenwart geſtellt iſt. Beide haben die frühere Phaſe unſerer Entwickelung, die mittelalterlich-chriſtliche, keiner tiefern Beachtung gewürdigt und ſie konnten dieß auch nicht, da Befreiung vom Verknöcherten, vom Conventionellen, Auffindung des Naturgemäßen und Schönen, inſofern es befreit, des moraliſchen Geſetzes im Gegenſatze zum Sinnlichen, Aeußerlichen, Knechtiſchen, Klarheit überhaupt die Aufgabe der Zeit war — Harmonie der Natur und Cultur; das Weitere war die Einſicht, daß das Leben einer Umgeſtaltung bedürfe, um Ideal und Wirklichkeit in Einklang zu bringen, und ſo führte der innere Trieb und das Leben ſelbſt durch ſeine erſchütternden Geſchicke auf den Urſprung aller, auch der Naturbildung, auf das urſprüngliche Sein der eigenen Nation zurück. Die ſüdliche Bildung, die von mittelalterlicher Romantik durchzogene führte in die chriſtliche Romantik, und die Regeneration des Volks in den Freiheitskämpfen führte auf das ſpecifiſch Altdeutſche zurück; der myſtiſche Drang ſuchte über das moraliſch autonome Selbſtbewußtſein hinaus die Quelle der Religioſität auf, Orient und Bibel traten, wenn auch im Sinne der Gefühls- und Phantaſieſchwelgerei, neben die antiken Claſſiker, was im Gemüthe des Volkes von idealen Schätzen, von Mythen und Sagen ruht, wurde aufgeſucht und gleich koſtbaren Reliquien hochgeachtet, der franzöſiſchen Unnatur gegenüber wurde auf das Volksthümliche, das naturkräftige Deutſche der alten Zeit, der moraliſchen Selbſtvergötterung gegenüber auf den Glauben hingewieſen. Und ſo mußte es kommen; die wenigen Abſtractionen der Aufklärungs- und Revolutionsperiode konnten eben ſo wenig der Kunſt als dem wirklichen Leben genügen. Nur Schade, daß Nebelbilder, unklare Phantaſiegeſtalten, ſchwärmeriſche Myſtik das Kernhafte eines wirklichen geſchichtlichen Lebens, wie es einen Shakespeare

begeiſtern konnte, erſetzen, daß eine erträumte Welt an die Stelle der wirklichen treten ſollte; aber die Fäden, welche die Gegenwart mit der nationalen Vergangenheit verknüpfen, wurden wieder aufgefunden, die Selbſtbeſinnung nach der Selbſtentfremdung war ein großer Gewinn, und wir ſind es der Jugend, auf der die Hoffnung unſerer Zukunft ruht, ſchuldig, ſie wenigſtens hiſtoriſch in die deutſche Vergangenheit kräftig einzuführen, damit ihnen die Baſis unſers nationalen Seins unverrückbar vor Augen ſtehe. Die Romantik im beſten Sinne iſt nun eine Kategorie der Bildung geworden, der Niemand neben dem Antiken entrathen kann; hier ruht unſer Gemüth, das durch ſo viele Bildungsſtadien hindurchgetriebene deutſche Gemüth, hier ſehen wir uns in unſerer frühern Geſtalt, ſehen unſere früheſten Hoffnungen, hier wollen wir nicht Bildung, Cultur, ſondern die nöthige Selbſtachtung gewinnen und erhalten lernen. So wird Natur und Cultur neben einander auch in der Jugendbildung gewahrt.

Die Poeſie nahm unter den Händen der Romantiker eine neue Geſtalt an, Alle waren heftig angeregt, im Lyriſchen viel Tiefes und Schönes zu Tage gefördert, alle Töne wurden in Folge der mannigfachen Anregungen angeſchlagen, ſchöne Talente bemühten ſich, einen neuen Liederfrühling herbei zu führen; Kräftiges, Trübes, Liebliches, Schauerliches und Kryſtallhelles findet ſich neben einander: Einer aber ragt vor allen Andern durch plaſtiſche Klarheit, Einfachheit, echte Gemüthlichkeit und deutſchen Bürgerſinn hervor, der Liebling des Volks ſchon geworden iſt und zu ſein verdient, das iſt Uhland, der gemüthvolle Schwabe. Er iſt der klarſte, wahrſte, geſundeſte unter allen Romantikern, ſo rein und claſſiſch wie Goethe und doch ſo tief, ſo ernſt und doch ſo heiter; er iſt beſtimmt dazu, im Volke das Schönſte der mittelalterlichen Zeit wach zu erhalten, die Gegenwart an die Vergangenheit zu knüpfen. Die meiſten ſeiner lyriſch-epiſchen Gedichte ſind ſo recht für die Jugend paſſend, leicht zu faſſen und doch auch wieder anregend für den ſinnigen denkenden Leſer; daher hat ſich beſonders Hiecke bemüht, ihn auch der Volksſchule näher zu führen, indem er einen Cyklus von Gedichten ſo zuſammenſtellt, daß das deutſche Leben in faſt allen ſeinen Momenten charakteriſirt erſcheint; andere Gedichte von ihm ſind im Buche über den deutſchen Unterricht beſprochen.

Dieſelbe liebevolle Sorgfalt gegen dieſen Dichter haben andere, beſonders auch Foß bewieſen, letzterer in einem Programm Berlin 1849, worin 1) „die Elfen“, 2) „Harald“, 3) „das Mährchen“ erklärt werden.

Beleuchten wir die daſelbſt befolgte Methode etwas näher. Die

iden erſten Gedichte betreffen das Elfenreich, daher wird zunächſt der treffende Sagenkreis gründlich erläutert. Von den Lichtelfen, „die des Himmels Höhen, in Alfheim bei Gott Freyr wohnen", werden e Schwarzelfen, „die unſichtbaren dämoniſchen Kräfte der Materie, e etwas Grauſenerregendes haben", unterſchieden; mit dem Chriſten- um wurden alle heidniſchen Gottheiten und ſo auch die Elfen als ämonen in Hölle, Erde oder Luft verſtoßen, die Schwarz- und chtelfen wurden nun durch einander gemiſcht, halb gute und halb ſe Weſen, immer mit einem gewiſſen Hohn und Spott über Menſch- hes und Göttliches. „Das Volk aber hat ihnen auf der Erde die önſten Plätze, einſame Kirchhöfe, köſtliche Waldeinſamkeit, an ſpru- lnden Quellen und auf blumigen Wieſen eingeräumt. Beſonders beim llen Mondenſchein kommen ſie dahin, tanzen, muſiciren, ſpielen Ball. iftig und durchſichtig tanzen ſie ihre Reigen und ſo leicht und zierlich id ſie, daß der Thautropfen, auf dem ſie ſpringen, zwar erzittert, er nicht aus einander rinnt. Süßes far niente, Spott und Neckerei, ch ohne Bosheit, nur den Spötter ſtrafend — ſo iſt ihr Weſen.

In dem erſten Gedicht wird nun geſchildert, wie ein Erdenkind den Bereich der Elfen gekommen, — denn ſie rauben zu ihren Spielen id Tänzen gern kleine liebliche Menſchenkinder —; ſie erfreuen ſich ihrer Schönheit und verſpotten zugleich die derbere, erdigere Men- ennatur.

Die Idee wird gut angegeben, nachdem der Gang durch die ein- lnen Strophen hin beſchrieben und Einzelnes erklärt iſt, und zwar ncret oder individualiſirend mehr als gewöhnlich geſchieht, nämlich ſo: Der Elfencharakter iſt in größter Zartheit gezeichnet, um das Grobe, hiliſterhafte, was auch dem Fleiße und der Liebe der Menſchen anhaftet, rvorzuheben. — Der Geiſt iſt die Hauptſache und die Schranke etwas ndliches, nur die Stütze für unſere Schwachheit."

Im Harald iſt die Zaubergewalt der Elfen dargeſtellt; ſie wirken rch Koſen und Küſſen, durch ihre geiſtige Kraft über die gewaltigen ordlandsrecken. Haralds Heergefolge wird bald ins Feenland entrückt, allein, der Führer, bleibt unverſehrt, weil er gepanzert iſt; erſt als den Helm abgenommen hat und am Quell ſitzt, haben die Elfen ch über ihn Gewalt. Die ethiſche Deutung wird ſehr ſinnig gegeben: Nach einer tüchtigen That flüſtern Dir leiſe, koſende Stimmen mancherlei s Ohr. Dieſe lullen Dich ein in Siegesdünkel, in Ruhe, Du könneſt ndern das Weitere überlaſſen. Dieß iſt das Feenland des Eigendünkels, Du ruheſt auf Deinen Lorbeeren und verſchwindeſt der Welt. Hüteſt Du Dich aber, ſo kommen größere Anfechtungen. Ein ſprudelnder

Quell lockt Dich, Du läſſeſt nach von Deiner Anſpannung und ſchnallſt Dir den Helm ab; da aber gewinnen alsbald der Erde dämoniſche Kräfte Gewalt über Dich; Du verſinkſt in einen Todesſchlaf des Geiſtes. Nur wenn die Geiſter auf einander platzen, erinnerſt Du Dich an einen ähnlichen Kampf, Du greifſt ans Schwert, doch, ach! Du kannſt des Traumes Feſſeln nicht abſtreifen; grau und alt biſt Du geworden und biſt gebannt auf Deines Ichs granitnes Felsgeſtein, Du alter Held Harald!" —

Damit werden dann zuſammengeſtellt: Goethe's Erlkönig (d. i. Elfenkönig, als Schwarzelf, mit der böſen teufliſchen Natur, der ein Kind rauben will, das auch Elf werden ſoll, geſchildert), Haro Oluf, Elfenhöh, A. Grün's „Elfenliebe" und Uhlands „Sänger"; denn allen dieſen Gedichten liege der Gedanke zu Grunde, daß ein poetiſches, inniges, tiefes Gefühlsleben nur einem Volke und einem Menſchen möglich iſt, der in der Waldeinſamkeit groß wird.

Nachdem ſo der Gehalt der in Rede ſtehenden Gedichte beſprochen und nach allen Seiten hin auch durch Vergleichung ins Licht geſtellt iſt, wird die Technik im zweiten Theile behandelt. Zunächſt das phonetiſche Moment, das Maleriſche in den Lauten und Klängen je nach dem Inhalt, namentlich im Gedicht „Harald", in Vergleich mit dem Erlkönig von Goethe, der ſinnig erläutert wird, rückſichtlich der Oekonomie und des Muſikaliſchen. Er ſchließt mit den Worten, die wir in Bezug auf unſere obige Auseinanderſetzung uns ganz zu eigen machen können:

„So wie ſich in der Pflanze das Leben ſelbſt nicht ſinnlich erfaſſen läßt, ſo entzieht ſich das Letzte und Urſprüngliche eines Gedichts der Faſſung im Worte; denn es iſt ein Wunder und Geheimniß wie alles Leben. — Viele genießen die Dichtung nur als ein rein Aeußerliches, das genoſſen werden muß wie die Blume und die Frucht, bloß durch den äußern Sinn. Wem ſie jedoch jemals als Wunder nahe getreten iſt und wen ſie mit den Schauern des Entzückens durchbebt hat, die dann von ihr in die Seele überſtrömen und ſie mit jauchzender Luſt und ſüßer Wehmuth zugleich erfüllen, der wird ſie geiſtig erfaſſen wollen, um in ihr und durch ſie das Räthſel des eigenen Lebens löſen zu lernen, und dem wird auch jene Art, ſie dem Verſtändniß ſo nahe als möglich zu bringen, nicht allein räthlich, ſondern als die ihrer wie des menſchlichen Geiſtes einzig würdige erſcheinen."

Wir müſſen dieſe Behandlungsart für ſehr zweckmäßig erklären und können nur wünſchen, daß Herr Foß noch Mehreres der Art liefern möge; denn zunächſt ſtehen die muſterhaften Verſuche dieſer höhern Exegeſe noch vereinzelt da. Intereſſant iſt es, die erſte Arbeit der Art,

e am Anfange dieſes Jahrhunderts erſchien, eine Sammlung lyriſcher edichte mit erklärenden Anmerkungen von Ferd. Delbrück, zu ver- eichen (Viehoffs Archiv 1844. 3. S. 80 ff.). Er ſagt: „Eine Poeſie slegen und erklären heißt, den Eindruck, welchen ſie hervorbringt, in ne Theile zerlegen und jeden einzelnen derſelben klar machen.“ Er terſcheidet grammatiſche, hiſtoriſche, äſthetiſche Interpretation; tere ſoll dem Hörer ein helles Anſchauen von der Stimmung der eele zu geben ſuchen, in welche die Poeſie ihn verſetzt. — Er klagt er die Flüchtigkeit und Gedankenloſigkeit, womit man gewöhnlich chter lieſet. „Wenige bedenken, daß, ſo wie ohne Begeiſterung, ohne udium, ohne ſtillen, treuen Fleiß das Schöne ſich nicht darſtellen, auch nicht erkennen läßt. Und doch iſt nichts gewiſſer als dieß. un das wahrhaft Schöne hat immer etwas Verborgenes an ſich, lches ſich nicht anbietet, ſondern geſucht ſein will, und welches nur unſern reinſten Stunden, nur durch fortgeſetzte Betrachtung gefunden rden kann. Was übrigens die äſthetiſche Erklärung lyriſcher Poeſie betrifft, ſo kommt es vornehmlich darauf an, beſtimmt die Empfin- ng anzugeben, welche darin dargeſtellt wird, ob ſie einfach oder ammengeſetzt, ob ſie rein oder gemiſcht ſei, ob ſie durch eine Be- enheit, durch eine Geſinnung, durch eine Reflexion zuerſt angeregt rden, ferner die Mittel anzugeben, deren der Dichter ſich bedient , um die Einbildungskraft derſelben ſchöpferiſch zu machen, endlich zeigen, inwiefern die Beſchaffenheit und die Folge der an einander eihten Ideen in der Natur der dargeſtellten Empfindung hinreichend ründet iſt, um den Verſtand durch Zweckmäßigkeit zu befriedigen.“ — eß wird dann an einigen Klopſtock'ſchen Oden verſucht.

Wie man in Schulen bei der Lectüre verfahren müſſe, das ent- kelt am vollſtändigſten Hiecke „über den deutſchen Unterricht“, wo untere Claſſen rückſichtlich der epiſch-lyriſchen Poeſie Folgendes ordert wird: 1) Was iſt erzählt? 2) In welchen Abſchnitten erzählt? 3) Wie iſt erzählt? 4) Was iſt das Grundthema des ählten? 5) Mit welchen andern Gedichten läßt ſich das gerade Vor- ende ſchicklich vergleichen? (S. 156). „Für die obern Claſſen mt ausdrücklicher und ausführlicher zur Sprache der ideelle Gehalt mehr noch die poetiſche Formirung, und zwar, was dieſe letztere rifft: 1) die Mittel, durch welche die Phantaſie des Hörers veranlaßt geleitet wird, ſich ein kräftiges, ſcharf begrenztes Bild von den calitäten, den Situationen, den Handlungen, den Perſonen zu ent- rfen (das plaſtiſche Moment der Formirung); 2) die Bedeutſamkeit s Klanges, wie die Angemeſſenheit des Metrums, und die Fülle

und das Treffende des Reimes (das muſikaliſche Moment); 3) die glückliche Wahl des Einzelausdrucks für den Gedanken, ſo wie die Haltung und der Charakter desſelben im Ganzen, — der Grundton des Gedichtes, welcher die der Gedankeneinheit entſprechende Empfindungseinheit gibt, — neben dieſem aber auch der etwaige Wechſel des Tones und deſſen Angemeſſenheit (ein geiſtig muſikaliſches Moment); 4) die Oekonomie des Gedichts, die Anlage und der Bau desſelben (ein architektoniſches Moment)." (S. 160 f.)

Was Anderes iſt das Ziel, als die Kunſt des Leſens zu üben und zu lehren? Dieſe recht zu betreiben, iſt unſere heilige Pflicht, wenn nicht ſtatt der Kräftigung, Belebung, Belehrung des Geiſtes Ueberladung, Ueberreizung, Verkümmerung erfolgen ſoll; ſie iſt um ſo nöthiger als in unſerer Zeit des Vielſchreibens und Vielleſens eine Fluth ſchon die Jugend umtost, gegen welche feſten Halt und Klarheit zu gewinnen ſo ſchwer iſt. Bildet ſich die Kindheit am natürlichſten durch unmittelbare Anſchauung der Gegenſtände und zweckmäßige Belehrung darüber, dann durch Bilderſchrift und weiterhin durch mythiſche und hiſtoriſche Ueberlieferung an die Einbildungskraft, wobei wieder verſinnlichende Bilder zu Hülfe kommen müſſen: ſo erfolgt der Umgang mit gebildeten Erzählern, Dichtern, Denkern vermittelſt der Schrift. Die Schrift enthält ſchon Aſſimilirtes, Verdautes, was, um geſund aufgenommen zu werden, die Verdauungsarbeit vorausſetzt, ſo daß der Lernende in genau vorgezeichneter Bahn Gedanken, Bilder, Gegenſtände zu reproduciren hat, die nicht unmittelbar vor ſeinen Sinnen ſtehen. Da nun aber nur durch die Sinne hindurch die geiſtige Thätigkeit möglich iſt, ſo muß die vorliegende Production in das Sinnliche, Gegenſtändliche zurück verwandelt werden; der Vermittler, daß dieß wirklich und richtig geſchehe in den jungen Leſern, iſt der Lehrer, der alle Hebel der ſinnlichen und innern Anſchauung in Bewegung ſetzen muß. Die Schriftſprache iſt in Natur- und Bilderſprache umzuwandeln, im Schüler aber vor allen Dingen die Empfindung und dann die Einbildungskraft in Thätigkeit zu bringen, ſo daß die entſprechenden Bilder und Vorſtellungen leicht und wirklich producirt werden. Der Lehrer ſoll die Schüler beim Leſen productiv machen. Otto „das Leſebuch als Grundlage und Mittelpunct eines bildenden Unterrichts in der Mutterſprache" hat eine vortreffliche Methode eingeſchlagen, Andere, wie Kellner, Dieſterweg ꝛc. haben vorgearbeitet; auf das rechte Verſinnlichen kann aber und muß wohl noch mehr Sorgfalt verwandt werden; beſonders für fremde Sprachen iſt dieß nothwendig, um nicht den Geiſt im Worte erſtarren zu laſſen und die Freudigkeit der Arbeit in jeder Weiſe zu wecken und zu erhalten.

tſchieden müſſen anfangs nur anſchauliche Schriften und zwar aus Jugendperiode der Völker gewählt werden, vor allen Dingen Poe- es, epiſchen oder hiſtoriſchen Charakters; ernſtere Reflexion kann dann gefordert werden, wenn bereits der äußere und innere Sinn länglich gebildet iſt und dann iſt auch die oben öfters beſchriebene etiſche Behandlung am Platze. Das Schöne zieht die Jugend durch e ſinnliche Seite mächtig an, den Sinn dafür zu entwickeln iſt von größten Wichtigkeit, um die rege Phantaſie zu regeln und mit dem ten zu erfüllen. Bei richtigem Verfahren können alle Kräfte des ſtes angeregt und beſchäftigt werden, Klarheit und Sicherheit der milation iſt natürlich zunächſt die Hauptſache; die Wichtigkeit des önen für das Ethiſche hat Schiller in ſeinen Briefen über äſthe- e Erziehung eindringlich dargethan, für die Intelligenz aber muß noch bei Weitem mehr als bisher beachtet werden. Viſcher hat im iten Theile ſeiner Aeſthetik einen ſchönen Verſuch geliefert zu äſthe- er Auffaſſung der Natur und Geſchichte: nichts möchte fruchtbarer den Unterricht ſein, als wenn in zweckmäßiger Auswahl und Methode all dieſer Geſichtspunct feſtgehalten würde auch in den ſogenannten lien, um den Anſchauungsunterricht zweckmäßig und conſequent richten. Die Lectüre kann dazu vortrefflich mitwirken; nothwendig men wir dann auf eine ausgebildetere Erklärungsmethode je nach Bildungsſtufen und auch die vielfach angefochtenen antiken Studien den ſo betrieben noch ganz andere Früchte bringen und die Liebe in der Jugend ſicher beleben und begründen. Ja die Plaſtik des echiſchen und Römiſchen wird vorzugsweiſe und mehr als alle moderne, die volle Reproduction ſchwierigere und complicirtere Litteratur zu iren ſein, um dann das mehr Innerliche beherrſchen und dafür rheit und Sicherheit gewinnen zu lernen. Gewiſſe Typen müſſen onnen werden für alle Sphären des phyſiſchen und geiſtigen Lebens, denen aus ſpäter auch das Verwickelte leichter gefaßt werden kann; typiſchen Bilder klar herauszuheben aus allem Unterrichtsſtoffe, nders auch aus der Lectüre, — das werden die Lehrer beſonders Auge haben müſſen. Das Aeſthetiſche, Ethiſche und Logiſche werden all zuſammen wirken, um den ganzen Menſchen zu bilden, anſtatt in einzelne abſtracte Richtungen zu zerreißen. Hiermit iſt vollkommen chtfertigt, was Hiecke und in neueſter Zeit beſonders Weber („Reviſion Schulweſens") gefordert haben, daß auf die äſthetiſche Bildung r Werth gelegt werden müſſe, als gewöhnlich geſchieht. Dazu gehört lich von Seiten der Lehrer noch eine ganz andere Vorbildung, Sinn die Kunſt und Geſchicklichkeit, dafür zu intereſſiren, viel Mühe und

reges Umſchauen, um ſicher zu leiten und wirklich vorwärts zu bringen. Wer leſen lehren will, muß ſelbſt leſen können, alſo eine Kunſt verſtehen, die Goethe ſelbſt zu den ſchwerſten rechnet; doch regt ſich die Bedürfniß jetzt bei weitem allgemeiner und ſo wird auch dieſer Forderung gewiß mehr und mehr genügt und ſo eine ſach- und zeitgemäße Reform von innen heraus bewerkſtelligt werden.

Irdiſche Größe.

Größe der Erde, was iſt ſie? Betracht' uns Sterbliche! Heute
Jubelt freudegefüllt im Paradieſe das Herz; —
Morgen — hinab, ſchon ſinkt zum Tode die kräftige Jugend,
Morgen — o wehe, wie bald welkte die Blume dahin! —
Höher hinauf, als Sterbliche, ragt die gewaltige Tanne,
Welche das Haupt voll Macht wieget in heiteren Höhn.
Nur zehn Schläge, geführt vom kräftigen Hiebe des Eiſens, —
Siehe, die Tanne, ſie liegt lang zur Erde gedehnt! —
Fern dort beim Horizonte gewahr' ich ſtattliche Thürme;
Hat denn Babylon hier ſeine Coloſſe gebaut?
Einſam ſtrahlt und helle die goldene Kuppel am Abend;
Wenige Zeit und ſchon nahte die finſtere Nacht.
Blinkt kein Sternchen, o Thurm, wo biſt du? Niederes, Hohes,
Sämmtliche Welt iſt Nacht ohne das höhere Licht. —
Schwinge, du Geiſt, dich hinauf zum mächtigen Erdegebirge;
Prachtvoll glänzet herab dort der erhabene Thron.
Wie auf Königes Haupt ſtrahlt dort diamantene Krone;
Keine Gewalt, kein Trug reißt ſie vom Haupte des Herrn.
Und wie wallet an ihm voll Glanz und Würde der edle,
Fürſtliche Mantel herab, weiß wie das ewige Licht!
Nur Ein Wink, Ein flüchtiger Hauch vom Munde des Herrſchers, —
Donnernd trägt die Lawin' ſeine Befehle zuthal.
Aber es iſt nur Tod, nur Sterben um alle die Dauer,
Alle die Schönheit iſt — ſchaudere! — froſtiges Eis!
Höher hinauf, mein Herz! Dort ſchaut am nächtlichen Himmel
Stille der Abendſtern, milde von Oben herab.
Sind auch rieſige Berge bedeckt vom Dunkel, — er hat noch
Ueber'm Staube genug Lichter im oberen Haus,
Wandelt leiſe die Bahnen im unausmeßlichen Umkreis,
Hoheitsvoll; Niemand redet im Hohne darein.
Aber es iſt auch ihm ſein endliches Ende geweisſagt,
Und in Stücke dereinſt bricht die gefallene Welt.
Nur Ein Stern, — der bleibet! In ihm iſt heiliger, ew'ger
Morgen; o Morgenſtern, ſtille das ewige Herz!

E. Eyth.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

eſchichte der griechiſchen Proſa. Für Gymnaſien und höhere Bildungsanſtalten von Dr. Eduard Munk. Auch unter dem Titel: Geſchichte der griechiſchen Litteratur u. ſ. w. Zweiter Theil. Geſchichte der Proſa. Berlin bei Dümmler 1850. 669 S.

Der Herr Verfaſſer hat auch in dieſem zweiten Theil ſeiner grie-iſchen Litteraturgeſchichte die Aufgabe, die er ſich für das ganze Werk ſtellt und im Proſpectus und der Vorrede zum erſten Theile näher twickelt hatte, neben einer gedrängten und klaren Anſchauung des Ent-icklungsganges der griechiſchen Litteratur vor Allem die Einſicht in die auptwerke ſelbſt zu gewähren, feſtgehalten und die zur Erreichung der ufgabe vorgezeichnete bei Gelegenheit der Anzeige des erſten Bandes ergl. dieſe Zeitſchrift, Band XXV. S. 175) vom Referenten näher ſprochene Methode conſequent befolgt. Der Herr Verf. verlangt, daß i Behandlung der griechiſchen Claſſiker auf Gymnaſien die übermäßige erückſichtigung des rein ſprachlichen Elements hinwegfalle und daß die tteraturhiſtoriſche Rückſicht, die Vermittlung einer möglichſt umfaſſenden, amentlich bei den Hauptrepräſentanten der einzelnen Zweige der Litte-tur tiefer eingehenden Kenntniß des Stoffs und des Inhalts in den ordergrund trete. Es würde zu weit führen, wollten wir uns hier über ie Grenzen der grammatiſchen Behandlungs- und Erklärungsweiſe ein-ißlich ausſprechen, zumal da es dem Herrn Verf. gegenüber bei ſeinen was allgemeinen Ausdrücken an ſicheren Anknüpfungspuncten fehlen ürde; er ſchließt jene Behandlungsweiſe nicht ganz aus, wenn er auch en Werth derſelben wenigſtens in den obern Claſſen geringer anzuſchla-en ſcheint. Ueber das Mehr und Weniger wird man vielleicht immer etheilter Anſicht ſein; der eine Lehrer verſteht es Dem, der andere Jenem as bildende Element zu entlocken; ſo viel ſteht aber unbezweifelt feſt, aß bei der Lectüre der Inhalt ſelbſt eine beſondere Berückſichtigung ver-ient, daß gerade dadurch lebendiges und nachhaltiges Intereſſe, Luſt nd Liebe zum Selbſtſtudium und eine höhere und edlere Geiſtesrichtung rweckt und genährt wird. Es iſt dieß auch ſeit längerer Zeit auf dem Gebiete der Gymnaſialpädagogik anerkannt worden. Der Herr Verf.

ſcheint das, was im Allgemeinen dafür geſchehen iſt und geſchieht, nicht hinlänglich anzuerkennen, wenn er behauptet, daß die Litteraturgeſchichte bisher auf Gymnaſien faſt gänzlich vernachläſſigt ſei, daß die über einen zu leſenden Autor gegebenen Einleitungen gewöhnlich ſehr dürftig, daß die gewöhnlichen Compendien und Lehrbücher durchaus nicht fruchtbringend angelegt ſeien. Während Ref., ſo weit ſeine Kenntniß reicht, dem letztern beizupflichten keinen Anſtand nimmt, ſo kann er doch die auf die angeführte Annahme gegründete Folgerung nicht gelten laſſen; denn aus dem Mangel eines methodiſchen Lehrbuchs kann wohl noch nicht auf die Vernachläſſigung des Lehrgegenſtandes oder auf die Unfruchtbarkeit der Methode geſchloſſen werden; er muß vielmehr anführen, daß neben der deutſchen Litteraturgeſchichte auch die griechiſche und römiſche einen beſondern Unterrichtszweig bildet, und wenn dabei mehr nach allgemeinen ſummariſchen Ueberblicken verfahren werden muß, wenn eine ausführliche und rein objective Darlegung des Inhalts aller oder auch nur der wichtigſten Schriftwerke nur ſelten möglich iſt, wenn dabei mancherlei Nomenclatur — wir meinen nicht gerade die Aufzählung aller einzelnen Ausgaben, Vor- und Zunamen der Herausgeber oder Verleger, Jahreszahlen und andere Notizen — nebenherläuft, ſo liegt das eben in der Natur der Sache und in der beſchränkten Zeit der Schule; immerhin wird jeder Lehrer bemüht ſein, durch den Vortrag der Litteraturgeſchichte einen Ueberblick über das ganze Gebiet, eine klare Anſicht von den Haupttheilen, eine Bekanntſchaft mit dem weſentlichen Inhalt, der Richtung und der Bedeutung der Hauptſchriftſteller zu vermitteln, und er wird dahin wirken, daß die Lectüre ergänzend eingreift. Wir wollen ferner anführen, daß in den der Lectüre und Erklärung gewöhnlich vorausgeſchickten Einleitungen doch wohl auf den Inhalt ſowohl der gerade zu leſenden Schrift als auch anderer damit verwandter hingewieſen wird; denn der vernünftige Lehrer behandelt und erklärt doch eine Tragödie des Sophokles oder eine Rede des Demoſthenes, oder eine Partie aus Herodot ſo, daß der Schüler dadurch den ganzen Mann und ſeine Zeit kennen lernt. Ref. pflegt das, was die ſogenannten Einleitungen bieten, nicht zu Anfang der Lectüre, ſondern im Laufe derſelben bei paſſenden Gelegenheiten einzuſchalten und am Ende zuſammenzufaſſen und zuſammenfaſſen zu laſſen; ſo entſteht der Vortheil, daß die einzelnen Urtheile ſofort bewieſen und belegt werden, daß das Vereinzelte in inneren Zuſammenhang gebracht und die ſelbſtſtändige Betheiligung des Schülers geweckt, überhaupt weniger in futuram oblivionem gelernt wird. Auch iſt gerade bei Gelegenheit der ſogenannten Einleitungen zu bemerken, daß die neueren Schulausgaben dem Bedürfniſſe abhelfen, z. B. die von Sauppe und

Haupt geleitete Sammlung. Ueberhaupt wird jedes Lehrercollegium z. B. den griechiſchen Unterricht ſo einrichten, daß der Schüler beim Abgange nicht bloß eine flüchtige Wanderung durch das ſchöne Gebiet der helleniſchen Litteratur zurückgelegt, ſondern auch an den wichtigern Puncten Halt gemacht und ſich in den erhebenden und belehrenden Inhalt derſelben vertieft hat. Wir müſſen ferner darauf aufmerkſam machen, daß die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit einer Erweiterung der Lectüre wohl überall Platz gegriffen hat und daß kein Lehrer, der die Aufgabe des Gymnaſiums erfaßt und die aus den alten Litteraturen zu entnehmenden Bildungsmittel kennt, einer ſorgfältigen Ordnung und Ueberwachung der Privatlectüre ſeine Aufmerkſamkeit entziehen kann; daß herrliche Ueberſetzungen der alten Litteraturwerke vorhanden ſind, die ein wachſamer Lehrer in den Händen verſtändiger Schüler nicht zu fürchten braucht, ja daß beſondere Ausgaben mit deutſchen Ueberſetzungen zum Gebrauche der Privatlectüre erſchienen ſind, z. B. die Hartung'ſchen des Euripides und Sophokles (ſiehe die Vorrede zur Euripideiſchen Elektra), daß aus den in den meiſten Programmen angegebenen Thematen zu deutſchen oder lateiniſchen Arbeiten, Reden, Disputationen, freien Vorträgen zu erſehen iſt, wie ſehr man bemüht iſt, den Schüler tiefer in die Litteratur einzuführen. Genug! um zu beweiſen, daß Mittel und Gelegenheit vorhanden ſind und daß dieſe auch genutzt werden, um eine genauere Kenntniß des Inhalts der Litteraturwerke auf den Gymnaſien zu vermitteln.

Aber deſſenungeachtet begrüßen wir wie den erſten ſo auch den zweiten Theil der griechiſchen Litteraturgeſchichte des Herrn Verf. als eine ſehr willkommene und nützliche Gabe gerade für den Gymnaſialſchüler, da das Buch nicht bloß durch ſeinen Inhalt eine höchſt wichtige Seite des Unterrichts unterſtützt, ſondern auch durch ſeine (ſchon früher bezeichnete) Methode das Intereſſe und Selbſtſtudium fördern muß.

Der Herr Verf. gibt im vorliegenden zweiten Theile vorzugsweiſe eine Darſtellung der Geſchichtſchreiber, der Redner und der Philoſophen in der Blüthenperiode der griechiſchen Litteratur, und zwar ſo, daß er ſich auf die bedeutendſten Erſcheinungen beſchränkt; er theilt zwar nirgends beſondere Perioden ab, aber er ſcheidet ſehr ſcharf die Zeit, wo die griechiſche Geſchichte, Poeſie und Philoſophie noch im engſten Zuſammenhange mit dem nationalen Leben ſtand, von der Zeit, wo die Litteratur mehr und mehr ein Product rein wiſſenſchaftlicher und gelehrter Beſchäftigung wurde; deßhalb führt er ſeine eigentliche Darſtellung nur bis auf Platon; Alles was nach dieſem erſcheint, von Ariſtoteles an, wird in allen Zweigen der Litteratur nur ganz kurz und ſummariſch behandelt. Bei den Hiſtorikern geht er aus von den Logographen

und ſpricht dann ausführlicher über Herodot, Thucydides, Xenophon, indem er die Eigenthümlichkeiten eines jeden — die perſönlichen Verhältniſſe, das öffentliche Leben, ſeine Bildung und Richtung — in der beſondern Behandlung des Stoffes zur Anſchauung zu bringen ſucht und die Vertheilung des Stoffes überſichtlich darſtellt. Es würde zur größern Zierde des Buches gereichen, wenn es dem Herrn Verf. beliebt hätte, nicht bloß die religiöſen und politiſchen Anſichten des Herodot mit einigen Belegen darzuſtellen, ſondern wenn er auch eine Anſchauung der reizenden Herodotiſchen Darſtellung, des hiſtoriſchen Stils, der ioniſchen Sprache zu geben verſucht hätte. In dieſer Beziehung iſt bei Thucydides eine recht glückliche Auswahl getroffen (Vergleichung der Spartaner und Athener, Stellen aus der Leichenrede, Beſchreibung der Peſt); wenigſtens halten wir den Herodot weit mehr einer ausführlicheren Betrachtung für werth als den Xenophon, dem ſehr viel Raum gegönnt wird, zumal da nur der kleinere Theil von Xenophons Schriften ſich in die Kategorie der Geſchichte bringen läßt.

Die Logographen werden richtig als die Nachfolger der cykliſchen Dichter bezeichnet; jedoch hätte nachgewieſen werden ſollen, wie dieß möglich war, wie jene Dichter zwar ſehr geringen poetiſchen Werth haben, aber ſchon von den Alten wegen der hiſtoriſchen Folge der darin enthaltenen Begebenheiten der Aufbewahrung und Leſung für werth gehalten wurden u. ſ. w. Auch wäre zu wünſchen geweſen, daß die Grenzen der heroiſch-mythiſchen und der hiſtoriſchen Zeit genauer beſtimmt und namentlich die inneren Bedingungen präciſer bezeichnet worden wären, durch welche die proſaiſche Darſtellung und zunächſt die Geſchichtſchreibung ſich entwickelte: ioniſche Städte, Cultur, Handel, Schifffahrt, Reiſen, neue politiſche Einrichtungen, Kriege und in Verbindung damit das Erwachen und Hervortreten einer die Wirklichkeit erfaſſenden Verſtandesrichtung, die Aufmerkſamkeit auf das Beſondere und Eigenthümliche, die Vergleichung des Eigenen und Fremden; denn die Schreibekunſt und deren Verbreitung darf doch zunächſt nur als ein Mittel, nicht als die Bedingung der hiſtoriſchen Darſtellung betrachtet werden. Ebenſo wäre es förderlich geweſen, zur Veranſchaulichung des Uebergangs der Logographie zur Hiſtoriographie, wenn auch einer der Logographen näher beſchrieben worden wäre, z. B. Hekatäus aus Milet, über den ſich mancherlei Nachrichten bei den Alten finden; derſelbe ſchrieb nicht nur die Erfahrungen, die er auf Reiſen geſammelt, nieder, ſondern ſchlug bereits ein kritiſches Verfahren ein; bei Herodot hätte durch Beiſpiele näher gezeigt werden ſollen, wie er die Traditionen prüft und unter einander vergleicht, dagegen keinen mit der Religion

zuſammenhängenden Mythus anzutaſten wagt. Wenn bei Beſprechung der religiöſen Anſichten des Thucydides deſſen Geringſchätzung der Orakelſprüche erwähnt und S. 19 geſagt wird: „Ganz konnte auch ein Thucydides nicht den wunderſüchtigen Athener verleugnen", mit Beziehung auf V, 26, wo Thucydides bemerkt, eine einzige Prophezeiung ſei eingetroffen, nämlich die von der dreimal neunjährigen Dauer des Krieges, ſo iſt gegen dieſe Darſtellung der Sache anzuführen, daß nicht die eigentliche Anſicht des Schriftſtellers ausgeſprochen iſt, ſondern in der Stelle liegt der Sinn: nur dieſes eine Orakel hätten diejenigen, die überhaupt auf Prophezeiungen hielten, für wahr halten können, aber auch dann nur, wenn die nach der erſten Hälfte des Krieges eintretende Waffenruhe mit in die ganze Dauer das Krieges eingerechnet werde.

Daß Xenophon eine beſondere Berückſichtigung findet, iſt nothwendig wegen der Bedeutung, welche derſelbe auf Gymnaſien hat, zumeiſt ſeiner ſprachlichen und ſtiliſtiſchen Vollkommenheit wegen; daß er unter die Kategorie der *großen* Hiſtoriker geſtellt wird, iſt einestheils an ſich nicht richtig, und wird anderntheils vom Verf. ſelber im Nachfolgenden faſt wieder zurückgenommen. Welchen bedeutenden Verfall die griechiſche Geſchichtſchreibung erfahren, wie wenig Xenophon der Aufgabe, den Thucydides fortzuſetzen, gewachſen war, zeigen am deutlichſten die Hellenika, denen wegen des Gegenſatzes zum Thucydides füglich mehr als drei Zeilen hätten gewidmet werden ſollen. Ueberhaupt gehört in das Capitel der Geſchichtſchreibung nur das, was über die Anabaſis geſagt iſt, das Uebrige, die Memorabilien und Cyropädie, hätten doch erſt nach Sokrates behandelt werden ſollen; die eigenthümlichen Vorzüge des Xenophon, ſein Sinn für Symmetrie und Harmonie, ſeine nüchterne, objective Auffaſſung, ſeine ethiſch-praktiſche Richtung, die in ihrer natürlichen Einfachheit und Lieblichkeit unvergleichliche Sprache, verdienten genauere Auseinanderſetzung.

In ſehr gelungener und anſprechender Weiſe iſt die *Beredſamkeit* behandelt, indem der Herr Verf. theils in ſeine Darſtellung die allgemeinen Entwicklungsmomente des politiſchen Lebens aufnimmt, theils durch ausführliche Darlegung des Inhalts der bedeutendſten Reden und Redner (von Demoſthenes und Aeſchines die Reden für und gegen die Krone, und die politiſchen Reden des Demoſthenes, von Lykurgus die Rede gegen Leokrates als gerichtliche Rede) in das innere Leben und Treiben des Staates und der Stadt einführt. Dem Iſokrates hätte vielleicht mehr Raum gegönnt werden ſollen, namentlich verdient er es, abgeſehen von ſeinen übrigen Vorzügen, in der einen Beziehung, worauf

vielleicht noch nicht genügend aufmerkſam gemacht worden iſt, daß in ſeinen Reden ein großer Schatz wahrhaft politiſcher Weisheit niedergelegt iſt. Die Skizzen der Reden, namentlich die ausführlicheren, ſind mit vieler Schärfe in der Entwicklung des geſchichtlichen und logiſchen Zuſammenhanges, in der Verarbeitung des Einzelnen und der Beziehung desſelben auf die Hauptgedanken, ſo wie mit ſorgfältiger Genauigkeit in der Darſtellung gearbeitet. Die ſchönſten und kräftigſten Stellen ſind in Ueberſetzung gegeben und der Zuſammenhang gut vermittelt. Freilich darf man an die eingeſtreuten Ueberſetzungen nicht durchgehends den ſtrengſten Maßſtab der Beurtheilung legen; ſie wollen nur den Inhalt vermitteln und die Wirkung, die der Redner beabſichtigt, veranſchaulichen; ſie ſind deßwegen nicht immer ganz wortgetreu, manche Zwiſchenglieder fallen aus; öfters erinnert nur die directe Form und der entſprechende Gedanke an den Text des Redners. Hin und wieder findet ſich auch etwas Ungenaues, Unverſtändliches. Wir nehmen z. B. die zweite philippiſche Rede her und finden S. 114: daher glaubte er, wenn er euch zu Freunden wählte, würde er ſich zum Guten wenden, während im Texte ſteht: ἐπὶ τοῖς δικαίοις αἱρήσεσθαι, d. h. er werde euch nur unter der Bedingung zu Freunden wählen können, daß Gerechtes geſchehe, ausgeführt werde, wie ſchon Wolf richtig erklärt hat. Wenn es ebendaſelbſt heißt: „er reizt die Meſſenier gegen die Lacedämonier u. ſ. w. und nimmt ſich der Phokeer an, die er früher zu Grunde richtete", ſo iſt in der ganzen Rede keine einzige Andeutung davon, daß Demoſthenes die Anſicht gehabt, Philippus wolle ſich wirklich der Phokeer annehmen, und es beruht das falſche Verſtändniß der Stelle auf einer unrichtigen Interpunction und Interpretation. Die Erklärer geben genügenden Aufſchluß. Weiterhin wird der den Text nicht vergleichende Leſer das, was aus einer frühern Rede des Demoſthenes an die Meſſenier angeführt wird, nicht leicht verſtehen.

Es folgt die Philoſophie, deren Entwicklungsgang bis auf Sokrates in einer gedrängten, aber ſehr klaren Darſtellung gegeben iſt; ſehr ſchön iſt die Schilderung der Sophiſten und unmittelbar darauf das Leben und die Lehre des Sokrates. Die meiſte Berückſichtigung findet Platon, ihm iſt die größere Hälfte des Buches, 370 Seiten, gewidmet. „Platon iſt der Brennpunct, worin alle Strahlen des griechiſchen Geiſtes zuſammenfallen, alle früheren Entwicklungsſtufen deuten auf ihn, er vereinigt alle und über ihn hinaus iſt jede Fortbildung unmöglich. (?) Wie Homer der Grund des griechiſchen Muſenberges, ſo iſt Platon ſein Gipfel, in dem alle Richtungen zuſammenlaufen" u. ſ. w. In der Hauptſache wird man mit dem Verf. übereinſtimmen

müſſen. Außerdem hat ein vortrefflicher praktiſcher Gedanke, den Ref. früher einmal aus dem Munde eines hochgeachteten Lehrers der Philoſophie vernommen hat, den Verf. zu dieſer ausführlichen Behandlung des Platon veranlaßt, daß nämlich der philoſophiſche Theil der Litteraturgeſchichte, vorzüglich aber Platon, die beſte Propädeutik der Philoſophie abgeben und die Jünglinge von den mehr encyklopädiſchen Gymnaſialdiſciplinen zu den wiſſenſchaftlichen Univerſitätsſtudien hinüberleiten dürfte. Deßhalb ſtellt der Verf. von den ſokratiſchen Geſprächen Inhalt und Form dar, bald in ausführlicheren, bald in gedrängteren Skizzen, während die dialektiſchen nur nach ihren Reſultaten dargelegt werden. Die Schwierigkeit des Inhalts und die Eigenthümlichkeit der Methode bedingte eine größere Weitläufigkeit; der Herr Verf. iſt ſo ganz und gar von der Wahrheit und Schönheit des Platon durchdrungen, ſeine Darſtellung erſcheint ſo ganz als eine Frucht der Beſchäftigung mit dieſem Dichter-Philoſophen, daß ſie unwillkürlich und unmittelbar wohlthuend und überzeugend wirkt und dem Platon Freunde gewinnt.

Mit Platon geht die eigentliche nationale Richtung und Bedeutung der griechiſchen Litteratur zu Ende, an die Stelle der volksthümlichen Originalität tritt eine litterariſche Univerſalität, deren Ausgangs- und Mittelpunct Ariſtoteles iſt. Die ganze nachfolgende Litteratur wird nicht von griechiſchem Geiſte getragen, ſondern nur durch die griechiſche Sprache vermittelt. Alles was ſeit dieſer Zeit im Gebiete der Philoſophie, Philologie, Geſchichte, Beredſamkeit, Politik, Mathematik u. ſ. w. bis in das Mittelalter herein in griechiſcher Sprache niedergelegt iſt, wird ganz kurz auf kaum 30 Seiten abgehandelt durch kürzeſte Charakteriſtik der Schriftſteller und Aufzählung der Schriften ohne Angabe des Inhalts derſelben. Dieſe höchſt auffallende Kürze im Verhältniß zu der großen Ausführlichkeit, mit welcher die frühere Epoche behandelt wurde, können wir wenigſtens nicht in allen Theilen billigen. Die Litteratur iſt das Product nicht allein des nationalen, ſondern überhaupt des wiſſenſchaftlichen Bewußtſeins und Strebens. Es mußte deßhalb wenigſtens hin und wieder auf den wiſſenſchaftlichen Werth einzelner Werke und auf die Schriftſteller, die in Schulen geleſen zu werden pflegen, Rückſicht genommen werden. Warum ſoll der Schüler nicht vertraut gemacht werden mit Ariſtoteles, warum keinen Blick thun dürfen in deſſen Poetik? Polybius, Arrian, Plutarch ſollten auch beſſer bedacht ſein.

Wir ſchließen hiermit die Anzeige eines Buchs, das durch ſeinen reichen und edeln Inhalt, durch eine klare und blühende Sprache einen

wunderbaren Reiz und eine wohlthuende Befriedigung erweckt, das namentlich wegen ſeiner Anordnung und Ausführung der ſtudirenden Jugend dringend empfohlen werden darf. Möge ſich der Wunſch des Herrn Verf. erfüllen, daß von der griechiſchen Litteratur im Allgemeinen und insbeſondere von Platon angeregt, die Liebe zum Wahren, Guten und Schönen und durch ſie das Streben nach ächter Weisheit und Wiſſenſchaft genährt und geweckt werden möge!

Sondershauſen. Dr. G. Queck.

III.

Univerſalgeſchichte als Entwicklungs- und Erziehungsgeſchichte der Menſchheit überſichtlich dargeſtellt von H. Stiefel, Seminarlehrer. Erſter Theil. Die Geſchichte des Alterthums bis zur Völkerwanderung. Zürich bei S. Höhr 1851. VIII und 378 S.

Schon die Aufſchrift des Buches weist uns im Allgemeinen den Geſichtspunct, von welchem aus es zuſammengeſtellt iſt und beurtheilt werden will; klarer und tiefer ſetzt der Verfaſſer deſſen Weſen und deſſen Verhältniß zu andern Geſchichtswerken in der tüchtigen Vorrede und beſonders in der Einleitung aus einander. Das Buch ſoll nicht ein Geſchichtenbuch, ſondern ein Geſchichtsbuch ſein: nicht darauf geht es aus, durch breite Schilderung von Einzelthaten und eine ausgefüllte Zeichnung von Einzelperſonen den Leſer für ſich zu gewinnen oder ein Liebling der Jugend zu werden; ſondern das Größte wie das Kleinſte ſoll hier in ſeiner innern Bedeutung für eine Geſammtentwicklung der Menſchheit, als erziehendes Element aufgefaßt und dargeſtellt werden. Zu einer ſolchen Auffaſſung und Darſtellung ward Herr Stiefel durch eigene Studien angeregt, dafür durch die erhabene und erhebende Anſchauungsweiſe eines Humboldt und Haug begeiſtert; ein dritter Punct aber, der ihm Muth und Trieb zur Veröffentlichung des Gewinnſtes einflößte, ſcheint uns ein achtenswerthes pädagogiſches Streben zu ſein, indem gerade ein ſolches Buch ſich vorzüglich dazu eignen muß, dem Lehrer der Geſchichte und überhaupt dem in dieſer Richtung mehr vorgebildeten Leſer ein klarer und treuer Wegweiſer zu ſein in den ſcheinbar nur wirre durch einander liegenden Maſſen des geſchichtlichen Stoffes. Ein ſolch' großes Unternehmen ſetzt nun allerdings zunächſt eine genaue und umfaſſende Kunde der hiſtoriſchen Thatſachen nach jeder Richtung hin voraus, und anderſeits erfordert es einen tiefen, unbefangenen und geübten Beurtheilungsſinn, der nicht nur gebildet iſt durch philoſophiſche Speculation, ſondern auch gelernt hat den Faden

u finden durch das überreiche Labyrinth des gegebenen Stoffes; denn in eitles Bemühen wäre es, den Maßstab für die Geschichte von außen er zu entnehmen. — Fragen wir, wie Herr Stiefel seinen Stoff enne und bewältigt habe, so müssen wir vorerst im Allgemeinen dieses Buch als ein tüchtiges Zeugniß des rastlosesten Fleißes anerkennen, umal wenn wir bedenken, daß der Verfasser durch seine Lebensrichtung nd Studien nicht dazu befähigt war, das Material der alten Geschichte aus den Quellen selber zu sammeln: was freilich viele, wir ürfen vielleicht sagen, die meisten Verfasser umfassender historischer Lehrbücher und Geschichtslehrer auch dann versäumen, wenn sie auf trefflichen Anstalten zum genauesten Verständnisse der Quellen vorbereitet wurden; und wie viele sind ihrer, die z. B. über die Lebensbedingungen, das äußere und innere Wesen des Orientes nur höchst oberflächlich und ungerecht aburtheilen! Herr Stiefel aber scheute keine Anstrengung und keine Umwege, um sich mit dem heutigen Stande der Forschungen auf dem Gebiete des Alterthums vertraut zu machen, und mit Hülfe wohlwollender und theilnehmender Freunde, mit treuer Benutzung gegebener Winke ist es ihm gelungen, einzelne Fächer reicher, und der Wahrheit angemessener auszustatten, als es selbst in berühmten Geschichtswerken sich zeigt, so namentlich in Beziehung auf den so wichtigen, vorbildenden Orient. Wollen wir sondern und die Frage aufwerfen, ob Herr Stiefel in allen geschichtlichen Richtungen die gleiche tiefe und umfassende Kenntniß des Materiales an den Tag lege, so gestehen wir offen, daß im Allgemeinen in dem Buche eine umsichtigere und vollere Kunde der politischen Geschichte hervortritt als des Privatlebens, der Mythologie, Wissenschaft und Kunst: ein Umstand, der seine Erklärung in unserer obigen Bemerkung findet. Und dieser Umstand soll Herrn Stiefel nicht zum Vorwurf angerechnet werden, da sein Werk auch in dieser Beziehung keineswegs unter seinen Genossen steht; wir heben ihn nur darum hervor, weil wir herzlich wünschen, es möchte die besondere Manifestation des Menschengeistes auf jedem Gebiete gleich umfassend und scharf gestaltet ausgelegt werden. Wir rathen darum dem Verfasser auch auf diesen Gebieten unverzagt in die großartigen Forschungen je der gebildetsten, umfassendsten und sinnigsten Betrachter der betreffenden Zeiten sich hineinzuarbeiten: für Kunstgeschichte wird für einmal unser sicherster Führer O. Müller in seinem Handbuche der Archäologie bleiben; sein Werk ist nicht nur ausgezeichnet durch einen immensen Reichthum an Stoff, sondern auch durch eine tiefe historische Auffassung und Aufweisung treffender Gesichtspuncte. Für Litteraturgeschichte der Griechen darf auf denselben Heros in der Philologie hin-

gewieſen werden, welcher gewiß auch auf dieſem Felde maßgebend geworden wäre, wäre es ihm vergönnt geweſen, ſeine Arbeit zu vollenden; und neben O. Müller wird vor Allen der gediegene, mit bewundernswürdiger Erudition ausgerüſtete Bernhardy zu nennen ſein, der erſt in jüngſter Zeit wieder auch in der Geſchichte der römiſchen Litteratur eine herrliche Meiſterſchaft bekundete. Schwerer wird es uns, ſollen wir ähnliche Werke für Mythologie und Philoſophie nennen, von denen namentlich erſtere hier zwar beſſer als in vielen andern hiſtoriſchen Lehrbüchern der neuern und neueſten Zeit, aber immer noch nicht mit der gebührenden Aufmerkſamkeit behandelt iſt. Wir bekennen uns im Weſentlichen auch auf dieſem Felde als Anhänger der Forſchungsweiſe O. Müllers, welche aber leider in keinem Alles umfaſſenden Werke im Sinne und Geiſte des Verewigten durchgeführt iſt; denn wenn auch die Werke von Heffter und Stoll mit großem Nutzen werden berathen werden, jene ſichere Benutzung des Stoffes, jene feine Auffaſſung des darin treibenden Geiſtes, jene gewandte Rundung in der Darſtellung, wie ſie in Müllers Pallas-Athene zu Tage treten, wird uns in dieſen Werken nicht erſcheinen. Für die römiſche Mythologie iſt die Forſchung noch viel weniger vollendet, und ſie wird um ſo ſchwieriger zum ſichern Ziele durchgeführt werden, da ſchon in älteſter Zeit ſehr verſchiedene Elemente ſich wunderbar miſchten. Sollen wir fortfahren zu rügen, um dem ſchönen Buche auch unſerſeits bei einer allfälligen neuen Auflage zu einer noch größern Vollendung zu verhelfen, ſo genügt uns ferner die Darſtellung des älteſten germaniſchen Lebens nicht, weil ſich in ihr ältere und neuere Forſchungen noch nicht recht klar ausgeſchieden haben, ſondern, wie meiſtens auch in ähnlichen Büchern, etwas verworren durch einander liegen. In den letzten Decennien iſt hier freilich ſo ungeheuer Vieles aufgedeckt und richtiger erläutert worden, daß dieſes Gebiet allein faſt den ganzen Mann fordert; aber die Reſultate nicht zu beachten iſt um ſo weniger erlaubt, als das nothwendig auch zu Mißverſtändniſſen der Thatſachen ſpäterer Zeit führen muß. Dürfen wir nun dem Verfaſſer durchaus nicht zumuthen Grimms Geſchichte der deutſchen Sprache durchzuarbeiten, ſo möchten wir ihn bitten auf unſere eigene und Anderer Analyſe dieſes Werkes zu achten, dann auch auf Bücher zu merken, wie Rückerts Annalen u. a.; über die politiſchen und rechtlichen Verhältniſſe des alten Germaniens finden wir in der Schrift von Hollweg „über die Germanen vor der Völkerwanderung“ weniger eigene Forſchungen als einen leichtfaßlichen und ſichern Ueberblick von Gewonnenem. Eine fernere Rüge betrifft etwas ſcheinbar nur ſehr Aeußerliches, worauf aber beſonders bei einem Buche für Lehrer und

ſer, welche etwa der claſſiſchen Sprachen nicht kundig ſind, ein be-
nderes Gewicht gelegt werden muß: es finden ſich in dem Buche nicht
lten unberichtigte Druckfehler in Eigennamen, häufig auch eine falſche
eiſung für die Ausſprache von ſolchen, wie Dēmeter u. a.; das
ängezeichen zur Andeutung des Accentes iſt nicht glücklich gewählt, da
aſſelbe in unſerm Buche ſelbſt auch die Quantität andeuten muß.
ann ſollten die Hülfsmittel der Ausſprache nicht nur vereinzelt, ſon-
rn durchweg angewendet ſein. In weitere Einzelbeurtheilung können
nd wollen wir an dieſem Orte nicht eintreten.

Ein zweiter Geſichtspunct der Beurtheilung dieſes Werkes iſt der,
es Herrn Stiefel gelungen ſei, die alte Geſchichte in ſeinem Sinne
niverſalhiſtoriſch zu behandeln. Und dieſe Frage darf für das Ganze
jaht werden, ſo daß wir erachten, das Hauptziel ſei von dem Ver-
ſſer ſo ziemlich erreicht worden. Wir anerkennen mit aufrichtiger Freude
s ernſte Streben danach, die Geſchichte aus ſich ſelber zu deuten,
ne genaue Beachtung der gegebenen phyſiſchen Verhältniſſe und ein
wiſſenhaftes Nachgehen in der geiſtigen Entwicklung, ein unbefangenes
theil, Klarheit in der Darſtellung und Zuſammenfaſſung des Einzelnen
Verhältniſſe zum Ganzen, endlich eine würdige, weder zu dürre,
ch zu überfließende, meiſtens in gut gebauten Perioden ſich bewegende
usdrucksweiſe. Wir ſind mit dem verehrten Verfaſſer überzeugt, daß
r in dieſer Weiſe der Auffaſſung die Geſchichte ein wahres und inner-
hes Eigenthum des Lernenden werden kann, und in dieſer Ueber-
gung empfehlen wir das Buch nachdrücklich nicht nur den Lehrern
höhern Bildungsanſtalten, d. h. Secundarſchulen, Realſchulen, Se-
inarien, Gymnaſien, ſondern auch einem weitern hiſtoriſch ſchon vor-
bildeten Publicum. — Dem gediegenen Inhalte entſpricht die ſchöne
usſtattung des Buches.

Zürich zu Oſtern 1851. H. Schweizer.

---

s römiſche Kriegsweſen, ein Hülfsbuch zur Lectüre der römiſchen und griechiſchen Hiſtoriker, bearbeitet von Dr. Fr. W. Rückert. Berlin, Nauck. 8. 86 S. (20 Sgr.) Mit 54 Abbildungen.

Die lebhafte Empfänglichkeit, mit welcher der Schüler die Schil-
rungen kriegeriſcher Thaten aufnimmt, macht es dem Lehrer
r wünſchenswerth, vermittelſt angemeſſener Hülfsmittel die ſinnliche
nſchauung ſowohl wie eine tiefere Auffaſſung unterſtützen zu können,
mit ein möglichſt klar beleuchtetes Bild der Phantaſie ſich darbiete,
d zugleich das geſchichtliche Verſtändniß der dargeſtellten Scenen nach

Kräften gefördert werde. Zu dieſem Zwecke möchten die gangbaren Handbücher der griechiſchen und römiſchen Alterthümer nicht ausreichen; man greift daher immer wieder zu den alten Realphilologen, bei denen man den concreten Stoff aufgehäuft findet, und verzichtet lieber auf eine ſogenannte wiſſenſchaftliche Darſtellung dieſes Zweiges des Alterthums. Und doch möchte gerade das römiſche Kriegsweſen in ſeiner Großartigkeit und nationalen Eigenthümlichkeit einer Schilderung würdig ſein, die von der ernſten Poeſie desſelben durchdrungen in künſtleriſch belebten Zügen dieſe Schöpfung des kriegeriſchen Volkes vorführte.

In dieſem Sinne faßt das vorliegende Buch ſeine Aufgabe nicht; es kündigt ſich einfach als ein Hülfsbuch zur Lectüre der alten Hiſtoriker an, und behandelt demgemäß in 3 Abſchnitten die römiſche Legion, die Belagerung und Eroberung feſter Plätze u. dgl. und das Seeweſen. Den beiden letzten Abſchnitten beſonders, die vornehmlich durch zahlreiche ſaubere Abbildungen erläutert ſind, merkt man es an, daß ſie unter der Beihülfe ſachkundiger Militärs gearbeitet ſind; in ihnen ruht der Hauptvorzug des Buches und der Lehrer wird denſelben vielfache anziehende Aufſchlüſſe zu danken haben, wofür wir uns dem Verfaſſer aufrichtig verpflichtet fühlen. Der erſte Abſchnitt entwickelt zunächſt die drei hiſtoriſch auf einander folgenden Heeresordnungen und bei der dritten wird genauer die Aushebung und Ausrüſtung ſo wie das Lagerweſen, die Marſch- und Schlachtordnung, die Uebungen u. ſ. w. geſchildert; hierauf geht der Verf. zur vierten Heeresordnung über, die ſich ſeit Marius entwickelt hat, und behandelt ſchließlich die Belohnungen, Beſtrafungen und Entlaſſung der Soldaten.

Da die hier behandelten Puncte die größte Wichtigkeit für das Verſtändniß der Schriftſteller haben, ſo mögen noch einige Bemerkungen Platz finden.

Uebergehen wir zunächſt die Einwendungen, die ſich gegen die wiſſenſchaftliche Anordnung des Stoffes machen ließen, und geſtehen wir auch zu, daß die getrennte Behandlung des Kriegsweſens, das ſo weſentlich mit dem ganzen Staatsorganismus zuſammenhängt, an ſich ſchon manche Nachtheile haben mußte, ſo treten die letzteren doch mehr als nöthig war hervor. Der Zuſammenhang des Kriegsdienſtes z. B. mit der Ehre und den Rechten des Bürgers wird ſo wenig hervorgehoben, daß nur beiläufig (in einer Anmerk. zu S. 7) desſelben gedacht wird; von der recognitio equitum u. dgl. iſt gar nicht die Rede. In noch geringerem Grade wird die religiöſe Weihe des Kriegsweſens berückſichtigt; die lustratio, die Bedeutung der fetiales, die [illegible] equitum und Aehnliches wird gar nicht, Anderes, wie der

Auszug des Feldherrn, nur andeutungsweise erwähnt — sämmtlich Mängel, durch welche die Richtigkeit und Vollständigkeit der Auffassung wesentlich beeinträchtigt wird. Aber selbst bei einer Beschränkung auf die Aufgabe im engsten Sinne erwartet man, daß das Wesen und die inneren Gründe des römischen Kriegswesens als solchen und die durch die anderweitigen historischen Verhältnisse bedingte Umwandlung desselben nachgewiesen werde. Hinsichtlich des ersten Punctes ist es nicht bloß die straffere Zucht, die das römische Wesen im Gegensatz z. B. zu den liberaleren Formen der Griechen bezeichnet — obgleich auch dieses von dem Verf. nicht hervorgehoben wird —, sondern wenn man sich der großen Massen der orientalischen Sclavenheere mit ihren meist auf die Ferne berechneten Waffen erinnert, so möchte man ein Wort darüber hören, wodurch es bedingt wird, daß die Römer diese bestimmte Aufstellung wählen, mit diesen Waffen kämpfen, die einzelnen Truppentheile auf eine bestimmte Weise verwenden. Auf solche Fragen erhält man keine oder sehr unzureichende Antworten. Daß die Römer die Aufstellung in der macedonischen Phalanx aufgeben, wird (S. 1) dadurch erklärt, daß sich dieselbe in gebirgigem Terrain als unvortheilhaft erwiesen habe; allein dann hätten die Römer bei ihren zahlreichen Schlachten, die sie auf der Ebene schlugen, wieder zu ihr zurückkehren müssen. Aber nur ein Volk wie die Römer, bei denen „jeder ein Mann an Feldzeichen nachrückte", konnte es wagen, diese eisernen Glieder so weit zu lockern, ohne fürchten zu müssen, daß sie das, was sie an Beweglichkeit gewannen, an Festigkeit einbüßten. Daher erklärt es sich auch, daß man in der Kaiserzeit dieser ersten Form sich immer mehr näherte. Der Verf. deutet nur im Allgemeinen an, daß „in der Kaiserzeit mit dem Bürgersinne auch das Kriegswesen verfallen sei", ohne auf nähere Nachweisungen sich einzulassen. Dann würde der Verf. auch einen weiteren Vorzug der Römer nachzuweisen gehabt haben, der sie befähigte, fremde Einrichtungen aufzunehmen und einzubürgern; Cäsar rühmt bekanntlich diese Bescheidenheit besonders auch mit Rücksicht auf die Reformen in der Bewaffnung, und es lag sehr nahe, z. B. bei der Erwähnung des furchtbaren pilum, mit welchem nach desselben Feldherrn Urtheil Rom die halbe Welt erobert hat und das es von den Samniten entlehnte, näher hierauf einzugehen. Welche Verwendung die Reiterei fand (man denke an den Zusammenstoß in der Schlacht bei Cannä frontibus adversis), wie es kam, daß allmälig in dieser Truppengattung gar keine Römer mehr dienten und welche Versuche Cäsar machte, dieselbe mehr in der Schlacht hervortreten zu lassen, wird nicht berührt, obgleich diese Fragen gewiß nicht unwichtig sind.

Was nun ſchließlich die Bewältigung des reichhaltigen Materials im Einzelnen betrifft, ſo liegt es in der Natur ſolcher Arbeiten, daß ſie der Nachleſe Manches übrig laſſen. Wir führen auch hierfür einige Belege an, ohne gerade allzu viel Gewicht darauf legen zu wollen. Denn trotzdem wird das Buch, wenn gleich es nicht unbedingt zuverläſſig iſt, mit Nutzen gebraucht werden können.

Daß Redensarten, wie castris exui, formula, nomina dare, sub pellibus haberi, commeatus, prætorium in der Bedeutung von Kriegsrath, præsidium castrorum und Aehnliches nicht erläutert werden, mag das Lexicon gut machen; aber dieß läßt uns im Stich bei conjuratio (Liv. 26, 25. 45, 2; ganz falſch bei Ernesti clav. Liv. erklärt) und bei dem Unterſchied von sacramentum und jusjurandum (Liv. 22, 38), worüber das S. 9 Geſagte nicht ausreicht. Die von agmen quadratum (S. 36) gegebene Erklärung paßt auf die claſſiſche Zeit nicht, eben ſo wenig wie die nach Vegetius erwähnte Bezeichnung der castra durch mansio (S. 21). Die für die meiſten Fälle richtige Erklärung der antesignani (S. 6) iſt nicht anwendbar auf Cæs. b. c. I, 57 und die Beſchreibung des delectus läßt ſich nach Lips. de re mil. I, 3 berichtigen. Daß die cohors prætoria (S. 10) aus den socii gewählt worden ſei, geht aus den angeführten Stellen nicht hervor und der ſonſt angegebene Grund hat ſehr geringe Ueberzeugungskraft; auch iſt die Unterſcheidung zwiſchen cohors prætoris und cohors prætoria (S. 10 und 12) ſchwerlich haltbar, vgl. Cic. Verr. I, 14. Eher hätte die verſchiedene Bedeutung von sarcinæ und impedimenta S. 29 angeführt werden müſſen; wenn ſie auch z. B. Liv. 44, 37 nicht feſtgehalten wird, ſo iſt es doch meiſt der Fall. Daß die Truppen der socii im engeren Sinne cohortes heißen, war nicht ganz unwichtig, ebenſo daß ſie ihre Officiere mit Ausnahme der præfecti ſelbſt wählen; daß die Römer für Verpflegung der socii ſorgen, geht wenigſtens nicht klar aus S. 12 hervor. Ungern vermißt man eine Hindeutung auf die Gründe, warum ihnen gerade die Stellung der Reiterei aufgegeben wurde (Lips. l. l. II, 7); die auxiliares werden nur ſehr beiläufig, die mercenarii gar nicht erwähnt. Wenn einmal ſo auf die Einzelnheiten wie S. 16 eingegangen wurde, ſo war es noch charakteriſtiſcher, daß die Römer ihre etwas ſchwerfälligen Roſſe nur auf Trenſe ritten und jedes andere für den Reiter bequemere, aber grauſame Gebiß verſchmähten; auch würde man hier den Nutzen der militäriſchen Uebung salitio deutlicher eingeſehen haben, wenn die verſchiedenen Arten auf das Pferd zu kommen angegeben wären.

Der Verf. mag wohl ſeine Gründe gehabt haben, auf die lex

empronia militaris (Plut. C. Gr. c. 5), nach welcher den Soldaten die leidung auf Staatskoſten geliefert werden ſollte, kein Gewicht zu legen, er er hätte die Art, wie es bei ſolchen Lieferungen zugieng, beſchreiben llen; ſ. Liv. 27, 10 vestimenta locare und die Aſſecuranz des taates, mit welcher Mißbrauch getrieben wurde Liv. 23, 48. 49. 25, 3. ierher gehörte auch die Stellung der equi publici. Bei der Schilde- ng des Angriffes (S. 29) wird nichts vom clamor, von der armorum ncussio und Aehnlichem geſagt, und wenn der Feldherr zwiſchen dem eiten und dritten Treffen hält, ſo iſt der (S. 21) angegebene Grund, rum die Triarier knieen, nicht verſtändlich; beſſer Veget. I, 30.

Doch wir ſchließen dieſes Verzeichniß, das ſich leicht noch vermehren ße, und ſprechen nur noch den Wunſch aus, es möchten einige chlachtpläne hinzugefügt worden ſein, um das Verſtändniß der oft klaren Beſchreibungen des Livius zu erleichtern.

Stettin. Dr. Pazſchke.

Kohlrauſch, Kurze Darſtellung der deutſchen Geſchichte. 6te Auflage. Elberfeld, Friedrichs. 248 S.

Die Darſtellungen der deutſchen Geſchichte von Kohlrauſch werden nem unſerer Leſer unbekannt ſein. Die vorliegende iſt für mittlere ürgerſchulen ein Leitfaden, beſonders aber auch für deren Oberclaſſen n gutes hiſtoriſches Leſebuch, da ſie nicht trockne Notizen, ſondern ensvolle Darſtellungen bietet.

W. Langbein.

VI.

rgang der mechaniſchen Naturlehre für höhere Unterrichtsanſtalten von Dr. G. Karſten, Profeſſor der Phyſik an der Univerſität und an der Marineſchule zu Kiel. Erſte Abtheilung: Allgemeine Phyſik. Mit 6 Kupfertafeln. Kiel, akademiſche Buchhandlung 1851. 8. VIII u. 228 S.

Der Unterricht über die mechaniſche Naturlehre, welcher dem Herrn erf. bei Begründung der Seecadettenſchule in Kiel an dieſer Anſtalt ertragen wurde, war die nächſte Veranlaſſung zur Herausgabe dieſes uches. Dasſelbe ſoll als Leitfaden dienen beim Unterrichte, für welchen ur wenige Stunden ausgeſetzt ſind, und deßhalb hat ſich der Verf. e Aufgabe geſtellt, in gedrängter Kürze alle wichtigen phyſikaliſchen eſetze und Erſcheinungen mit ihrer experimentellen und (elementar-) athematiſchen Begründung aufzuführen. S. 1—194. Um durch man- igfaltige ſelbſtthätige Anwendung dem Anfänger den Sinn der Geſetze nd der Formeln vollſtändig klar zu machen, iſt S. 195—220 eine

Reihe von Uebungsbeiſpielen (203 Nummern) mit ihren Auflöſungen hinzugefügt, und die letzten S. 221—228 enthalten das Regiſter dieſes Theiles.

Der vorliegenden erſten Abtheilung ſollen demnächſt zwei in gleicher Weiſe bearbeitete Abtheilungen folgen, nämlich Abtheilung 2, enthaltend die Wellenlehre, Akuſtik, Optik und Wärmelehre; Abtheilung 3, enthaltend die Lehre von dem Magnetismus und der Elektricität. Vielleicht ſchließt ſich dann noch eine 4te Abtheilung an, Meteorologie und phyſikaliſche Geographie enthaltend.

Inſofern nach den von dem Herrn Verf. in Ausſicht geſtellten Fortſetzungen vorliegender — der Redaction zur Anzeige und Beurtheilung überſchickten — Schrift nur erſt der vierte Theil des Ganzen zur Baſis eines — vollſtändig begründeten — Urtheils genommen werden, Ref. daher dem Herrn Verf., von welchem er nach deſſen bisherigem litterariſchen Wirken nur etwas Tüchtiges erwarten zu können berechtigt zu ſein glaubt, leicht Unrecht thun könnte, werden wir uns nur auf ein kurzes Referat und einige wenige Bemerkungen beſchränken, uns eine vollſtändige Beurtheilung bis nach dem Erſcheinen der übrigen Abtheilungen vorbehaltend.

Nach einer Einleitung über den Umfang der Naturwiſſenſchaften, die Anordnung der phyſikaliſchen Lehren und die Methode der Phyſik folgt der erſte Abſchnitt: „Allgemeine Phyſik“ als beſondere Aufgabe dieſer erſten Abtheilung. Derſelbe zerfällt in 9 Capitel, als: 1) von den unorganiſchen Körpern und ihren Eigenſchaften im Allgemeinen; 2) allgemeine Sätze der Bewegung; 3) und 4) Gleichgewicht und Bewegung feſter Körper; 5) und 6) Gleichgewicht und Bewegung flüſſiger Körper; 7) von den luftförmigen Körpern; endlich 8) und 9) Gleichgewicht und Bewegung luftförmiger Körper.

Als Eigenthümlichkeit tritt eine bedeutende Berückſichtigung der praktiſchen Mechanik hervor. Es genüge die Angabe, daß z. B. §§ 150 bis 160 ausführlich über die verſchiedenen Arten der Waſſerräder handeln. Ob dieß Eingehen auf die Praxis in der hier vorliegenden Ausdehnung gerechtfertigt ſein dürfte, darüber ſei jetzt nur vorläufig die Frage angeregt; für verpflichtet halten wir uns indeſſen ſchon hier dieſer Abweichung von dem ſonſt gewöhnlichen Inhalte derartiger Leitfäden zu gedenken.

Das Pendel und das ſpecifiſche Gewicht ſind mit beſonderer Ausführlichkeit, ja mit ſichtbarer Vorliebe bearbeitet; an andern Stellen tritt im Gegenſatze hierzu eine faſt oberflächliche Kürze auf. Als Belege für letztere Behauptung führen wir an § 61 von dem Keile; § 65 von

en Schnellwaagen; § 66 von der Brückenwaage; bei welcher eigentlich ie Hauptſache — das Verhältniß der einzelnen Hebeltheile — fehlt; 134, wo die Alkoholometer von Tralles und Richter, ebenſo das lräometer von Baumé nicht erwähnt ſind; § 167, wo bei dem Gefäß- arometer die Einrichtung zum Gebrauche auf Schiffen nicht angegeben ſt, weder die Art des Aufhängens, noch die Vorkehrungen gegen das u plötzliche Schwanken des Queckſilbers und gegen den Eintritt der uft in das Toricelli'ſche Vacuum. Gerade in einem Leitfaden zum Ge- rauche auf Marineſchulen ſcheint uns dieß ein weſentlicher Mangel, benſo wie wir uns gewundert haben, weder bei § 198 Nr. 4, noch n Cap. III das Segeln ſorgfältig in Betracht gezogen zu ſehen.

Als ſehr dankenswerth dürfte von vielen Seiten die Sammlung von Uebungsbeiſpielen aufgenommen werden, welche dieſer Abtheilung beigefügt ſind. Es iſt dieß ein Feld der phyſikaliſchen Litteratur, welches noch ſehr wenig angebaut iſt, wozu ſich jedoch das Bedürfniß immer mehr herausſtellt. Ob ſolche Sammlungen indeſſen nicht zweckmäßiger ſeparat herauszugeben ſein möchten, dieß Bedenken wollen wir jetzt ebenfalls nur andeuten. Ueber die Zweckmäßigkeit der aufgeſtellten Bei- ſpiele ließe ſich wohl auch hier und da rechten, jetzt ſei nur Nr. 37 hervorgehoben, da uns dieß Beiſpiel namentlich unpraktiſch erſcheint, nach des Referenten Anſicht aber dergleichen Aufgaben ſtets den natür- lichen Verhältniſſen und nicht individuellen Anforderungen angepaßt ſein müſſen. Die Aufgabe heißt: „Ein 78 Quadratmeter großes Stück von gewalztem Eiſenblech wiegt 215 ruſſiſche Pfund, wie viel engliſche Linien dick iſt dasſelbe?“ Dergleichen oder ungenau beſtimmte Aufgaben — z. B. Nr. 39 — finden ſich mehrere.

Wir wollen zwar unſer Urtheil noch zurückhalten, um dem Herrn Verf. — wie ſchon oben geſagt — nicht Unrecht zu thun; den Ein- druck, welchen dieſer erſte Theil auf uns gemacht hat, aber ganz zu verſchweigen, glauben wir nicht mit unſerer Pflicht als Referent ver- einigen zu können, und ſo ſei es denn — in der Erwartung, daß die folgenden Abtheilungen dieſen Eindruck verwiſchen — auch ausgeſprochen, daß es uns ſcheint, als ob der Herr Verf. mehr ſeinem eigenen, als einem allgemein gefühlten Bedürfniſſe abzuhelfen geſucht habe; ferner daß die Ungleichmäßigkeit in der Ausführung in uns den Wunſch rege gemacht hat, der Herr Verf. möchte lieber erſt den Lehrcurſus wenigſtens einmal mit ſeinen Schülern durchgemacht haben ohne Leitfaden oder mit Hülfe eines andern, ſollte derſelbe ihm vielleicht auch nicht ganz zweckentſprechend erſchienen ſein. Das Werk würde ſo unſtreitig ge- wonnen haben; denn bei jedem Unterrichte gelangt man erſt nach und

nach zur Erlernung des Weges, welcher den Schüler am ſicherſten und erfolgreichſten zum Ziele führt.

Zu einem Bedenken wegen einer allgemeineren Verbreitung werden wir übrigens veranlaßt durch den Preis des Werkes, welcher — inſofern die erſte Abtheilung bereits $1\frac{1}{2}$ Thlr. koſtet — bei gleich bleibendem Preiſe für die übrigen Abtheilungen jedenfalls ein zu bedeutender werden möchte, als daß den Schülern die Anſchaffung ohne weiteres zugemuthet werden könnte. Die Verlagshandlung hat übrigens ihrerſeits für die Ausſtattung ſehr anerkennenswerth geſorgt. Druckfehler finden ſich zwar nicht wenige, aber Papier und Druck empfehlen ſich vortheilhaft. Was die Zeichnungen anbetrifft, ſo geſtehen wir, ſelten ſo gefällige Darſtellungen geſehen zu haben, müſſen jedoch bedauern, daß die Hand des Künſtlers nicht von der erforderlichen phyſikaliſchen Erkenntniß geleitet worden iſt; denn ſonſt würde unter andern in Fig. 7 AE gleich AD, und Fig. 9 z. B. bei dem Puncte c genauer ſein; es würde bei Fig. 29 c die Schraube l durchgehen und in Fig. 184 a und b die dritte — gerade weſentliche — Oeffnung, durch welche die beiden Stiefel in Communication treten, nicht fehlen.

Dr. H. Emmsmann.

Anfangsgründe der Phyſik für den Unterricht in den oberen Claſſen der Gymnaſien und Realſchulen ſo wie zum Selbſtunterricht, von Carl Koppe, Profeſſor und Oberlehrer am königlich preußiſchen Gymnaſium zu Soeſt. Mit 195 in den Text eingedruckten Holzſchnitten und einer Karte. Zweite, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Druck und Verlag von G. D. Bädeker in Eſſen. 1850. 8. VIII und 550 S. Preis: 1 Thlr. 5 Sgr.

Ueber die erſte, 1848 erſchienene Auflage dieſes Lehrbuchs der Phyſik hat die pädagogiſche Revue, Bd. XIX, S. 223—227, bereits eine günſtige Recenſion von A. Tellkampf in Hannover geliefert, auf welche wir uns um ſo lieber beziehen, als wir uns mit dem daſelbſt ausgeſprochenen Urtheile einverſtanden erklären müſſen.

Wir können nicht anſtehen, — da wir in der neuen Auflage allenthalben das Beſtreben erkennen, das Werk auf dem Standpuncte der Wiſſenſchaft zu halten und mit den ſchnellen Fortſchritten in Einklang zu ſetzen — uns dahin auszuſprechen, daß in der vervollkommneten Geſtalt das Werk noch mehr die allgemeine Anerkennung finden werde, welche dasſelbe verdient.

Die zweite Auflage wird von dem Herrn Verf. als eine vermehrte und verbeſſerte bezeichnet. In beiden Beziehungen erkennen wir dieß an.

laßgebend ſcheint uns namentlich die Tellkampf'ſche Recenſion geweſen ſein; denn die — allerdings nur wenigen — Ausſtellungen, welche derſelben gemacht worden ſind, finden wir gewiſſenhaft, zum Theil ohl zu gewiſſenhaft bei der neuen Ausgabe berückſichtigt. Wenn wir s hierbei einigermaßen einſchränkend ausdrücken, ſo geſchieht dieß be= nders mit Rückſicht darauf, daß die Formel über das barometriſche öhenmeſſen nun ganz verſchwunden iſt, womit wir uns eben ſo wenig verſtanden erklären können als mit der unverhältnißmäßig langen sführung in der erſten Auflage.

Verbeſſerungen und Zuſätze finden ſich namentlich bei der elektri= en Telegraphie, was bei dem fortwährenden Beſtreben nach Vervoll= nmnung derſelben um ſo nothwendiger war; ferner in der magneti= en Induction, in der Erklärung der optiſchen Brechung, namentlich r — worauf auch von Tellkampf hingewieſen war — in dem Para= phen von der Beugung des Lichts. Ganz neu iſt ein Zuſatz über dosmoſe, ein Gegenſtand, welcher in den meiſten phyſikaliſchen Lehr= hern bis jetzt unbeachtet geblieben iſt, gleichwohl die vollſtändige rechtigung zur Aufnahme in ſich trägt; ebenſo über Diamagnetis= s, über den elektriſchen Nebenſtrom und über Strömungen im Meere. ne Karte der Iſothermen und herrſchende Winde der Erde iſt eine reuliche Zugabe, macht aber den Wunſch nach anderen Karten, z. B. r die iſogoniſche und iſokliniſche Linie um ſo reger. Weniger ein= ſtanden können wir uns mit dem neuen — in die Phyſiologie ge= igen — Paragraphen über die Ernährung der Pflanzen und Thiere lären.

Zu § 223 a von den herrſchenden Winden wollen wir den Herrn rf. aufmerkſam machen auf: „Meteorologiſche Unterſuchungen von ve; Berlin, 1837, S. 245", wo es heißt: „Durch einen bei dem genſeitigen Entlehnen der Lehrbücher von einander zuletzt ſehr ver= iteten Irrthum wird die richtige Theorie von Hadley durch eine mensverwechslung faſt immer unter dem Namen der Halley'ſchen getragen." Ebendaſelbſt: „Halley erklärte die Erſcheinung der Paſſate in durch eine wärmende Wirkung der Sonne, Hadley durch dieſelbe ache und die unter den verſchiedenen Parallelen ungleiche Rotations= hwindigkeit der Oberfläche der Erde." Halley's Theorie iſt von 1686, dley's von 1735. Es bedarf wohl nur dieſer Hinweiſung, damit einer neuen Auflage auch hier Hadley Gerechtigkeit widerfahre.

Ferner haben wir über die Erklärung des elektriſchen Reſiduums, 24, S. 226, eine andere Anſicht als der Herr Verf. und ſtimmen umgartner und Eiſenlohr bei, welche die Urſache in einer Verthei=

lung der Elektricität in dem Glaſe finden, vergl. Naturlehre von Baumgartner, 4te Aufl., § 316, S. 538, und Lehrbuch der Phyſik von Eiſenlohr, 4te Aufl., § 400, Nr. 1, S. 547. Ref. bedient ſich des a. a. O. angegebenen Apparates, und zwar hat er vier Zinkplatten anfertigen laſſen, von denen zwei mit iſolirenden Handgriffen verſehen ſind. Eine der beiden andern Platten wird auf den Tiſch gelegt, durch eine Kette mit der Erde in leitende Verbindung gebracht, dann kommt auf dieſelbe eine mit einem Harzrande verſehene Glasplatte und auf dieſe eine der Zinkplatten mit iſolirendem Handgriffe. Nach geſchehener Ladung und Entladung wird die Glasplatte ſchnell in gleicher Anordnung zwiſchen die beiden andern Zinkplatten gebracht, und nun zeigt ſich der Apparat abermals geladen. Offenbar kann hier von einer Wirkung der Elektricität in den Zinkplatten nicht weiter die Rede ſein, da dieſelben vor dem Gebrauche ſich gar nicht in elektriſchem Zuſtande befanden.

Dr. H. Emmsmann.

Grundzüge der Phyſik, mit Rückſicht auf Chemie und mit beſonderer Hervorhebung der neueſten Entdeckungen, als Leitfaden für die mittlere phyſikaliſche Lehrſtufe methodiſch bearbeitet von Dr. F. E. J. Crüger. Erfurt und Leipzig, Gotthilf Wilhelm Körner 1850. 8. XVI u. 135 S. Nettopreis 12 Sgr. Partiepreis: 25 Exemplare 6 Thlr.

Vorliegende Schrift kam uns zu Händen, nachdem wir bereits unſer Urtheil über die Phyſik in der Volksſchule von demſelben Verfaſſer der Redaction der Revue eingereicht hatten *. Was wir dort ausſprechen, daß ein vorbereitender Curſus an höheren Anſtalten anders eingerichtet werden müſſe und daß wir uns zu der Verwahrung berechtigt hielten, die in der Phyſik in der Volksſchule befolgte Methode ſei für einen ſolchen Curſus nicht die entſprechende, — finden wir zu unſerer Genugthuung und Freude hier auch als die Anſicht des Verfaſſers.

Derſelbe unterſcheidet einen erſten Curſus, den er als Anſchauungscurſus bezeichnet; auf dieſen folgt eine zweite Stufe, für welche vorliegende Grundzüge berechnet ſind, und den Beſchluß macht eine dritte Lehrſtufe, der mathematiſche Curſus, welche ſich vor Allem mit wiſſenſchaftlicher Begründung beſchäftigen ſoll.

Während ſomit die erſte Stufe nur die einfachſten phyſikaliſchen Anſchauungen bieten ſoll, wird an die zweite die Forderung geſtellt, daß ſie bekannt mache mit dem reichen Material der Phyſik nach den verſchiedenſten Seiten hin, ohne jedoch ſich tief in das einzulaſſen, was

---

* Es folgt in dieſem Hefte unter D.

vorzugsweiſe wiſſenſchaftlichen Theorieen dient. Als Grundcharakter der zweiten Stufe wird deßhalb hingeſtellt die Feſtſtellung der phyſikaliſchen Thatſachen mit Hülfe zuſammengeſetzter Apparate, und um den Uebergang aus dem Anſchauungscurſus zu der mittleren Lehrſtufe zu vermitteln, ſoll der Charakter der letzteren ein geſchichtliches Gepräge an ſich tragen.

Die Lehren von der Electricität und dem Magnetismus, als die Zweige der Phyſik, welche vor allen andern nach Anſicht des Verf. eine ſtufenmäßig fortſchreitende Entwickelung und einen ſtreng methodiſchen Gang ihrer Ausbildung zeigen ſollen, werden deßhalb als erſte Gruppe phyſikaliſcher Erſcheinungen an den Anfang des Ganzen geſtellt (S. 1—33); als zweite Gruppe treten die Erſcheinungen der Anziehung und darunter die der chemiſchen Anziehung auf (chem. Anzieh. S. 34 bis 47; Schwerkraft S. 48—83); die dritte Gruppe endlich umfaßt die Naturerſcheinungen, welche durch Schwingungen entſtehen, die des Schalls, des Lichts und der Wärme (S. 84—133), und der Schluß verſucht die Mannigfaltigkeit der Naturerſcheinungen auf wenige Grundkräfte zurückzuführen (S. 134 und 135).

Referent bedauert, ſich in die Unmöglichkeit verſetzt zu ſehen, über die vorliegende Schrift ein eben ſo günſtiges Urtheil fällen zu können wie über die Phyſik in der Volksſchule desſelben Herrn Verfaſſers.

Die Hauptausſtellung, welche zu machen wir uns für berechtigt halten, iſt die, daß der Verf. bei der Zerlegung des phyſikaliſchen Unterrichts in ſeine drei Stufen einen weſentlichen Punct unberückſichtigt gelaſſen hat, nämlich den geiſtigen Standpunct des Schülers, für welchen namentlich der Stoff der zweiten Lehrſtufe zu bemeſſen ſein würde. Die Schrift iſt offenbar beſtimmt zum Gebrauche für höhere Lehranſtalten; denn wo ſonſt würden wir drei Lehrſtufen in der Phyſik unterſcheiden können? Wir hätten demnach für die mittlere Lehrſtufe Secundaner entweder eines Gymnaſii oder einer Realſchule (höheren Bürgerſchule) anzunehmen.

Wie will nun der Verf. es rechtfertigen, wenn er ſagt:

„Was den vorliegenden zweiten Curſus betrifft, ſo iſt von „ihm noch alles mathematiſche Material ausgeſchloſſen, „und zum Verſtändniß desſelben wird höchſtens die arithmetiſche „Gewandtheit erfordert, welche jede gute Schule zu geben pflegt.“

Sollen wir wirklich bei dem phyſikaliſchen Unterrichte von dem nicht unbedeutenden mathematiſchen Material, welches einem Secundaner bereits zu Gebote ſtehen muß, ganz abſehen? Sollen wir die Kenntniß

des Schülers von der Congruenz und der Aehnlichkeit der Dreiecke, von der Lehre vom Kreiſe u. ſ. w. ganz ignoriren? Soll der Unterricht naturgemäß ſein, ſo ſei der Lehrſtoff dem geiſtigen Standpuncte des Schülers angemeſſen; denn wie dem Kinde eine kräftigere, ſchwerer zu verdauende leibliche Nahrung zugemuthet wird, je mehr es körperlich heranwächst, ebenſo muß auch die geiſtige Nahrung eine angemeſſene geiſtige Anſtrengung erfordern, wenn ſie überhaupt zur Geiſteskräftigung dienen ſoll.

Nach des Refer. Anſicht greife man nach einem in der dritten Claſſe vorangegangenen Vorbereitungscurſus, — durch welchen der Schüler geſchickt gemacht wird, eine einfache Naturerſcheinung in aller Strenge zu beobachten und eine ſeinem Standpuncte angemeſſene Erklärung zu liefern, in welchem er ſich eine ausreichende Bekanntſchaft erworben hat mit den zum Meſſen dienenden gewöhnlichen Apparaten, dem Barometer, Thermometer, der Waage — in der zweiten Claſſe diejenigen Zweige der Phyſik an, zu deren vollſtändiger Erkenntniß die zu Gebote ſtehenden mathematiſchen Kenntniſſe ausreichend ſind, und ſuche den Schüler ſo vertraut mit dem Gegenſtande zu machen, daß er an ihm ſich geiſtig ſo weit erkräftigt, um in der oberſten Claſſe unter Leitung des Lehrers und mit den nöthigen von dieſem gewährten Hülfsmitteln ſelbſtändig an phyſikaliſche Aufgaben herangehen zu können. Erreicht man dieß — und die Erfahrung lehrt, daß man dieß erreichen kann —, ſo iſt ein bleibender Gewinn erlangt und nicht nöthig, in jeder Claſſe eine Dampffahrt durch das ganze Gebiet der Phyſik anzuſtellen, auf welcher bei dem ſo reichen Material kein bleibender Eindruck ermöglicht wird, der Schüler viel geſehen und doch nichts behalten hat. Ob die Schule alle Theile der Phyſik durcharbeitet, darauf kann es nicht ankommen; gewiß nicht, wenn man den Schüler zu der von uns bezeichneten Selbſtändigkeit emporhebt. Nach der Methode des Verf. wird jedoch eine Oberflächlichkeit nicht ausbleiben können, welche nicht wieder gut zu machen ſein dürfte.

„Feſtſtellung der phyſikaliſchen Thatſachen mit Hülfe zuſammengeſetzter Apparate ſoll der Grundcharakter der zweiten Lehrſtufe ſein.“ Betrachten wir die vorliegenden Grundzüge aus dieſem Geſichtspuncte, ſo zeigt ſich bald, daß der Verf. bei der Durchführung nicht conſequent geblieben iſt. Von den vielen Belegen für unſere Behauptung ſeien hier nur einige angeführt. Warum fehlen § 23 die elektriſchen Tafeln von Franklin? Das ſogenannte Reſiduum bei der Kleiſt'ſchen Flaſche iſt doch eine Thatſache, welche nicht bloß feſtzuſtellen, ſondern auch in ihrer bedingenden Urſache zu verfolgen iſt. — Warum iſt der Winkel-

ebel nicht erwähnt? — Warum iſt bei der feſten Rolle § 90 nur der all berührt, wenn die Schnüre parallel laufen? — Warum iſt das endelgeſetz § 96 nur ſo oberflächlich, daß ein Pendel um ſo raſcher hwinge, je kürzer es ſei, hingeſtellt und nicht in aller Schärfe? Wie efflich war hier das hiſtoriſche Gepräge zu gewinnen, von welchem er Verf. ſo hervorhebend ſpricht! — Würde § 159 von dem Thermo- eter in der hier gegebenen Ausführung nicht eher in den Anſchauungs- urſus gehören? — Warum iſt die ſtrahlende Wärme § 184 ſo ſtief- ütterlich behandelt? — Doch genug! zumal es ſich eigentlich von lbſt verſteht, daß der Verf. bei dem von ihm geforderten Minimum athematiſcher Vorkenntniſſe viele zuſammengeſetzte Apparate gar nicht erückſichtigen konnte, ſo daß der Grundcharakter der Grundzüge wie ine Seifenblaſe zerplatzt.

Mit Bezug auf den chemiſchen Theil der Grundzüge ſagt der Herr Verf., von Unkundigen (— abgenutzte Methode, das Urtheil Anders- enkender zurückzudrängen —) ſei mehrfach die Behauptung ausge- rochen, dieß Alles (die chemiſche Anziehung) gehöre ausſchließlich in ie Chemie, und erwidert hierauf, daß es nicht angehe, überall beſon- ere Lehrſtunden für dieſelbe feſtzuſetzen, daß dieß leichter geſagt als ethan ſei. Hieran knüpft er die Frage, wie es komme, daß gerade ie ausgezeichnetſten wiſſenſchaftlichen Lehrbücher der neueſten Zeit ehr aus der Chemie enthalten, als der Verf. gegeben habe, und er äre neugierig, wie man ohne chemiſche Kenntniſſe z. B. die Anwen- ung des Waſſerſtoffs bei den Luftballons behandeln könne.

Selbſt auf die Gefahr, daß Referent von dem Verf. zu den Un- undigen gerechnet werden könnte, muß derſelbe Widerſpruch einlegen. rſtens ſind die angeführten ausgezeichneten Lehrbücher (Kopp, Eiſen- ohr, Ettingshauſen), wie der Verf. ſelbſt ſagt, wiſſenſchaftlich. Wir aber glauben nicht, daß die Grundzüge des Verf. in die Kategorie er wiſſenſchaftlichen phyſikaliſchen Lehrbücher gehören und ſich am aller- enigſten neben jene ausgezeichneten Werke ſtellen laſſen. Wir ſind der nmaßgeblichen Meinung, daß der Verf. ſelbſt das Verdienſt ſeiner Grundzüge — falls ſie ein ſolches beanſpruchen können — auf einem nderen Gebiete ſuchen möchte. Zweitens widerlegt ſich der Verf. ſelbſt urch die Ausführung ſeiner Grundzüge; denn wie paßt dieß zu des Verf. eigener Aeußerung: „der Verf. verzichtet ein- für allemal auf ſolche Behandlung“, wenn wir bereits § 18 angegeben finden, daß „die lektriſche Piſtole mit Knallgas, einer leicht entzündlichen Luftart“ ge- aden werde, oder wenn § 36 von den chemiſchen Wirkungen der Säule handelt, während die chemiſche Anziehung erſt von § 53 an ihre Stelle

findet! Spricht der Verf. etwa auch nicht eher vom Waſſer, als bis er deſſen chemiſche Zuſammenſetzung gründlich behandelt hat?

Was endlich die beſonderen Lehrſtunden für Chemie betrifft, ſo ſind wir allerdings der Anſicht, daß dergleichen nöthig ſind, wo eine gründliche Naturkenntniß erzielt werden ſoll. Der Verf. ſehe nur in den Lectionsplan der erſten beſten Realſchule und er wird ſich von der Wahrheit, daß es geht, überzeugen. Daß aber die Chemie ſich nicht ſo nebenbei mit Nutzen abfertigen läßt, wie die Anſicht des Verf. iſt, ſondern ihre eigenthümliche Behandlung verlangt, darüber möge der Verf. nachleſen, was in der Päd. Rev. XXV, 45 ff. geſagt iſt.

Was die Seiten § 34—47 aus der Chemie enthalten, ſcheint übrigens recht eigentlich für Leute berechnet zu ſein, die ſich einbilden ſollen, ſie verſtänden Chemie, die aber doch im Grunde aller chemiſchen Kenntniß baar und ledig ſind. Und ſo erſcheint auch das ganze Buch, als ob es zur Ausbildung von Schwätzern dienen ſollte. Wer daran Gefallen findet, dem ſei dieſe Schrift hiermit empfohlen.

Schließlich müſſen wir noch wegen des wiſſenſchaftlichen Standpunctes des Verf. anführen, daß die § 163 gegebene Erklärung der Paſſatwinde nicht die richtige von Hadley iſt, bei welcher auf die Rotation der Erde Rückſicht genommen wird, ſondern die falſche von Halley; daß § 160 im Zufrieren der Flüſſe und Seen kein Unterſchied gemacht wird, endlich daß wir ſtatt des papiniſchen Topfes von einem papinianiſchen hören, als ob nicht Papin, Profeſſor zu Marburg, † 1710, ſondern der alte Rechtsgelehrte Papinianus der Erfinder desſelben ſei.

Dr. H. Emmsmann.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksſchulunterricht.

IV.

Die Phyſik in der Volksſchule. Ein Beitrag zur methodiſchen Behandlung des erſten Unterrichts in der Phyſik. Von Ferd. Crüger, erſtem Lehrer der höheren Töchterſchule zu Brandenburg a. H. Erfurt und Leipzig, Gotthilf Wilhelm Körner 1850. 115 S. 8. Preis 8 Sgr. netto. Partiepreis 25 Exemplare baar 5 Thlr.

Nachdem einleitend hervorgehoben worden, wie unzweckmäßig gewöhnlich in der Volksſchule der naturkundliche Unterricht ertheilt wird, fährt der Herr Verf. fort: „Verſuchen wir es darum zuerſt, den Lehrſtoff für die Volksſchule zu begrenzen, indem wir einerſeits in Uebereinſtimmung mit ihrem Weſen und Wollen allgemeine Geſichtspuncte als Regulativ für die zu treffende Auswahl aufſtellen, andererſeits die einzelnen Lehren der Phyſik durchwandern, um aus ihnen nach Maßgabe dieſer allgemeinen Grundſätze auszuſcheiden oder zu behalten, was der Schule fern liegt, oder was ihr frommen mag.“

Aus dem Zwecke des Elementarunterrichts, ſofern ihm obliegt, diejenige Bildung zu vermitteln, deren jeder Menſch als ſolcher, ohne Rückſicht auf Beruf und Gewerbe, bedarf, werden dann für die Aus-

wahl und namentlich hinſichtlich der Verringerung des phyſikaliſchen Lehrſtoffs folgende Sätze als Grundſätze aufgeſtellt:

1) Entfernung alles mathematiſchen Beiwerks;
2) Beſeitigung aller Künſteleien und ſpielenden Anwendungen;
3) Beſeitigung ſämmtlicher verwickelten Verſuche und complicirten Apparate;

und gegenüber dieſen allgemeinen einſchränkenden Geſichtspuncten folgende Forderungen an eine Volksnaturlehre geltend gemacht:

1) Hervorhebung der Witterungserſcheinungen;
2) Berückſichtigung der im Leben häufig vorkommenden Werkzeuge und der in die Augen fallenden Anwendungen;
3) Zurückgehen auf einfache Verſuche und allgemein bekannte Erſcheinungen.

Nach Aufſtellung dieſer Principien durchwandert der Herr Verf. S. 9—38 die einzelnen Capitel der Phyſik, um aus ihnen ſpeciell das Material für die Volksſchule zu beſtimmen, ſpricht dann S. 39—45 über die unterrichtliche Behandlung des Lehrſtoffs, S. 45—47 von dem phyſikaliſchen Apparate der Volksſchule und läßt dann S. 47—115 in 65 Verſuchen die Anordnung des Lehrſtoffs folgen.

Obgleich Referent mit dem Herrn Verf. nicht allenthalben übereinſtimmt, trägt derſelbe doch kein Bedenken, die vorliegende Schrift jedem Lehrer der Volksſchule, in deſſen Bereich der Unterricht in der Phyſik gehört, zu empfehlen. Selbſt ſolchen Lehrern, welche ſich bereits einer zweckmäßigen Methode bei ihrem Unterrichte bedienen, möchten wir rathen, von dem Inhalte Kenntniß zu nehmen, da wir ihnen die ſichere Ausſicht eröffnen können, daß ſie mancherlei Anregendes finden und ſich manche Vergleichungspuncte zwiſchen dem hier Vorgeſchlagenen und dem ſelbſt Erprobten darbieten, welche nicht ohne Intereſſe ſein dürften.

Dem, was über den phyſikaliſchen Unterricht in der Volksſchule im Allgemeinen geſagt iſt — wie unzweckmäßig derſelbe gewöhnlich ertheilt wird —, ſtimmen wir ganz bei; auch iſt es nur zu wahr, wie wenig die ſo verbreitete Volksnaturlehre von Hellmuth, bearbeitet von Fiſcher, Seminarlehrer zu Neuzelle, dem Zwecke entſpricht. Wenn aber als Grundſatz die Entfernung alles mathematiſchen Beiwerks verlangt wird, ſo wird uns wohl das Bedenken erlaubt ſein, ob dieſe Forderung wirklich allgemein als Grundſatz angenommen werden möchte. Wir ſehen nicht ein, warum nicht auch in der Volksſchule bei dem phyſikaliſchen Unterrichte wenigſtens die ſogenannte Regel de tri zu Hülfe genommen werden könnte. Dieß ſcheint uns nicht zu viel gefordert zu ſein. Dann aber würden ſich viele der Geſetze, welche ſich hier als Reſultate der angeſtellten Verſuche herausſtellen, genauer haben faſſen laſſen — z. B. bei dem Hebel (Verſuch 9 und 10), deſſen genaue Kenntniß gerade für die Volksſchule von größter Wichtigkeit iſt —, und ebenſo würde Manches Aufnahme gefunden haben, was wir nur ungerne vermiſſen.

Die Beſeitigung aller Künſteleien und ſpielenden Anwendungen billigen wir ebenfalls; nur dürfte man von mancher Seite Dieß und Jenes, was der Verf. für eine Spielerei gehalten haben mag und

deßhalb nicht aufgenommen hat, nicht als ſolche gelten laſſen, und ebenſo möchte umgekehrt in manchen Fällen mit dem Verf. zu rechten ſein.

Die Beſeitigung ſämmtlicher verwickelten Verſuche und complicirten Apparate als Forderung für die Volksſchule zu ſtellen und die Möglichkeit der Durchführung dieſer Forderung nachgewieſen zu haben, erſcheint uns als das Hauptverdienſt der ganzen Schrift. Nur zu oft hört man Klage über Mangel an Apparaten für den phyſikaliſchen Unterricht; es ſollte aber hier jedem Lehrer gerade Gewiſſensſache ſein, ja er müßte ein förmliches Studium daraus machen, ohne koſtbare Apparate doch das Erforderliche möglich zu machen und zu leiſten. Ein mit geringen Hülfsmitteln angeſtellter Verſuch, ſo daß der Schüler ihn ohne große Anſtrengung und Koſten ſelbſt nachmachen kann, hat für den Schüler etwas Ermuthigendes, für den Gegenſtand Theilnahme Erweckendes und iſt weit belehrender, als wenn derſelbe Verſuch mit einem von dem Mechanikus zierlich angefertigten, vielleicht koſtbaren Inſtrumente angeſtellt wird. Der Herr Verf. hat ſich bemüht, dieſer Forderung vollſtändig Genüge zu leiſten, und Ref. hat gerade dieſen Theil der Schrift mit um ſo größerem Intereſſe geleſen, als er ſelbſt dieß Princip befolgt, ungeachtet ihm ein nicht unbedeutender Apparat zu Gebote ſteht. Als Beleg für das Intereſſe, welches Ref. an der Schrift genommen, ſei hier noch bemerkt, daß er im Verſuch 15 b. die Waſſermenge, welche denſelben Raum einnimmt wie das Medicinfläſchchen, gewöhnlich dadurch beſtimmt, daß er dieſelbe durch Schrotkörner beſchwert, durch den Kork einen Faden zieht und nun die übergelaufene Waſſermenge wiegt, welche man beim Eintauchen des Fläſchchens in ein bis zum Ueberlaufen gefülltes Bierglas hält. Dieß einfache Verfahren giebt ein genaueres Reſultat als die hier vorgeſchlagene Methode.

Ob die letzten Verſuche (60 bis 65) in die Volksſchule mit Recht aufzunehmen ſeien, ſcheint dem Verf. ſelbſt bedenklich geweſen zu ſein; wenigſtens ſpricht die Anmerkung am Schluſſe des Verſuches 59 von einem zweiten phyſikaliſchen Curſus, in welchen die letzten Verſuche gehören ſollen. Uns iſt nicht recht klar geworden, wie es mit dem zweiten phyſikaliſchen Curſus gehalten ſein ſoll, und müſſen überdieß bezweifeln, ob die Schüler durch die gegebene Darſtellung eine klare Vorſtellung gewinnen möchten.

Schließlich wiederholen wir nochmals unſere Empfehlung und wünſchen, daß dieſe Schrift bei den Lehrern der Volksſchule rechte Beherzigung finden möge. Doch glauben wir noch hervorheben zu müſſen, daß an andern Anſtalten, an denen eine größere Vorbildung der Schüler, namentlich in Hinſicht des mathematiſchen Wiſſens, vorausgeſetzt werden kann, die hier durchgeführte Methode in Beziehung auf Erklärung der Erſcheinungen nicht gerechtfertigt ſein möchte. Ein vorbereitender Curſus in der hier durchgeführten und für die Volksſchule gewiß zweckmäßigen Weiſe würde an höheren Anſtalten eine Oberflächlichkeit zur Folge haben, welche für die folgenden Claſſen nur ſchädlich wirken könnte.

Den Schülern das Buch in die Hände zu geben — der Partiepreis ſcheint die Abſicht anzudeuten —, würden wir nicht rathſam finden.

Dr. H. Emmsmann.

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus=, Schul= und Gesellschaftserziehung.

Herausgegeben

von

Dr. Mager,

Director des Großherzogl. Sächsischen Realgymnasiums zu Eisenach;

in Verbindung mit

C. G. Scheibert,

Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin,

W. Langbein und A. Kuhr,

Lehrern an derselben Schule.

Neunundzwanzigster Band.

(Januar — December der zweiten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1851.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 1. Januar 1851.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Realſchulen. Unter Bezugnahme auf die Bekanntmachung vom 13. Juli d. J. wird hiermit zur öffentlichen Kenntniß gebracht, daß gegenwärtig noch nachſtehend verzeichnete 7 Realſchulen als zur Ertheilung annehmbarer Entlaſſungszeugniſſe für die Candidaten des Baufaches befähigt anerkannt ſind: 1) in Minden das mit dem Gymnaſium verbundene Realinſtitut; 2) in Kolberg die Realſchule; 3) in Stolpe die höhere Bürgerſchule; 4) in Erfurt die Realſchule; 5) in Nordhauſen die Realſchule; 6) in Görlitz die höhere Bürgerſchule; 7) in Krotoſchin die Realſchule. Die vorſchriftsmäßig ausgeſtellten Entlaſſungszeugniſſe dieſer Anſtalten werden demnach von der königl. techniſchen Baudeputation und dem Directorium der königl. Bauakademie ebenfalls als genügend angenommen werden.

Berlin, den 14. October 1850.

Der Miniſter der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten. Ladenberg.

Der Miniſter für Handel, Gewerbe ꝛc. von der Heydt.

— Königsberg. 27. Auguſt. Wegen rother Fähnchen, welche die Schulknaben bei Schulfeſten mitgeführt haben, ſoll der Director einer hieſigen Lehranſtalt und der Claſſenlehrer einer andern Schule einen Verweis erhalten haben, reſp. zur Verantwortung gezogen ſein. — Wie es heißt, ſteht auch der Pillauer Schule eine Umformung und Verſetzung ihres Lehrerperſonals bevor. (K. H. Z.)

— — 4. September. Der Pillauer höheren Bürgerſchule iſt die Staatsunterſtützung von 1300 Thalern jährlich und die Befugniß der Abiturientenentlaſſung entzogen worden.

— Pillau. 9. September. Was bis jetzt in einzelnen Zeitungen in Bezug auf die Umgeſtaltung unſerer höheren Bürgerſchule und die Verſetzung mehrerer Lehrer derſelben als Vermuthung ausgeſprochen wurde, iſt ſeit einigen Tagen zur Gewißheit geworden. Auf Befehl des Miniſters der Unterrichtsangelegenheiten ſollen der Director Jenke, der Prorector Zander, der Subrector Witt und der Lehrer Ernſt verſetzt werden, die höhere Bürgerſchule als ſolche eingehen und in eine ſogenannte Mittelſchule umgeſtaltet werden. Die Regierung hat der Stadtſchuldeputation gleichzeitig einen Lehrplan vorgelegt, welcher dem zu entwerfenden Lectionsplane für die neue Schule zu Grunde gelegt werden ſoll. Was man bis jetzt von dieſem Lehrplane hört, klingt ſo fabelhaft, daß man es weder glauben kann noch mag; nach dieſen Gerüchten, die aber übrigens

aus guter Quelle herſtammen, würde die neue Schule, die noch dazu mit der Mädchenſchule verbunden werden ſoll, nichts weiter als eine gewöhnliche Elementarſchule, wie wir hier ſchon eine haben, werden, und Religion, bibliſche Geſchichte, Leſen, Schreiben, Rechnen und etwas Weltkunde würden die einzigen Unterrichtsgegenſtände ausmachen. Unſere Stadt zählt der gebildeten Familien, welche ihren Kindern eine über den gewöhnlichen Elementarunterricht hinausgehende Bildung geben wollen, ſo viele, daß wir eben deßhalb hoffen, die ſtädtiſchen Behörden werden auf das Verlangen der Regierung, reſp. des Miniſteriums nicht ſo ohne Weiteres eingehen, wenn gleich auch der Stadt durch die eben erwähnte Verfügung die bis dahin gezahlten Zuſchußgelder für Schulzwecke aus königl. Caſſen entzogen worden ſind. — Wann und wohin die genannten vier Lehrer verſetzt werden ſollen, iſt übrigens noch nicht beſtimmt. Arg genug iſt es aber, daß, wie hier allgemein erzählt wird, dieſe Männer, denen in ihrem Amte Nichts und außer demſelben Nichts als ihre politiſche Geſinnung zum Vorwurf gemacht werden kann, unter ſpecielle Aufſicht des interimiſtiſchen Bürgermeiſters geſtellt worden ſind, dem der Auftrag geworden ſein ſoll, von jedem vernehmbaren Anſtoß, den die genannten Lehrer in ihrem außeramtlichen Leben etwa geben ſollten, ſofort der Regierung Anzeige zu machen. (Kön. H. Z.)

— — 12. September. Je mehr der Lehrplan, welchen die Regierung dem Magiſtrat zur Einrichtung der neuen Schule, an die Stelle der höheren Bürgerſchule, vorgelegt hat, bekannt wird, deſto mehr ſteigert ſich die Aufregung und deſto allgemeiner wird dieſelbe in unſerer Stadt. So weit ſich die Sache bis jetzt überſehen läßt, wird aber an unſerem Orte nun und nimmermehr eine Schule nach dieſem Lehrplane eingerichtet werden. Geſtern hielten nämlich die hieſigen ſtädtiſchen Behörden, der Magiſtrat, die Stadtverordneten und die Schuldeputation in dieſer Angelegenheit eine vereinigte Sitzung und, mit Ausnahme des techniſchen Mitgliedes der Schuldeputation, ſprach man ſich einſtimmig gegen eine ſolche Schule und für Beibehaltung der gegenwärtigen aus und ſelbſt auch für den Fall, wenn die Regierung es bei der Entziehung des Entlaſſungsrechtes laſſen ſollte. Vielleicht wird die Regierung aus dieſem Beſchluſſe erkennen, daß noch lange nicht die ganze Commune eine Umgeſtaltung unſers Schulweſens in dem durch den vorgelegten Lehrplan ausgeſprochenen Sinn wünſcht, ſondern daß es nur Stimmen einzelner Leute geweſen ſind, welche den Antrag auf Aufhebung der höheren Bürgerſchule vor geraumer Zeit gemacht haben. Der Eifer, mit welchem unſere ſtädtiſchen Behörden die Sache in die Hand genommen haben, gibt uns denn auch die Hoffnung, daß unſere Schule uns in ihrer gegenwärtigen Geſtalt erhalten bleiben werde, um ſo mehr, als doch die Regierung unmöglich einer Commune wehren kann, ihren Kindern eine ſo hohe Ausbildung zu geben, als ſie will und kann. (K. H. Z.)

— Aus der Provinz. 18. September. Ihr Blatt hat einen Pillauer Artikel aus der Königsberger Zeitung aufgenommen, in welchem über die Maßregeln berichtet wird, die das Miniſterium getroffen hat, um die höhere Bürgerſchule in Pillau aufzuheben und an ihre Stelle eine gewöhnliche Stadtſchule zu ſetzen. Auch ich glaube nicht, daß man dieſe Maßregeln billigen kann; könnte man ſie aber auch an ſich ſelbſt billigen, ſo würde man doch einräumen müſſen, daß ſie übereilt und zur Unzeit getroffen ſind. Es iſt allerdings richtig, daß die in Rede ſtehende Schule nicht mit denjenigen Lehrmitteln und Lehrkräften ausgeſtattet iſt, die die beſtehenden Geſetze und Verordnungen bei einer vollſtändigen mit dem Rechte der Abiturientenprüfung verſehenen höheren Bürgerſchule vorausſetzen. Aber die bisherigen Leiſtungen der Schule ſind trotz dieſer Mangelhaftigkeit von der Art geweſen, daß die ihr zunächſt vorgeſetzte

nd seit einer Reihe von Jahren mit ihr in Verbindung stehende Behörde sie unsers Wissens stets als genügend anerkannt hat. Auch muß jeder nur einigermaßen gründ- iche Kenner des Schulwesens zugeben, daß die wirklichen Leistungen einer Schule urchaus nicht immer von dem Vorhandensein jener vorschriftsmäßigen Mittel und räfte abhangen. Eine nach dem vorgeschriebenen Schema wohl ausgestattete Schule ann unter Umständen sehr wenig und eine nach demselben Maßstabe schlecht oder nvollständig ausgestattete sehr viel leisten. Das aber wird doch jeder verständige Mann einräumen, daß es bei der Verleihung und gar bei der Entziehung von Rechten ben nur auf die wirklichen Leistungen ankommt. Und diese zu beurtheilen ist lediglich in gründlich gebildeter und unbefangener Schulmann im Stande, und zwar auch ur dann, wenn er die betreffende Schule eine längere Zeit hindurch auf das Sorg- iltigste beobachtet hat. Indeß müssen wir unter den gegenwärtigen Verhältnissen es llerdings dem Ministerium überlassen, ob es die Urtheilsfähigkeit und die Unbe- ngenheit des Geheimrath Stiehl so hoch über die des Schulrath Dieckmann ellen will, daß es jenem zutraut, er werde nach siebenstündiger Beobachtung (so nge soll nämlich seine Revision nur gedauert haben) ein richtigeres Urtheil gefällt aben, als dieser nach mehr als siebenjähriger. Dagegen begreifen wir nicht, arum das Ministerium mit seinen Maßregeln sich so sehr beeilt hat, da doch das eue Unterrichtsgesetz schon in der nächsten Kammersitzung berathen werden soll, und es definitive Anordnungen doch nicht vor Annahme desselben zu treffen im Stande t. Wir finden diese Eile um so weniger erklärlich, als dem Ministerium doch schwerlich ran liegen kann, daß das Publicum die gegen die Stadt Pillau und die Jugend eser Stadt gerichtete Ausnahmemaßregel mit dem Mißfallen in Zusammenhang ingt, welches das wirkliche oder angebliche politische Verhalten der Pillauer Lehrer n Ministerium erregt hat. Wir können ferner nicht einsehen, wie das geistige und ttliche Wohl der Pillauer Jugend dadurch gefördert werden soll, daß das Ministerium rselben die Zuschüsse entzieht, welche bisher die höhere Bürger- und die Töchterschule us Staatsfonds erhalten hatte. Weniger unbegreiflich freilich ist es uns, daß es für chst zweckmäßig erachtet wird, wenn die Söhne der Pillauer künftighin nicht mehr rnen dürfen, als der vorgeschlagene neue Lehrplan es gestattet. Denn an „Ueberbil- ng" werden sie wahrlich nicht zu leiden haben, wenn sie künftig keine fremden prachen, keine Mathematik und nur „das Hervorragendste aus der allgemeinen Ge- chichte" lernen und nur „einige Uebung im Zeichnen" erlangen. (N. Z.)

— Pillau. 9. October. Bei uns tragen sich fortwährend die wunderlichsten inge zu und fände man nur Vergnügen daran, so könnte man fast täglich Ihnen was davon berichten. Einige von unsern Lehrern bekommen ihr Gehalt, resp. einen heil desselben von der Regierung und wundern sich nicht wenig, statt des Geldes am October die einfache Anzeige vom Hauptzahlamte zu erhalten, daß die königl. egierung befohlen habe, die Gehälter ferner nicht zu zahlen. Einige Tage früher tte auch der Magistrat von der Regierung eine ähnliche Anzeige nebst der Auffor- rung erhalten, das Gehalt der drei Lehrer vom 1. October ab aus der städtischen asse zu zahlen. Die Stadt ist natürlich dieser Aufforderung nicht nachgekommen, eil sie der Regierung, die überdieß durch Verträge zur Zahlung des Geldes verpflichtet t, nicht die Befugniß einräumen kann, über ihre Mittel so ohne Weiteres zu verfügen. ie Lehrer sind ohne Gehalt geblieben und können sehen, wie sie ferner satt werden. — In unserer bekannten Schulangelegenheit sind jetzt zwei Petitionen an das inisterium, in welchen um das Fortbestehen der höheren Bürgerschule gebeten ird, abgegangen. Eine von diesen ist von den Bewohnern der Stadt ausge-

gangen und ſoll circa 130 Unterſchriften haben, die andere von den ſtädtiſchen Behörden. (K. H. Z.)

Es haben uns über die Vorgänge in Pillau nur einſeitige Berichte zu Gebote geſtanden. Zunächſt müſſen wir ſagen, daß es dem Staate zuſteht, ſeine 1300 Thlr., wenn ſie ihm unzweckmäßig angelegt ſcheinen, nach Belieben zurückzuziehen. Wir kennen die Leiſtungen der Pillauer h. B. nicht. Es iſt aber denkbar, daß dort, wie in vielen kleineren Städten, Kräfte und Mittel für eine höhere Bürgerſchule verwendet werden, die heilſamer für eine Mittelſchule zu benutzen wären. Wir brauchen nur darauf hinzuweiſen, daß wir wiederholt die geſchraubte Exiſtenz vieler derartigen Schulen bedauert haben, welche lediglich nach den Bedürfniſſen der kleinen Zahl von Schülern eingerichtet ſind, welche die Schule ganz durchmachen. Es ſollte keine Stadt eine höhere Bürgerſchule haben, bevor ſie eine Bürgerſchule hat. Wo eine höhere Bürgerſchule Bedürfniß iſt, da iſt eine außer ihr beſtehende Bürgerſchule eine Nothwendigkeit, für welche zuerſt geſorgt ſein muß. Iſt dieß die Erwägung der Staatsbehörde geweſen, ſo geben wir ihr völlig recht.

Hat die Staatsbehörde aber die Unzweckmäßigkeit der Verwendung nur zum Vorwand, die politiſche Geſinnung der Lehrer und der Stadt zum Grunde ihres Verfahrens — was wir nicht wiſſen können —, ſo iſt zu bedauern, daß ſie nicht mit den Paragraphen der Diſciplinarordnung einſchreitet, wenn ſie dieß kann; daß ſie die Verſetzung oder Suspenſion der Lehrer in irgend eine Verbindung bringt mit der Reorganiſation der Schule. Daß das Miniſterium ferner der Stadt den Lehrplan für ihre Bürgerſchule vorſchreibt, iſt in den Annalen des preußiſchen Schulweſens neu. Das vormärzliche Schulregiment hat die Dinge ſich entwickeln laſſen und den gewordenen Zuſtand geſetzlich formulirt, es hat Statuten genehmigt, nicht octroyirt.

— Gütersloh. 11. Auguſt. Chriſtliches Gymnaſium. In dieſer Zeitung wurde ſchon wiederholt auf das hierſelbſt zu errichtende „chriſtliche Gymnaſium“ aufmerkſam gemacht und namentlich mitgetheilt, wie ſchon die Landleute unſerer Gegend an der Gründung dieſes Gymnaſiums wacker mitzuarbeiten den Anfang gemacht haben. Zu unſerer großen Freude haben wir erfahren, wie das dringende Bedürfniß nach einer ſolchen Anſtalt immer mehr anerkannt wird. Unſer Volk fühlt es tief, wie nur dann dem allgemeinen Verderben in religiöſer und politiſcher Beziehung entgegenzuwirken iſt und beſſere Zuſtände herbeigeführt werden können, wenn die Lenker des Staates und der Kirche den chriſtlichen Geiſt in ſich aufnehmen, und es weiß auch, daß der Grund dazu auf den Gymnaſien gelegt werden muß, und daß dieſe jetzt vielfach nicht dazu angethan ſind. Verlangen nicht die Gemeinden außer gläubigen Predigern auch chriſtliche Beamte, Aerzte, Richter, Lehrer u. ſ. w., und wie können ſie ſolche bekommen, wenn nicht ſchon auf den Gymnaſien in die Herzen der Jugend der gute Same gelegt wird? — Solche Fragen treten immer mehr hervor, und darum auch der dringende Wunſch, daß unſere Anſtalt bald ins Leben treten möge.

Wenn gleich nun von vielen Seiten und auch aus den ärmſten Gemeinden baare Beiträge und Schuldſcheine eingehen, und unſere Stadt die nöthigen Gebäude herſtellt, ſo bedarf es dennoch bedeutender Zuſchüſſe auch aus der Ferne, um unter Sicherſtellung der Gehälter Director und Lehrer berufen zu können. Der Verwaltungsausſchuß hierſelbſt fordert daher alle chriſtlichen Mitbrüder auf, nach Kräften zu dieſem hochwichtigen Unternehmen beizuſteuern, und iſt derſelbe zu jeder näheren Auskunft gern bereit. (R. P. Z.)

— Bedburg. 28. Auguſt. Die Stifter der rheiniſchen Ritterakademie haben urſprünglich die Aufnahme in dieſelbe auf einen engern Kreis beſchränkt und darin

in ſicheres Mittel und eine Erleichterung erkannt, der Anſtalt eine dem Zwecke entſprechende Richtung zu geben.

Die Zeit ihres bisherigen Beſtehens mußte zur Sammlung von Erfahrungen benutzt werden, deren jede junge Einrichtung bedarf, um die Stufen zu bezeichnen, von denen aus weitere Schritte zur Vervollſtändigung mit Sicherheit für den Hauptzweck gethan werden können.

Auf dieſem Wege iſt die Akademie auf den Standpunct gelangt, der eine Erweiterung ihres Wirkungskreiſes auf Zöglinge aus allen katholiſchen deutſchen Familien, ohne Unterſchied des Standes, geſtattet, weßhalb, nach erfolgter landesherrlicher Bewilligung, deren nur von dem Beſchluſſe des Curatoriums abhängende Aufnahme von jetzt an erfolgen kann.

Das Curatorium bringt dieſes zur öffentlichen Kenntniß, um denjenigen Eltern, welche ihre Söhne der Anſtalt anvertrauen wollen, Gelegenheit zu geben, dieſelben frühzeitig vor dem Anfange eines jeden Semeſters bei dem Oberdirector Schröteler zu Bedburg anzumelden.

K. Sachſen. Leipzig. 27. October. Unter all den faſt zahlloſen Verurtheilungen, die bisdahin in Sachſen in Folge der Maierhebung ſtattgefunden haben, iſt es die des Gymnaſialdirectors Dr. Franz Raſchig zu Zwickau, welche den tiefſten Eindruck gemacht hat. Früher in gleicher Eigenſchaft in Schneeberg, dann in Zwickau, hat er im Laufe von 20 Jahren eine Reihe von Schülern gebildet, die ihm für immer dankbar und ergeben ſein werden. Seine wahrhaft claſſiſche Bildung, ſeine Humanität erheben ihn hoch über die Mehrzahl der Lehrer. Hatte ſich dieſer gediegene Mann ſchon früher dem Regiment verhaßt gemacht, als er auf Reformen im Schulweſen drang, die dem Cultminiſter nicht recht waren, ſo geſchah es noch weit mehr dadurch, daß er ſich auf die Seite der preußiſch-deutſchen Partei ſchlug. Eine ſo bedeutende Perſönlichkeit zu vernichten, war nun Hauptaufgabe. Man hat ſie mit leichter Mühe erreicht. Daß er ehedem einen Fackelzug zu Gunſten eines Volksmannes nicht verhindert, das gab den Anhalt, und auf dieſe Anklage hin hat man es jetzt für möglich gehalten, ihn zu penſioniren. Wahrlich, wäre eine nur irgend gegründete Schuld auf ihn zu bringen geweſen, man würde ihn zu treffen gewußt haben. Aber etwas mußte doch geſchehen, und ſo hat man ihm ſein Amt genommen, und ihn mit der Hälfte ſeines Gehalts in Ruheſtand verſetzt, in Ruheſtand einen Mann, deſſen rüſtiges Wiſſen noch lange, lange ihn zum ſegensreichſten Wirken treiben mußte. So iſt die große Zahl der Lücken wieder um eine vermehrt. (F. J.)

Mecklenburg. Dr. Wenzlaff, welcher ſich als tüchtiger Lehrer an einer höheren Bürgerſchule in Berlin bewährt hatte, wurde im Jahr 1848 an die Realſchule nach Schwerin gerufen. Dort zum Abgeordneten gewählt, gehörte er der Linken an. Jetzt iſt ihm von dem mecklenburg-ſchwerinſchen Miniſterium ſeine Anſtellung zu Oſtern gekündigt worden und zwar, wie es in dem Kündigungsſchreiben heißt, „wegen ſeines politiſchen Verhaltens bis in die neueſte Zeit".

— Sie wiſſen, daß man dem Lehrer Dr. Wenzlaff hieſelbſt ohne irgend ein Diſciplinar- oder Gerichtsverfahren gekündigt hat. Da man für die Directorſtelle in Parchim und die von Dr. Wenzlaff bisher verwaltete Lehrerſtelle die Perſönlichkeiten von auswärts nehmen muß, ſo warnen wir alle Lehrer, ſich auf dieß Geſchäft einzulaſſen, weil hier den Staatsdienern willkürlich gekündigt werden kann. (N. Z.)

Schleswig-Holſtein. Der bekannte Superintendent Nielſen veröffentlicht im „Kirchen- und Schulblatt" für Schleswig-Holſtein nähere Angaben über die während der letzten Monate aus ihren Aemtern entfernten ſchleswigſchen Geiſtlichen. Die

Zahl derſelben beträgt 77. Von dieſen halten ſich jetzt noch 29 in dem von den Dänen beſetzten Schleswig auf; außerdem ſind 6 dorthin zurück gekehrt, Einer ließ ſich von Tillich wieder conſtituiren und Einer iſt nach ſeiner Abſetzung geſtorben; 40 frühere ſchleswigſche Geiſtliche befinden ſich jetzt außerhalb dieſes Herzogthums, 12 derſelben traten in einen neuen Wirkungskreis ein, 28 entbehren eines ſolchen noch. Ueber Zahl und Schickſal der gleichfalls aus Schleswig vertriebenen deutſchgeſinnten Civilbeamten und Lehrer fehlt noch jeder beſtimmte Nachweis.

— In Schleswig ſind die deutſchen Profeſſoren der ſchleswiger Domſchule abgeſetzt, ferner der Hauptprediger Valentiner in Flensburg und Schullehrer Bachmann auf Alſen. Gleichzeitig iſt wieder eine Anzahl däniſcher Prediger und Candidaten in Schleswig angeſtellt.

— Hadersleben. 16. September. An der Schule zu Hadersleben, einer Bildungsanſtalt, deren hauptſächliche Fonds nach den betreffenden Stiftungsurkunden nur die Erhaltung und Förderung der deutſchen Cultur zum Zwecke haben, ſind ausſchließlich Nationaldänen angeſtellt worden. — Zur Charakteriſtik der Geiſtlichen, welche unter dem jetzigen däniſchen Regimente im Herzogthum Schleswig fungiren, möge die Mittheilung des Kirchengebetes dienen, welches von dem an die Stelle des Probſtes Rehhoff in Apenrade eingeſetzten Prediger Martens geſprochen wurde. Es lautet: Herr, ſegne unſern König, den Du mit beſonderer Liebe zu ſeinem Volke geſchmückt haſt und den Du geſetzet zu einem ſeltenen Spiegel unter den Fürſten; ſo laſſet uns beten für die loyalen Unterthanen in dieſer Stadt und Gemeinde, nicht aber für die Gottloſen, die Aufrührer und Verräther! — Die Grafen Reventlow-Jersbeck und Farve empfangen für ihr patriotiſches Auftreten in der Landesverſammlung den ihnen gebührenden Lohn des Lobes von den däniſchen Blättern aller Farben.

— — „Faedrel." meldet, daß dem Vernehmen nach außer dem Rector Thrige der adj. Candidat phil. Lemcke als Conrector, der Candidat polyt. Krarup-Hanſen als Subrector, der D. phil. E. Manicus als Collaborator und der Candidat theol. J. Fibiger als fünfter Lehrer an der hieſigen Gelehrtenſchule angeſtellt ſeien. (Alſo wieder, wie die Juriſten, lauter Nationaldänen — an einer deutſchen Bildungsanſtalt, deren hauptſächliche Fonds nach den betreffenden Stiftungsurkunden, wie vor einigen Jahren in der Preſſe näher aus einander geſetzt wurde, nur die Erhaltung und Förderung der deutſchen Cultur in Hadersleben zum Zweck haben!) — In „Dyke." zeigt der Rector Thrige bereits an, daß die Schule zum 7. k. Mts. eröffnet werde, und fordert Eltern und Vormünder auf, ſich zu melden. (H. N.)

Anhalt. Cöthen. 13. October. In unſerm Lande ſind 4 Bezirksſchulinſpectoren eingeſetzt und zwar lauter Geiſtliche von mehr oder weniger entſchieden rationaliſtiſcher Färbung. Für jede einzelne Schule hat das Miniſterium einen Schulvorſtand ernannt, beſtehend aus einigen Gemeindegliedern und dem Schullehrer. In den Pfarrdörfern iſt jedesmal der Pfarrer Vorſitzender, doch nicht als Pfarrer, ſondern als dazu geeignetes Gemeindemitglied, in den Filialdörfern iſt es der Schullehrer; und der Pfarrer hat hier mit der Schule gar nichts zu thun. (M. C.)

Großh. Heſſen. Mainz. 27. Juni. Zu der Nachricht der „Darmſt. Ztg.", daß Seitens der Regierung 4000 Fl. unter „würdige und bedürftige Volksſchullehrer" vertheilt werden ſollen, macht die „Mainzer Ztg." u. A. folgende Bemerkung: „Anſtatt die Lehrer und beſonders die ſchmählich vernachläſſigten Volksſchullehrer auf dem Lande durch eine allgemeine und durchgreifende Verbeſſerung ihrer finanziellen Lage ſo zu ſtellen, wie es der Würde und Bedeutung dieſes Standes geziemt, und wie es von einer einſichtigen Regierung erwartet werden müßte, ſucht man durch Geldvertheilung

die mehr den Charakter eines Almoſens als einer Beſoldung an ſich trägt, dem Uebel abzuhelfen. Daß dabei zugleich die „„Würdigſten““, d. h. der Regierung blind Ergebenen, die Bevorzugten ſind, verſteht ſich von ſelbſt und vermehrt das Kleinliche eines ſolchen Schrittes. Nicht als ein Recht ſoll es der Volksſchullehrer fordern dürfen, ſeinen kläglichen Gehalt ſo weit zu erhöhen, daß er menſchlich leben kann, ſondern als eine Gnade, die nur durch Demuth und Unterthänigkeit vor dem Willen der Regierung verdient werden kann. Wahrlich, es gibt nichts Demüthigenderes für das Weſen des heutigen Staates als ſolches Flickwerk, das Einem vorkommt wie die Pfuſcherei eines Quackſalbers, der als Arzt innerliche Schäden heilen ſoll und nur Fetzen von Pflaſter zu ſchmieren verſteht.“ (Fr. J.)

Naſſau. Wiesbaden. 22. October. Die Kammer nahm in ihrer heutigen Sitzung das von der Regierung eingebrachte Geſetz, wonach künftighin die Baarbeſoldungen der ſämmtlichen Real- und Elementarlehrer des Landes am letzten Tage jedes Quartals durch die herzoglichen Recepturen, mithin nöthigenfalls vermittelſt Vorlage der Staatscaſſe, ausbezahlt werden ſollen, ohne alle Discuſſion bei namentlicher Abſtimmung einſtimmig an. Eine ſolche Abſtimmung unſerer Kammer hinſichtlich des der Hebung ſo ſehr bedürftigen Volkslehrerſtandes verdient öffentliche Anerkennung und war zugleich ein erfreuliches Prognoſtikon, wie die weiteren zur materiellen Erleichterung jenes wichtigen Standes von der Regierung noch eingegebenen Geſetzesentwürfe von der Kammer behandelt werden. (N. Z.)

— Weilburg. 28. September. Heute ward dahier ein Veteran der deutſchen Schulmännerwelt der letzten Ruhe übergeben. Dr. Joh. Philipp Krebs, geboren zu Halle 1771, Schüler von Friedrich Auguſt Wolf, kam vor fünfundfünfzig Jahren als Collaborator an das hieſige Gymnaſium und trug hauptſächlich dazu bei, daß dasſelbe aus allen Gegenden Deutſchlands und weiterher beſucht wurde. Seine ſehr praktiſch eingerichteten Schulbücher waren auf ſehr vielen Schulen Deutſchlands eingeführt und ſind zum Theil noch im Gebrauch. Selbſt in der neuen Welt haben ſie ſich Bahn gebrochen. Sein Tod wird in den entfernteſten Gauen Deutſchlands die Theilnahme dankbarer Schüler erwecken. Bei einer außerordentlichen litterariſchen Productivität war er von einer ſeltenen Berufstreue, wobei ihn eine unverwüſtliche Geſundheit und Arbeitskraft trefflich unterſtützte. Faſt alle naſſauiſchen Staatsdiener von mittleren Jahren ſind ſeine Schüler. Aber auch in der Wiſſenſchaft und im Staate hochgeſtellte Männer in allen Theilen Deutſchlands gehören dazu. Möge ihm die Erde leicht ſein! (F. J.)

Freie Städte. Lübeck. 16. October. Die Reformvorſchläge des Senats, eine Trennung der Schule von der Kirche betreffend, finden von Seiten unſerer Geiſtlichkeit entſchiedenen Widerſpruch. Das Miniſterium und die Landgeiſtlichen haben in einem energiſch abgefaßten und durch den Druck veröffentlichten Bedenken „gegen die vom Senate beabſichtigte Ausſchließung der Kirche von fernerer Theilnahme an der Verwaltung des Schul- und Begräbnißweſens“ proteſtirt. Sie verlangen nicht allein eine Theilnahme der Kirche an der Verwaltung und Leitung der einzelnen Volksſchulen, ſondern auch eine entſprechende Vertretung der oberſten Kirchenbehörde im Oberſchulcollegium, als Bürgſchaft dafür, daß die Schule in der Gemeinſchaft des rechten Glaubens mit der Kirche bleibe. Ein Landpaſtor meint, mit einer bloß perſönlichen Betheiligung bei der Schule könne ſich der Geiſtliche nicht begnügen, ſondern müſſe die amtliche Zulaſſung fordern und, wenn ihm dieſe verweigert werde, vorläufig lieber auch ſeine perſönliche Mitwirkung verweigern, als das Recht ſeines Amtes und damit die einzige Bürgſchaft für den chriſtlichen Charakter der Schule aufgeben. (N. Z.)

Württemberg. Stuttgart. 17. Juli. Mit der Einführung der Grundrechte ist die Trennung der Schule von der Kirche gesetzlich ausgesprochen. Dieß hat nun bereits die Folge, daß die kirchlich Gesinnten, die Stillen im Lande, um der Erziehung ihren christlichen Charakter zu sichern, auf Errichtung eines Privatgymnasiums in Stuttgart bedacht sind. Es soll vorerst aus sechs Classen bestehen für Kinder von 6 bis 14 Jahren und wird am 1. September eröffnet werden. Ein ehemaliger Lehrer an der Anstalt in Stetten, Strebel, ist als Director, die Geistlichen Burk, Oettinger, Dr. Kling (gewesener Professor in Bonn) und mehrere angesehene Kaufleute als Ausschußmitglieder unterzeichnet. Es wird jedoch versichert, daß man in dieser Anstalt keinen Oppositionsact gegen das Stuttgarter Gymnasium sehen dürfe, das neuerdings in der Person des Rectors Roth einen bewährten Führer erhalten hat.

Baden. Von der Murg. 25. October. Während unser engeres Vaterland Baden noch schmerzlich an den Wunden leidet, welche ihm durch die aufständischen Bewegungen geschlagen wurden, und die Regierung bemüht ist, diese, so viel sie es vermag, zu heilen, verliert sie die Interessen, welche die Wissenschaft fordert, nicht aus den Augen. So sucht sie die beiden Landesuniversitäten, Freiburg und Heidelberg, durch Berufungen ausgezeichneter Gelehrten zu heben, wovon die in der letzten Zeit erschienenen Regierungsblätter die Belege in erfreulicher Weise liefern. Aber auch auf die an die Universitäten zunächst sich anschließenden höheren Unterrichtsanstalten hat sie ihr Augenmerk gerichtet und auch an diese mehrere durch wissenschaftliche Bildung und Lehrtalent ausgezeichnete Schulmänner aus dem Ausland berufen. Um nun aber den Gelehrtenschulen auch in ihrem Innern eine möglichst zweckmäßige Einrichtung zu geben, wird in der nächsten Zeit unter dem Vorsitze des Staatsrathes Brunner (Directors des katholischen Oberkirchenraths und alternirenden Directors des Oberstudienrathes) eine Commission in Karlsruhe zusammentreten, welche unter Anderem darüber berathen wird, ob der Unterricht in der Philosophie noch ferner auf den Lyceen ertheilt oder den Universitäten zugewiesen werden soll. In dem letztern Falle hätten dann die auf die Universität entlassenen Schüler in dem ersten Jahre sich ausschließlich mit philosophischen Studien zu beschäftigen und dann erst zu den sogenannten Brodstudien überzugehen. Die Meinungen, was das Beste sei, sind getheilt. Um so zweckmäßiger erscheint es, daß die Sache in reifliche und gründliche Erwägung gezogen wird, und dieses läßt sich von dieser Commission erwarten. Diese wird, wie wenigstens in dem Publicum verlautet, außer dem schon genannten Präsidenten, bestehen aus dem Ministerialrathe Fröhlich (Referent in dem Ministerium des Innern über die beiden Landesuniversitäten), aus dem Ministerialassessor Schmidt (Referent bei derselben Behörde über die Gelehrtenschulen), aus dem Director des evangelischen Oberkirchenraths und derzeitigen Director des Oberstudienraths von Wöllwarth, aus dem geh. Hofrathe Feldbausch, Mitglied des Oberstudienraths, aus Professor Oettinger, als Vertreter der philosophischen Facultät der Universität Freiburg, aus Professor Bähr, als Vertreter der philosophischen Facultät der Universität Heidelberg, aus Professor von Hirscher, als Vertreter des katholischen Convicts in Freiburg, aus dem Lyceumsdirector Kärcher in Karlsruhe und aus dem Lyceumsdirector Rokk in Freiburg. (F. J.)

Bayern. Speyer. 3. October. Der Stadtrath von Speyer hat einstimmig beschlossen, sich wegen Zurücknahme der Absetzung des Herrn Dr. Walz als Lehrers an der hiesigen Landwirthschafts- und Gewerbsschule an das königl. Staatsministerium zu wenden. Alle Mitglieder des Stadtraths und Bürgermeisteramts ohne eine einzige Ausnahme anerkennen dankbar die ungewöhnlichen Verdienste jenes Mannes um die

dachte Anſtalt, und Alle ſind ebenſo überzeugt, daß durch deſſen Entfernung von rſelben nicht Herr Walz, ſondern die Anſtalt leiden müßte. (Sp. Z.)

— — 23. October. Das Staatsminiſterium des Handels hat auf die Eingabe s hieſigen Stadtrathes, um den Dr. Walz der Gewerbſchule als Lehrer zu erhalten, nterm 16. d., ohne Angabe von Gründen, entſchieden, es habe keinen Anlaß gefunden, on ſeiner Verfügung abzugehen. (Sp. Z.)

Schweiz. Baſel. Mai 1850. Zu den zahlreichen wohlthätigen Anſtalten nd Vereinen, welche der gemeinnützige Sinn der Bevölkerung Baſels ſeit vielen ahren geſtiftet und erhalten hat (die „Geſellſchaft zur Beförderung des Guten und emeinnützigen", jetzt im 74ſten Jahre wirkend, erhält allein folgende Anſtalten:) Zur Unterſtützung von Gewerbslehrlingen; 2) eine Zeichnungs- und Modellirſchule;) eine Fabrik- und Repetirſchule für Knaben; 4) eine Bürger-, Jugend- und Arbeiter- ibliothek; 5) für Geſang- und Orgelunterricht; 6) eine zinstragende Erſparnißcaſſe;) zur Berathung und Beſorgung ausgetretener Sträflinge; 8) eine Schwimm- und Badeanſtalt; 9) eine Damenbadeanſtalt; 10) eine Vorſchußcaſſe für Gewerbtreibende; 1) eine Krankenanſtalt; 12) mehrere Kleinkinderſchulen; 13) mehrere Sonntagsſäle ür Mädchen; 14) einen Sparverein; 15) eine landwirthſchaftliche Armenſchule), trat neuerdings „ein Verein zur Bildung weiblicher Dienſtboten". Eine edeldenkende Familie hat ihn geſtiftet und mit einem Capital von 20,000 Frkn. dotirt. Die Anſtalt hat ſich bereits ein eigenes Haus erworben, und will auf praktiſchem Wege Töchter ihrer künftigen Beſtimmung entgegenführen, die ſonſt aus Mangel an Beaufſichtigung und zweckmäßiger Anleitung entweder frühzeitig ſchon moraliſch verdorben werden, oder aus Mangel an den gehörigen Vorkenntniſſen zu keinem rechten Platz gelangen können.

— Luzern. Mai 1850. Das Cadettencorps iſt organiſirt, es zählt 280 Schüler der niedern und höhern Unterrichtsanſtalten.

— Schaffhauſen. Der geſetzgebende Körper hat am 17. Mai die Lebenslänglichkeit der Lehrerſtellen abgeſchafft und die Amtsdauer derſelben auf 8 Jahre feſtgeſetzt. Das Minimum der Beſoldung eines Landſchullehrers, der eine vollſtändige Schule beſorgt, iſt auf 300 Gulden (im 24½ fl.-Fuß) feſtgeſetzt. Die Staatsbeiträge an die Schulen des Cantons wurden ſo beſtimmt, daß Gemeinden mit Einer Schulclaſſe 80 Gulden, ſolche mit mehreren Claſſen für jede derſelben 50 Gulden erhalten ſollen. Die Geiſtlichen ſollen nicht mehr von Amts wegen Mitglieder der Schulbehörden ſein. — Das iſt Alles radical-demokratiſch, im Zeitgeſchmack!

— Zürich, 3. Juli 1850. Heute wurden an der hieſigen Cantonsſchule die Waffenübungen der Schüler begonnen. Nach den früheren Mittheilungen iſt bekannt, daß nur die Schüler der untern Claſſen zur Theilnahme verpflichtet wurden, es haben ſich jedoch eine ziemliche Anzahl Schüler der obern Claſſen freiwillig dem Corps einverleiben laſſen.

Blindenanſtalten. Preußen. Der unterzeichnete Verwaltungsrath der Eliſabethſtiftung erſtattet in Nachfolgendem den Rechenſchaftsbericht über die Verwaltung des Rheiniſchen Blindeninſtituts von Ende 1845 bis dahin 1849.

Was zunächſt die äußeren Verhältniſſe der Anſtalt anbelangt, ſo beſitzt dieſelbe gegenwärtig ein verzinslich angelegtes Capitalvermögen von nahe 37,000 Thalern, nachdem ſie zu den erſten baulichen Herſtellungen und Einrichtungen des Anſtaltsgebäudes, zu den Anſchaffungen des Haus- und Oekonomiemobiliars, einer Hausorgel, eines Flügels, eines Claviers, einer Druckerpreſſe und anderer Lehrmittel nahe 7400 Thlr. angewendet hat. Das verzinsliche Capitalvermögen wurde in den letzten vier

Jahren um 1766 Thlr. vermehrt, während an Beiträgen für die Gründung der Anſtalt, ſo wie an Legaten 4720 Thlr. eingiengen. Die Differenz wurde durch die Auslagen für jene Bauten und Anſchaffungen in Anſpruch genommen. Die laufenden Revenuen haben im ganzen Verlaufe der vier Jahre zur Deckung der Anſtaltsbedürfniſſe hingereicht, ja noch einen Ueberſchuß von 301 Thlr. geliefert. Sie ſind aber leider in den einzelnen Jahren ſehr ungleich geweſen, insbeſondere die freiwilligen Beiträge der Gemeinden und Privaten. An ſolchen Beiträgen giengen im Jahre 1846 für 1845 und 1846 2380 Thlr., im Jahre 1847 732 Thlr., im Jahre 1848 460 Thlr. und im Jahre 1849 nur noch 452 Thlr. ein. Während daher das Jahr 1846 einen Ueberſchuß von 1392 Thlrn. lieferte, mußten von dieſen Erſparniſſen 1847 65 Thlr., 1848 424 Thlr. und 1849 gar 602 Thlr. verwendet werden, ſo daß das Erſparniß nur noch die obige Summe von 301 Thlr. liefert. Haben jene freiwilligen Beiträge 1849 noch 452 Thlr. eingebracht, ſo ſteht es ſchon jetzt feſt, daß davon mit 1850 eine Summe von 200 Thlrn. ausfällt. Es iſt daher erwieſen, daß die Anſtalt in den letzten Jahren nur von den Erſparniſſen der Vorjahre gelebt hat und, nachdem dieſe erſchöpft ſind, in ihrer ohnedieß ſehr mäßigen Ausdehnung nicht erhalten werden kann, wenn nicht neue Mittel beſchafft werden. Der Verwaltungsrath wird zu dem Ende eine jährliche Hauscollecte in der Rheinprovinz, gleichwie ſie für ähnliche Anſtalten gewährt iſt, beantragen, und richtet in der Hoffnung, daß dieſem Antrage Gewährung zu Theil wird, an alle königlichen und Gemeindebehörden die dringende Bitte, dieſer Collecte möglichſten Vorſchub zu leiſten und auf einen reichlichen Ertrag derſelben hinzuwirken. Der Verwaltungsrath hofft, durch die nachfolgende Darſtellung über den inneren Zuſtand der Anſtalt das Intereſſe der Provinzbewohner für dieſelbe wieder anzuregen und dadurch, ſo viel an ihm liegt, die Bereitwilligkeit zu neuen Opfern für dieſe wohlthätige Stiftung zu vermehren.

Die Anſtalt wurde am 13. November 1845 mit 17 Freiſtellen eröffnet, von welchen 5 dem Regierungsbezirke Düſſeldorf, 3 dem Regierungsbezirke Köln, 3 dem Regierungsbezirke Aachen, 3 dem Regierungsbezirke Koblenz und 1 dem Regierungsbezirke Trier zur Beſetzung überwieſen ſind, und 2 von dem Herzoge von Aremberg (für eine Capitalſchenkung von 2000 Thlrn. und einen jährlichen Beitrag von 100 Thlrn.) beſetzt werden. Sie hatte allmälig, um den wiederholten dringenden Anträgen der Ortsbehörden zu entſprechen, noch 3 extraordinäre Freiſchüler und einen Penſionär aufgenommen. Von dieſen 21 Zöglingen haben 4 theils wegen vollſtändiger Bildungsunfähigkeit, theils wegen Krankheit die Anſtalt verlaſſen, und iſt Einer in Folge Nervenfiebers geſtorben. Was die Ausbildung der übrigen Zöglinge anbelangt, ſo hat das Inſtitut mit all den Schwierigkeiten, welche ſich jedem Anfange entgegen ſtellen, insbeſondere mit der vollſtändigen Neuheit des Gegenſtandes, dem Mangel von allen Erfahrungen zu kämpfen gehabt. Dieſe Schwierigkeiten waren um ſo bedeutender, als die Anſtalt eine in doppelter Beziehung gemiſchte iſt, nämlich ſowohl Knaben als Mädchen, ſowohl katholiſche als evangeliſche Zöglinge aufgenommen hatte. Das Inſtitut iſt ſogar von Störungen in ſeinem Innern nicht verſchont geblieben, welche auf den Unterricht nachtheilig eingewirkt haben. Deſſen ungeachtet dürfte das Ergebniß ein ſehr befriedigendes zu nennen ſein, und dürfen wir insbeſondere hervorheben, daß die königliche Aufſichtsbehörde ſich wiederholt über die Leiſtungen der Anſtalt ſehr anerkennend ausgeſprochen hat. Die meiſten Schüler, welche faſt alle ohne die geringſten Vorkenntniſſe in die Anſtalt kamen, ſind im Leſen erhabener Schrift geübt, beſitzen im Schreiben nach einer eigenen Methode gehörige Fertigkeit und leiſten im Kopfrechnen wenigſtens ſo viel als gewöhnliche Elementarſchüler. Dabei beſitzen ſie einige

nntniſſe in der Geographie, der Geſchichte des preußiſchen Staates und der allge-
inen Geſchichte. Sie ſind belehrt worden, durch Gefühl die verſchiedenen Münzſorten,
etreidearten, Samen u. dgl. m. zu unterſcheiden. Sie ſind durch die Geiſtlichen der
treffenden Confeſſionen in der Religion unterrichtet worden, und wurden 16 katho-
che Zöglinge zur erſten heiligen Communion vorbereitet und geführt, und ein
angeliſcher wurde confirmirt. Sie haben mehrere Handarbeiten erlernt, insbeſondere
s Flechten von Stroh- und Binſenmatten, Flechten von Stuhlſitzen aus Rohr oder
nſen, Korbflechten, Stricken von Fiſch- und anderen Netzen, Stricken von Strümpfen
d Anfertigen von feinen und gröberen Litzenſchuhen. Während ſelbſtredend dieſe
beiten in den erſten Jahren keinen oder nur ganz geringen Reinertrag abgeworfen
ben, weil während der Lernzeit zu viel Arbeitsmaterial verdorben wird, betrug der
berſchuß aus dieſen Arbeiten (d. h. der Mehrerlös aus denſelben gegen die Koſten
s Arbeitsſtoffes) im Jahre 1847 26 Thlr., im Jahre 1848 51 Thlr. und im Jahre
49 107 Thlr. 12 Sgr. 8 Pf. Dieſe fortſchreitende Zunahme läßt hinreichend auf
n Fortſchritt der Zöglinge in dieſen Arbeiten ſchließen. Inzwiſchen wird der Ver-
ltungsrath darauf Bedacht nehmen, dieſem für die künftige Exiſtenz der Zöglinge
äußerſt wichtigen Lehrzweige noch weitere Ausbildung zu geben und denſelben noch
iter zu vervollkommnen, insbeſondere was die weiblichen Handarbeiten betrifft.
dlich iſt noch zu erwähnen, daß ſämmtliche Zöglinge andauernden Unterricht im
ſange erhalten haben und in gewöhnlichen Kirchen- und Volksliedern geübt ſind,
s ferner diejenigen, welche hinreichende Anlagen bewieſen, auch theoretiſch in der
nkunſt, Harmonielehre, ſo wie praktiſch auf dem Clavier und der Orgel ſowohl im
rtrage fremder Compoſitionen als im freien Spiele Ausgezeichnetes leiſten.

Außer dem Vorgeſagten haben wir noch nachzuholen, daß der Simultancharakter
Anſtalt uns Veranlaſſung gegeben hat, verſuchsweiſe ſeit dem Jahre 1847 ſtatt
es Directors zwei Lehrer, einen evangeliſcher und einen katholiſcher Confeſſion,
lche beide mit gleichberechtigter Stellung ſich in die verſchiedenen Unterrichtszweige
ilen und die Aufſicht über das Aeußere der Anſtalt abwechſelnd ausüben, anzu-
len — eine Maßregel, wodurch allerdings der Geldaufwand der Anſtalt erhöht
rden iſt, welche aber auch den verſchiedenen Anforderungen beſſer zu genügen im
ande iſt. Ingleichen wird noch bemerkt, daß der Verwaltungsrath durch allerhöchſten
ſchluß vom 8. März 1847 um 5 Mitglieder verſtärkt und dadurch die Möglichkeit
eben iſt, Männer aus allen Theilen der Provinz zur thätigen Mitwirkung für das
ſtitut heranzuziehen.

Hiernach erlauben wir uns, nochmals hervorzuheben, daß nach Ausweis ſtatiſtiſcher
mittlungen die Anzahl der in der Rheinprovinz vorhandenen, im bildungsfähigen
er befindlichen Blinden weit über 100 beträgt, und dieſe Unglücklichen größtentheils
ärmeren Volksclaſſe angehören. Hieraus mag man denn ermeſſen, wie äußerſt
nſchenswerth eine größere Ausdehnung der Anſtalt oder die Aufnahme mehrerer
iſchüler iſt. Sie hat bisher aus Mangel an Mitteln unterbleiben müſſen, und
fen wir deßhalb, keine Fehlbitte zu thun, wenn wir hiermit das Loos dieſer
glücklichen den geehrten Provinzbewohnern dringend ans Herz legen und bitten,
s durch möglichſt reichliche Beiträge in den Stand zu ſetzen, der Anſtalt bald-
glichſt eine dem Bedürfniſſe wenigſtens annähernd entſprechende Erweiterung
geben.

Düren, im September 1850.

Der Verwaltungsrath
der Eliſabethſtiftung für Blindenunterricht in der Rheinprovinz.

Frankfurt a. M. Je ſchwieriger der Fortſchritt auf dem politiſchen Gebiet iſt, je theurer die Opfer ſind, welche ohne vorausſichtlichen Erfolg auf dieſem Felde gebracht werden, deſto reiner iſt die Freude, welche die humanen Beſtrebungen für Unglückliche im Gefolge haben. Nicht, um von jenen nothwendigen Kämpfen abzumahnen, ſondern um unſere Mitbürger zu dieſem Genuſſe hinzuweiſen, ſind die folgenden Zeilen geſchrieben. Unſere im Jahre 1837 von der „Geſellſchaft für nützliche Künſte und deren Hülfswiſſenſchaften" geſtiftete Blindenanſtalt, welche gegenwärtig an dem Goetheplatz Nr. 2 zu ebner Erde ſich befindet und täglich von 11—12 Uhr für Jedermann geöffnet iſt, bietet nicht nur für Freunde der Muſik einen rührenden Genuß durch das Clavierſpiel mehrerer der Zöglinge, unter denen ein Knabe ſich beſonders durch große Fertigkeit auszeichnet *, ſondern auch alle ſolche, welche ſich für die Fortſchritte der Technik intereſſiren, finden mancherlei Sehens- und Beachtenswerthes in der Beſchäftigungsanſtalt. Der derſelben ſeit 1843 vorſtehende thätige und erfindungsreiche Lehrer Herr Barthel hat nämlich für mehrere der Hauptbeſchäftigungen der Blinden: für das Anfeuchten und Flechten des Strohs zu Matten, für das Flechten und Theeren der ebenfalls zu Matten verwendeten Taue, für das Klöppeln von dünnen Seilen für Wanduhren, Vorhänge und dergleichen, eigene ſinnreiche Apparate angegeben, welche dieſe Beſchäftigungen raſcher, leichter und reinlicher machen und deren Bekanntmachung im Intereſſe aller Blindenanſtalten ſehr zu wünſchen wäre. Derſelbe hat ferner eine mühſame Arbeit ausgeführt, welche ebenfalls über das Intereſſe Derer, für welche ſie zunächſt beſtimmt iſt, hinausreicht. Zum Unterricht der Blinden hat er nämlich nach dem Ulrich'ſchen Plane und in deſſen Maßſtab (1 : 2000 der natürlichen Größe) einen Plan von Frankfurt in Lindenholz ausgeſchnitten, die Thürme und Dächer der Hauptgebäude aufgeſetzt und die ſeitdem neu erbauten Gebäude, beſonders die Eiſenbahnhöfe, hinzugefügt, ſo daß der Sehende ein getreues plaſtiſches Bild ſeiner Vaterſtadt erhält, wie es bisher noch nicht vorhanden war. Wenn dieß vervielfältigt würde, ſo wäre es ſehr geeignet, zum Unterricht in den Frankfurter Schulen benutzt zu werden. (Did.)

D. Chronik der Univerſitäten und Fachſchulen.

Breslau. 3. October. In Betreff der Zulaſſung von Juden zum Doctorat beider Rechte hat, wie wir hören, das Miniſterium die hieſige juriſtiſche Facultät angewieſen, Juden zum Doctorexamen und zum Dociren zuzulaſſen. In dem betreffenden Beſcheide wird das entgegengeſetzte Verfahren der hieſigen Facultät mit Hinweiſung auf die Verfaſſung nicht gebilligt. (Schleſ. Ztg.)

— 20. September. Ich hatte Ihnen vor einiger Zeit von gewiſſen Etabliſſements auf dem Univerſitätsplatze geſprochen; ſeitdem iſt die Unverſchämtheit der „freien Weiber" noch frecher geworden, die Polizei rührt ſich nicht. Sie allein ſcheint dieſe Etabliſſements nicht zu kennen, zu deren Zerſtörung ihr der § 12 Nr. 2 des Geſetzes vom 12. Februar 1850 das Mittel gibt, wenn ſie es anders energiſch und durch guten Willen der betheiligten Beamten unterſtützt anwendet. Man ſollte denken, daß der Staatsbehörde nichts mehr am Herzen liegen ſollte, als dieſen offenen Scandal von der nächſten Nähe der erſten Bildungsanſtalt der Provinz zu entfernen. Es iſt dieß im eigentlichen Sinne des Wortes eine Ehrenſache für ſie.

---

* Den Muſikunterricht ertheilt Herr L. Joſt.

Als Rees von Esenbeck im vorigen Jahre Socialphilosophie duce Frœbelio an-
ndigte, wendete sich eine große Anzahl Mütter aus hiesiger Stadt an den Senat der
niversität und ersuchte denselben, dafür Sorge zu tragen, daß der Gefahr für das
dische und ewige Heil ihrer Söhne, welche in solchen Vorlesungen, so wie in dem
otorischen Lebenswandel des Rees von Esenbeck liege, gesteuert werde; der Senat hat
ese Petition dem Unterrichtsministerium übergeben. Jetzt ist die Antwort ertheilt
orden. In dem eben gedruckten Lectionscatalog für das Wintersemester, welchen das
inisterium vorher durchgesehen und approbirt hat, ist von demselben Rees von Esen-
ck wieder Socialphilosophie duce Frœbelio angekündigt!! Woher, fragen wir, die
erechtigung zu Preßgesetzen, wie das vom 5. Juni, wenn man duldet, daß die Lehre
s Atheismus und der Revolution ihre Stimme vom Universitätslehrstuhl her ver-
ndet, daß von ihm aus der Blüthe der Jugend sittliches und politisches Gift unter
r Autorität des Staates geboten wird? (N. P. Z.)

Es versteht sich von selbst, daß wir gegen des Vater Rees Vorlesungen an sich
r nichts einzuwenden hätten, wenn er nicht, da die Universität Staatsanstalt ist,
n Auftrage und unter der Autorität des Staates dieselben hielte. So aber gleicht der
taat einem Kranken, der sich von zwei Aerzten behandeln läßt, von dem einen mit
stringirenden, von dem andern mit deprimirenden Arzneien, und der es dann auf
n Zufall oder den lieben Gott ankommen läßt, welche von den beiden Curen über
e andere die Uebermacht behält. Jedenfalls ist doch der Staat mit socialistischen Vor-
sungen seiner Universitätsprofessoren schlecht bedient, und alle Vorlesungen über con-
itutionelles Staatsrecht können ihm den erlittenen Schaden nicht wieder einbringen.
ollte also der Staat nicht bloß Recht thun, sich der Leitung einer Sache zu enthal-
n, für welche er nicht geschaffen ist, sondern auch klug, sich nicht einem Odium aus-
setzen, welches er heut, wo nicht bloß diese oder jene Form des Staats, sondern der
taat selbst bedroht ist, kaum noch tragen kann?

Leipzig. Bekanntlich hat die sächsische Regierung provisorische Gesetze für solche
ngesehen, welche nur so lange gelten, als es ihr beliebt, nicht aber etwa so lange,
s die definitiven mit den Kammern zu Stande gebracht sind. Hätte sie sich nicht auf
echtsdeductionen eingelassen, sondern sich auf die salus publica summa lex berufen
nd schlechtweg octroyirt, so hätte sie damit freilich einen materiellen Zwang aus-
übt, der noch dazu zur Zeit wohl die öffentliche Meinung für sich gehabt hätte.
tatt dessen will sie eine Rechtsansicht octroyiren und geräth dadurch außerdem
ch in die Nothwendigkeit, das Recht zu beugen. Von den Fällen, in denen dieß ge-
hehen sein mag, geht uns zunächst nur das Verfahren gegen den Leipziger Senat an.
ir theilen daher hier die Darstellung des Vorgangs aus der A. A. Z. mit, indem
ir außerdem unsere schwere Sorge für die Zukunft der Gesellschaft aussprechen, in
elcher das Staatsregiment die Gewissen eben so arg bindet, wie die katholische Kirche
as nur je auf anderm Gebiet gethan hat.

— 21. August. Nachdem der Krieg, den das k. sächsische Ministerium gegen die
andesuniversität Leipzig in der Wahlangelegenheit seit längerer Zeit geführt hat, jetzt
it der Suspension der 21 „beharrlich renitirenden“ Senatoren beendigt, und Herr
rofessor Tuch in die unbestrittene und vermuthlich auch unbeneidete Vertretung des
umpfsenats eingewiesen worden ist, wird eine einfache Erzählung des Hergangs der
ache an der Zeit sein. So äußerst gleichgültig es an sich ist, ob in der ersten säch-
schen Kammer ein Sessel mehr oder weniger leer steht, und ob Sachsen mit oder ohne
ülfe des Herrn Tuch gerettet wird, so hat doch das bis jetzt einzig dastehende Ver-
ahren einer deutschen Regierung gegen eine deutsche Hochschule, eine über 21 meistens

ſehr bekannte und geachtete, großentheils ältere und keineswegs oppoſitionsluſtige akademiſche Lehrer durch einen miniſteriellen Federſtrich verhängte Strafe immer einigen Anſpruch auf Beachtung. Die Preſſe des Landes muß darüber ſchweigen, ſeitdem den Redacteuren der ſämmtlichen „demokratiſchen“ Zeitungen (es iſt dieß der Terminus technicus der miniſteriellen Preſſe gegen alle Oppoſitionsblätter) von der Regierung aufgegeben worden iſt, ſich aller Erörterungen über die Competenz oder Incompetenz des Landtags zu enthalten. Seit der Landtag, der allein darüber entſcheiden könne (nach dem Grundſatz vermuthlich: nemo in propria causa judex idoneus accipitur), ſich competent erklärt habe, ſei die Regierung verpflichtet, ihn zu ſchützen (ſehr wahr!) und werde bei jedem Angriff auf denſelben die Confiscation der Nummer, nach dreimaliger Confiscation die Unterdrückung des Blattes eintreten laſſen. So iſt die ſächſiſche Preſſe von der Rechtsbeſtändigkeit des Landtags überzeugt worden und übt ſich im Schweigen. Als das Miniſterium Beuſt das Bedürfniß fühlte, die conſervative Majorität der Kammern mit einer rein miniſteriellen zu vertauſchen und deßhalb die beſtehenden Kammern auflöste und die im Jahr 1848 verabſchiedeten Stände in ihrer damaligen Zuſammenſetzung wieder einberief, ward hierdurch auch das durch das neue Wahlgeſetz aufgehobene Recht der Landesuniverſität, einen Specialvertreter auf den Landtag zu ſenden, wieder von den Todten erweckt. Da indeß die Majorität des Senats, und namentlich ihr damaliger Vertreter, Herr Steinacker, — bekanntlich die erſte Autorität in Bezug auf unſer Landesrecht — ſich noch erinnerten, daß derſelbe vor zwei Jahren im Namen des Senats förmlich und feierlich auf deſſen geſondertes Wahlrecht Verzicht geleiſtet; da ſehr vielen noch die Abſchiedsworte des Königs, daß er dieſe Stände zum letzten Mal um ſich verſammelt ſehe, die feierliche Erklärung des Prinzen Johann, daß das neue Wahlgeſetz einen integrirenden Theil der Verfaſſung bilde, und ſo manches ähnliche Wort unvergeſſen waren; da überall die Entdeckung des Herrn von Langenn, daß die letzten zwei Jahre aus Sachſens Geſchichte auszuſtreichen ſeien (mit Ausnahme der Hochverrathsproceſſe verſteht ſich ſ. w. d. a.), den meiſten der Senaten mehr intereſſant als logiſch ſchien, ſo beſchloß der Senat mit Majorität von 20 gegen 16 Stimmen die Vornahme der Wahl zu verweigern. Auch der derzeitige Rector, Herr Profeſſor Bülau, hatte, als die Sache zuerſt zur Sprache kam, mit großer Entſchiedenheit gegen ſeine Collegen und Andere ſich gegen ein derartiges Verfahren ausgeſprochen. Wenn derſelbe nachher in der entſcheidenden Sitzung und bei der Abſtimmung ſich unter der Minorität befand, ſo erregte dieß allerdings einiges Aufſehen. Indeß man erinnerte ſich, wie er, der langjährige Cenſor, im März 1848 mit zwei anderen Cenſoren ſeinen Poſten quittirt und öffentlich bekannt gemacht hatte, daß er jetzt durch hinreichende Erfahrungen von der Nachtheiligkeit und Unhaltbarkeit der Preßcenſur überzeugt worden ſei — und es ſtand Niemandem zu, ihn deßhalb zur Rechenſchaft zu ziehen. Man war dagegen ſehr erfreut, von ihm die für den ſelbſtgewählten Regenten der Univerſität durchaus geziemende Anſicht zu vernehmen, daß das Wählen oder Nichtwählen jedenfalls Sache der Corporation ſei; eine Anſicht, die Herr Bülau bald darauf ſogar in der Preſſe vertreten zu müſſen ſich gedrungen fühlte. Man glaubte daraus ſchließen zu dürfen, daß, möge der Beſchluß ausfallen wie er wolle, der Rector ihn aufrecht halten und keine Minoritätswahl vornehmen werde. Der Beſchluß der Univerſität machte nicht geringes Aufſehen. Die miniſterielle Preſſe ſah ſich veranlaßt, den Beſchluß des Senats, der faſt durchgängig von friedfertigen, aller Oppoſition abgeneigten Gelehrten gefaßt worden war, als politiſche Agitation zu verdächtigen und die ſeit den Maitagen in Sachſen herrſchende Geiſtesverwirrung, welche geſetzlichen Widerſtand und Rebellion zuſammenwirft, zweckmäßig zu benutzen. Ein anderes Blatt

n dem es zweifelhaft iſt, ob es unter oder über dem Miniſterium ſteht, die Frei-
thige Sachſenzeitung, rieth dem Miniſterium, den 20 „ſouveränen“ Profeſſoren eben
viele Bettelſäcke zuſtellen und ſie jenſeits der grünweißen Grenzpfähle befördern zu
ſen, was die Studenten dermaßen in Harniſch brachte, daß eine Verſammlung
gen einer Adreſſe an den Senat ſtattfand, die indeß wegen der allgemeinen Miß-
tung, deren jenes Blatt ſich erfreut, natürlich von weitern Manifeſtationen abſah.
r Senatsbeſchluß ſelbſt ward vom Miniſterium caſſirt in einem nachher in den
ciellen Zeitungen abgedruckten Reſcript vom 2. Juli, das in herbem Ton den Se-
toren das Benehmen der Studenten als Muſter vorhielt, die Einreichung einer den
ſchluß rechtfertigenden Motivirung als politiſche Demonſtration verbot, und die ſo-
tige Vornahme der Wahl bei Vermeidung weiterer und ernſtlicherer Schritte anbe-
l. Die Studenten anworteten hierauf dadurch, daß ſie in einer zahlreich beſuchten
ſammlung das Mißverſtändniß berichtigten und erklärten: ſie hätten nur geſchwie-
, weil es gegen jenes Blatt keiner Manifeſtationen bedürfe, ſeien aber durchaus
verſtanden mit dem Verhalten des Senats. Eine Gegendemonſtration verunglückte.
e Antwort der Senatoren beſtand darin, daß ſie die Vornahme der Wahl abermals
18 gegen 16 Stimmen verweigerten, und von dieſem Beſchluß (verlangtermaßen
ne Motivirung) dem Miniſterium Anzeige machten. Man antwortete hierauf aus
esden mit einem in gemeſſenen Ausdrücken gehaltenen Reſcript (17. Juli), welches
ſtattgefundenen Mißverſtändniſſe bedauerte, ohne anzugeben, wie das ſehr klare
cript vom 2. Juli überall mißzuverſtehen war, und ſchließlich ſich dahin erklärte,
Niemandens Gewiſſen beſchwert, aber Jedem der wählen wolle, die Gelegenheit
u geboten werden ſolle; über die Rechtmäßigkeit der Wahl ſtehe die Entſcheidung
bekannt dem Landtag ausſchließlich zu. Herr Bülau glaubte ſich verpflichtet, im
derſpruch mit ſeinen frühern Erklärungen im Senat und in der Preſſe die alſo
geordnete Minoritätswahl anzunehmen, und ſich ſelbſt dabei zu betheiligen; ſie fiel
14 Stimmen auf Herrn Tuch von der theologiſchen Facultät. Da auf ausdrück-
en Befehl des Miniſteriums bei dieſer Senatsſitzung nur zur Wahl eingeladen und
Discuſſion über die Vorfrage unterſagt war, hatte nur ein Theil der Majorität
eingefunden; ihr Begehren, daß Herr Tuch ſtatt der ſonſt für den Abgeordneten
Senats gebräuchlichen förmlichen Vollmacht nur ein einfaches Protokoll über die
gänge im Senat in Betreff der Wahl erhalten ſolle, wurde von der wählenden
norität, und namentlich von dem Rector als begründet anerkannt, da die Wahl
eſtandenermaßen nichts ſei als eine Minoritätswahl. Demgemäß ward die Urkunde
geſtellt. Es konnte auch nicht anders geſchehen, da der doppelte Senatsbeſchluß,
t zu wählen, fortwährend beſtand. So reiste Herr Tuch nach Dresden. Er wurde
ewieſen; als Ergebniß ſeiner Reiſe wies er einen Atteſt des Secretariats aus der
en Kammer vor, des Inhalts, daß Herr Tuch nicht als Vertreter der Univerſität
dem Landtag zu erſcheinen befugt ſei. Herr Tuch ſupplicirte nun beim Senat um
e Vollmacht, und der Rector hatte deßfalls ſchon eine Sitzung anberaumt, als eine
e Cabinetsordre deren Abhaltung unterſagte und vom Rector und den Decanen
echtweg die Ausſtellung der förmlichen Vollmacht begehrte. Hiedurch änderte ſich die
ge der Dinge vollſtändig. Rector und Decane, als Beamte der Corporation, haben
t für dieſelbe Beſchluß zu faſſen, ſondern einfach die Beſchlüſſe derſelben zu atte-
en und zu vollziehen, wobei es ganz gleichgültig iſt, ob ſie perſönlich dafür oder
gegen geſtimmt haben. Der Senat — Majorität wie Minorität — hatte beſchloſſen,
ne Vollmacht, ſondern bloß ein Wahlprotokoll an Herrn Tuch zu verabfolgen. Wie
nte alſo ein Rector oder Decan ſeinen Namen unter eine Vollmacht ſetzen? Was

zur Minorität gehörte, war indeſſen bereit, ſeinen Namen herzugeben; nur die Decane der theologiſchen und philoſophiſchen Facultät, die Herren Krehl und Drobiſch, weigerten ſich entſchieden, die Vollmacht zu unterzeichnen, bevor der Senat ſie dazu beauftragt habe. Herr von Beuſt erſchien perſönlich in Leipzig. Noch einmal trat der Senat zuſammen, um zu erwägen, ob ſich die Sache in Güte auf einem ehrenhaften Wege beendigen laſſe; aber dieſelbe compacte Majorität — im ganzen Verlauf der Verhandlungen iſt nicht ein einziger von der Majorität ſeiner Ueberzeugung untreu geworden — dieſelbe Majorität, die anfangs die Wahl verworfen hatte, beharrte jetzt bei der Weigerung der Vollmacht. Die Antwort blieb nicht aus. In Leipzig erſchien aus dem Miniſterium der geheime Kirchenrath Herr von Zobel „als außerordentlicher Commiſſarius mit den ausgedehnteſten Vollmachten", und verhängte über die einundzwanzig Senatoren, die Herren DDr. Weber, Drobiſch, Wendler, Erdmann, Steinacker, Krehl, Fleiſcher, Richter, Hartenſtein, Albrecht, Radius, Günther (Mediciner), Haupt, Naumann, Theile, Weiße, Jahn, Roſcher, Brockhaus, Wuttke und Hanckel, „wegen fortdauernder Renitenz gegen die miniſteriellen Verordnungen" die Suspenſion von ihren Functionen im Senat und Decanat, d. h. genau ſo weit als es erforderlich war, um ſeine denkwürdige Vollmacht zu Stande zu bringen. An den Facultätsſitzungen z. B. theilzunehmen, ſind die Herren nicht behindert, ſo ſeltſam es auch iſt, daß ein Akademiker als Facultätsmitglied fungiren, nicht aber in geſetzlicher Ordnung Decan der Facultät werden kann. Auffallend iſt es auch, daß unter jenen wegen beharrlicher Widerſpenſtigkeit ſuspendirten Senatoren zwei, die Herren Brockhaus und Haupt, ſeit längerer Zeit verreist und alſo bei den letzten Sitzungen, wo die Widerſpenſtigen bei ihrer Unart beharrten, nicht zugegen geweſen ſind. Die Suspenſion traf ſie alſo wegen Vermuthung fortdauernder Renitenz. Am 16. Auguſt Nachmittags wurde den einundzwanzig mittelſt Schreibens des Herrn Bülau die Suspenſion angezeigt, und ſchon am Morgen des folgenden Tages meldete ſich Herr Tuch in Dresden mit ſeiner legaliſirten, von dem Rector und den vier Decanen unterzeichneten Vollmacht. Herr Weſtermann, auf den nach Suspenſion ſeiner ihm im Wege ſtehenden Collegen das philoſophiſche Decanat überging, hatte die Vollmacht unterzeichnet, noch ehe Herrn Drobiſch die Suspenſion angezeigt worden; Herr Jörg, Decan der mediciniſchen Facultät, hatte an jenem Tage Leipzig ſchon verlaſſen, aber vorſichtiger Weiſe die Vollmacht drei Tage früher in blanco unterſchrieben. Verwundert fragte man ſich, warum man nicht wenigſtens vor Ausſtellung der Vollmacht den puriſicirten Senat verſammelt und durch ihn die Decane angewieſen habe, die Vollmacht zu ertheilen. Die Aufklärung erfolgte bald. Das Miniſterium hatte gewünſcht, daß Herr Tuch am 17. d. M. ſchlechterdings ſeine Functionen als Volksvertreter zu beginnen habe. Man hat es verſtanden, den akademiſchen Senat, der bisher Mitglieder aller politiſchen Parteien, Groß- und Klein- und Sächſiſchdeutſche und nicht weniger ganz Parteiloſe in ſich ſchloß und deßhalb politiſch völlig Null war, in zwei compacte Lager aufzulöſen. In der aus Anhängern aller jener Richtungen zuſammengeſetzten Majorität ſind die bisherigen, zum Theil ſehr ſtarken politiſchen Differenzen neutraliſirt; die ganze Partei hat ſich in der Oppoſition gegen dieſes Miniſterium zuſammengeſchloſſen. Unter beiden Parteien herrſcht die äußerſte Erbitterung. Dieſen unſeligen Hader hat man über die Landesuniverſität heraufbeſchworen, um ihn der Zukunft als Erbtheil zu vermachen. Während aber das Miniſterium von einem Tage zum andern lebt, ändern ſich die Zeiten; und für die beſſern Tage, die auch wieder kommen, wollen wir uns das Rechtsgefühl und den Mannesmuth bewahren, und ſtärken in der Achtung vor den Männern, die auch in

den Tagen, von denen wir Alle ſagen: ſie gefallen mir nicht, unerſchrocken an dem einfachen Recht einfach feſtgehalten haben. (A. A. Z.)

München. 25. October. Der König Maximilian hat den Gedanken gefaßt, eine eigenthümliche höhere Bildungsanſtalt zu gründen, in welcher junge Männer für den höheren Staatsdienſt vorbereitet werden ſollen. Die Candidaten für dieſe Anſtalt ſollen ausgezeichnete junge Männer von Talent und guten Sitten ſein, aus den Gymnaſien auf den Vorſchlag der Rectoren genommen werden, und von der Anſtalt zu den Univerſitätsſtudien übergehen. Dieſe Anſtalt wird in München errichtet werden und ſchon in den nächſten Tagen die königliche Akademie der Künſte das Programm und den Situationsplan für das Gebäude derſelben veröffentlichen und deutſche Architekten auffordern, Pläne dafür einzuſenden, ſomit alſo eine förmliche Concurrenz eröffnen. In den Plan des Gebäudes iſt eine große Halle aufgenommen, für welche eine Oelgemälde beſtimmt ſind, welche der König an verſchiedene berühmte Künſtler übertragen hat und übertragen will, und deren Stoff aus der Weltgeſchichte entnommen iſt. (Spen. Z.)

Wird hier ein Gebäude mit einer großen Halle für eine höhere Lehranſtalt geſucht, oder etwa eine höhere Bildungsanſtalt für ein Gebäude mit einer großen Halle?

Wien. 13. October. Die ungariſchen Rechtsakademieen. Der Unterrichtsminiſter hat eine proviſoriſche Verfügung bezüglich der ungariſchen Rechtsakademieen getroffen, und die amtliche Zeitung enthält heute den begleitenden Vortrag zu dieſem Geſetz. Während im übrigen Kaiſerſtaat neun Univerſitäten gezählt werden, gab es für die öſtlichen Länder Ungarn und die Annexen eine einzige juriſtiſche Facultät, die zu Peſth. Neben dieſer beſtehen aber im Land zerſtreut ſogenannte Rechtsakademieen, welche ſich an die Lyceen anſchloſſen und wo man die Vorbildung zum Staatsdienſt erwerben konnte. Während im übrigen Kaiſerſtaat durchſchnittlich auf 1½ Millionen Köpfe eine juridiſche Facultät fiel, war in Ungarn und Croatien auf 700,000, in Siebenbürgen auf 400,000 Bewohner eine ſolche Akademie zu rechnen. Auf Stiftungen und Dotationen gegründet, blieben dieſe Bildungsanſtalten hinter den geſteigerten Bedürfniſſen der Wiſſenſchaft zurück, ſo daß an manchen derſelben für vier juriſtiſche Fächer ein einziger Lehrer angeſtellt war. Schmale Beſoldung lockte nur mittelmäßige Köpfe, Ueberbürdung der Lehrer mit Geſchäften brachte den Unterricht vollends herab. Jetzt aber bedarf der Staat nach der neuen Bildung der Rechtspflege nicht bloß Juriſten in größerer Anzahl, ſondern auch eine gründlichere Bildung der Einzelnen. Dieß zu erwirken ſind die Geſetze des Unterrichtsminiſters erlaſſen. Auf eine ſpätere Zeit iſt es verſchoben worden, das Uebel ganz zu beſeitigen, indem man einzelne Akademieen in juriſtiſche Facultäten umwandeln und die übrigen eingehen laſſen würde. Vorläufig will man die Akademieen fortbeſtehen laſſen, indeſſen mit folgendem Unterſchied. Nur zwei Jahre iſt es dem Juriſten verſtattet, die Akademieen zu beſuchen, die übrige Zeit des akademiſchen Trienniums oder Quadrienniums muß er an einer öſterreichiſchen Univerſität zubringen. An den Akademieen werden die jährlichen und halbjährlichen Prüfungen wieder eingeführt, weil der Grundſatz der Lernfreiheit nur auf vollſtändig beſtellte Univerſitäten angewendet werden könne. Der Staat will ferner die anſtändige Beſoldung der Profeſſoren übernehmen, um tüchtige Kräfte zu gewinnen. Sie ſollen daher künftig in die ſiebente Diätenclaſſe gerechnet und mit 1000, 1200 und 1400 fl. beſoldet werden. Die Directoren erhalten außerdem noch eine Vergütung für ihre Amtsgeſchäfte. Um die Mehrausgabe der Staatscaſſe einigermaßen zu decken, werden Unterrichtsgelder eingeführt. Bei Beſtimmung der Unterrichtsſprache will man

dem Grundſatz der „Gleichberechtigung“ treu bleiben, jedoch unter der Beſchränkung, daß die Sprache der einzelnen Stämme zu wiſſenſchaftlichen Vorträgen hinlänglich ausgebildet ſein müſſe. Die juridiſchen Akademieen an biſchöflichen oder evangeliſchen Lyceen ſollen zwar in ihrer alten Verfaſſung gelaſſen werden, doch behält ſich der Staat ſein Oberaufſichtsrecht vor und wird ſeine Bedingungen für die Rechtsgültigkeit der Studienzeugniſſe ſtellen. Die Rechtsakademie in Agram wird durch ein beſonderes Geſetz mit einigen neuen Gegenſtänden der Vorträge bereichert. (A. A. Z.)

Baſel. Am 6. Mai hielt der an de Wette's Stelle berufene Profeſſor der Theologie, Dr. Schenkel von Schaffhauſen, in der Aula des Muſeums vor einem zahlreichen Auditorium die übliche Antrittsrede. Herr Schenkel ergriff dieſe Gelegenheit, um ſeine theologiſche Grundanſchauung darzulegen, und ein offenes theologiſches Glaubensbekenntniß abzulegen. Er bezeichnete als die Grundlehre der neuern Theologie, welche ſowohl gegenüber der altkirchlichen Dogmatik als namentlich gegen den übermüthigen Pantheismus zu vertheidigen ſei, die Lehre von der Perſönlichkeit in Beziehung auf Gott, Chriſtus und den Menſchen.

Zürich. Am 11. Mai hielt der auf Orelli's Lehrſtuhl berufene Profeſſor der Philologie, Dr. Hermann Köchly von Dresden, ſeine Antrittsrede. Dieſelbe erfuhr eine ſehr verſchiedene Beurtheilung ihrem Gehalte nach, während Jedermann über die glänzende Form einig war, mit welcher aber eben, nach Einigen, der Gehalt nicht harmoniren wollte. Wir laſſen hier eine ſehr günſtige Beurtheilung folgen:

Der Ruf, der dem ausgezeichneten Philologen Köchly vorangegangen, hatte ein zahlreiches und gewähltes Publicum in den Räumen der Aula verſammelt. Außer den Profeſſoren und Docenten der Univerſität und unſerer Schulen füllte eine bedeutende Zahl den verſchiedenſten Richtungen und Kreiſen der Wiſſenſchaft angehörender Männer den Saal. Wir müſſen es uns verſagen, den durchdachten und glänzenden Vortrag Köchly's in extenso oder auch nur des Ausführlichen wiederzugeben, und beſchränken uns darauf, einige allgemein intereſſante Glanzpuncte der übrigens durchweg populär gehaltenen Betrachtung hervorzuheben. Nachdem der Redner in ſeiner Einleitung das Weſen der Philologie und ihre oft zu gering angeſchlagene Bedeutung für die Geſammtwiſſenſchaft kurz beleuchtet hatte, ging er über zu der Stellung derſelben im helleniſchen und römiſchen Alterthum, zu ihren Beziehungen zum Mittelalter, und endlich zu ihrer Bedeutung und Aufgabe innerhalb der Entwicklung der modernen Zeit; hieran knüpfte er die Darſtellung ſeiner Lehrmethode der philologiſchen Wiſſenſchaften auf der Schule und Univerſität, und endlich einen dankenswerthen Rückblick auf die nacheiferungswürdige Thätigkeit ſeines Vorgängers, des verewigten Orelli. Augenſcheinlich bewegte ſich der Redner im erſten, auch am ausführlichſten behandelten Theile ſeines Vortrages vorzugsweiſe in ſeinem Elemente, und hier war es auch, wo er ſich ſeines Gegenſtandes mit einem Feuer und einer blühenden Sprache zu bemächtigen wußte, wie wir uns derſelben vom Lehrſtuhl herab, namentlich in dieſer Disciplin, leider nur zu ſelten zu erfreuen haben. Der Gipfel dieſer ſchwunghaften Ausdrucksweiſe mußte mit dem Höhepunct im Inhalte der Rede ſelbſt zuſammenfallen. Die Blüthe der griechiſchen Kunſtwelt war uns vor Augen geführt, aber auch gleichzeitig jene einſeitig individualiſtiſche Richtung, die ſich nirgends aus den allerengſten Kreiſen zu einem allgemein politiſchen Staatsbewußtſein emporgeſchwungen hat; da trat die Römerwelt fortbildend und ergänzend auf die Bühne der hiſtoriſchen Entwicklung, nachdem ſie die Herrlichkeit des helleniſchen Kunſtlebens in ſich aufgenommen hatte. „Aber eben um ſeiner neuen, gewaltigen Aufgabe willen“ — waren hier etwa die Worte des Redners — „ſuchen Sie, meine Herren, die Bedeutung des Römerthums nicht in jenem

Kippſachen von Herculanum und Pompeji, welche überdem ausſchließlich der äſthetiſchen Kunſtwelt der Hellenen angehören, nicht in jenen oft kleinlichen und frivolen Dichtungen der lateiniſchen Poeten; die Entfaltung des Individuums zum ſtaatspolitiſchen Bewußtſein in allgemeiner Bedeutung war die hiſtoriſche Aufgabe des Römerthums, welche es durch das Medium der Kriegskunſt in den großartigſten Staatsactionen zu löſen wußte; die ſtaatspolitiſche Ueberwindung und Aſſimilation barbariſcher Zuſtände war die Kunſt des claſſiſchen Römerthums und die Reden eines Cicero, die Hiſtoriker der Schwerpunct der römiſchen Litteratur."

Hinſichtlich ſeiner Lehrmethode bemerkt Köchly, daß er auf den Vorſchulen nur das unbeſtritten Vortreffliche, z. B. den Homer, eingeführt wiſſen wolle, um die etymologiſche Baſis nicht durch die Kritik zu beeinträchtigen, welche letztere er der Hochſchule vorbehält.

Faſſen wir den Eindruck des Gehörten zuſammen, ſo können wir ſagen, daß wir uns des allgemein gehaltenen, glänzenden Vortrages in dieſem Falle ungetrübt freuen dürfen, weil der Ruf Köchly's und ſchon nach ſeinen wenigen erſten Vorleſungen die eigene Erfahrung uns bereits ſagt, daß jenen ſeltenen äußern Eigenſchaften ein nicht minder ſeltenes Material wiſſenſchaftlicher Forſchungen zu Grunde liegt.

E. Perſonalchronik.

Preußen. Dr. J. Sommer, a. o. Prof. zu Bonn zum o. Prof. in der theol. Fac. der Univ. Königsberg.

Dr. Mejer, o. Prof. zu Königsberg, zum o. Prof. der Rechte zu Greifswald.

Prof. Dr. A. Neander in Berlin † 14. Juli.

Dr. Dieterici, Privatdoc. in Berlin, zum o. Prof. in der philoſ. Fac. daſelbſt.

Lic. K. Stern, Privatdoc., zum a. o. Prof. in der kath. theol. Fac. zu Breslau.

Dem Lehrer Primer an der Realſchule zu Krotoſchin das Präd. Oberlehrer.

Desgleichen den Gymnaſiallehrern Dr. Thiele zu Duisburg und Waßmuth zu Saarbrücken.

Lehrer Hebold zum Lehrer am königl. Blindeninſtitut zu Berlin.

Cantor Richter in Breſſow zum Lehrer am evangel. Schullehrerſeminar in Potsdam.

Dem Lehrer Fleſch am Gymn. zu Trier das Präd. Oberlehrer.

Dr. Kock vom Fr. W. Gymn. zu Poſen zum Prof. am Gymn. zu Elbing.

Cand. Dr. Töppen zum o. L. am Fr. W. Gymn. in Poſen.

Director Dr. Dieſterweg unfreiwillig in Ruheſtand verſetzt.

Oberlehrer Wende von der h. B. in Landeshut an das evangel. Schullehrerſeminar in Steinau.

Tretſcher vom Sem. in Cöslin zum erſten Lehrer an das ev. Schullehrerſem. in Marienburg.

Cand. Dr. Schmidt zum Lehrer an der h. B. zu Frankfurt a. O.

Prof. Schönborn vom Fr. W. Gymn. in Poſen daſelbſt in die dritte Oberlehrerſtelle.

Prof. Dr. Reydecker von der (aufgelösten) Ritterakademie zu Brandenburg an das Fr. W. Gymn. in Poſen.

Lehrer Kamerau vom Seminar in Bunzlau zum Turnlehrer am Fr. W. Gymn. in Berlin.

Prof. Dr. Viehoff als Director der h. B. in Düſſeldorf beſtätigt.

Gandtner vom Gymnaſium in Merſeburg an das Gymn. in Greifswalde.

K. Sachſen. Prof. Dr. Hülße zum Director der techniſchen Bildungsanſtal zu Dresden.

Prof. Schnedermann zum Director der Baugewerk- und Gewerbſchule zu Chemnitz.

Prof. Dr. Wunderlich von der Univ. Tübingen zum o. Prof. der med. Klini in Leipzig.

Baden. Dr. Röth, a. o. Prof., zum o. Prof. der Philoſ. und des Sanſcri zu Heidelberg.

Schweiz. Prof. Hagen von Heidelberg (ſuspendirt) als Prof. der Geſchicht nach Zürich.

Württemberg. Guſtav Schwab † 4. Oct. 58 Jahre alt als Mitglied de Oberſtudienraths ꝛc.

Bayern. Sepp als a. o. Prof. der Geſch. an die Univ. München (Döllinge iſt dort, Philipps in Innſpruck).

Oeſterreich. Dr. Beidtl zum o. Prof., jur. Fac., in Innſpruck.

Dr. Kaſtel zum a. o. Prof. des Kirchenrechts in Prag.

v. Hingenau zum a. o. Prof. des Bergrechts in Wien.

Dr. Nagel zum Prof. der Med. in Lemberg.

Dr. Gryſar, Prof., vom Gymn. zu Köln als o. Prof. der claſſiſchen Philologi an die Univerſität Wien.

Dr. Demel, Prof. der Math., zum Director der Thereſ. Akad. in Wien.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Circularverfügung der Berliner ſtädtiſchen Schuldeputation an die Directoren ꝛc.

An die Directoren der höheren Stadtſchulen, ſo wie an ſämmtliche Vorſtände der Communalarmenſchulen und der Parochial- und Privatſchulen in Berlin iſt folgende Circularverfügung ergangen:

„Das königl. Schulcollegium der Provinz Brandenburg hat uns durch den Magiſtrat aufgefordert, die zu unſerem Aufſichtskreiſe gehörenden Lehrer für die Auffaſſung ihres Berufes und für die Erweiterung ihrer Thätigkeit in dem Sinne anzuregen, wie die religiöſe und ſittliche Entwickelung der Jugend ſie nicht bloß wünſchenswerth, ſondern für die Sicherung der Zukunft des Vaterlandes dringend nothwendig macht. — Die Ereigniſſe der letzten Jahre haben vielfach dazu beigetragen, auch in dem heranwachſenden Geſchlecht das ſittliche Bewußtſein und die Scheu vor der Verletzung göttlicher und menſchlicher Ordnung zu ſchwächen, was unter anderen offenkundigen Thatſachen insbeſondere der Umſtand beweiſt, daß die Zahl von jugendlichen Verbrechern in der erſten Hälfte dieſes Jahres zu einer erſchreckenden Größe angewachſen iſt. Mit Hinweiſung hierauf und auf unſere öffentlichen Zuſtände genügt es nicht mehr, daß die Lehrer die Aufrechthaltung der Disciplin ihrer Schüler nur als ein Mittel betrachten, um den ungeſtörten Fortgang des Unterrichts zu ſichern, ſondern es kommt darauf an, ein ſo tiefes Verſinken in Rohheit und Laſter, wie es in den beregten Fällen zur Entſcheidung kommt, aus allen Kräften zu verhüten. Das königl. Schulcollegium fordert zu dem Ende, daß die Lehrer ſich als eine beſondere Aufgabe

es Berufes deutlich vor Augen ſtellen, daß ſie das ſittliche Gefühl der Jugend zu ıtern und zu kräftigen, und alle ihnen zu Gebote ſtehenden Mittel des Ernſtes und : Liebe aufzubieten haben, um das Böſe, wo es aufkommt, zu unterdrücken, und s Gute überall mit ſorgſamer Hand zu pflegen. Es genügt dieſer Behörde namentlich ht mehr, daß die Lehrer den ihrer Unterweiſung und Leitung übergebenen Kindern r während der Schulzeit ihre Bemühungen widmen, ſondern ſie ſetzt voraus, daß ſelben, wenn ſie den Ernſt der Zeit und ihre Stellung zu den Forderungen der genwart klar auffaſſen, ſich gedrungen fühlen werden, über die Grenzen der Schul= t hinaus ihre Wirkſamkeit auf die Schüler auszudehnen und es ſich angelegen ſein ſen werden, die Schwachen zu kräftigen, die Säumigen zu treiben, die ſittlich Ge= rdeten zu retten und Alle in täglicher Fürbitte auf ihrem Herzen zu tragen. — Es t dieſes Alles unſere Theilnahme und Sorgfalt ſchon längſt in Anſpruch genommen, d wir theilen vollkommen die Ueberzeugung, daß der Verwahrloſung der Jugend r dadurch vorgebeugt werden kann, daß ein kräftiger religiöſer Sinn die Schule chdringt und, von den Lehrern ausgehend, die Jugend zu einem ſittlichen Leben ſtigt. Derſelbe wird die Jugend nur dann ergreifen, wenn ſämmtliche Lehrer in ſer Beziehung auf die Jugend einen ſegensreichen Einfluß zu üben ſuchen und ſie Ueberzeugung theilen, daß eine wahre Bildung der Jugend nur da zu Stande mmen kann, wo ſie durch die Macht der Religion gefördert und belebt wird. Wir pfehlen daher die von dem königlichen Schulcollegium gemachten Andeutungen zur auеſten Beachtung, und bemerken insbeſondere, daß der religiöſe Unterricht nur nn die rechten Erfolge haben wird, wenn er die Jugend zur klaren Einſicht in das ſen des chriſtlichen Glaubens, zu einer lebendigen religiöſen Geſinnung führt, und) nicht bloß auf die Mittheilung der Geſchichte und das Auswendiglernen der uptſtücke des Katechismus beſchränkt, ſondern einen wahrhaft erbaulichen und egenden Charakter hat. Da die religiöſe Unterweiſung inneres geiſtiges Leben her= rufen ſoll, ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß ſie nur von ſolchen Lehrern mit Erfolg heilt werden kann, welche ſelbſt das Leben des Chriſtenthums in ſich tragen und t tiefer Ehrfurcht vor dem Heiligen erfüllt ſind. — Wir erſuchen daher die Herren rſteher, die Lehrer auf dieſe Seite ihrer pflichtmäßigen Lehrerwirkſamkeit mit aller aft hinzuweiſen, und verweiſen auf den Inhalt der von uns unterm 7. Mai 1847 : dieſen Zweck erlaſſenen Circularverfügung. Zugleich haben wir verfügt, daß den rren Geiſtlichen und Lehrern jedesmal davon Kenntniß gegeben werde, wenn ein nd aus ihrer Gemeinde oder Schule ſich Beſtrafung zugezogen hat. Wahrhaft fromme, lich tüchtige Lehrer werden es gewiß nicht verſchmähen, in einzelnen Fällen auch f die Eltern einzuwirken und ihnen die Bewahrung ihrer Kinder dringend ans Herz legen. Berlin, den 15. Auguſt 1850. Die ſtädtiſche Schuldeputation.“ (A. K. Z.)

V. Pädagogiſche Bibliographie.

A. A. W. Grube, Das pſychologiſche Studium des Volksſchullehrers, auf rund und Boden ſeiner Praxis. Erfurt, Körner. 148 S. 15 Sgr.

O. Kuhn, Der Geiſt der Heilsordnung. Der Sitten= und Staatslehre 2ter eil. Dresden, Adler u. Dietze. 168 S.

B. A. E. Prölß, Dr., Schulaltar. Betrachtungen, Gebete und Lieder für hulen und Erziehungsanſtalten. Freiberg, Craz und Gerlach. 226 S.

F. Otto, Ueber die Behandlung des öffentlichen Unterrichts. Bemerkungen,

geſammelt [vom Schulrath Graffunder] im Regierungsbezirk Erfurt. 2tes Bändchen Erfurt, Körner. XII u. 200 S. 18 Sgr.

Dr. Georgens, Erziehungsanſtalt für die weibliche Jugend. Worms, Kranzbühler. 33 S.

F. Eck, Ueber die Volksſchule und ihr Verhältniß zur Familie, zur Gemeinde und zum Staat. Frankfurt a. M., Auffarth. 64 S.

Dr. H. Gräfe, Die deutſche Volksſchule oder die Bürger- und Landſchule nach der Geſammtheit ihrer Verhältniſſe. Handbuch für Lehrer und Schulaufſeher. 2te Aufl. Leipzig, Vereinsverlagsbuchh. 3 Bde. 788 S. u. 278 S.

T. Löſchke, Räthſelnüßchen nebſt Nüßknacker. Leipzig, H. Fritzſche. VI u. 64 S. Mit Bildern.

— Kinder, habt die Thiere lieb! Ein Bilderbuch. Ibid. 80 S.

C. Hildebrandt, Die Kinderwelt. Unterhaltungen für Kinder. 2te Aufl. Berlin, Brandis. 238 S.

— Der Weihnachtsbaum. 2te Aufl. Ibid. 285 S.

Dr. C. Achtermann, Abenteuer zweier Jünglinge auf Ceylon. Ibid. 166 S.

E. Fritze, Der kleine General. Ibid. 305 S.

F. Rentzſch, Das ſchwarze Raubſchloß zu Goßdorf. Hohnſtein, Centralſchulbuchhandlung. 224 S.

G. Schwab und Emma Riendorf, Jugend-Album, 1ſter Jahrg. Heft 1—3. Stuttgart, Hallberger. Mit Bildern und Muſikbeilagen.

C. I. J. Ch. Jahns, Rector zu Hannover, Lehrbuch der deutſchen Sprache für Schüler auf der zweiten Stufe des deutſchen Sprachunterrichts. Hannover, Helwing. 2te Aufl. 214 S. 15 Sgr.

Hoffmann, Vollſt. Taſchenfremdwörterbuch. 17,000 Fremdwörter. Leipzig, Sechtlich. 16°. 426 S. 3te Aufl.

— Praktiſches grammatiſches Wörterbuch der deutſchen Sprache. 2te Auflage. Ibid. 486 S. in 16°.

F. Bauer, Grundzüge der neuhochdeutſchen Grammatik für die untern und mittlern Claſſen höherer Bildungsanſtalten. Nördlingen, Beck. 121 S. 15 Ngr.

Colshorn, Muſterſtücke, Aufgaben und Stoff zu ſchriftlichen Arbeiten. Hannover, Hahn. 1ſte u. 2te Stufe.

Dr. B. Schmitz, Franzöſiſches Elementarbuch, 1ſter Thl. 2te Aufl. 70 S. 7½ Sgr. 2ter Thl. 2te Aufl. 167 S. 15 Sgr. Berlin, Dümmler.

F. A. Callin, Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache. 1ſter Gang, 2te Aufl. Hannover, Helwing. 186 S. 17½ Sgr.

E. Collmann, Gymnaſiallehrer in Marburg, Franzöſiſche Grammatik für Gymnaſien und Studirende. Nach Fr. Dietz. Marburg, Elwert. 2te Abth. 162 S.

G. Hoffmann, Cours élémentaire de langue française. Berlin, Grobe. 212 S. 2te Aufl.

— Court abrégé de phrases pour faciliter aux jeunes demoiselles la convers. franç. 4te Aufl. Ibid. 204 S.

Ch. Brandon, Zweite Vorſchule für die franzöſiſche Converſation. Neue Auswahl leichter Theaterſtücke zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche. Leipzig, Teubner. 261 S.

Dr. B. Schmitz, Die engliſche Ausſprache. Eine Zugabe zu jeder engliſchen Grammatik. XII u. 112 S. Berlin, Dümmler. 15 Sgr.

— Engl. Elementarbuch mit durchgängiger Bezeichnung der Ausſprache. Ib. 132 S.

Dr. F. E. Feller, Director, Handb. der engl. Sprache. 252 S. Leipzig, Teubner.

A. Dräger, Engliſches Sprachbuch im Allgemeinen nach genetiſchem Princip. te Abth. Elementarcurſus. 78 S. 2te Abth. Satzlehre. 292 S. Güſtrow, Opitz.

Callin, Hülfsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Engliſche. Hannover, ahn. 20 Sgr.

C. II. Dr. R. *Schwalb*, Elite des classiques français avec les actes des eilleurs commentateurs. 1) Athalie, 82 S. 2) Le Cid, 78 S. 3) Le Misanthrope, 5 S. Essen, Bädeker.

Ch. *Zoller*, Bibliothèque française. I. Graziella par Lamartine. 124 S. II. ne veillée d'automne; Lydie par Ch. Nodier. 124 S. III. Robertine par Mad. e Bawr. 162 S. Stuttgart, Hallberger.

Dr. H. A. *Manitius*, Instruction and Recreation, a selection of engl. literature. 208 S. 20 Ngr. Dresden, Adler u. Dietze.

C. III. Dr. A. Schmidt, Schulcompendium der Geſchichte. Danzig, Kabus. 98 S. 22½ Sgr.

Dr. H. R. Dietſch, Prof., Lehrbuch der allg. Geſchichte für die oberen Claſſen er Gymnaſien und zum Selbſtſtudium. 2ter Theil: Das Mittelalter. Leipzig, eubner. 407 S.

R. Treitſchke, Ueberblick der Weltgeſchichte. Zur Anregung für das Volk eſchrieben im Jahr 1848. Den deutſchen Handwerkervereinen gewidmet. Freiberg, leimmann. 92 S.

Dr. J. Beck, Hofrath, Synchroniſtiſche Tabellen zur Ueberſicht der allg. Geſchichte und Cultur. 6 Blätter. 10 Sgr. Hannover, Hahn.

C. V. K. Koppe, Prof., Die Arithmetik und Algebra für den Schul- und Selbſtunterricht. 2te Aufl. Eſſen, Bädeker. 302 S.

C. VI. Dr. W. Caſſelmann, Leitfaden für den wiſſenſchaftlichen Unterricht n der Chemie. Für Gymnaſien, Realſchulen und den Selbſtunterricht. 2ter Curſus, te Hälfte. Wiesbaden, Kreidel. S. 209—458.

Prof. Schumann, Chemiſches Laboratorium für Realſchulen und zur Selbſtbelehrung. Anleitung zum chemiſchen Experimentiren. Eßlingen, Weychardt. 187 S.

C. VII. Dr. A. B. Reichenbach, 3te Aufl. von Sickels Leitfaden zum rſten Unterricht in der Naturkunde. 99 S. mit Abbild. Leipzig, Rubach. 7½ Ngr.

H. D. v. Schleinitz, Dr., 4te Aufl. von Sickels Leitfaden der Geographie. Ibid. 112 S. mit Karten. 10 Ngr.

F. Hoffmann, 300 geogr. Charaden. 2te Aufl. Stuttgart, Hallberger. 94 S.

Dr. Volger, Lehrbuch der Geographie. 2ter Curſus. 8te Aufl. Hannover, Hahn. 21 Sgr.

C. VIII. G. W. Körner, Urania. Muſikaliſche Zeitſchrift. Jährlich 12 Bogen ½ Thlr. Erfurt, Körner.

Wiß, Klänge vom Rhein. Zweiſtimmige Lieder. 4te Aufl. Stuttgart, Hallberger. 67 S.

Dr. Layritz, 12 Notentafeln zur Einübung der Intervalle. Nördlingen, Beck.

Dr. E. Hauſchild, Schweizeriſches Volksliederbüchlein für Schule und Haus. 2te Aufl. Mühlhauſen i. E. Risler. X u. 232 S. 56 kr.

— Blicke in die Geſchichte der neueren Tonkunſt. Akademiſche Antrittsvorleſung. Ibid. 32 S. 22 kr.

— Abriß der tonſprachlichen Zeichenlehre. Ibid. 22 S. 10 kr.

D. II. K. G. Petermann, Director, Aufgaben für den schriftlichen Gedankenausdruck der Kinder deutscher Volksschulen. 1stes Heft. Untere und mittlere Stufe. Dresden, Adler und Dietze. VI u. 78 S. 3½ Ngr.

C. Gruber, Der Unterricht in der Sprache in niedern und mittlern Bürgerschulen, für den Lehrer bearbeitet. 2te Aufl. Karlsruhe, Braun. 265 S. 27½ Ngr.

Fr. Otto, Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunct eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache. 3te Aufl. 298 S. Erfurt, Körner. 1 Thlr.

— Die Lesestücke daraus separat. Ibid.

F. Lucas, Erster Unterricht im Lesen nach strenger Stufenfolge. 14te Auflage. Leipzig, Rubach. 96 S. 2½ Ngr.

Wahlert, Rector, Deutsche Sprachlehre für Schulen. 7te Aufl. Ibid. 112 S. 5 Ngr.

O. M. Cramer, Zusammenstellung der wichtigsten Regeln der deutschen Rechtschreibung. Erfurt, Bartholomäus. 31 S.

Riepoth und Holzamer, Aufgaben für den Unterricht im schriftlichen Gedankenausdruck für Volksschulen. Für die Hand der Schüler. Worms, D. Schmidt. 158 S.

— Methodische Anleitung zum schriftlichen Gedankenausdruck für deutsche Volksschulen. Worms, D. Schmidt. 336 S.

Prof. Dr. Zeithammer, Fibel oder erstes Lesebuch für Kinder, welche das Schreiben in Verbindung mit dem Lesen nach einer neuen Methode lernen sollen. Prag, Calve. 115 S.

— Beschreibung eines neuen Lese- und Schreibunterrichts ꝛc. Ibid. 55 S.

Heinisch und Ludewig, Erstes Sprach- und Lesebuch für Volksschulen. Lesebuch für die 2—3 ersten Schuljahre. Bayreuth, Buchner. 3 Abtheilungen. XVI. 32, 132 S. 4 Ngr.

L. Münkel und E. Quietmeyer, Kinderheimat. Zweites Lesebuch. Hannover, Helwing. 279 S. 8 Ggr.

D. III. G. Hofmann, Gymnasiallehrer, Aufgaben und Auflösungen der Aufgaben zum Zifferrechnen. Freiberg, Reimmann. 2te Aufl. 4 Hefte à 16 S.

H. Sauerländer, Fibel für das anschauliche Elementarrechnen. Rinteln, Bösendahl. 151 S.

D. IV. K. F. Schnell, Die Verbindung des Unterrichts in den Realien mit den übrigen Lehrgegenständen. Gekrönte Preisschrift. Berlin, Wiegandt.

Engelbrecht, Kurzer Inbegriff des Nothwendigsten und Gemeinnützigsten aus der Natur und dem Menschenleben ꝛc. 9te Aufl. Bayreuth, Buchner. 128 S. 4 Ngr.

D. V. Hager, Echo der schönsten und volksthümlichsten Singweisen. Für Schule und Haus. Leipzig, Spamer. 4te Aufl. 88 S. 20, resp. 7 Ngr.

— Dasselbe ohne Noten. 32 S. 2 Ngr.

Grosse, Liederbuch für die deutsche Jugend. Oldenburg, Schulze. 60 S.

D. VI. Th. Kruse, Seminarlehrer, Leitfaden für den Unterricht in der Bibelkunde. Leipzig, Rubach. 95 S. 5 Ngr.

Hager, Der natürlichste ꝛc. Weg bei Ertheilung des gesammten religiösen Unterrichts in der Volksschule. 2te Aufl. Leipzig, Spamer. 23 S.

Kurth, Materialien für den Religionsunterricht in der Unterclasse der Volksschule. Freiberg, Reimmann. 60 S.

J. Nissen, Unterredungen über die biblischen Geschichten. Praktisches Handbuch für Schullehrer. 2ter Band. Neues Testament. Mit einem Anhang: Festunterredungen. 4te Aufl. Kiel, Schwers, 386 S.

E. Strandlieder. Aus den Papieren eines am Strande wandernden Schulmeisters. Marienwerder, Harich. 60 S.

Notiz. Unsere Freunde außerhalb Preußens ersuchen wir, uns die Programme ihrer Anstalten durch Buchhändlergelegenheit zu übersenden.

Die Redaction.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 2. Februar 1851.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Aus dem Ravensbergiſchen, im October. [Petition von Lehrern.] Unlängſt iſt nachſtehende Petition von Mitgliedern des „Evangeliſchen Lehrervereins für Ravensberg-Minden“ an den Miniſter der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten abgegangen:

„Ew. Excellenz wollen den unterthänigſt Unterzeichneten erlauben, Folgendes vorzutragen zu dürfen.

„Der Zeitpunct, in welchem die Hohen Kammern unſers Landes ſich wieder verſammeln werden, nahet heran und mit ihm die Zeit, wo über den von Ew. Excellenz verheißenen Entwurf eines neuen Schulgeſetzes berathen und Beſchluß gefaßt werden wird. Durchdrungen von der großen Wichtigkeit dieſes Geſetzes, von welchem ohne Zweifel die Zukunft der Schule, des bürgerlichen und kirchlichen Lebens mehr oder weniger abhangen wird, wagen wir es, an Ew. Excellenz die unterthänigſte Bitte zu richten: „„Den Entwurf des neuen Schulgeſetzes, bevor ſelbiger den Hohen Kammern übergeben wird, den Vertretern der Kirche, beziehungsweiſe den Synoden, zur Prüfung und Begutachtung geneigteſt vorlegen zu wollen.““ Unſere Beweggründe zu dieſer unterthänigſten Bitte ſind unter andern folgende: Zunächſt und im Allgemeinen wird unſere Liebe und Pietät, welche wir gegen die Kirche hegen, durch die Vorſtellung verletzt, daß ein ſo wichtiges, gerade in das chriſtliche und kirchliche Leben unſers Volks tief eingreifendes Geſetz ohne ſelbſtändige Betheiligung und Mitwirkung ſeitens der Kirche ſoll zu rechtlicher Geltung gelangen, und dieſes Gefühl theilen mit uns alle lebendigen Glieder der Kirche. Sodann erblicken wir in dieſem Mangel weſentliche und folgenſchwere Nachtheile ſowohl für Staat und Kirche, als auch für die Schule ſelbſt — und dieß erſcheint unendlich wichtiger. 1) Nachtheile für den Staat. Die erſte und weſentlichſte Bedingung eines geſunden, blühenden Staats iſt unſerer Anſicht nach dieſe, daß die Unterthanen oder Staatsbürger zu der Obrigkeit und Staatsregierung unbedingtes Vertrauen haben. Dieſes Vertrauen iſt in Gefahr, das moraliſche Anſehen fängt an zu wanken, wenn der Staat ein Gebiet, was nach dem Gefühle und der Ueberzeugung des chriſtlichen Volks hauptſächlich und zunächſt der Kirche angehört, nämlich die chriſtliche Schule, faſt ausſchließlich für ſich in Anſpruch und in Pflege nimmt. — Zwar richtet das chriſtliche Volk nicht Empörung und Aufruhr an, ſondern iſt der Obrigkeit unterthan, ſo lange dieſes irgend um des Gewiſſens und des Herrn willen möglich iſt; gleichwohl iſt es für den Staat ein großer

Uebelſtand, wenn die Beſten des Landes, die wahrhaft chriſtlichen Unterthanen Sr. Majeſtät unſers Königs, nur mit innerm Widerſtreben und mit Seufzen gehorſamen können. 2) Nachtheile für die Kirche. Wir erlauben uns, hier nur hervorzuheben, daß die Kirche, ſo lange ihr eine ſelbſtändige Mitwirkung bei der Geſetzgebung und Verwaltung der Schule verſagt iſt, ihre von ihrem göttlichen Stifter empfangenen Güter und Schätze — die einzig wahren Erziehungsmittel für Jung und Alt — nicht ungehindert und in dem Maße in Anwendung bringen könne, wie es zum Gedeihen einer chriſtlichen Schule nicht nur, ſondern auch eines geſunden, kirchlichen Gemeindelebens erforderlich erſcheint. Die Schule iſt die werdende Kirche, oder ſollte es doch billig ſein. Was nun in ihr verſäumt oder verdorben wird, kann von der Kirche oft niemals wieder nachgeholt oder gut gemacht werden. 3) Nachtheile für die Schule ſelbſt. So lange die Schule Staatsanſtalt iſt, wird ihr fort und fort das Zutrauen der Kirche und ihrer lebendigen Glieder fehlen. Sie wird ſich vom chriſtlichen Volks- und Gemeindeleben mehr und mehr iſoliren und Abneigung und Mißtrauen gegen ſich hervorrufen. Das eben Geſagte leidet auch volle Anwendung auf den Lehrer ſelbſt. Wir wiſſen dieſes aus eigener Erfahrung und können Ew. Excellenz nicht verhehlen, daß die Schule — wenigſtens hier zu Lande — nicht viel Sympathie findet, vielmehr mit Ungunſt und Mißtrauen vielfach zu kämpfen hat. Man iſt bei uns gewohnt, die Schule hauptſächlich als confeſſionelle Erziehungs- und Bildungsanſtalt zu betrachten. Der Charakter einer Lehr- und Unterrichtsanſtalt fürs bürgerliche Leben, welcher vom Staate der Schule ſeither (wenn auch nicht in thesi, doch thatſächlich) vorzugsweiſe aufgeprägt ward, tritt bei unſerm Volke ganz in den Hintergrund, jedoch ohne daß dieſe Anſchauungsweiſe eine Geringſchätzung der Kenntniſſe und Fertigkeiten fürs bürgerliche Leben involvirte. So ſchätzenswerth ihm dieſe letztern auch ſind, ſo ſteht ihm doch die chriſtlich-kirchliche Erziehung ſo viel höher, als das ewige Reich Gottes über den Reichen dieſer Welt ſteht."

(Folgen 22 Unterſchriften von Lehrern aus dem Regierungsbezirk Minden.)

Dieſe Petition theilen wir als ein Zeichen der Zeit mit, nicht als ob wir glaubten, daß ein Compromiß zwiſchen Staat und Kirche über die Schule heutzutage das Rechte wäre. Denn auch angenommen, eine Harmonie dieſer beiden Mächte, ein gegenſeitiges Anerkennen beſtände und würde feſt gehalten, ſo würde doch die Schule dabei zum aliquoten Theile noch immer dem Staate angehören, deſſen Herrſchaft wenn jemals ſo jetzt ihr Gedeihen hemmen, ja ſie ruiniren muß. Wenn nicht der Staat es wäre, der das Schulweſen organiſirte und leitete, würden dann wohl in Zeit von zwei Jahren die Schulen ſo wenig vorwärts, ja vielmehr ſo ſehr zurückgekommen ſein, wie doch offenbar ſeit 1848 geſchehen iſt? Uns liegt zwar an dem zu erwartenden Unterrichtsgeſetz nur wenig, aber auch dieß Wenige — wann wird es den Schulen zugute kommen bei der bedrohten Lage unſerer Staaten? Kann jetzt der Staat den Schulen auch noch eine Diſciplinarordnung octroyiren, welche die Schulen doch nothwendig brauchen, kann er die Schulen dann bei ihrer Handhabung ernſtlich ſchützen, wo ſchon ſo viel Haß auf ihm und der Handhabung ſeines imperium ruht? Sollen die Kammern die nothwendige Zahl der lateiniſchen Stunden in Sexta durch Abſtimmung finden?

Viele Sorge und vieles vergebliche Hoffen der Schulen hört auf, wenn der Staat die Schulen aus ſeiner Dienſtbarkeit entläßt — aber freilich nicht um ſie den Kirchen zu übergeben —, wenn er ſie der bürgerlichen Geſellſchaft anheim gibt, und dieſe auf dem ihr zuſtehenden Gebiete gewähren und ſich geſtalten und wirken läßt. Ihr gehört die Schule zuerſt und principiell. Muß ſie, wenn ſie einmal in ihr Eigenthum ein-

ßt iſt, auf Kirche und Staat recurriren, wie das nothwendig geſchehen wird, kann deren Beihülfe nicht entrathen und bedarf ſie deren ideeller und materieller Unter- ung, ſo wird ſie beiden ſo viel Einfluß abzutreten haben, als dieſer Unterſtützung ſpricht, aber Kirche und Staat kommen dadurch erſt in die zweite Linie zu ſtehen, nur widerruflich werden die guten Dienſte beider angenommen und die daraus enden Rechte gewährt.

Man wird in der menſchlichen Geſellſchaft die wirklich vorhandenen Gliederungen ſen zur äußeren Geltung kommen laſſen, wenn nicht ein dürrer Schematismus dem Fundament der Staatsomnipotenz alle wahre Freiheit, Entwickelung und s Leben erdrücken ſoll. Es genügt nicht mehr, wie unſere Conſervativen thun, hſelig von Tage zu Tage die morſchen alten Lumpen zuſammen zu flicken, um merlich die Blöße zu bedecken.

— Die deutſche Peſtalozziſtiftung. Das Erſcheinen des zweiten henſchaftsberichts der deutſchen Peſtalozziſtiftung veranlaßt uns auf dieſes für ksbildung höchſt wichtige, von Berlin zuerſt angeregte Unternehmen ausführlicher ckzukommen, da es jetzt eben ſo weit gefördert iſt, daß es nach mehrjährigen Vor- itungen endlich in der Nähe von Berlin in die Wirklichkeit eintreten ſoll.

Die erſte Jubelfeier Peſtalozzi's am 12. Januar 1845 und das bei dieſer Veran- ung erneute Bild der Eigenthümlichkeiten des Mannes und ſeiner Methode hatte Neuem die Zwecke und Beſtrebungen vergegenwärtigt, die, unabläſſig von ihm folgt und nie erreicht, nunmehr zu einer allgemein und als unabweislich erkannten gabe der Völker und Staaten geworden ſind. Der damals von Dieſterweg in Berlin ſſene Aufruf zur Gründung der deutſchen Peſtalozziſtiftung ward in allen Ländern utſchlands mit Beifall empfangen. Der erſte von Dieſterweg und Kaliſch erſtattete henſchaftsbericht ſchloß die dieſen Beifall bethätigenden Beiträge mit einer Summe 8 bis 9000 Thlr. Capital und 6 bis 700 Thlr. jährliche auf 5 Jahre gezeichnete träge ab, und wenn dieſe Ziffer verhältnißmäßig klein erſcheint, ſo möge man enken, daß die Theilnahme, nach gewohnter deutſcher Art, an verſchiedenen Orten leich in Localſtiftungen zerſplitterte und ihre Beiträge, die, in einer Hand geſammelt, geſammten deutſchen Volkserziehung frommen ſollten, vereinzelt der engeren Heimat dem laufenden Bedürfniß in ihrer Nähe zuwenden wollte. So kam es, daß die tſche Peſtalozziſtiftung ihre Zeit und die Zukunft ihrer Verſuche noch vor ſich hat, hrend ihr ihre localen Schweſteranſtalten da und dort auf eigene Hand bereits mit That und Ausführung vorangegangen ſind.

Zwei Jahre ſpäter, am 12. Januar 1847, ward die in pädagogiſchen Kreiſen ſprungene Idee der Peſtalozziſtiftung ſammt dem Vermögen, das ſich bis dahin ihrer Ausführung geſammelt hatte, in die Hand eines Verwaltungsraths gelegt. eſer, aus allen Berufskreiſen und mit Rückſicht auf die einem Unternehmen ſolcher beſonders unentbehrliche Sach- und Geſchäftskenntniß gewählt, brachte das Statut Stiftung zum Abſchluß, um es den betreffenden Staatsbehörden zur Genehmigung rzulegen, während zur gründlichern Anbahnung des Unternehmens Dieſterweg durch königliche Freigebigkeit darauf angewieſen wurde, ſich auf verſchiedenen Reiſen mit Verfaſſung beſtehender Anſtalten ähnlicher Art und mit den bereits entſtandenen chweſteranſtalten aus eigener Anſchauung bekannt zu machen.

Darüber war das Jahr 1848 herangekommen. Die Cabinetsordre, durch welche deutſchen Peſtalozziſtiftung Corporationsrechte zur Erwerbung von Grundeigenthum nd von Capitalien verliehen werden, iſt vom 28. Februar 1848, und die darauf folgte Genehmigung ihres Statuts vom 28. März 1848!

Aber die Ereigniſſe dieſes Jahres waren nicht geeignet, die Peſtalozziſtiftung zu Löſung ihrer Aufgabe den langſameren Weg der friedlichen Pädagogik antreten zu laſſen. Man mußte ſich begnügen, die eingehenden Beiträge vorſchriftsmäßig zu Capital zu ſammeln und dieſes, in ſicheren Staatspapieren angelegt, ſich durch ſeine Zinſen ſelbſt vermehren zu laſſen, bis auf beſſere Zeiten. Das Capital der Stiftung wurde dadurch auf 11 bis 12,000 Thlr. gebracht.

Erſt mit dem Jahre 1850 durfte der Verwaltungsrath an die Ausführung des Werkes denken. Nachdem derſelbe ſich vorſchriftsmäßig ergänzt, gieng er daran, mit den vorhandenen Mitteln, auch wenn ſie darin aufgehen ſollten, der Stiftung ihren Ort zu geben, ſie auf eigenem Grund und Boden unter Dach und Fach zu bringen. Dieſer Ort ward gefunden durch Ankauf eines Privateigenthums, das in jeder Hinſicht den ökonomiſchen ſowohl als den pädagogiſchen Erforderniſſen entſpricht. Am 24. Juni d. J. ward der Kauf durch den Vorſitzenden des Verwaltungsraths vollzogen und mit ihm an dieſem Tage die Stiftung vom 12. Januar, die deutſche Peſtalozziſtiftung in ihr erſtes Erb und Eigen eingeſetzt.

Das Grundſtück, einen Flächenraum von 10 Morgen guten Bodens umfaſſend, liegt in der von der Panke bewäſſerten fruchtbaren Ebene zwiſchen den Dörfern Pankow und Niederſchönhauſen, eine Stunde von der Stadt, hinter Pankow unmittelbar den Gärten des Dorfes ſich anſchließend, an der ſchattigen Baumſtraße, die nach dem Eingange zum Schloßgarten ihnen gegenüber führt. Das maſſive Wohnhaus, in gehöriger Entfernung von der belebten Straße, hätte zur Nothdurft den Raum gewährt, um für den nächſten Winter den Hausvater und die Familie der erſten 10 Zöglinge, mit denen die Anſtalt eröffnet werden ſoll, zu beherbergen. Es iſt jedoch im Laufe des Sommers noch ein geſchmackvoller und zweckmäßig eingerichteter Anbau unter Leitung des Landbaumeiſters Hoffmann ausgeführt worden, zu dem wie wir ſeiner Zeit berichtet haben, am 1. Auguſt unter angemeſſenen Feierlichkeiten der Grundſtein gelegt wurde und der in dieſem Augenblick bereits unter Dach gebracht iſt, ſo daß er ſchon für das nächſte Jahr eine vollzählige Familie von 25 Zöglingen aufnehmen kann.

Nachdem nun auch ein tüchtiger Lehrer und Hausvater gewählt worden, ſteht die Eröffnung der Anſtalt mit ihren erſten 10 Zöglingen für dieſen Herbſt bevor.

Wir ſchalten an dieſer Stelle einige Paragraphen des Statuts der deutſchen Peſtalozziſtiftung ein: „§ 1. Die P.-St. hat den Zweck, im Geiſte Peſtalozzi's und nach den von ihm aufgeſtellten Grundſätzen arme phyſiſch oder moraliſch verwahrloſte Kinder durch Unterricht und Arbeit in Pflegeanſtalten auf dem Lande zu erziehen. § 4. Von dieſem Vermögen wird zunächſt eine Erziehungsanſtalt in der Nähe Berlins errichtet und damit vorgegangen, wenn ſich dasſelbe als hinreichend erweiſt, um außer den Koſten der erſten Anlage wenigſtens zehn Zöglinge vollſtändig zu erhalten. § 5. Die P.-St. nimmt für dieſe erſte Anſtalt ihre erſten zehn Zöglinge aus denjenigen Gegenden und Orten, die zu ihrem Vermögen beiſteuern und beigeſteuert haben, nämlich einen aus jeder der acht preußiſchen Provinzen, einen aus Berlin und einen zehnten aus dem übrigen Deutſchland — in der Vorausſetzung, daß die dortigen Organe auch fernerhin zur Beförderung der Stiftungszwecke thätig und mit ihr in Verbindung bleiben werden. § 6. Jede Anſtalt der P.-St. bildet eine Familie von höchſtens 25 bis 30 Zöglingen — Knaben oder Mädchen —, die zuſammen einen geſchloſſenen Hausſtand ausmachen. Mehrere ſolche Hausſtände, die nahe genug an einander liegen, um ihre Lehr- und Arbeitskräfte zu gegenſeitiger Unterſtützung zu vereinigen, machen eine Colonie. — Der erſte einzurichtende Hausſtand iſt eine Knabenanſtalt."

Nach der Bestimmung des § 5 hat der Verwaltungsrath bereits in die Provinzen
in diesen namentlich an die Lehrer und Lehrerconferenzen durch den Vorsitzenden
Direction (Diesterweg) ein Rundschreiben ergehen lassen, das sie zur Wahl je
s der zehn Zöglinge, mit denen die Anstalt eröffnet werden soll, und zur Bildung
Vereinen auffordert, die mit ihnen darüber in Verbindung treten, in ihren Kreisen
träge sammeln. Fundationen beschaffen und sich selbst aus ihren Mitteln durch
dationen als Stiftungsmitglieder betheiligen.

Zum bessern Verständniß des letztern schalten wir noch die nachfolgenden Para-
hen des Statuts hier ein: „§ 31. Auch geringere Beiträge an Geld und Gegen-
den, selbst die geringsten Scherflein werden mit Dank angenommen, ohne jedoch
Mitgliedschaft zu berechtigen. — Wegen besonderer Dienstleistungen dagegen, die
pädagogischen und ökonomischen Zwecken der P.-St. förderlich sind, kann die
enmitgliedschaft und mit dieser die Rechte der ordentlichen Mitgliedschaft auf An-
des Directoriums durch den Verwaltungsrath verliehen werden. § 32. Eine
ndere Classe von Ehrenmitgliedern bilden die Fundatoren oder Stiftungsmitglieder,
durch Einzahlung eines Capitals oder durch Zusicherung einer Rente, wodurch die
en der Erziehung und Erhaltung eines oder mehrerer Zöglinge gedeckt sind, sei es
vorübergehend für bestimmte Zöglinge, oder für alle Zeiten, eine oder mehrere
llen in den Anstalten der P.-St. fundiren. § 34. Solche Fundationen können,
r Beobachtung der für dergleichen Zuwendungen an gemeinnützige Anstalten
henden allgemeinen gesetzlichen Vorschriften, entweder von einzelnen Stiftungsmit-
dern gemacht, von ihnen auch vererbt und durch Testament darüber verfügt werden,
auch von Vereinen größeren oder geringeren Umfangs, von Provinzen, Corpora-
en, Behörden, Stadt- und Landgemeinden ꝛc., denen dadurch Gelegenheit geboten
, mit Stiftung einzelner Stellen anzufangen, bis es ihnen ihre Mittel erlauben,
selbständig in ihre Mitte zu verpflanzen. Die Bedingungen, unter denen dieß
hehen kann, sind bei der Fundation durch besondere Verträge festzusetzen. § 35.
ich die ersten zehn Stellen, mit denen die erste Anstalt bei Berlin eröffnet werden
(§ 4, § 5), werden für alle Zeiten in ihr als fundirte Stellen betrachtet."

Wir hoffen durch diesen kurzen Auszug aus dem zweiten Rechenschaftsberichte der
schen Pestalozzistiftung das Verständniß und damit das Interesse für diese Stiftung
unsern Lesern angeregt zu haben. Möge sich dieß Interesse durch allseitige Bethei-
ng aussprechen! Der Verwaltungsrath hat für den Ankauf des Grundstückes, den
bau und die ersten Einrichtungen der Gebäude den größten Theil seines verfüg-
n Capitals (11 bis 12,000 Thlr.) verwendet; er hat, wie der Säemann, sein
es Samenkorn dem Schooß der frommen Erde anvertraut, den Herzen seiner deut-
n Mitbrüder, in der Hoffnung, daß ihm daraus ein reicher Segen der Beihülfe
fern entkeimen werde. Er geht daher in dieser Hoffnung jetzt daran, die ihm in
lin vor 1847 zugesicherten und noch nicht eingezogenen Beiträge zu sammeln; er
et zugleich die auswärtigen Mitglieder, die sich damals in ihren Kreisen der Samm-
g von Beiträgen und Zusicherungen bereitwillig unterzogen haben, unverzüglich
von Neuem an die Ernte zu gehen, und die Beitragenden selbst, ihre der Pesta-
istiftung früher zugesicherten Spenden sobald als möglich einzusenden; er bittet
besondere die Mitglieder der entfernteren Provinzen, daß sie sich, wo sich's um die
eichung großer Zwecke handelt, nicht durch Schwierigkeiten der Entfernung oder
ch sonstige Hindernisse abhalten lassen, ihre Zöglinge dem ersten Hause der Pesta-
zistiftung zuzusenden und durch diese unter seinem Dache mit ihr in dauernde
rbindung zu treten.

Der Verwaltungsrath richtet endlich ſein Wort auch an alle Freunde der Volkserziehung, die für Deutſchlands Zukunft mehr als fromme Wünſche haben, deren Theilnahme jedoch bis jetzt auf die That der Verwirklichung gewartet und bis dahin mit ihren Zuſicherungen zurückgehalten hat. Nun das Wort, das jetzt um werkthätige Hülfe bittet, iſt zur That geworden — zur That, die keinen Aufſchub leidet. Möge denn das Wort eine gute Statt finden! Möge überhaupt dieſen Erwartungen, Hoffnungen, Bitten allſeitig und im reichſten Maße entſprochen werden!

Wir glauben ſchließlich allen denen, die in der Nähe oder Ferne ſich an der Peſtalozziſtiftung betheiligen wollen, einen Dienſt zu erweiſen, wenn wir die Mitglieder des Verwaltungsrathes namentlich und mit ihren Wohnungen hier anfügen. Sie ſind ſämmtlich zur Entgegennahme von Anerbietungen, Unterzeichnungen, Beiträgen und Geſchenken, ſo wie zu jeder Auskunft bereit; auch können die Mitglieder der Stiftung, oder diejenigen, die es durch einen Beitrag werden wollen, von ihnen den Rechenſchaftsbericht, welcher 1) das Statut, 2) zur Geſchichte ſeit 1847, 3) den Grundſtein, 4) an die Provinziallehrerconferenzen, 5) das Verzeichniß der ſeit 1847 gezahlten Beiträge enthält, entgegennehmen. Der Verwaltungsrath beſteht aus folgenden Mitgliedern:

Präſident Alsleben (Taubenſtraße 27). Rentier Becherer (Marienſtraße 14). Prediger Dahms (Kurzeſtraße 2). Seminardirector Dieſterweg (Oranienburgerſtraße 58). Stadtrath Duncker (Anhaltſtraße 11). Dr. Med. Friedheim (Unterwaſſerſtraße 7). Landbaumeiſter Hoffmann (Grenadierſtraße 26). Profeſſor Kaliſch (Anhaltſtraße 10). Präſident Lette (Bernburgerſtraße 14). Banquier Alex. Mendelsſohn (Jägerſtraße 51). Calculator Oeſterreich (Louiſenſtraße 56). Stadtſchulrath Schulze (heil. Geiſthospitalkirchhof). Prediger Sydow (Kronenſtraße 28). Kreisjuſtizrath Straß (Biſchofsſtraße 6).

Von dieſen ſind Vorſitzender des Verwaltungsrathes: Herr Lette. Directoren, pädagogiſche: die Herren Dieſterweg (Vorſitzender der Direction) und Kaliſch; der ökonomiſche: Herr Becherer. In der Finanzcommiſſion: die Herren Mendelsſohn (Schatzmeiſter) und Hoffmann, nebſt dem Oekonomiſchen Direction. In der pädagogiſchen Commiſſion: die Herren Dahms, Schulze, Sydow, nebſt den pädagogiſchen Directoren. Schrift- und Geſchäftsführer: Herr Oeſterreich. (Nat. Z.)

Hannover. Gymnaſien. Bei den Verhandlungen über das Budget ſtellte in der erſten Kammer Director Tellkampf den Antrag, die Regierung zu erſuchen, zu prüfen, ob die im Jahr 1848 zur Verbeſſerung der Gehalte der Gymnaſiallehrer bewilligten 6000 Rthlr. ausreichten; der Antrag erhielt aber nur 19 Stimmen. Ferner beantragte derſelbe, da noch 10—12 Gymnaſiallehrer zur Verbeſſerung der Schulen zu penſioniren ſeien, den Penſionsfonds von 3000 auf 8000 Rthlr. zu erhöhen. Auch dieſer Antrag ward abgelehnt, weil es formell unerhört ſei, daß eine Forderung der Regierung überſchritten werde, obwohl man bei einem ähnlichen Antrage für die Göttinger Bibliothek ſich über dieſe formelle Schwierigkeit hinwegſetzte.

In der zweiten Kammer beantragte Thiermann, die ſchon im Jahr 1848 von zweiter Kammer bewilligte, von der damaligen Adelskammer abgelehnte Summe von 12,000 Rthlr. ſtatt der im Budget geforderten 6000 Rthlr. zur Verbeſſerung der Gehalte zu bewilligen. Der Antrag wurde abgelehnt und ſelbſt der Miniſter Stüve, der im Jahr 1848 ſich dringend für die 12,000 Rthlr. ausſprach, war dagegen. Desgleichen ſtellte Thiermann wegen des Pädagogiums zu Ilfeld einen Antrag, der in folgender Faſſung zum ſtändiſchen Beſchluſſe erhoben wurde: „Stände erſuchen königliche Regierung, in Erwägung nehmen zu wollen, ob nicht die für das Pädagogium zu Ilfeld aus dem Fonds der Kloſtercaſſe bisher bewilligten Mittel eingezogen und

zweckmäßiger in anderer Weiſe zum Beſten des höheren Schulweſens verwandt werden können."

Durch königl. Verordnung iſt mit Einwilligung der Ritterſchaft vom 1. October d. J. an die Ritterakademie zu Lüneburg aufgehoben. Die Einkünfte fließen, ſo weit nicht Rechte Dritter im Wege ſtehen, in die Kloſtercaſſe; doch hoffen die Gymnaſiallehrer, daß dieſelben, die, wie man ſagt, mit der Zeit auf jährlich 15—17,000 Rthlr. ſich belaufen werden, nur für die Gymnaſien verwandt werden, deren Lehrer der Mehrzahl nach eine Gehaltserhöhung ſehr bedürfen.

Schleswig-Holſtein. Apenrade. Zur weiteren Charakteriſtik der däniſchen Herrſchaft über Schleswig diene folgendes Actenſtück, bei deſſen Eingang man nicht vergeſſen wird, durch welche Methode man ſich dort erſt willfährige Behörden ſchafft.

Unterm 8. November hat der Regierungscommiſſär v. Tilliſch in Schleswig folgendes Reſcript erlaſſen: „Auf geſchehenen Antrag ſeitens des Deputirtencollegiums in der Stadt Apenrade und auf Grund der am 6. d. M. eingereichten Vorſtellung von dem Kirchen- und Schulcollegium daſelbſt wird hiermit bewilligt:

„1) Daß der däniſchen und der deutſchen Sprache als Kirchenſprache in der Stadt Apenrade gleiche Rechte eingeräumt werden, und zwar in der Weiſe, daß abwechſelnd an dem einen Sonntage der Hauptgottesdienſt in der deutſchen Sprache und die Nachmittags- oder Frühpredigt in der däniſchen Sprache gehalten wird, an dem anderen Sonntage der Hauptgottesdienſt in der däniſchen Sprache und die Nachmittags- oder Frühpredigt in der deutſchen Sprache — ſo wie auch zu demſelben Zwecke, daß bei vorkommenden Vacanzen anſtatt eines Hauptpredigers und eines Diaconus zwei Compaſtores bei der Kirche in Apenrade angeſtellt werden ſollen.

„2) Daß die däniſche Sprache als Unterrichtsſprache bei den Schulen in Apenrade eingeführt werden ſoll, wobei jedoch dafür geſorgt werden ſoll, daß die Kinder auch gründlich Unterricht in der deutſchen Sprache erhalten.

„Zugleich wird das Kirchen- und Schulcollegium in Apenrade hiermit autoriſirt, die zur Ausführung der vorſtehenden Beſtimmungen erforderlichen Schritte vorzunehmen."

Die Correſpondenten von „Fädrelandet" aus Schleswig drängen darauf, daß es nicht allein bei Apenrade ſtehen bleiben muß, ſondern daß eine ſolche Beſtimmung über die beiden Sprachen für das ganze nördliche Schleswig erlaſſen werden müſſe, und werfen dem Regierungsrath v. Tilliſch unverantwortliche Nachläſſigkeit in dieſer Beziehung vor.

F. Lippe. Lemgo, 17. November. Der Neuen Evangeliſchen Gemeinde iſt es gelungen, ihre eigene kirchliche Gemeindeſchule zu gründen. Der an die zunächſt für Lemgo und die Umgegend beſtimmte Schule berufene Lehrer wurde am heutigen Sonntage vor verſammelter Gemeinde auf die Lehre und das Bekenntniß derſelben, nämlich die 3 ökumeniſchen Symbole, die Augsburgiſche Confeſſion nebſt Apologie und Schmalkaldiſche Artikel und die Katechismen Luthers, verpflichtet und beſtallt.

Schweiz. Cadettenfeſte. Im Herbſt 1850 fanden drei größere Cadettenfeſte ſtatt, am 1. September zu Andelfingen, Canton Zürich, wo ſich die Cadettencorps von Schaffhauſen, Stein, Unterhallau und Winterthur zuſammen fanden; am 9. September zu Schöftland, Canton Aargau, wo ſich die Corps von Aarau, Aarburg, Lenzburg, Reinach, Schöftland und Zofingen zuſammen fanden; am 22. September zu Aarwangen, Canton Bern, für die Cadetten von Aarwangen, Herzogenbuchſee und Langenthal. Der Grundton war überall derſelbe: jugendlicher Frohſinn, der ſich

aber gern in die Strenge des militäriſchen Gehorſams kleiden läßt, wenn man ihn zu behandeln weiß. Es wurde jedesmal ein kleines Feldmanöver ausgeführt, nach deſſen Beendigung ein gemeinſames Mahl Sieger und Beſiegte traulich zuſammenführte.

— Baden. (Inſtrumentalmuſik in den Schulen.) Inſoweit es mir möglich iſt, Ihren Wunſch (Bd. XXVI. S. 342) zu erfüllen, ſoll es hiemit geſchehen, doch ſtehen mir nicht hinlängliche ſtatiſtiſche Notizen zu Gebot, um demſelben in ſeinem ganzen Umfange zu genügen. Der Unterricht in der Inſtrumentalmuſik iſt im Ganzen eine Erbſchaft der ehemaligen Kloſterſchulen und überhaupt der Schulen, welche von Geiſtlichen geleitet wurden, die in früherer Zeit auch eine eigene Abtheilung für „die Choraliſten“ hatten. Daher kommt es denn auch, daß an den meiſten reformirten Anſtalten der Unterricht in der Inſtrumentalmuſik aus der Schule verſchwunden und dem Privatwillen und Privatbeutel der Eltern überwieſen iſt. Daraus folgt übrigens keineswegs, daß in reformirten Orten weniger muſicaliſches Leben herrſche als in katholiſchen; begüterte Eltern, welche, wenn auch nicht gerade eine ideale, doch keine triviale Lebensanſchauung haben, ſorgten mancherorts auch für die muſicaliſche Ausbildung ihrer Kinder, wo die Schule ſolches verſagte. Die cantonalen und eidgenöſſiſchen Muſikfeſte bekunden das deutlich. Inſtrumentalmuſik macht gegenwärtig, Kloſterſchulen und Schullehrerſeminare ausgenommen, an nur wenigen Anſtalten einen eigenen, wenn auch nicht obligatoriſchen Unterrichtszweig aus, ſo hier in Baden, jedoch mit Beſchränkung aufs Violinſpielen. So oft es dann die Fertigkeit der Schüler, welche ſelten über $^1/_{10}$ der Geſammtzahl ausmachen, erlaubt, wird zur Verſchönerung des ſonntäglichen Jugendgottesdienſtes (auf der Emporkirche der Schulcapelle) eine leichtere deutſche Meſſe (etwa von Meier, Müller ꝛc.) aufgeführt, wobei auch die übrigen Knaben nebſt den ältern Mädchen durch Geſang mitwirken. Eine ſolche Feier macht ſtets den erhebendſten Eindruck und läßt die Kinder ordentlich fühlen, wie viel ſie durch ſich ſelbſt zu leiſten vermögen; auch iſt es anerkennenswerth, mit welcher Liebe und Ausdauer ſie ſich ſtets den ſo zahlreichen Proben für eine ſolche feierliche Aufführung unterziehen. Die letzte Feierlichkeit dieſer Art war am eidgenöſſiſchen Bettag, Sonntag 15. September. — Es verſteht ſich wohl von ſelbſt, daß an den jährlichen Schau- und Paradeexamina auch mit Muſik und Geſang paradirt wird, auch erfreut ſich dieſe Abtheilung des Leierkaſtens der größten Theilnahme von Seiten des Publicums, was als ein trauriges oder als ein erfreuliches Zeichen angeſehen werden mag, wie man's nimmt! Jedenfalls gefällt mir eine auch nur halbwegs gelungene Aufführung während des Jugendgottesdienſtes viel beſſer als das gelungenſte Stück am Schulparadetag, nur zwar aus dem einfachen Grund, weil die Jugend dort für ſich arbeitet, hier aber zum Spectakel; dort iſt kein Lohn und kein Beifall, nur die Genoſſen, die Lehrer und (zur Seltenheit einmal!) Jugendfreunde ſind anweſend, man arbeitet für die eigene Erbauung und den eigenen Genuß; hier iſt eine ſchauluſtige Menge, welche Etwas ſehen, Etwas hören möchte. Doch genug! unſere Examina leiden an einem einzigen Fehler, nämlich daß ſie das nicht ſind, was ſie ſein ſollten, ſonſt wären ſie recht gemüthlich!

Mit dem bis jetzt berührten Inſtrumentalmuſikunterricht, der bei uns ſo wie an den Kloſterſchulen und den Schullehrerſeminarien nach dem Geſagten auch ſchöne Früchte fürs Schulleben trägt, nicht zu verwechſeln iſt der in letzter Zeit in manchen Städten aufgekommene Unterricht für Blechmuſik. Auch dieſer Unterricht wird fürs Schulleben verwendet, indem die Blechmuſik einen integrirenden Beſtandtheil des Cadettencorps ausmacht; er iſt für die betreffenden Knaben, welche ſich im Einverſtändniß mit Eltern und Lehrern dazu entſchließen, unentgeltlich (ſo wie auch der

nicht im Trommelſchlagen für die Tambouren). Das iſt ein ganzes Leben im
en und ſo ſoll es ſein.

— Schaffhauſen. Es freut uns, unſern Leſern im Folgenden einen Beleg
der Wirklichkeit dafür geben zu können, daß die Schulgemeinde hier und da
iſirt und in Wirkſamkeit iſt. Die höhere Töchterſchule in Schaffhauſen, über
e wir einen kurzen Bericht geben, iſt in der Schweiz nicht die einzige unter der
ng ihrer Schulgemeinde ſtehende Anſtalt. Mehrere Bauernſchulen blühen und
en unter ähnlichen Verhältniſſen. Wie natürlich ſich die Schulgemeinde zu der
en ſtellt und zum Staate ſich in derſelben Weiſe ſtellen könnte, geht aus dem
nden hervor. Ihr Verhältniß zu beiden ruht nämlich auf dem Spruch: Wo ich
nit thaten, will ich auch mit rathen. Sollte es nicht unſerem verehrten Herrn
ſpondenten einmal gelegen ſein, die Scheibertſchen „Hirngeſpinnſte oder Ideale“
en zwei letzten Jahrgängen der Revue mit ſeinen aus der Schaffhauſer Realität
nmenen Einſichten des Weiteren zu beſprechen?

— — Seit 1824 beſteht in Schaffhauſen eine höhere Töchterſchule als Privat-
lt. Sie verdankt ihre Entſtehung der Vereinigung von hieſigen Einwohnern, denen
nterricht in den öffentlichen Schulen nicht mehr genügte. Die Direction, ein
huß von 7 Mitgliedern, welchen die Väter, die den Verein bilden, aus ihrer
wählen, leitet die Anſtalt. In derſelben muß wenigſtens Ein ſachverſtändiges
lied (ein Geiſtlicher oder Lehrer) ſitzen, welches den Lehrerconferenzen beiwohnt
ihre Wünſche, Vorſchläge, Anträge ꝛc. der Direction hinterbringt, deren Geneh-
ng alle Beſchlüſſe der Conferenz unterliegen. — Alle Jahre einmal beruft die
tion ſämmtliche Väter zu einer Plenarverſammlung, in welcher die Rechnung
die Oekonomika der Anſtalt geprüft, reſp. genehmigt, allfällige Wünſche und
ige der Väter entgegengenommen, die Vorſteher gewählt und überhaupt das Wohl
Inſtalt beſprochen wird. Seit einigen Jahren erfreut ſich die Anſtalt einer nam-
n Unterſtützung von Seiten der Stadt, weßhalb dieſe zwei weitere Mitglieder in
Direction ſendet, von welchen eines das Ephorat gegenüber der ſtädtiſchen Ge-
dsſchulbehörde übernimmt. — Die ganze Anſtalt zerfällt in zwei Hauptabthei-
n, die Elementar- und Realabtheilung. Bis jetzt war die erſtere, welche Kinder
rlei Geſchlechts vom ſechsten bis achten Jahre aufnimmt, zugleich Vorſchule fürs
naſium. Die Realabtheilung, in der die Töchter bis zum ſechszehnten bis ſieb-
en Jahre verbleiben, zerfällt in 7 Claſſen, wovon eine im Durchſchnitt 12
lerinnen zählt. — Die Unterrichtsfächer ſind: Religion (bibliſche Geſchichte,
engeſchichte, Bibelkunde, Katechismus), Geſchichte (allgemeine Weltgeſchichte und
ländiſche), Erdbeſchreibung, Naturkunde, deutſche Sprache und Litteratur nebſt
ätzen, franzöſiſche Sprache, Rechnen, Zeichnen, Singen, Kalligraphie, Turnen.
eſtellt ſind 4 Hauptlehrer, 3 Hülfslehrer und 3 Arbeitslehrerinnen.

Großbritannien. London, 1. November. Vorgeſtern iſt in Mancheſter
längſt angekündigte Meeting für Beförderung des Volksſchulweſens abgehalten
en. Die **Lancashire Public School Association**, von der die Anregung ausge-
en, iſt erſt 3 Jahr alt. Schon einmal, 1849, hatte ſie verſucht, die Agitation auf
ganze Land auszudehnen, war aber auf dem Meeting von den dichten Schaaren
Zeloten jedes Glaubens überſtimmt worden. Auch Fox's Unterrichtsbill, die im
zen auf den Principien des Vereins beruht, fiel bei der zweiten Leſung, „weil es
r ſei, dem Volke gar keinen Unterricht zu geben, als einen nicht von Geiſtlichen
teten.“ Aber Lucas aus London, der Urheber des Planes, ließ ſich nicht abſchrecken
erntete vorgeſtern die Frucht ſeiner Beharrlichkeit. Das von Abgeordneten des

ganzen Landes beſchickte Meeting beſchloß, „daß der Verein ſich als National Public School Association conſtituiren ſolle zu dem Zweck, durch die Geſetzgebung in England und Wales ein allgemeines Syſtem weltlichen (secular) Unterrichts einzuführen, welches von Communalabgaben zu erhalten und von örtlichen durch die Steuerpflichtigen zu erwählenden Behörden zu leiten". Religion — ſagte Bacon, Pfarrer aus Connecticut — muß in der Familie, die Wiſſenſchaft in der Schule gelehrt werden. Die Berathung hatte mit deutſchen Debatten der Art eine oberflächliche Aehnlichkeit, indem ſie ſich eine gute Stunde lang um den Namen des Kindes drehte. In der That aber war ſie gerade das Widerſpiel des deutſchen Weſens. Nach dem erſten Vorſchlage ſollte ſich nämlich der Verein nennen: „Nat. Secular Sch. Aſſ." und unzweifelhaft war die Bezeichnung ſchärfer, weil ſie die Emancipation der Schule von der Kirche ausdrückt. Dem widerſprach Cobden, weil der alte Verein ſich bei dem alten Namen ganz wohl befunden und weil der neue nur einen erwünſchten Vorwand geben würde, um das übliche Geſchrei über Irreligioſität zu erheben. Man beſchloß ferner, daß die einzelnen nach denſelben Principien gebildeten Vereine, namentlich unter den arbeitenden Claſſen, aufgefordert werden ſollten, ſich als Zweigvereine anzuſchließen. Und endlich wurde ein Comite von einigen hundert einflußreichen Männern in allen Theilen des Landes ernannt und beauftragt, die Agitation im großartigſten Maßſtabe zu organiſiren. Wenn England unter allen europäiſchen Ländern den beſten Boden für dieß vernünftige Unterrichtsſyſtem darbietet wegen ſeiner Glaubensfreiheit, ſeines ausgebildeten Sectenweſens, ſeines Selfgovernment und wegen der Schranken, die den perſönlichen Capricen der jeweiligen Machthaber geſteckt ſind — ſo iſt auch keine Zeit dem Unternehmen günſtiger als die gegenwärtige. In dem wüſten Scandal, den Bigotterie und pfäffiſche Anmaßung vor der Welt aufzuführen beginnt, wird dieſer Verein zu einem Banner werden, um das ſich die Vernünftigen aller Confeſſionen ſchaaren werden, um den glaubenswüthigen Prieſtern ein für allemal die Waffe zu entreißen, mit der ſie ſeit Jahrtauſenden im Namen Gottes den Frieden der Völker und der Familien zerſtört haben. (N. Z.)

D. Chronik der Univerſitäten und Fachſchulen.

Breslau, 11. November. Die erſte deutſche Doctordisputation hat glücklich ſtattgefunden und eine bedeutende Anzahl von Profeſſoren und Docenten ſich an derſelben betheiligt, ſo daß ſie einen Zeitraum von 3½ Stunden einnahm. — Somit wäre hier wieder ein alter Zopf abgeſchnitten, die Wiſſenſchaft dem Leben um einen Schritt näher gerückt und die Doctordisputation wirklich zu einem Prüfſtein des Wiſſens und der geiſtigen Befähigung gemacht worden. Die lateiniſchen Disputationen waren meiſtens nur eine Farce: die Disputanten hatten ſich Rede und Gegenrede eingeübt, weil ihnen der Zwang und die Beengung der lateiniſchen Sprache eine freie geiſtige Bewegung doch nicht geſtattete. (N. Z.)

Oxford, 12. Juni. Ein Univerſitätsfeſt. Seit einigen Tagen iſt es in unſern ſonſt ziemlich ſtillen Mauern ſehr lebendig. Belebte Promenaden, Concerte, Feuerwerk und Blumenausſtellung, Alles bezeichnet das Herannahen des bedeutungsvollſten Tages für Univerſität und Stadt — was als gleichbedeutend betrachtet werden kann. Dießmal aber dürfte die Bedeutung des wiederkehrenden Tages über die engeren Schranken des hieſigen Univerſitätslebens hinausreichen, und ich darf hoffen, daß es den Leſern des Feuilletons der „Nationalzeitung" nicht unintereſſant ſein wird, zu hören, wie es dabei hergeht und wie die Schaar der Muſenſöhne Altenglands die

Feier der **Commemoration** begeht. Die »**Commemoration**« iſt zunächſt eine öffentliche Vorleſung der Preisarbeiten in lateiniſcher Rhetorik, Poeſie und Geſchichte, und engliſcher Proſaik und Dichtkunſt, womit zugleich der längere der beiden **terms** (Semeſter) geſchloſſen wird und die großen Ferien (**vacation**), bis October dauernd, beginnen, während welcher drei Viertel der Studirenden der Heimat oder verſchiedenen Ausflügen ſich zuwendet. Hieran ſchließt ſich gewöhnlich die Vertheilung von Ehrendiplomen, und dießmal waren es unter Andern Lord Gough und Major Edwardes, die indiſchen Krieger, und Rawlinſon, der verdienſtvolle Entzifferer der Keilſchrift, welchen die Univerſität Oxford den Titel »**Doctor juris**« **honoris causa** ertheilte. Was aber dem Act ſelbſt, ſowohl für das eigentliche Publicum, Studenten, als für den fremden Zuſchauer, namentlich den Deutſchen, das größte Intereſſe verleiht, iſt die Superiorität und das ſo zu ſagen öffentliche Gericht, welches die ſonſt in jeder Beziehung gut geſchulte und wie Schuljungen behandelte akademiſche Jugend (die Ungraduirten) während des ganzen Actes und zwar in einer Weiſe ausübt, welche eben nur aus dem bekannten Sprüchwort: „die Extreme berühren ſich", zu erklären iſt und die jungen Gentlemen der Univerſität zu einem Benehmen hinreißt, welches der wüſteſte unſerer Studenten als Rohheit bezeichnen würde! Doch ich will, anſtatt Reflexionen zu machen, lieber eine kurze Schilderung des heutigen Feſtes geben und nur noch bemerken, daß der größte Theil dieſer engliſchen Univerſitätsjugend politiſch und kirchlich vollkommen unfrei iſt, und hier mit allen möglichen Vorurtheilen hochtoryſtiſcher Lehren und der verdumpfenden Orthodoxie der biſchöflichen Kirche großgeſäugt wird. Der Schauplatz des Feſtes iſt das Chaldon-Theatre, eine ſchöne Halle im Hofraume der berühmten Bodlejaniſchen (Univerſitäts-)Bibliothek mit vier Eingängen, welche den verſchiedenen Parteien allmälig geöffnet und von Univerſitätscommiſſären und beſonderen Wächtern (**peace-men**) controlirt werden. Bis 10 Uhr füllen die mit Billets verſehenen Damen die ihnen eingeräumten zwei Gallerieen; die graduirten Mitglieder der Univerſität (**Bachelors** oder **Masters of Law and Divinity**) nebſt den von ihnen eingeführten Fremden, namentlich aus London, beſetzen das Parterre des Saales; indeſſen verſammeln ſich die Ungraduirten (zu denen heute auch die **Bachelors of Art** gerechnet werden) ungeduldig vor dem eiſernen Hauptgitter, ſtürmen dasſelbe noch vor dem anberaumten Termin — wobei mitunter unangenehme Zufälle ſich ereignen — und füllen die oberſte Gallerie mit einem Lärm, welcher darauf hindeutet, daß hier die eigentlich regierende Partei ihren Sitz einnehme. Das Hauptgeſchäft dieſer Gallerie (etwa 1200 bis 1500 Perſonen) beſteht von nun an bis nach dem Ende der unten vorgehenden Acte darin, Zeichen des Bei- und Mißfallens von ſich zu geben, welche ſelbſt das ruhigere Publicum des Parterre zu gemäßigteren Aeußerungen desſelben verlocken. Nur die Damen bleiben bewegungs-, wenn auch nicht theilnahmloſe Zuſchauer. Der Spectakel — ein Deutſcher oder Franzoſe würde ſagen, der Scandal — beginnt mit dem Ausrufen verſchiedener Namen, deren Reigen in üblicher Weiſe »**the Queen**« (die Königin) mit einem dreimal donnernden allgemeinen Hurrah eröffnet. Aber nicht lange dauert dieſe vielſtimmige Einſtimmigkeit; das Hauptvergnügen beſteht im Rufen von Namen, die eine der Parteien nicht hören mag, und nun durch wüthendes Stampfen, Ziſchen und Kreiſchen ſich mit dem Beifall ihrer Gegner meſſen können. So wurden heut Gorham, Ruſſell, Peel, die Commiſſion von einer bedeutenden Majorität ausgeziſcht, dagegen der Biſchof von Exeter, Wellington, Puſey (abweſend), R. Inglis, d'Israeli und andere Vertreter der Hochtories, der High-church und des verroſteten engliſchen Univerſitätsweſens mit großem Beifall begleitet. Der größte Jubel galt freilich den Helden des Tages, von denen nur ein Ehrendoctor P. es ſich gefallen

laſſen mußte, unter Ziſchen ſeine Ernennung verleſen zu hören. Ein anderes Zeichen des Mißfallens, ein tactgemäßes, wenn auch nicht ſehr tactvolles Trommeln unterbrach ſehr häufig den Preisleſer für Geſchichte des Alterthums, der ſich zu einigen „radicalen", d. h. principiellen Raiſonnements hatte hinreißen laſſen; hingegen mußte der Preismann für engliſche Poeſie ſein allerdings nicht talentloſes Gedicht, „der Niger" (Park), faſt bei jeder Strophe vor dem Beifallsſturm unterbrechen. Mit derſelben Rückſichtsloſigkeit wurden alle Anweſenden, die in irgend einer Weiſe die Aufmerkſamkeit des „hohen" Publicums der Gallerie auf ſich zogen, vor das Forum desſelben gebracht, und man hörte Rufe, wie z. B.: „die Dame mit dem blauen Kleide Hurrah!" und dgl. Das Alles iſt freilich nur eine ſchwache Vergeltung für die hier herrſchende, wahrhaft caſernenmäßige und ſchulbübiſche Ueberwachung, wenn während der Commemoration, wie heute, irgend ein Proctor (Oberaufſeher), Profeſſor u. dgl. gehöhnt wird. Um 11 Uhr trat der Vicekanzler in Begleitung der Doctoren der Facultät in den Saal. Die Orgel ertönte, ward aber vom Rufe der Gallerieen: **God save the Queen**, übertönt. Der Vicekanzler begann die lateiniſche Anrede — man ſchrie ihm von der Gallerie zu: Lauter, lauter. Der alte Mann ſchien das zu kennen, er ſetzte mit gewohnter Ruhe ab und fing nach allerlei Zwiſchenrufen, Klatſchen und Ziſchen wiederholt von vorn an. So wurden alle Vorträge von Witzeleien, Hohn und Ausrufungen unterbrochen, und als ſchon ein Viertel des Publicums den Saal verlaſſen, tönte noch das Hurrah der letzten Helden auf dem Kampfplatze. — Eine beſondere Ceremonie iſt mit der Ernennung zum Doctor nicht verbunden, doch blitzten die gebräunten militäriſchen Geſichter des greiſen Lord Gough und des mit einem vollſtändigen Demokratenbart gezierten jungen Majors Edwardes aus einer rothen engliſchen Militäruniform und einem darüber hängenden halbrothen Hängemantel (Gown), in welchen ſie als **Doctores juris** gleich eintraten, etwas ſeltſam und ſich ſelbſt belächelnd hervor, und es paßte die Motivirung ihrer Ernennung zum Doctor des civilen und kanoniſchen Rechts nicht weniger — als die engliſche Ausſprache zum alten Latein, als die „Schulfreunde" der akademiſchen Jugend zu ihrer alterthümlichen Kleidung, Baret und Kapuze. (N. Z.)

E. Perſonalchronik.

Preußen. Dr. O. Gloël von dem G. in Halberſtadt zum Quartus an dem G. in Merſeburg.

Dr. Lange vom Fr. G. in Breslau zum dritten Oberl. und Prof.

Fr. Curth und F. Below am Berl. G. in Berlin zu Oberlehrern.

Capl. Kerzilius als kath. Religionslehrer am G. in Trier beſtätigt.

Collab. Dr. Anton am G. in Oels zum vierten Collegen.

Oberl. E. Keil am Eliſ. G. in Breslau zum Prof.

Dr. Biſchoff und Dr. Beyſſel als o. L. an der Königſt. h. B. in Berlin.

Dr. H. Marbach an der h. B. zum h. G. in Breslau zum Prorector.

Wetzel vom k. Sem. f. Stadtſch. in Berlin zum Dir. des ev. Schull. Sem. in Potsdam.

Herkt und Dr. Dechant an der k. Waiſenhausſch. in Bunzlau zu Oberl.

Hülfsl. Schneider vom Sem. in Potsdam zum zweiten Lehrer am Sem. f. Stadtſch. in Berlin.

K. Sachſen. Kahnis, a. o. Prof. in Breslau, zum o. Prof. der Theologie in Leipzig.

Adv. Dr. Oſterloh in Leipzig zum o. Prof. des gem. Proc. daſ.

S. Weimar. Dr. A. Hilgenfeld, Privatdoc., zum a. o. Prof. der Theologie n Jena.

Württemberg. Prälat v. Moſer zum ev. Conſiſt. und Profeſſor Rümelin on Heilbronn zum k. Studienrath proviſoriſch zugezogen.

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Das Schulweſen in Italien.

Neapel, den 14. October 1850. Zuvörderſt die Bemerkung, daß es außerordentlich ſchwer iſt, etwas Zuſammenhängendes und zugleich wohl Begründetes über das hieſige Unterrichtsweſen zu ſagen, da nicht nur nichts Regelmäßiges darüber veröffentlicht, ſondern eher ſyſtematiſch jede darauf bezügliche Veröffentlichung verhindert wird; und bei ſo bewandten Umſtänden könnte es denn nur zu leicht geſchehen, daß man, ſtatt zu berichten, was wirklich iſt, vielmehr eine Art Compoſition ohne alle objective Wahrheit lieferte. Ich werde daher lieber wenig, und was ich gewiß weiß, ſtatt vieles, was ich nicht recht weiß, ſagen.

Was das Verhältniß von Schule zum Staat und zur Kirche betrifft, ſo möchte vielleicht das Beſte ſein, ſtatt viel darüber zu reden, die treue Ueberſetzung eines Miniſterialdecrets zu geben, welches in dem hieſigen officiellen Journale am 27. October 1849 erſchien (das Journal hieß damals noch, nämlich ſeit dem Januar 1848: Giornale *Costituzionale* delle due Sicilie — jetzt aber ſeit einigen Monaten mit Einem Male wieder ohne weiteres wie früher: Giornale delle due Sicilie). Das Decret iſt contraſignirt vom Miniſter Troja, dem Miniſter der geiſtlichen Angelegenheiten (degli Affari Ecclesiastici) und beauftragt mit dem Portefeuille des Miniſters des öffentlichen Unterrichts, ſo wie von Fortunato, dem Präſidenten des Miniſterconſeils. Es lautet wie folgt:

Ferdinand II. ꝛc.

In Betracht, daß das edle Amt eines Lehrers (il nobile uffizio di Maestro — wobei ich nur bemerke, daß das Wort nobile hier auf ſehr curioſe Weiſe öfters angewandt wird, z. B. lieſt man auf der Straße an vielen Schildern: Nobile Trattoria, noble Reſtauration; si affitta il primo piano — nobile, zu vermiethen der erſte, noble — Stock; scuola privata per le nobili fanciulle, Privatſchule für die adeligen nicht grade, ſondern Mädchen aus anſtändigen Familien) nur ſolchen Perſonen anvertraut werden ſoll, welche in den Wiſſenſchaften, die ſie lehren, wirklich unterrichtet ſind, und daß die Baſis alles Unterrichts die römiſch-katholiſche Religion, welche (la Religione Cattolica Romana) die Quelle aller Civiliſation iſt (!), ſein muß —

auf den Vorſchlag Unſers Staatsminiſters der geiſtlichen Angelegenheiten ꝛc., —

haben Wir beſchloſſen und beſchließen Wir wie folgt:

Art. 1. Wer in einer Wiſſenſchaft, in irgend einer, ſei es auch Privatſchule, unterrichten will, muß dazu nicht nur Unſere Königl. Erlaubniß einholen, gemäß des Decrets vom 12. November 1823, ſondern muß außerdem noch verſehen ſein mit der entſprechenden ſchriftlichen Autoriſation Unſerer Königl. Studienuniverſität (della corrispondente carta autorizzante nella Regia Università degli Studj).

Art. 2. Welches auch die Wiſſenſchaft ſei, in der man unterrichten will, ſo müſſen diejenigen, welche darin Lehrer werden wollen, ein ſchriftliches Examen

in italieniſcher Sprache über den großen Katechismus der chriſtlichen Lehre beſtehen (dovranno subire un esame in iscritto in lingua italiana sul Catechismo Grande della Dottrina cristiana), desgleichen auch Fragen beantworten über dieſelbe Lehre mit Beziehung auf die Wiſſenſchaft, welche ſie ſich zu lehren vorſetzen, welche Fragen von dem Generalconſeil des öffentlichen Unterrichts angegeben werden. Beſagtes Examen wird vor der theologiſchen Facultät der Königl. Univerſität und vor den reſpectiven Ordinarien * abgelegt werden.

Art. 3. Wenn Jemand auch nur Unterricht im Schreiben und Leſen ertheilen will, ſo muß er ein Examen über den Katechismus der chriſtlichen Lehre beſtehen.

Art. 4. Um zu unterrichten, muß man 28 Jahre alt ſein.

Art. 5. Die Frauen, welche entweder weibliche Handarbeiten, oder auch Leſen und Schreiben lehren wollen, ſind auch gehalten, den obgenannten Katechismus zu lehren, und müſſen die entſprechenden Examina machen und müſſen 28 Jahre alt ſein.

Art. 6. Die Lehrer der ſchönen Künſte ** und fremden Sprachen ſind gehalten, ein Examen über die Kunſt oder die Sprache zu beſtehen, welche ſie lehren wollen, vor einer Commiſſion, welche von dem Präſidenten des Generalconſeils für den öffentlichen Unterricht ernannt wird, ſo wie das über den Katechismus der chriſtlichen Religion.

Art. 7. Den Beſtimmungen dieſes Decrets nicht unterworfen ſind die, welche unterrichten in den geiſtlichen Seminarien oder biſchöflichen Lyceen unter der Aufſicht der Ordinarien, ſo wie die geiſtlichen Körperſchaften (Kloſtergeiſtlichen), welche für den Unterricht der Jugend autoriſirt ſind.

Art. 8. Unſer Staatsminiſter der geiſtlichen Angelegenheiten iſt beauftragt mit der Ausführung gegenwärtigen Decrets.

Neapel, 23. October 1849. Gez.: Ferdinand.

Aus dieſem Actenſtück kann man im Allgemeinen ſchon Vieles über das Verhältniß der Schule zu Staat und Kirche entnehmen. Nähere Details kann ich etwa nur folgende ganz äußerliche geben: In jeder Schule ſind Prieſter als Claſſeninſpectoren, die nicht ſelbſt unterrichten, ſondern darüber wachen, daß nichts gegen die römiſch-katholiſche Religion gelehrt werde. Das geht hinauf bis in die Collegien höheren Ranges, ſogar die Lyceen, deren Schüler, wenn ſie in Zügen in ihren reſpectiven, oft höchſt ſonderbaren Uniformen, über die Straße gehen, immer von einem Prieſter geführt werden. So z. B. ſieht man die Eleven der Militärarzneiſchule, meiſt große, erwachſene, bärtige Leute, unter ſolcher Prieſterleitung in ihren grünen Uniformen mit goldgeſtickten Kragen einherziehen.

Die folgenden Notizen ſtellen in vielen Stücken die Sachen dar, wie ſie ſein ſollen — wie ſie aber wirklich ſind, iſt freilich eine andere Frage. Wo es mir zweckmäßig ſcheint, werde ich dieſe Notizen mit etlichen Anmerkungen begleiten.

Es gibt Privatſchulen und öffentliche Schulen.

Ein Jeder kann eine Privatſchule halten, in Folge einer Erlaubniß des Miniſteriums des öffentlichen Unterrichts und nach abgelegtem Examen über den Katechismus der katholiſchen Religion und über die Gegenſtände, die er lehrt. (Siehe obiges Decret.)

Eine vom Generalconſeil des öffentlichen Unterrichts ernannte Commiſſion, und

---

* Ordinarien — ſind der Biſchof der Diöceſe oder ſeine Vertreter.

** Unter anderen: im Fechten, Reiten ꝛc.

eine andere durch den Erzbiſchof der Provinz ernannte, haben das Aufſichtsrecht über den Unterricht und die ſittliche Führung dieſer Schulen. Die Polizei iſt beauftragt, vorkommenden Falls die höheren Befehle auszuführen, die Schulen zu ſchließen ꝛc.

Es gibt drei Arten öffentlicher Schulen: die Primärſchulen, die Secundärſchulen und die Lyceen.

In jedem Stadtviertel der Hauptſtadt iſt eine Primärſchule, ſo wie in jeder Commune des Königreichs. Man lernt darin ſchreiben, leſen, rechnen und den Katechismus. Dieſe Schulen haben einen Lehrer und einen Subſtituten. Aehnliche Schulen ſind für die Mädchen.

Secundärſchulen finden ſich nicht in allen Communen, ſondern je nachdem die Mittel der Communen es erlauben. Man lernt dort Lateiniſch, die Grammatik, Rhetorik ꝛc.

Die Lyceen endlich bilden den dritten Grad des öffentlichen Unterrichts, und man lernt dort die philoſophiſchen, phyſiſchen und moraliſchen Wiſſenſchaften. Es gibt deren fünf im ganzen Königreiche, und ein jedes derſelben nimmt Schüler mehrerer Provinzen auf. Um die Univerſität beziehen zu können, muß man zwei Jahre das Lyceum der Provinz beſucht haben.

Außer jenen Schulen gibt es noch Armenſchulen, Correctionsanſtalten ꝛc.

Alle dieſe Schulen ſind Freiſchulen und jedem Kinde zugänglich. (Dieß mag richtig ſein; ſie ſind aber ſo ſehr Freiſchulen, daß einem Jeden völlig frei ſteht, ob er ſeine Kinder hinſchicken will oder nicht; von einer Art Schulzwang iſt keine Rede, daher auch die unerhörte Menge von Kindern, welche nie eine Schule beſuchen.)

Die Primär- und Secundärſchulen werden von den Communen erhalten. Die Lehrer erhalten ein monatliches Gehalt von 5 bis 10 Ducati. (Ein Ducato beträgt ungefähr 1 Rthlr. 6 Sgr.) Was die Penſionen der Lehrer und ihrer Wittwen betrifft, ſo machen ſie keine Ausnahme von den allgemeinen Beſtimmungen über Penſionen für die übrigen Staatsbeamten.

In den Lyceen iſt für jeden Gegenſtand ein Profeſſor angeſtellt. Ein beſonderes Reglement beſtimmt die zu brauchenden Bücher, die Unterrichtsſtunden ꝛc.

Der unmittelbare Vorſtand der Schulen iſt der Generalconſeil des öffentlichen Unterrichts, beſtehend aus einem Präſidenten und ſieben Mitgliedern. Jeder Erlaß desſelben muß in letzter Inſtanz die Beſtätigung des Miniſters des öffentlichen Unterrichts erhalten.

Die Beaufſichtigung der Primär- und Secundärſchulen ſteht den Inſpectoren zu. Dieſe werden durch den Miniſter auf Vorſchlag des Biſchofs und des Intendanten der Provinz ernannt. Man unterſcheidet die Kreis- und die Diſtrictsinſpectoren. Die erſteren erhalten kein Gehalt, können aber zu Diſtrictsinſpectoren ernannt werden. Die letzteren erhalten ein jährliches Gehalt von 72 Ducati (zwiſchen 84 und 85 Rthlrn.) aus den Provinzialfonds; ſie müſſen aber immer in dem Hauptorte (capo-luogo) der Provinz bleiben.

In concreto ſtehen die Sachen aber nun freilich gar anders, denn da iſt Alles unter der abſoluten Herrſchaft der Kirche; und ich will hier nicht etwa ſprechen von den Jeſuitencollegien, deren Grundſatz es iſt, die Zöglinge, ſobald ſie aufgenommen ſind, völlig allem andern Einfluß zu entziehen, ſie den Eltern und Verwandten gänzlich zu entfremden, um ſo allein einen Einfluß auf ſie üben zu können, ſondern ich meine es in ganz allgemeiner Weiſe. Z. B. es iſt oben geſagt: ein Jeder kann eine Privatſchule halten — aber abſolut ausgeſchloſſen z. B. wäre jeder Proteſtant. Und hier will ich Ihnen nur etwas aus meinem unmittelbaren Wirkungskreiſe mittheilen.

Sie wiſſen vielleicht, daß, zuſammenhängend mit unſerer preußiſchen Geſandtſchafts-capelle, in dem Geſandtſchaftsgebäude und unter dem unmittelbaren Schutz der Geſandtſchaft eine kleine proteſtantiſche Schule beſteht (ſo wie auch ein kleines proteſtantiſches Hospital). Nun, dieſe Schule könnte abſolut gar nicht exiſtiren, wenn ſie nicht in dem Hauſe des Geſandten wäre, und auch ſo noch hat ſie eigentlich kein Recht, ſondern beſteht nur, weil man die Augen zumacht und man die preußiſche Regierung nicht geradezu beleidigen will; aber abgeſehen davon, hat dieſe Schule kein Recht zu beſtehen. Und ſo ſehr iſt das der Fall, daß wir z. B. nicht wagen dürften, ein katholiſches Kind in dieſelbe aufzunehmen, und zwar nicht etwa bloß keine neapolitaniſchen, ſondern ſelbſt keine deutſchen, franzöſiſchen ꝛc., wenn ſie katholiſch ſind. Jährlich kommt die Polizei und nimmt ein genaues Verzeichniß aller Kinder, um zu ſehen, ob man etwa ein katholiſches darunter habe. Außerdem ſucht man uns auf die Probe zu ſtellen, ob wir etwa katholiſche Kinder im Geheimen aufnehmen, indem Leute kommen, welche den Wunſch ausſprechen, ihre Kinder in unſere Anſtalt zu thun ꝛc. — Ferner, eine Frau in unſerer Gemeinde, eine Genferin, übrigens eine Perſon von verächtlichem Charakter, da ſie mit dem Katholicismus coquettirt, hatte vor mehreren Jahren angefangen, kleine Kinder bis zum ſiebenten Jahre bei ſich mit Hülfe ihrer Tochter zu unterrichten; durch allerlei Connexionen hochgeſtellter Perſonen gelang es ihr, die Sache bis vor einigen Monaten zu halten, da kam plötzlich der Befehl, die Schule zu ſchließen, aber, wie bei Allem, was die Prieſter thun, beſonders wenn dabei die Jeſuiten im Spiele ſind, wie hier, war es nicht ein einfacher Befehl ohne Widerrede, ſondern mit dem Bemerken, man wolle ihr drei Monate Bedenkzeit laſſen, ob ſie katholiſch werden und dann die Schule fortſetzen wolle.

Was übrigens unſere kleine proteſtantiſche Schule betrifft, ſo intereſſirt es Sie doch vielleicht, darüber einige Notizen zu haben. Dieſe kleine Anſtalt verdankt ihre Entſtehung dem Umſtande, daß vor etwa 20 Jahren drei Kinder aus der Gemeinde ihre Eltern plötzlich verloren und man ſie nun zu einer Familie in Penſion that auf Koſten der Gemeinde; zu dieſen Kindern kamen ſpäter noch andere, und als im Jahre 1838 die königlich preußiſche Geſandtſchaft das Local bezog, worin ſie jetzt iſt, ſo ſuchte man die ganze Sache mehr zu ordnen; die Familie, in der die Kinder waren, zog in ein Quartier innerhalb des Geſandtſchaftsgebäudes, und zwar, da die Kinder unterdeß herangewachſen waren, ſah man ſich genöthigt, die Anſtalt in zwei Anſtalten für Knaben und Mädchen zu ſondern, wozu glücklicher Weiſe das Local die Möglichkeit darbot, da man es wegen zwei ganz entgegengeſetzten Eingängen in zwei abgeſonderte Hälften theilen konnte. Die Familie, in der die Kinder waren, war nun auch nicht mehr fähig, den Unterricht zu leiten, und wir ließen nun einen Lehrer und eine Lehrerin kommen, welche beide ganz in der Anſtalt wohnen. So bekam die ganze Sache mehr Geſtalt, und das, was urſprünglich nur eine Art von Armenkinderanſtalt war, wurde nun zugleich, indem es jenen Charakter beibehielt, eine Elementarſchule für die Kinder der Gemeinde. In der Knabenanſtalt können 16 Kinder ganz wohnen (jetzt ſind deren 14 ganz in der Anſtalt), übrigens können zum Unterricht ſo viel kommen, als in der Gemeinde vorhanden ſind. In der Mädchenanſtalt iſt nur Platz für 10 ganze Penſionaire (ſogenannte Internes), und ſind deren jetzt 10, ſo daß kein Raum weiter iſt; außer dieſen kommen aber mehrere zum Unterricht allein. Der Lehrer in der Knabenanſtalt, bis jetzt noch unverheirathet, wohnt in der Anſtalt; eine alte Frau (aus Mainz gebürtig) macht die Hausmutter und beſorgt mit einer Magd die Wirthſchaft; der Lehrer muß deutſch und franzöſiſch unterrichten, da die Kinder zum Theil deutſch, zum Theil franzöſiſch ſprechen, was ein großes Hinderniß des Fortſchritts

Kinder iſt; außerdem gibt es mehrere Kinder, welche zu Hauſe nur italieniſch ge-
ochen haben und wenn ſie zur Schule kommen, weder deutſch noch franzöſiſch wiſſen;
n die Deutſchen haben hier oft, wie auch anderwärts, die abſcheuliche Gewohnheit,
ihrem Hauſe ſtatt ihrer deutſchen, die Landesſprache zu reden. So müſſen denn in
Schule nothwendig drei neuere Sprachen gelehrt werden, deutſch, franzöſiſch und
lieniſch (obwohl es nur Elementarſchule iſt); außerdem wird Rechnen, Geographie,
reiben, Singen, Zeichnen und Gymnaſtik * gelehrt. Nur für das Italieniſche und
Schreiben haben wir beſondere Lehrer, alles Andere beſorgt der Lehrer der Anſtalt;
Sommer dauern die Stunden von 7—11 und von 3—5 Uhr; im Winter von
-12 und von 2—5 Uhr. — In der Mädchenſchule, wo die Lehrerin eine Franzöſin
wird nur in franzöſiſcher Sprache unterrichtet, und zwar Grammatik, Leſen, Schrei-
, Rechnen, Geographie und Handarbeiten. — Die unmittelbaren Inſpectoren der
ſtalten ſind die beiden Pfarrer, nämlich der deutſche Pfarrer (der Geſandtſchafts-
diger iſt) und der franzöſiſche Pfarrer, der von der Gemeinde gehalten wird. Die
t bedeutenden Koſten der beiden Anſtalten werden durch jährliche freie Beiträge der
meinde, ſo wie der etwa durchreiſenden proteſtantiſchen Fremden beſtritten.

Unſer Correſpondent in Neapel verſpricht uns fernere und ausführlichere Mitthei-
gen. Wir überſenden ihm zwei unterdeß in der Berliner „Zeitſchrift für das
mnaſialweſen“ von Heydemann und Mützell mitgetheilte Aufſätze über
Schulweſen in Toscana und in Neapel, auf welche er ſich weiter beziehen wird.
r theilen deßhalb dieſe beiden Artikel aus dem Jahre 1850 des genannten Journals
. IV, S. 337 ff. und 353 ff. auch unſerm Leſerkreiſe mit.

Das italieniſche Gymnaſialweſen.

Der Schuleinrichtung Italiens dient im Allgemeinen die franzöſiſche zum Vor-
de. Die Schulen werden in Primär- und Secundärſchulen und Univerſitäten ein-
heilt. Aller öffentliche Unterricht iſt unentgeltlich, nur im Königreich Sardinien
len die Schüler in den unteren Claſſen der Gymnaſien jährlich 15 Francs, in den
ren 20 Frs., in Turin 20 und 25 Frs., wenn das Vermögen der Anſtalt nicht
Koſten deckt. Wie in Frankreich iſt der Donnerſtag ein Ferientag, während Mitt-
ch und Sonnabend Nachmittag nicht frei ſind. Die Lehrer der Primär- und Se-
ndärſchulen ſind ſämmtlich Prieſter. Am Anfange der erſten Stunde küſſen ihnen alle
hüler ihrer Claſſe die Hand; dazu ſteht der Lehrer gewöhnlich vor dem Beginn des
terrichts vor der Thür ſeiner Claſſe. Zu ſpät kommende holen den Handkuß noch
der Claſſe nach.

In den Elementarſchulen lehrt man im Königreich Neapel Leſen, Schreiben,
Anfänge des Rechnens und den Katechismus. Im päpſtlichen Staat fehlt auch oft
ch das Rechnen. Die Stadt Neapel (mit 470,000 Einwohnern, nach der letzten Zäh-
ng von 1846) zählt 26 öffentliche Primärſchulen, eine in jeder Parochie. Die Zahl
Privatſchulen in Neapel und Rom konnte ich nicht in Erfahrung bringen, wie
an die Statiſtik in Italien noch ſehr darniederliegt. Für die armen Kinder, die in
Woche beſchäftigt ſind, ſorgen zum Theil Prieſter Sonntag Nachmittags. Sie
hren die Kinder in die Kirche, laſſen ſie ihre Gebete herſagen, ſprechen ihnen dann
Worte anderer Gebete und der Glaubensartikel vor, und die Kinder ſprechen dieſe

---

* Den Religionsunterricht geben die Pfarrer ſelbſt.

nach, jedes Kind nach dem andern ein Wort, bis ſie ſie auswendig wiſſen. Was ſie ſo gelernt haben, müſſen ſie dann im gedruckten Brevier an verſchiedenen Stellen leſen. Zuletzt ſingen ſie ein Kirchenlied und ſagen ihr Schlußgebet. Die etwas vorgerückteren Knaben werden dann und wann noch zurückbehalten oder auch allein bestellt, und müſſen ſich gegenſeitig unter Aufſicht des Prieſters examiniren, gewöhnlich über Puncte aus der Glaubenslehre und der bibliſchen Geſchichte. Am meiſten widmeten ſich dieſem Unterricht die Jeſuiten, welche in Rom auch Schreibübungen anſchloſſen, und daher nach ihrer Vertreibung von vielen Armen ſchmerzlich vermißt wurden.

Für den weiteren Unterricht beſtanden in Neapel 1847, unſeren höheren Bürgerſchulen entſprechend, das **real Liceo** und das **real Liceo del Salvatore**, letzteres mit 96 Schülern. Mit beiden Anſtalten ſind Alumnate verknüpft. Höhere Bürgerſchulen ferner mit Elementarclaſſen ſind das **Convitto de' Padri Gesuiti** mit 53 Alumnen, zwei **Collegi de' Padri Barnabiti** mit 90 Schülern, das **Collegio de' Padri delle scuole pie** mit 85 Schülern, das **Seminario urbano** mit 100 und das **Seminario diocesano** mit 150 Schülern. Dieſen beiden entſprechen die biſchöflichen Seminare in den Provinzen. Sie ſtehen unter unmittelbarer Aufſicht des Biſchofs, und ſind zunächſt der elementaren Vorbildung künftiger Prieſter geweiht, werden aber auch von vielen anderen benutzt. — Endlich gehören zu dieſer Claſſe von Anſtalten noch Privatſchulen, deren Vorſteher promovirt haben und von der Regierung approbirt ſein müſſen. Dieſe Vorſteher dürfen dann ihre Lehrer nach Belieben wählen. — Für Mädchen beſtehen beſondere Primär- und Secundärſchulen. Zu Erzieherinnen bildet das **Educandato** 1° und 2° aus mit 143 und 160 Schülerinnen.

Eigentliche Gymnaſien ſind in Neapel zwei, das erzbiſchöfliche, das die gereiften Schüler aus den beiden biſchöflichen Seminarien aufnimmt und zu Prieſtern ausbildet. Hier werden Philoſophie, Theologie und die Elemente des Griechiſchen gelehrt. Dann das Jeſuitengymnaſium. *

Alle Anſtalten, die von Biſchöfen geleitet werden, hängen nicht weiter vom Staate ab. Die Anſtalten der Mönchsorden ſtehen unmittelbar unter dem Miniſterium des Innern. Alle übrigen werden vom Präſidenten des öffentlichen Unterrichts beaufſichtigt, unter dem auch die Univerſitäten ſtehen. In den geiſtlichen Schulen tragen die Schüler die Kleider des leitenden Ordens oder der betreffenden Prieſter, etwas variirt nach den Claſſen. Auf der Univerſität tragen nur die Theologen Prieſtertracht.

In Rom ſteht ſeit dem Staatsgrundgeſetz Pius' des Neunten an der Spitze des Unterrichtsweſens ein Cardinalminiſter. Der Univerſität zu Rom ſteht der Cardinalkämmerling, der zu Bologna der Erzbiſchof vor. Monſignori (Weltgeiſtliche mit Biſchofsrang) leiten als Präfecten die anderen Schulen in den Städten; die Schulen auf dem Lande leiten die Biſchöfe und Pfarrer. Die biſchöflichen Seminarien ſtehen nur unter nomineller Aufſicht des Cardinalminiſters, die Anſtalten der geiſtlichen Orden nur unter dem Ordensgeneral und dem Papſt.

Von Bürgerſchulen iſt die bedeutendſte die von S. Michele wegen ihres Umfanges und ihres großen Stiftungsvermögens. Sie ſteht unter beſonderer Aufſicht und

---

* Specialſchulen ſind in Neapel noch das Militärgymnaſium mit 170, die Militärſchule mit 160, die Marineſchule mit 35, die Pilotenſchule mit 43, die Feldmeſſerſchule mit 56, das chirurgiſche Inſtitut mit 76, die Veterinärſchule mit 16 Schülern. Beſonders der mathematiſche Unterricht am Militärgymnaſium ſcheint rühmenswerth zu ſein.

rdinals *, und enthält Elementar- und höhere Classen und ein bedeutendes lumnat.

Um arme Knaben zur Firmelung vorzubereiten, besteht zu Rom eine besondere nstalt, in der die Confirmanden vierzehn Tage wohnen, und unter der Leitung von ciestern lernen, das Gelernte wiederholen, beten und Bußübungen anstellen. Der arten der Anstalt bietet ihnen freie Luft. Aus dem Stiftungsvermögen werden alle sten bezahlt. Für viele Knaben ist das die einzige Zeit ihres Lebens, wo sie Unter- ht erhalten und mit gebildeten Männern verkehren. Doch benehmen sie sich dort mer gesittet; man wußte von keinem Exceß. Auch in der Erholungszeit flüstern die aben dort mehr, als daß sie sprechen. In dieser, gegen Abend, haben die Verwandten ritt, und mit dankbarer Ehrfurcht betreten die Väter in ihren Jacken den Flur, ihre Söhne zu sehen.

Die bedeutendste Anstalt Roms ist das Collegio romano. An dessen Betrachtung rde ich zugleich Bemerkungen über das zweite Gymnasium daselbst, nämlich das minario di S. Apollinare, und über das Jesuitengymnasium von Neapel ipfen.

Das von der Gesellschaft Jesu gestiftete und bis 1848 geleitete Collegio romano das berühmteste Gymnasium Italiens. Das Gebäude bildet ein mächtiges Viereck, sen Vorderseite die ganze Länge eines Platzes einnimmt. Um den weiten Hof gehen ten und im oberen Stockwerk Hallen. Große Säle enthalten die bedeutende Biblio- k, in der sich freilich fast nur gedruckte und meistens ältere, wenig neue Bücher den; dann die wichtige Münz- und Antikensammlung, endlich die physikalischen d astronomischen Instrumente, die besten Roms. Alle Classen sind hoch, hell und äumig. Die Bänke sind amphitheatralisch geordnet. Zu den großen Einnahmen der stalt aus ihrem Vermögen schoß der Staat jährlich noch 12,000 Scudi zu, ohne Aufsichtsrecht zu üben. Der Präfect stand unter dem Jesuitengeneral allein. Ein iter Präfect führte die Aufsicht auf dem Hofe, in den Gallerieen, den Arbeits- und hlaffälen, und bei den Spaziergängen. Beide Präfecten ertheilten keinen Unterricht. gentliche Lehrer gab es vierundzwanzig. Sie haben 12 Scudi (17 Thlr. etwa) mo- liches Gehalt. In den vier grammatischen Classen folgten sie den Schülern in die hst höhere Classe, so daß jeder Schüler denselben Lehrer im nämlichen Gegenstande -4 Jahre hinter einander hatte. In den obersten Classen blieb der Lehrer in seiner sse. Der Unterricht lag in der Hand möglichst weniger Lehrer, oft nur zweier in er Classe, von denen einer Vormittags, der andere Nachmittags unterrichtete. Jeden nnabend fand eine Prüfung über das Gelernte und Gelesene statt, im Beisein des äfecten oder eines stellvertretenden Lehrers, der keine Stunden in der Classe gibt. r Präfect examinirte, unterstützt vom Classenlehrer. Alle zwei Monate erfolgte eine ßere Prüfung mit Belohnung durch allerhand Titel und kleine Geschenke, jährlich e große Prüfung, zuerst vor Präfect und Lehrern, dann vor dem Publicum. Jeder wesende darf examiniren; es werden jedoch gedruckte Büchlein vertheilt, worin die tatteten Fragen verzeichnet sind, so wie die Namen der Schüler (in mittleren und

* Während meines Aufenthalts zu Rom im April 1848 wurde die Anstalt nur ch die Bürgerwehr vor Zerstörung bewahrt. Der beaufsichtigende, dort wohnende rdinal hatte den Schülern das Tragen der italienischen Tricolore verboten und einem hüler solches Band abgerissen. Maueranschläge forderten sogleich dazu auf, die Woh- ng des Cardinals, d. h. die Anstalt selbst, zu zerstören, und Menschenmassen fanden auch wirklich dazu ein.

oberen Claſſen mit dem Prädicat Herr), endlich die, welche auf Aufforderung declamiren und Reden halten können. Da werden dann ſelbſtgemachte lateiniſche Gedichte, lateiniſche und italieniſche Briefe und Anderes vorgetragen, den beſten Schülern gol dene und ſilberne Medaillen und Bücher ertheilt oder ehrende Erwähnung. Alle Be lohnten werden auf einer Tafel verzeichnet, und dieſe wird im Hauptſaal aufgehängt Nach der Jahresprüfung finden die Verſetzungen ſtatt; denn der Curſus iſt überal jährig.

Die zuverläſſigſten und tüchtigſten Schüler werden zum Cenſor und Secretär g macht und zu Decurionen, d. h. zu Aufſehern über zehn Mitſchüler, die ſie jede Morgen überhören müſſen. Das Zeugniß darüber ſchreiben ſie auf vom Lehrer ihne übergebene Zettel, **decurie** genannt. Ihr Zeugniß controlirt der Lehrer dann und pr durch Fragen, die er ſelbſt an Einzelne richtet. Die Decurionen haben auch die ſchrift lichen Arbeiten abzunehmen, auf ihre Sauberkeit und Vollſtändigkeit zu ſehen und ſ dem Lehrer zu übergeben. Sie ſelbſt ſind in der Regel von ſchriftlichen Arbeiten b freit. Endlich müſſen ſie auf das Betragen und alle Aeußerungen ihrer zehn Pfleg befohlenen achten und davon genaue heimliche Anzeige machen. Da ihnen dieß z ſtrengſten Pflicht gemacht wird, ſo kommt es, daß die Lehrer ſehr genau über a Anſichten der Schüler unterrichtet ſind, und ſie haben dieſelben dann bei der Beic ganz in ihrer Hand. Zur Beichte aber werden alle Schüler allmonatlich geführt, j Meſſe täglich, von jedem Claſſenlehrer. Morgens und Abends werden jedesmal d Gebete geſagt, auch ſonſt Andachtsübungen an den Unterricht angeknüpft, z. B. du Verfertigung lateiniſcher Gedichte zu Ehren der Heiligen. — Etwa von der Lehre a weichende Aeußerungen in Vorträgen oder bei Disputationen werden mit aller Ener getadelt, oft hart beſtraft; beſorgt man, daß ſie Anklang finden, ſo greift ſie der Leh mit aller Kraft der geübten Dialektik, des ausgebildeteren Geiſtes an oder zieht ins Lächerliche.

Wie die Belohnungen meiſt in Auszeichnungen beſtehen, ſo ſind die Strafen f nur Ehrenſtrafen. Es werden nämlich alle Claſſen bis auf die zwei oberſten am A fange des Jahrescurſus (im November) nach der erſten ſchriftlichen Arbeit in z Hälften getheilt, ſo daß ſich immer je zwei Schüler in Kenntniſſen gleichſtehen. D beſſeren haben gewiſſe Titel und Würden, um welche nun durch die Leiſtungen k kämpft wird.

Im Collegio romano gibt es für die drei unterſten Claſſen folgende Titel: **R manorum Imperator, Legatus, Tribunus militum, Præfectus equitum, Præfect sociorum, Centurio triariorum, principum, hastatorum, velitum, Decurio equit aquilifer, draconarius.** Auf der andern Seite ſtehen: **Carthaginiensium Imperat Legatus Maurorum. Chiliarchus Afrorum. Præfectus equitum Numidicorum. Pr fectus Macedonum. Ductor aciei punicæ primæ bis quartæ. Decurio equit Signifer I, II.** Die übrigen Schüler ſind einfache milites. Nun finden zweimal w chentlich, auf Verlangen von Schülern auch ſonſt, ſogenannte **provoche**, Herausfo derungen, ſtatt, d. h. der Schüler legt einem anderen, der einen höhern Titel h Fragen vor oder läßt ihn etwas in der Claſſe Geleſenes überſetzen, oder läßt ſich v dem anderen vom Lehrer die Aufgabe zu einem lateiniſchen Diſtichon oder dergleich geben und ſieht nun, wer es zuerſt fertig hat. Macht es der Geforderte falſch u verbeſſert ihn der Fordernde richtig, ſo nimmt dieſer die Stelle des andern ein. können aber auch die beiden Parteien zuſammen gegen einander Krieg führen, w in der Regel alle zwei Monate geſchieht. Dann fordert Einer einen Gegner auf ei beſtimmte Anzahl von Siegen heraus, welche der ſämmtlich gewinnt, welcher von b

ngekündigten Anzahl von Fragen die meiſten richtig beantwortet. Hundert ſolcher iege gehören dazu, die Gegenpartei aus dem Felde zu ſchlagen, d. h. man muß rch richtige Antworten zwei Fahnen erbeuten, die je 25 Siegen gleichgelten, eine ophäe und eine pappene vergoldete Krone zu je 15 Siegen, und zwei Tafeln mit iegesinſchriften zu je 10 Siegen. Hat eine Partei all dieß gewonnen, ſo zieht ſie it den Inſignien geſchmückt, mit Krone und Bannern durch die Schule. Die Namen r Sieger werden auf eine Tafel geſchrieben und ſo bis zum nächſten Kampf an der and des Präfectenzimmers oder des Hauptſaales aufgehängt.

In der Humanitätsclaſſe, die etwa unſerer Obertertia und Unterſecunda entſpricht, mpfen die Schüler, in acht Parteien eines Wagenrennens eingetheilt, als princeps d selecti curruum agitatores factionis albatæ, russatæ, venetæ, prasinæ u. ſ. w., der Claſſe der Rhetorik, etwa unſerer Oberſecunda, als Tusculanæ und Formianæ ademiæ princeps, a secretis, a consiliis, censores, legum custodes, und als væ parrhasiæ und heliconiæ custos, procustodes, a secretis, censores und llegæ. So iſt es auch, nur mit Abweichung von wenigen Titeln, in Neapel. Jeder hüler hat ſein beſonderes Abzeichen.

In S. Apollinare, dem zweiten Gymnaſium Roms, werden den erſten Montag Schuljahre die Schüler nach dem lateiniſchen Aufſatz eingetheilt in den princeps incipum, Senatus, juventutis mit rothen Patenten über die Ernennung zu ihrer ürde; dann folgen drei principes designati mit weißen Patenten, die principes jorum und minorum gentium primi ordinis primæ notæ und ſo fort. Die, welche ich gut gearbeitet haben, loſen um die Würde. Von nun an kann ein Schüler beim hreiben, beſonders der lateiniſchen Aufſätze, die zweimal monatlich gemacht werden, ten höher bezeichneten fordern, d. h. wer beſſer geſchrieben, erhält die höhere Würde. it ein Schüler drei rothe Patente erkämpft, ſo erhält er einen erhabeneren Platz als ictator designatus, dann weiter als Dictator, Dictator maximus, Dictator perpe-us. Als ſolcher iſt er dann vom Examen befreit.

Zum Theil ſchließen ſich auch hieran die Strafen. Wer eine Arbeit fehlen läßt, rliert einen Sieg; beim fünften Mal wird er von ſeinem princeps vorgefordert, im ſechsten Mal ins Exil geſchickt, d. h. er erhält einen Strafplatz und darf nicht ehr an den provoche theilnehmen. — Sonſtige Strafen beſtehen in Strafarbeiten, ngem Knieen und Anderem, z. B. dem Belecken eines Kreuzes vor verſam-elter Claſſe. Freiheitsſtrafen finden ſich nur bei Alumnen, körperliche Züchtigung r nicht.

Die Schüler werden überhaupt ſehr freundlich behandelt, und wenn ſie ihre Auf-be nur einigermaßen können, gelobt. Getadelt werden ſie ſelten. In S. Apollinare rden wöchentlich den guten Schülern Lobzettel nach Hauſe mitgegeben. Wer 300 nti hat, d. h. ſo viele Beweiſe von Fleiß gegeben hat, bekommt auch einen Lob-ttel, um die nicht beſonders fähigen, aber fleißigen Schüler doch auch zu berück-htigen.

Schon hierin zeigt ſich die den Italienern eigene Hochſchätzung des Talents, ihre eringſchätzung des bloßen Fleißes. Gebildete Männer verlachen das deutſche Sitz-rmögen, und rühmen ſelbſtgefällig, daß ſie alles durch ihren genio erreichen. So-nn möchte wohl keine Nation ſo empfindlich gegen Tadel ſein. Auch im geſelligen nd wiſſenſchaftlichen Verkehr loben ſie Alles, nennen Niemand ohne ein rühmendes eiwort, verlangen aber auch, daß man ſie nicht tadle. Ich weiß nicht, ob das die olge jener Erziehungsart iſt, oder umgekehrt. Zugleich muß ich aber bemerken, daß, ie die Männer, ſo auch ſchon die Knaben durchgängig ſehr gute Manieren haben.

Das ſchiebe ich in der That auf die feine Weiſe, mit der ſie ſchon in der Kindheit behandelt werden.

Zur Aufmunterung dienen ferner die ſogenannten Akademieen. An Tagen, die Heiligen oder der Erinnerung gewiſſer Ereigniſſe geweiht ſind, finden Declamationen und Reden ſtatt; es werden von den Schülern gefertigte lateiniſche und italieniſche Gedichte vorgelegt. Der Rector und ein und der andere ältere Lehrer ſind jedesmal dabei. Einer ſolchen Feier habe ich in der mittleren grammatiſchen Claſſe des Collegio romano (etwa Untertertia) mit beigewohnt. Es war ein Feſt der Jungfrau. Ihr Bild, ſonſt verhängt, war enthüllt, ein Altar davor hergerichtet, glänzend mit Kerzen erleuchtet. Alle Schüler hatten einige Strophen Petrarcha's an die Jungfrau in lateiniſche Verſe gebracht. Nach mehreren Gebeten, auf den Knieen geſprochen, las einer Petrarcha's Gedicht, andere die Ueberſetzung vor. Dieſe war mit großem Geſchick gemacht; nur wenige Fehler kamen vor, vom Imperator der Carthager mit Leichtigkeit verbeſſert. Dann wurden die freiwilligen Arbeiten vorgetragen: lateiniſche Gedichte in Diſtichen und Hexametern, ein lateiniſches Gebet in Proſa, ein italieniſches Sonnet, alles an die Jungfrau Maria gerichtet. Die Knaben declamirten mit dem den Italienern eigenen Pathos, mit dem ſingenden und doch einförmigen Hervorheben der Cadenzen, mit ſtereotypen Bewegungen, doch wurde nichts getadelt. Auch Gedichte bekannter Verfaſſer wurden hergeſagt, und ſelbſt die Abſchrift irgend eines Gebets oder einer bezüglichen Stelle aus einem lateiniſchen Kirchenvater mit Zufriedenheit angenommen. Bei den erſten Declamationen, beſonders wenn der Vortragende laut geſchrieen hatte, klatſchten die Schüler. Vor und nach dem Vortrage küßte der Declamirende dem Präfecten die Hand. Am Schluſſe wurden unter die Schüler viele Lithographieen von Heiligenbildern, auch einige religiöſe Bücher vertheilt; einen kleinen Holzſchnitt bekamen alle übrigen. Als der Präfect hinausging, klatſchte die ganze Claſſe. In den oberen Claſſen geſchieht dieß nach jeder Lection, ſo wie ich es auch auf der Univerſität zu Neapel erlebt habe.

Den Akademieen in den vier grammatiſchen und der Humanitätsclaſſe entſprechen in der der Rhetorik und der Philoſophie die Disputirübungen. Es werden wöchentlich zweimal Theſen aufgeſtellt, lateiniſch angegriffen und vertheidigt. Sie knüpfen ſich meiſt an Vorgetragenes. In der philoſophiſchen Claſſe, beſonders aber in der theologiſchen, werden manchmal ganz abſtruſe Fragen abgehandelt, z. B. über den Charakter des heiligen Joſeph, von dem man doch ſo wenig weiß, über den Grad einer beſtimmten Sünde, über ſchwierige Puncte der Moral. Die Zöglinge halten mehr abwechſelnd Reden, als daß ſie dialektiſch Einwürfe widerlegten. Dieß aber bleibt auch die Disputirart der Männer. Ein ſokratiſches Geſpräch halten ſie nicht aus. Doch tragen all dieſe Redeübungen zu der Redefertigkeit bei, welche die Italiener überhaupt auszeichnet. Was ſie gelernt haben, können ſie auch mit Leichtigkeit anwenden.

Ich komme nun auf den eigentlichen Lehrplan. Alle italieniſchen Gymnaſien haben eine untere, mittlere und höhere grammatiſche Claſſe. Die unterſte heißt die erſte und iſt im Collegio romano und dem Jeſuitengymnaſium in Neapel in zwei ordines getheilt. Hier wird nur Leſen, Schreiben, Kenntniß der religiöſen Hauptlehren und der Species vorausgeſetzt. Auf die cl. gramm. tertia oder suprema folgt die cl. humanitatis, dann die rhetoricæ, endlich die cl. philosophiæ. Ueberall iſt der Curſus jährig, nur in der philoſophiſchen zweijährig. Das Schuljahr beginnt am Anfange des November. Kleineren Gymnaſieen fehlt die philoſophiſche Claſſe; es müſſen dann alle, die ſtudiren, auf der Univerſität einen zweijährigen philoſophiſchen Curſus durchmachen. Auch da fragt der Docent, läßt überſetzen und analyſiren. Das Collegio romano aber

das neapolitaniſche Jeſuitengymnaſium erſetzen für die Theologen auch noch die erſität, indem ſie eine vollſtändig beſetzte theologiſche Facultät haben, mit gleichen ten wie die Univerſitäten. Die Studenten tragen lila Prieſterkleider und dreieckige mit aufgebogenen Krämpen. Der Curſus iſt vierjährig.

Die Hauptferien der Gymnaſien ſind in Neapel von Ende September bis An- November, in Rom von Mitte Auguſt bis 2. November; auf der Univerſität zu 20. Juli bis 5. November, zu Bologna 27. Juni bis 5. November, zu Neapel Juni bis 5. November, ſo daß die Lehrzeit hier noch den octonis Idibus des z entſpricht.

Den philoſophiſchen Curſus müſſen alle durchmachen, die zu ihrem Berufe die a, d. h. den Doctorgrad nöthig haben, nämlich die Theologen, Juriſten, Aerzte, tekten, Ingenieurs, Apotheker. Der Unterricht dauert ohne Zwiſchenzeit Vor- gs $2\frac{1}{2}$ Stunden, nur in der Claſſe der Rhetorik 2 St., Nachmittags $1\frac{1}{2}$ St. 5 oder $4\frac{1}{2}$ oder 4 an. (Vormittags beginnt er in Neapel nach der italieniſchen im November um 14 Uhr Morgens, im December und Januar um $14\frac{1}{2}$, 1. bis Februar um 14, 25. Februar bis 16. März um $13\frac{1}{2}$, bis zum 11. April um , im Mai um 12, im Juni um $11\frac{1}{2}$, bis 25. Auguſt um 12, bis zum 16. ember um $12\frac{1}{2}$, vom 17. September um 13; in Rom im Allgemeinen um 9 oder nach unſerer Uhr.)

Während derſelben Lection wird Verſchiedenes vorgenommen, mündliches Ueber- , Grammatik, ſchriftliche grammatiſche und metriſche Uebungen. Bei der Lectüre ſetzt der Lehrer vor, macht die grammatiſche Analyſe, conſtruirt, und gibt dann ier Ueberſetzung den Gedankengang. Auf das Sachliche wird faſt gar nicht ein- gen. Alles, was der Lehrer vorgemacht, wiederholt dann der Schüler in der näch- Stunde. Ebenſo wird die Selbſtthätigkeit bei den Aufſätzen ganz unterdrückt. werden Chrieen oder Arbeiten (von höchſtens 4 Seiten) nach der Dispoſition des rs gemacht, und zwar auch dieſe gewöhnlich nur als Beiſpiele für eine rhetoriſche n, alles lateiniſch, nur hier und da in den oberſten Claſſen italieniſch. In allen ſen werden lateiniſche Verſe gemacht, worin es die Schüler wirklich zu einer ge- n Meiſterſchaft bringen. In den nichtjeſuitiſchen Gymnaſien iſt dieß ſogar die ptſache, es wird danach geſetzt und verſetzt und Alles darauf hingerichtet. Jedenfalls as eine gute Art, ſelbſt die Phantaſie zu zügeln, die bei den Italienern ja beſon- lebhaft iſt, und ſie in ſtereotype Formen einzuzwängen, und die den Italienern irliche Neigung zur Poeſie für Staat und Kirche unſchädlich zu machen.

Ferner wird auf den nichtjeſuitiſchen Gymnaſien Geographie gar nicht, von ſchichte nur Kirchengeſchichte getrieben. Auch auf den Jeſuitengymnaſien tritt beides z zurück. Im Collegio romano und im Jeſuitengymnaſium in Neapel gibt der ndenplan darüber an:

lassis gramm. infimæ secundi ordinis. Rom: Geographia elementaris. Neapel: Geographiæ generales notiones.

Rom: Excerpta ab historia universali. Neapel: Hist. sacra veteris testamenti.

I. gramm. inf. primi ord. Rom: Geogr. ital. Neapel: Geogr. de regno Neapolit.

Rom: Excerpta ab hist. univ. Neapel: Hist. antiqua usque ad Romæ initia.

II. gramm. mediæ. Rom: Geogr. de Europa (sic!). Neapel: Geogr. de Italia.

Rom: Exc. ab hist. univ. Neapel: Hist. a fundatione Romæ ad romanos imperatores.

In Rom dient für die beiden unterſten Claſſen die Bearbeitung des Alvaro von D. Ferd. Porretti, öffentlichem Lehrer in Padua, verbeſſert und wieder genauer auf Alvaro zurückgeführt vom Prieſter Luigi Portelli, früherem Profeſſor der Humanität (d. h. Ordinarius von Unterſecunda) am Collegio romano, 3te Aufl., 1843, 250 S. kl. 8. Der Gang iſt folgender. Was heißt Grammatik? Trattato I, „Einleitung in die Grammatik" mit dem Weſentlichſten aus der Formenlehre. Angehängt ſind Fragen über das Vorgetragene. Zuſammen 40 kleine Seiten. Trattato II, „Conſtruction der Verba activa, passiva, neutra, communia, deponentia und impersonalia« enthält zunächſt das Wichtigſte der Caſuslehre, dann die unregelmäßigen Verba vollſtändiger als in Tratt. I, aber mit Ausſchluß der ſeltenen. So weit für den erſten ordo. Der zweite beginnt dann mit Tratt. III: costruzione de' nomi e pronomi. Tratt. IV: costr. comune de' verbi, d. h. Conſtruction auf die Frage wo und wohin, über Zufügung und Auslaſſung der Präpoſitionen, d. h. die Lehre von den Präpoſitionen und ein Theil der Caſuslehre, z. B. die der Städtenamen. Dann dativus communis (d. h. commodi), accus. und abl. temporis und loci, abl. absol., abl. instrum., causæ, modi und der Begleitung. Der Abſchnitt behandelt alſo das von der Caſuslehre, was nicht von der Natur einzelner Zeitwörter abhängig iſt. Es folgt die Moduslehre, zuſammen mit der Bildung der hergehörigen Formen, z. B. des unregelmäßigen partic. fut. act. Allerdings eine ſonderbare Anordnung!

Tratt. V. Präpoſitionen (ausführlicher als in IV) Adverbia, Interjectionen (in dieſer Reihenfolge), Conjunctionen. Sehr kurz. Bis hieher führt die zweite Claſſe.

Appendix. Syntaxis figurata. Cap. I. 1. Solœcismus. 2. Constructio figurata: a) Enallage. b) Eclipsis. c) Zeugma. d) Syllepsis. e) Prolepsis. f) Archaismus. g) Hellenismus. Alles ſehr kurz. Cap. II. dell' orazione oscura. Perissologia. Synchysis. Hyperbaton. Anastrophe. Tmesis. Parenthesis. Cap. III. dell' orazione disadorna. Aischrologia. Cacophonia. Tapeinosis. Macrologia. Tautologia. — Ueberall ſind Beiſpiele aus lateiniſchen Schriftſtellern beigefügt. Ein anderer Anhang (52 S.) behandelt die alte Orthographie, die alten Eigennamen, den römiſchen Kalender; noch ein anderer erklärt die Sachen, die in den Beiſpielen der Grammatik berührt ſind, um ſo ſonſt auf der Schule nicht gelehrte Gegenſtände einzuprägen, d. h. einige Broſamen aus Geſchichte, Alterthümern, Litteraturgeſchichte der Griechen und Römer, etwas Weniges von Geographie. Z. B. s. v. Aeneas iſt auf $1\frac{1}{2}$ S. die älteſte römiſche Geſchichte erzählt, s. v. Pompejus die kurze Geſchichte ſeiner Zeit. Andere Artikel: Verres. Carthago mit einigen Jahreszahlen. Römiſche Könige. — Senat. — Anklagen (de ambitu, peculatu, majestate, repetundis). — Staatsämter der Römer. — Ingenui, servi, liberti, bulla prætexta. — Griechiſches Geld. — Themiſtokles. Plato. Demoſthenes. Ovid. Sicilien. Venedig. Padua. Bei den italieniſchen Städten kommt hie und da ein wenig aus ihrer neueren Geſchichte vor.

Die Regeln der Grammatik werden in der Stunde geleſen, zur nächſten Stunde mit den lateiniſchen Beiſpielen auswendig gelernt. Die täglichen Ueberſetzungen aus dem Italieniſchen ins Lateiniſche verbeſſern die Decurionen, einzelne zuweilen der Lehrer in der Claſſe. Nimmt er die Arbeiten nach Hauſe mit, ſo gibt er ſie nicht zurück, ſondern behält ſie zum Nachweis über die Fortſchritte der Schüler und lieſt nur die richtige Ueberſetzung in der Claſſe vor.

Phædrus cum notis variorum et emendationibus *Aloisii Portelli*. In us. schol. Romæ Ed. 3. 1832. Kurze lateiniſche erklärende Anmerkungen. Anhang: Lateiniſche Redensarten ins Italieniſche überſetzt, in alphabetiſcher Ordnung.

Cic. epp. select. libri IV, multa litura coercuit *Al. Portelli*, Gregorianæ uni-

rsitatis professor. Romæ 1828 u. ö. Nur hie und da Anmerkungen. Von den ɪzeſten Briefen und einzelnen Sätzen gehen ſie zu größeren und ſchwereren über. ie erſten ſind VI, 16. XIV, 9. 13. 8. 10; die letzten IX, 14. V, 21. XV, 21. — ieß für die beiden unterſten Claſſen. In der mittleren Grammatikalclaſſe wird eine ɪsgabe ſämmtlicher Briefe Cicero's von demſelben Portelli gebraucht. In dieſer aſſe werden in Proſa umgeſetzte Verſe wieder zu Verſen gemacht, leichte Gedanken, s Hexametern überſetzt, in lateiniſche Verſe zurücküberſetzt. In der oberſten Gram= ɪtikalclaſſe wird Proſodie und Metrik nach einem 184 S. langen Lehrbuche, ebenfalls n Portelli, ausführlich behandelt. Zur Uebung werden täglich zu Hauſe Ueber= ɪungen aus dem Italieniſchen in lateiniſche Verſe oder ſelbſtändige lateiniſche Ge= hte gemacht. Die hier geleſenen Schriften Cicero's de officiis, Cato major, Lælius, radoxa enthält eine Ausgabe ad modum Minelli (3te Aufl. Romæ aucta ad emplum Lipsiense anni 1829). — Cornelius Nepos ed. *Portelli*. Romæ 1834 iſt t ausführlichen geſchichtlichen und grammatiſchen Anmerkungen in italieniſcher ɔrache und einem ſachlichen Anhange verſehen, der in jedem Artikel möglichſt viel s Geſchichte und Alterthümern zuſammenzufaſſen ſucht. Von Ovid werden die Schrif= ɪ in Diſtichen, beſonders die Triſtia und Briefe aus Pontus geleſen. Alles Geleſene rd zum folgenden Tage auswendig gelernt.

In der Humanitätsclaſſe fallen auf die Vormittage Cicero's Reden und Pflichten, ɪnn dieſe nicht in der folgenden Claſſe geleſen werden, ſeine epp. ad fam. einmal, ɔius oder Cäſars Bürgerkrieg oder Salluſt einmal; Abends die Dichter.

Wo griechiſch überhaupt getrieben wird, wird meiſt nur das neue Teſtament ge= en, an dem zugleich die Formen eingeübt werden. So war es auch im römiſchen ɪminar. In den Jeſuitenſchulen ſteht es etwas beſſer damit. In der Humanitätsclaſſe ɪrd eine Anthologie gebraucht, in der ſich die oben angegebenen Schriften befinden: ɔcr. or. paræn., Xen. Cyrop., Anacr. od. sel. Das Griechiſche wird der Aus= ɪache der heutigen Griechen gemäß geleſen. — Durchgenommen wird: de arte rhe= rica libri V, lectissimis veterum auctorum ætatis aureæ perpetuisque exemplis ustravit *D. de Colonia*. Acc. etiam institutiones poëticæ auct. *Joh. Juvencio*. ɔmæ 1829.

In der Claſſe der Rhetorik werden die oben bezeichneten griechiſchen Schriftſteller mmerlich erklärt, jede Form vom Lehrer genau analyſirt und, wo ſie abweicht, in n attiſchen Dialekt umgeſetzt. Hie und da wird auf die rhetoriſche oder poetiſche chönheit einer Stelle hingewieſen, aber nur in äußerlicher Beziehung, in Betreff von ɪopen und Figuren. — Von lateiniſchen Schriftſtellern werden folgende Ausgaben braucht: Cæsar ed. *Cellarius*. Bononiæ 1828. Ovid. c. nott. *Minelli*. Horat. c. ɪtt. *Juvencii* e soc. Jesu, mit lateiniſchen erklärenden Anmerkungen, die zum Theil ɪikaliſcher Natur ſind, z. B. vexat contristat. Livor est color pallidum inter et nguinolentum. Sie enthalten viele Conſtructionen und Paraphraſen; die ge= ɪichtlichen Anmerkungen ſind ſehr einfach, z. B. Ilia erat mater Numitoris. ɪ. Flor. I. 1.

In die Alumnate der Jeſuiten einzudringen iſt ſehr ſchwierig. Die Zöglinge erden vor jeder Berührung mit Nichtjeſuiten möglichſt gewahrt. Das Eine nur möchte ɔ erwähnen, als eigenthümlichen Beleg für das weite Gewiſſen des Ordens, daß in eapel im Gymnaſium gegen weltliche Vergnügungen Aufſätze gemacht und Diſpu= ɪionen geführt werden, im Alumnat aber Tanz= und Fechtſäle ſind, nebſt einem ɪoßen Reithofe. Da nämlich das dortige Alumnat der Jeſuiten beſonders Adlige an= ɪlocken ſucht und ſehr vorwiegend von ihnen benutzt wird, ſo gibt man dem jungen

Mann auch eine adlige Erziehung, während man zu dem Reit-, Tanz- und Fechtunterricht die Externen nicht zuläßt.

Ich habe mich im Bisherigen hauptsächlich auf zwei Anstalten beschränkt, die als die gelehrtesten Italiens gelten. Sie werden ein Bild für die übrigen gewähren, die in manchen Beziehungen hinter ihnen zurückstehen. Ich knüpfe indeß noch einzelne Bemerkungen über die übrigen Gymnasien an, wobei ich nur Toskana übergehe, worüber ich einen besondern Aufsatz des Candidaten Siedel, welcher sich längere Zeit in Toskana aufgehalten hat, mitgebracht habe. Ich gebe nur zu bedenken, daß, wenn Herr Siedel manches zu schwarz gemalt zu haben scheint, sich das Bessere doch nicht sowohl durch die Einrichtungen, als durch die natürlichen Anlagen der Toskaner gebildet haben möchte. Man findet in keiner Stadt Italiens so viele gebildete Leute wie in Florenz. Doch treiben die Toskanen Vieles selbständig nach der Schulzeit, besonders die Advocaten und Aerzte, theils während, theils nach dem Universitätsbesuch; viele ersetzen z. B. den Mangel des griechischen Unterrichts, den sie auf der Universität hören, wobei es freilich auf uns einen seltsamen Eindruck macht, wenn wir die Studenten dem Professor τύπτω aufsagen hören. Selbst der gemeine Mann hat in Toskana über Geographisches weit richtigere Vorstellungen, als im übrigen Italien, und über Kunstgegenstände ein geübteres Urtheil, als viele deutsche Gelehrte. Den übrigen Italienern freilich geht der Sinn für Kunst, wie auch meist der für Naturschönheit gänzlich ab.

Ich betrachte zunächst die Gymnasien der Lombardei und Venedigs. Mit dem Unterricht in Geographie und Geschichte ist es hier etwas besser als im übrigen Italien, jedoch beschränkt er sich auch hier nur auf das Wichtigste der alten Geschichte und auf die Geschichte und Geographie des österreichischen Kaiserstaates. Das Griechische wird in der mittleren Grammatikalclasse angefangen, ist aber nur für künftige Aerzte und Theologen verpflichtend. Es geht durch drei Classen. Jeder Anstalt steht ein Inspector vor, welcher unter dem Governo steht (zu Mailand und Venedig). Unter dem Inspector steht der Rector. Die Professoren erhalten 600—2000 Fl. (Schullehrer 350—600 Fl.). Ihre Anstellung findet durch Concurs vor einer Prüfungscommission mit Bestätigung der Regierung statt. Neben den öffentlichen Gymnasien, die alle Aerzte und Regierungsbaumeister besucht haben müssen, stehen Privatgymnasien, wo nur geprüfte Lehrer unterrichten und unter solchen, die in einer der vier Facultäten studiren und die Erlaubniß zur Ausübung ihres Faches im Staate erhalten wollen, nur von künftigen Advocaten besucht werden dürfen. Die Schüler sind zugleich in den Listen eines öffentlichen Gymnasii eingetragen, werden dort examinirt und zahlen jährlich 4 Fl. an dasselbe. Wenn bei diesen großen Privilegien der öffentlichen Gymnasien, die ja den Unterricht umsonst geben, doch die Privatgymnasien bestehen können und 1837, z. B. nach v. Raumers Briefen über Italien (I S. 207), 1168 Schüler zählten, während die 10 kaiserlichen mit 96 Lehrern 2865 Schüler, die 8 der Gemeinen 1291 Schüler hatten, so müssen doch die öffentlichen Manches zu wünschen übrig lassen. — Die Gymnasien sind zum Theil mit Alumnaten verbunden und haben einen sechsjährigen Cursus. Die bischöflichen Seminarien, eines in jedem Sprengel, bilden nur künftige Theologen aus; der Bischof stellt die Lehrer an, muß jedoch der Regierung deren Fähigkeit nachweisen. Das Seminar zu Mailand hatte vor dem Kriege gegen 400 Schüler durchschnittlich. Raumer gibt das zu Crema für 1837 mit 10 Schülern an. Den Gymnasialcursus setzen 7 kaiserliche Lyceen und ein städtisches zu Lodi, mit zweijährigem Cursus, für Mediciner, Juristen und Theologen fort, 8 bischöfliche für Theologen bei den Seminarien. Allgemeine und Fachgegenstände werden dort

elehrt; nicht alle Collegia ſind verbindlich. Die Zöglinge dürfen Theater, Bälle, alle ffentlichen Orte nur mit beſonderer Erlaubniß beſuchen, keine Romane leſen, nicht as Converſationslexikon benutzen. — Doch kann man, ſtatt ein Lyceum zu beſuchen, uch einen entſprechenden Curſus auf der Univerſität durchmachen.

In Piemont war bis vor wenigen Jahren aller Unterricht in den Händen der eſuiten, Barnabiten und fratelli ignorantili, welche mit den Jeſuiten in naher Ver- indung ſtehen. Es wurde Vor- und Nachmittag eine Stunde länger gelehrt als im üden, nämlich Vormittags $3^1/_2$, Nachmittags $2^1/_2$ Stunden. Dieſe 2 Stunden wur- en auf Religion verwandt. Dafür war eigens an jeder Anſtalt ein **Direttore spiri- uale** angeſtellt, der neben dem oft wechſelnden eigentlichen **Prefetto** (Director) ſtand, nd unter deſſen Aufſicht Morgens eine geiſtliche Vorleſung, zwei geiſtliche Geſänge, ie Meſſe, die Litanei der heil. Jungfrau, geiſtlicher Unterricht, ein Pſalm, das Gebet ür den König, Nachmittags eine geiſtliche Vorleſung, Geſang, Gebete, Katechismus- rklärung vorgetragen wurden. Kein Lehrer durfte etwas ohne Cenſur des Oberſchul- ollegs und der Regierung drucken laſſen. (S. Raumer Italien I. 309.) Seit 1848 ſt das gänzliche Uebergewicht der geiſtlichen Uebungen entfernt. Als die revolutionären Bewegungen in Italien begannen, gab die **spada dell' Italia**, wie man Carl Albert annte, ein ſehr verbeſſertes Unterrichtsgeſetz, das dem Franzöſiſchen nachgebildet iſt nd beſonders die Mutterſprache zu Grunde legt. Es verkürzt die lateiniſchen Stunden, erückſichtigt aber Griechiſch, Geographie und Geſchichte nicht mehr als das frühere. Die oberſte Unterrichtsbehörde zu Turin (**magistrato di riforma** genannt) hat Unter- ichtsbehörden in den verſchiedenen Theilen des Landes unter ſich. Für alle Lehrer ſind Prüfungen eingeführt; Weltliche werden gegen Geiſtliche nicht mehr zurückgeſetzt. Doch ind die Gehalte noch immer ſo ſchlecht wie früher, 750—1200 Fr., die Penſion nie iber 750 Fr. — Geleſen wird dort unter Anderm **Thomas Aquinas de imitatione Christi.**

Es verſteht ſich übrigens, daß in den Schulen nicht in den Dialekten unterrichtet wird, alſo nicht piemonteſiſch, genueſiſch, lombardiſch, venetianiſch, neapolitaniſch, alabreſiſch — faſt eben ſo viele beſondere Sprachen —, ſondern im guten Italieniſch, . h. in der toskaniſchen Sprache, ohne die garſtigen Unarten der toskaniſchen Ausſprache.

Bei der Unzulänglichkeit der Gymnaſien, wie wir ſie im Ganzen gefunden haben, elfen ſich die vermögenden Italiener meiſt durch Hauslehrer, durchgängig Prieſter, um Theil aber recht gelehrte Prieſter. In den großen Familien pflegt ein ſolcher ſein anzes Leben ſeinem Zöglinge zu widmen und in ehrenvoller Stellung bis zu ſeinem ode im Hauſe zu bleiben. Sie müſſen freilich keine ſtörenden Geſellſchafter ſein. Bei er Auflöſung des Jeſuitenordens wurden mehrere von den bedeutendſten in fürſtliche äuſer als Erzieher aufgenommen, und umgingen ſo die Nothwendigkeit, auszuwan- ern. Im Franzöſiſchen laſſen faſt alle Gebildeten ihre Söhne privatim unterrichten wie bei uns). Dann muß man die großen natürlichen Anlagen der Italiener in An- chlag bringen, ihre leichte Faſſungsgabe, die ihnen Manches von ſelbſt gewährt, was ir erſt erlernen müſſen. Einige franzöſiſche Brocken hat auch der gemeinſte Mann ufgeſchnappt, und nach kurzer Zeit der Uebung lernen ſie eine fremde Sprache ge- äufig. Auf den Schulen werden neuere Sprachen gar nicht getrieben; doch zum ge- äufigen Sprechen werden die Schüler, wir müſſen es uns geſtehen, auch bei uns ohne Privathülfe nicht geführt. Nur in der Lombardei wird in den ſeit 1838 eingerichteten ealſchulen (**scuole tecniche**) in 2 wöchentlichen Stunden Franzöſiſch und Deutſch elehrt für die, die es freiwillig lernen wollen.

Endlich darf man nicht überſehen, daß jedes Volk etwas Anderes ſchätzt und da-

her erſtrebt. Wie die Italiener Alles verachten, was durch bloßen Fleiß erworben wird, habe ich oben bemerkt. Viel mehr, als der Deutſche, gibt er auf die Form, als hätte ſich der Formſinn, der die Alten zu claſſiſchen Völkern machte, bei ihnen erhalten. Anmuth der Bewegung, Stellung, Rede, gewählte Ausdrücke gehen ihnen über Alles. Das erſte Lob eines Menſchen, den ſie ſehen oder hören, iſt: è un bel uomo, das größte Lob eines Buches, daß der Stil gut iſt. Soll man ſich alſo wundern, wenn ſie bei der Erziehung ſo auf das Rhetoriſche und auf Redefertigkeit ſehen? Gerade wegen deſſen, was wir an ihnen tadeln, verachten ſie uns. Sie halten uns für ſchwerfällig, für langſame Köpfe, die Unpraktiſches treiben und zu nichts Rechtem kommen, denen das Reden ſchwer wird, deren Bücher ungenießbar ſind. Sie bewundern die Leichtigkeit und Eleganz der Franzoſen, halten ſich aber für gründlicher. Jedenfalls müſſen wir von den Italienern nicht verlangen, was ſie ihrer Eigenthümlichkeit gemäß gar nicht haben wollen!

Florenz, im Juli 1848. **Dr. Guſtav Wolff.**

Das Unterrichtsweſen in Toskana.

I. Die Unterrichtsanſtalten.

Für den Unterricht wird geſorgt: 1) durch Univerſitäten, deren es zwei gibt: zu Piſa und Siena; 2) durch beſondere Lehrkanzeln für einzelne Zweige der Wiſſenſchaft, entweder mit den Univerſitäten vereinigt oder einzeln beſtehend; 3) durch Collegien in Piſtoja, Prato, Arezzo, Siena, Volterra, Montepulciano, Caſtiglione Fiorentino; 4) durch Seminarien, die ſich faſt in allen Städten finden, wo ein Biſchof reſidirt: in den erzbiſchöflichen Sitzen Florenz, Siena und Piſa und in den Diöceſen Colle, St. Miniato, Arezzo, Cortona, Montepulciano, Chiuſi, mit Pienza, Maſſa mit Populonia, Volterra, Mortigliana, Groſſeto, Montalcino; in Fieſole ſind deren zwei, ſo wie in der Diöceſe Piſtoja und Prato; nur der Biſchof von Sovana und Pitigliano hat kein Seminar, und in Livorno begründet man ein ſolches dadurch, daß man den biſchöflichen Stuhl vacant läßt und deſſen Einkünfte zu den nöthigen Seminarfonds ſammelt; — 5) durch Communal- oder Municipalſchulen in allen Städten, Flecken und größern, zuſammenliegenden und ummauerten Dörfern (paesi murati); 6) durch Privatſchulen in allen größern Städten. Für den Unterricht des weiblichen Geſchlechts ſorgen endlich 7) entweder Klöſter für weibliche Erziehung oder einzelne wenige Municipalſchulen in größern Ortſchaften.

II. Unterhalt und Beaufſichtigung.

Die Univerſität von Piſa hängt ganz von der Regierung ab in Unterhalt und Aufſicht. Die von Siena aber ſteht wohl unter der Aufſicht des Staates, erhält ſich aber durch ſeine Stiftungen und kann daher nicht verlegt werden. Die beſondern Lehrkanzeln ſind ſtets Stiftungen. Ihre Beſetzung geſchieht von der Familie des Stifters; iſt dieſe ausgeſtorben, ſo geht dieß Recht auf den Staat über. Auch die Collegien ſind Stiftungen und erhalten ſich ſelbſt. Der Staat hat die Beaufſichtigung und Ernennung auf Lebenszeit. In Volterra und Caſtiglione Fiorentino aber, wo die Collegien in den Händen des Ordens delle scuole pie ſind, hängt die Ernennung der Lehrer und die Leitung des Ganzen vom Ordensgenerale ab, und die Aufſicht der Regierung beſchränkt ſich nur darauf, daß der Miniſter oder ein Stellvertreter den alljährlichen Examinibus beiwohnt. Die Seminarien hängen in allen Dingen nur allein

vom Biſchof ab. Die Municipal- oder Communalſchulen ſind entweder Stiftungen oder werden von der Commune unterhalten. Da, wo der Orden delle scuole pie ſie in Händen hat, hängt alle Leitung der Inſtitute vom Ordensgenerale ab, und auch hier beſteht die Aufſicht der Regierung oder des Municipiums nur im Beiwohnen der jährlichen Examina; ſonſt ſtehen ſie unter dem Municipium, welches die Lehrer ernennt und ſie alle drei Jahre abſetzen kann. Der Gehalt derſelben iſt ſehr klein; er beläuft ſich jährlich höchſtens auf 600 fr. Frs. in den größern Städten und in den kleinen Ortſchaften auf 225 Frs. Die Privatſchulen ſind vollkommen unabhängig von aller Aufſicht und Einmiſchung des Staates oder irgend einer ſtädtiſchen Behörde. Auch kann Jedermann, ein Handwerker wie ein Gelehrter, ein Fremder wie ein Einheimiſcher, ſolche Schulen errichten, und zwar wie er will, und lehren, was er will, wobei er durchaus keine Verpflichtung hat, der Behörde irgend eine Meldung davon zu machen. Mit Ausnahme der Univerſitäten iſt das ganze Unterrichtsweſen in den Händen der Geiſtlichkeit. Aller Unterricht aber wird, außer in den Privatſchulen, überall unentgeltlich geleiſtet. Die oberſte Behörde war früher die Superintendentur der Studien; jetzt iſt das Miniſterium des Unterrichts an deren Stelle getreten; von ihm wird die Vorlage eines neuen Geſetzes über das geſammte Unterrichtsweſen erwartet. Bis jetzt alſo beſchränkte ſich und beſchränkt ſich noch die ganze Beaufſichtigung des Unterrichts von Seiten der ſtädtiſchen oder ſtaatlichen Behörden auf Ernennung der Profeſſoren und Lehrer, wo dieſelben nicht vom Orden der scuole pie oder von Stiftungen abhängen, und auf Beiwohnung der jährlichen Examina. Um Art und Weiſe des Unterrichts, um Gedeihen oder Verfall der Schulen, um Entwicklung oder Rückſchritt des Unterrichtsweſens kümmert ſich kein Menſch von Seiten der Behörden. Nur politiſch verdächtige Lehren oder grobe Irrthümer im Religionsunterricht können eine Einmiſchung der Behörden veranlaſſen, und auch dieſe kann nur ſtattfinden, wenn Jemand die Anklage geſtellt hat, wobei der Bosheit und Verleumdung natürlich Thür und Thor geöffnet iſt.

III. Diſciplin.

Alle Schulen ſind früh und Nachmittags geöffnet. Im Ganzen wird jeden Tag 5 Stunden lang Unterricht ertheilt, in den Collegien 5 Stunden. Die Zahl der Ferien iſt ſehr groß. Alle Donnerſtage bleibt die Schule geſchloſſen, alſo 52 Tage im Jahre. Feſte zählt man 84 im Jahre. Zu Weihnachten ſind 10 Tage Ferien, zum Carneval und zu Oſtern ebenſoviel, und vom 15. September bis zum 15. November iſt keine Schule, ſo daß im Jahre gegen 200 Tage Ferien ſind. Alle Monate gehen die größern Schüler, die über 14 und 15 Jahre alt ſind, einmal zum Abendmahl und die kleinern zur Beichte. Alle Sonnabend Nachmittag findet der Religionsunterricht ſtatt, und jeden Tag nach dem Vormittagsunterricht wohnen ſämmtliche Schüler der Meſſe bei.

IV. Der Unterricht.

In kleinern Ortſchaften, die unter 400 Einwohner haben oder deren Bewohner zerſtreut ſind, befindet ſich keine Communalſchule. Daſelbſt leitet meiſtentheils der Pfarrer den Unterricht derer, die zu ihm geſchickt werden, oder irgend ein Handwerker macht den Schulmeiſter. Leſen und Schreiben, und auch das noch ziemlich erbärmlich gelehrt, ſind die einzigen Gegenſtände des Unterrichts.

In allen größern Ortſchaften aber beſteht eine Communalſchule, und in den großen Städten findet ſich eine in jedem Viertel. Dieſe werden nun eingetheilt in

höhere und niedere Schulen. In letzteren wird nur unterrichtet in Leſen, Schreiben und Katechismus; in den erſteren kommt noch Unterricht im Lateiniſchen und ein wenig Arithmetik hinzu. Daß in den großen Städten, wie namentlich in Florenz, der Kreis des Unterrichts ſehr viel weiter iſt, werden wir ſpäter ſehen.

In keiner Communalſchule — mit Ausnahme der größten Städte — ſind mehr als 3 Lehrer, von denen der unterſte im Leſen, Schreiben und Rechnen, der zweite in den Anfangsgründen der lateiniſchen Sprache und der dritte in den Claſſikern unterrichtet. Oft hat eine ſolche Schule nur zwei und in vielen Ortſchaften nur einen Lehrer. Aufgenommen werden Alle, die ſich melden. Vorkenntniſſe ſind nicht nöthig, doch können die Meiſten ſchon ein wenig leſen, was ihnen daheim beigebracht worden iſt.

Da nun auf den Univerſitäten von denen, welche daſelbſt ſtudiren wollen, nur Kenntniß der lateiniſchen Sprache und der Arithmetik beim Eintrittsexamen verlangt wird, ſo kann man unmittelbar von den Communalſchulen zur Univerſität übergehen. Gewöhnlich aber beſuchen diejenigen, welche ſich den höhern Studien widmen wollen, ein Collegium oder ein Seminarium, da es durchaus nicht nothwendig iſt, daß Alle, die in ein Seminarium eintreten, zum geiſtlichen Stande übergehen. In den Collegien aber wird Unterricht ertheilt im Lateiniſchen und Italieniſchen, in Geometrie und Philoſophie. An der Spitze ſteht ein Rector, der, wie alle übrigen Lehrer, Prieſter ſein muß. Ein Hausmeiſter ſteht unter ihm und leitet den materiellen Gang der Anſtalt. Der unterſte Lehrer unterrichtet in den Anfangsgründen der lateiniſchen Sprache, der nächſtfolgende in der lateiniſchen Grammatik, der dritte in den leichten Claſſikern, der vierte in der Rhetorik, d. h. in den höhern lateiniſchen Claſſikern, der fünfte in der Philoſophie und der ſechste endlich in der Mathematik. Das Italieniſche wird nicht beſonders betrieben, ſondern nur nebenbei als die Grundſprache bei allen Unterrichtsfächern. Alle Tage wird 5 Stunden Unterricht ertheilt: 3 Vormittags und 2 Nachmittags. Die Zahl der Ferien iſt eben ſo groß wie in den Volksſchulen, d. h. von 365 Tagen bleiben kaum 150 Schultage übrig. In den Collegien aber gibt es ſogenannte Externi und Interni. Die Zahl der letztern iſt die überwiegende, etwa 60—80. Sie zahlen für den Lebensunterhalt etwa 100 Frs. alljährlich. Der Beſuch der Collegien iſt durchaus frei für alle Landeskinder, und je nach dem Rufe, in welchem ſie ſtehen, haben ſie größern oder kleinern Zulauf.

In den Seminarien wird in denſelben Gegenſtänden Unterricht ertheilt, wie in den Collegien, nur kommt noch die Theologie hinzu. Auch hier gibt es Externi und Interni. Die erſteren ſind diejenigen Seminariſten, welche den Dienſt in der Kirche zu verrichten haben. Die Interni oder Penſionati aber verrichten keinen Kirchendienſt. Alle aber tragen ein beſonderes geiſtliches Kleid, das in langem, weitem, entweder ſchwarzem oder violettem Talare und einem breiträndrigen, an drei Seiten aufgeſtülpten Hute beſteht.

Beim Abgange auf die Univerſität findet in den Collegien keine Prüfung ſtatt. Auf der Univerſität aber beſteht das Eintrittsexamen in oberflächlicher Prüfung im Lateiniſchen und in der Geometrie. Man läßt ein wenig in Virgil oder Horaz überſetzen und einige Probleme löſen.

Unter den zwei Univerſitäten in Piſa und Siena iſt die erſtere am vollſtändigſten organiſirt. Großkanzler iſt der Erzbiſchof. Für jeden Wiſſenſchaftszweig iſt meiſt nur 1 Profeſſor angeſtellt. Die theologiſche Facultät zählt 5 Profeſſoren (für Dogmatik, Kirchengeſchichte, Exegeſe, Moraltheologie und orientaliſche Sprachen); die juriſtiſche Facultät zählt 7 Profeſſoren (für Inſtitutionen, canoniſches Recht, Pandekten, Criminalrecht); die mediciniſche Facultät zählt 8 Profeſſoren (für praktiſche Medicin, Klinik,

Anatomie, Physiologie und gerichtliche Medicin und Chirurgie); die philosophische Facultät endlich zählt 12 Professoren (für Logik und Metaphysik, griechische und lateinische Litteratur, italienische Beredsamkeit, Astronomie, theoretische und praktische Physik, Geometrie und Arithmetik, Algebra, angewandte Mathematik, Chemie und Naturwissenschaften). Außerdem besitzt sie alle wissenschaftlichen Anstalten und Sammlungen, die für eine Universität ersten Ranges nöthig sind. Mit ihr hängt auch die medicinische Anstalt in Florenz zusammen, wo alle diejenigen, welche ihre theoretischen Studien der Medicin in Pisa mit dem Doctoratsexamen vollendet haben, noch mehrere Jahre hindurch praktische Studien verfolgen müssen, ehe ihnen die selbständige Praxis verstattet wird.

Auch in Siena ist der Erzbischof Großkanzler der Universität. In der theologischen und juristischen Facultät lehren 5, in der medicinischen 7 und in der philosophischen 10 Professoren. Damit ist noch eine Kunstschule verbunden mit einem Oberinspector, Director und Secretär und 7 Professoren.

Es bleiben uns noch die Privatschulen und Unterrichtsanstalten für Mädchen übrig. Erstere natürlich sind auf das Mannigfaltigste eingerichtet, je nachdem der Director seinen Plan weiter oder enger gemacht. Der Unterricht aber, den die Mädchen in den wenigen Communalschulen für das weibliche Geschlecht (in Florenz 4) empfangen, beschränkt sich auf Unterweisung im Lesen, Schreiben, Nähen und in der Religion. Im Uebrigen ist die Erziehung des weiblichen Geschlechts den Conservatorien anvertraut, d. h. Klosteranstalten, die sich der Erziehung der weiblichen Jugend widmen und nur durch den Namen und durch Aufnahme von Zöglingen von den Nonnenklöstern unterscheiden, die keine Zöglinge aufnehmen dürfen. Bei ihnen wird Unterricht ertheilt in der Religion, im Lesen, Schreiben, Arithmetik, Nähen, Sticken, Zeichnen, Tanzen und in der Musik. In Florenz sind 7 solche Conservatorien. Der Unterricht darin ist sehr theuer. Der Geist aber, der in solchen Klosteranstalten die Erziehung beseelt, ist zu bekannt, als daß wir ihn weiter zu beschreiben nöthig hätten; er ist überall derselbe, nur daß er in Italien vielleicht auf der niedrigsten Stufe steht.

V. Die Schulen in Florenz.

Wir betrachten dieselben in einem besondern Abschnitte, weil dieselben sehr begreiflicher Weise in vielen Stücken von dem abweichen, was im Allgemeinen über die andern Unterrichtsanstalten des Großherzogthums vorher gesagt worden ist.

Außer einer großen Anzahl von Privatschulen, von denen wir nur die protestantische Schule unter Pfarrer Binders Leitung als besonders ausgezeichnet erwähnen, zählt die Hauptstadt 4 Municipal- oder Communalschulen und 2 Collegien, die aber nur dem Namen nach Collegien sind, eigentlich aber vollständiger organisirte Communalschulen. Die 4 Communalschulen haben jede 2 Lehrer und sind ganz auf dieselbe Art eingerichtet, wie die übrigen Communalschulen des Landes, nur mit dem Unterschiede, daß der Unterricht besser ist. Im Durchschnitt zählt jede derselben 80 Schüler.

Von den beiden Collegien ist das eine vollständig, d. h. es werden in ihm alle Zweige der schönen und sogenannten exacten Wissenschaften gelehrt: Lateinisch, Griechisch, Italienisch, Philosophie und alle Zweige der Mathematik und praktischen Wissenschaften. Die Studien aber sind in drei Classen getheilt: in niedere, höhere und solche, die mehr die exacten Wissenschaften betreffen. Zu der ersten Classe der Studien gehört Lesen, Schreiben, Religion, niedere und höhere Arithmetik und italienische Sprache, und dieser Classe widmen sich diejenigen, welche in den Handel treten. Diejenigen, welche zu den höhern Studien auf der Universität übergehen wollen, treten aus dieser ersten Classe in die zweite, wo sie

in der lateiniſchen Grammatik, Metrik, lateiniſchen Claſſikern, lateiniſcher und italieniſcher Stilübung, Rhetorik, Philoſophie, Logik, Metaphyſik und Ethik unterrichtet werden. In die dritte Claſſe von Studien gehört endlich der Unterricht in Geometrie und Trigonometrie, Algebra, Experimentalphyſik, Mechanik, Hydraulik, Aſtronomie. Um alle dieſe Curſe durchzumachen, ſind für fähige und fleißige Schüler 9 Jahre erforderlich. Dieſe Anſtalt zählt 1200 Zöglinge. Das zweite Collegium, mit ungefähr 300 Zöglingen, unterſcheidet ſich nur durch wenige Unterrichtszweige von den gewöhnlichen Municipalſchulen. Beide Anſtalten ſind in den Händen des Ordens **delle scuole pie**, denen die Stadt 2000 Scudi und das Local, der Staat aber Abgabenfreiheit und Erlaubniß zum Betteln ertheilt.

Dieſer Orden wurde von Joſeph Calaſanzio, einem Spanier, im 16ten Jahrhundert geſtiftet, mit dem Zwecke, unentgeltlichen Unterricht zu ertheilen und namentlich auf moraliſche Entwicklung der Jugend einzuwirken (scuole pie). Frömmigkeit alſo iſt das Ziel ihrer Unterrichtsanſchauung, und zum Anziehungsmittel dient ihnen der Unterricht in den übrigen Zweigen der Erziehungskunſt. Sie ſind alſo Nebenbuhler der Jeſuiten. Ihr Orden iſt ſehr zahlreich. In Florenz allein zählt derſelbe drei Klöſter. Aber ihnen fehlen die Mittel und Talente, welche den Jeſuitenorden ſo groß und mächtig gemacht. Leider zählt er unter ſeinen Ordensgliedern viele durchaus unwiſſende Menſchen, ſo daß darunter ihre Schulen ſehr leiden und im Ganzen bedeutend hinter denen zurückſtehen, welche von Weltgeiſtlichen geleitet werden. Es ereignet ſich nicht ſelten, daß unter den Profeſſoren der scuole pie Leute ſind, die kaum ordentlich leſen und ſchreiben können. Zwiſchen der Weltgeiſtlichkeit und dieſen vielfach privilegirten Ordensgeiſtlichen beſteht die größte Eiferſucht und Abneigung.

VI. Beurtheilung des Unterrichtsweſens in Toskana.

Die vortheilhafte Seite, welche das Unterrichtsſyſtem in Toskana darbietet, iſt die Unentgeltlichkeit alles Unterrichts in den Volks- und höheren Schulen; nur in den Privatſchulen und in den Conſervatorien für die weibliche Jugend wird der Unterricht bezahlt, und in den Collegien zahlen die Interni oder Penſionati nur eine kleine Summe für ihren Lebensunterhalt. Daher hat Niemand die geringſte Schwierigkeit, ſeine Kinder in die beſtehenden Anſtalten zu ſchicken. Ja, jeder Vater kann unbedingt verlangen, daß um ſeines einzigen Kindes willen die Schule vergrößert werde, wenn kein Platz mehr für daſſelbe da iſt. Dieß aber iſt durchaus das einzige Gute, was man von dem Unterrichtsſyſtem in Toskana ſagen kann. Tadelnswürdiges aber hat daſſelbe in allen Beziehungen.

Vor allen Dingen muß man ſich wundern, daß man ſo viele Jahrzehnte hindurch das Unterrichtsweſen ohne Aufſicht von Seiten des Staates laſſen konnte, da derſelbe ja unter ſeine heiligſten Pflichten die Ueberwachung und Ausbildung des Schulweſens rechnen muß. In der That waren und ſind ſämmtliche Bildungsanſtalten in Toskana ohne alle Aufſicht, denn der Staat oder die ſtädtiſche Behörde bekümmert ſich jährlich nur ein Mal um die Schulen, bei Gelegenheit der Examina. Daß aber dieſe, auch wenn ſie gehörig abgehalten werden, ſehr unſichere Mittel für Beurtheilung einer Schule ſind, weiß man ja durch vielfache Erfahrung. Was wollen aber Examina helfen, auf welche ſich Lehrer und Schüler Monate lang ſyſtematiſch vorbereiten, und bei denen am Ende Alles nur Schauſtellung des Gedächtniſſes iſt? Was kann die Regierung aus ihnen lernen in Bezug auf den eigentlichen Beſtand der Schule? Außer dieſen alljährlichen Examinibus aber kommt das ganze übrige Jahr Niemand von Seiten der Obrigkeit in die Anſtalt.

Ein anderer großer Uebelſtand iſt, daß das ganze Unterrichtsweſen ausſchließlich dem geiſtlichen Stande anvertraut iſt. Wie viele tüchtige Köpfe werden dadurch geradezu der Pädagogie entzogen, da es ja nicht Jedermanns Sache iſt, ſich den Gelübden und Regeln zu unterwerfen, unter welchen der Geiſtliche ſteht! Und auf der andern Seite — wie viele unfähige Menſchen werden dadurch beim Unterrichte angewandt, wenn ſie nur die Tonſur haben und das geiſtliche Gewand! Wer aber weiß, auf welch tiefer Stufe der Bildung ein großer Theil der italieniſchen, alſo auch der toskaniſchen Geiſtlichkeit ſteht, der wird ſich nicht genug wundern können, daß aus dieſen Schulen nicht lauter entſchiedene Dummköpfe hervorkommen, und man muß eingeſtehen, daß in den Italienern ein großer Schatz von Anlagen und geſundem Menſchenverſtand ſtecken muß, da ſie ſich, wenn ſie aus dem Schulleben ins wirkliche Leben eintreten, ſo geſchickt, ſo verſtändig und ſo gewandt in ihren verſchiedenen Kreiſen zu benehmen wiſſen.

Das Allerſchlimmſte aber beim toskaniſchen Unterrichtsſyſteme iſt die Methode, welche man dabei anwendet. Eigentlich kann gar nicht von Methode die Rede ſein; der ganze Unterricht iſt ein erbärmlicher Schlendrian, denn auf Abkürzung der Wege und Mittel des Unterrichts, um ſo ſchnell als möglich zum guten Ziele zu kommen, denkt Niemand. Wie man's vor 100 Jahren trieb, treibt man's heute auch noch, und wehe dem, der an dieſer bequemen Weiſe etwas zu ändern verſucht! Sind nicht Lambruſchini und Aporti unaufhörlich von denen, die das Unterrichtsweſen in den Händen haben, auf das hämiſchſte verfolgt, geſchmäht und verleumdet worden? Hat nur irgend eine Anſtalt Notiz genommen von ihren Verbeſſerungsvorſchlägen? Alles iſt beim Alten geblieben.

So treibt man denn noch heute dieſelbe ſchlechte Leſe- und Schreibmethode, und die Folge davon iſt, daß die Schüler nie gut leſen und ſchreiben lernen. Noch heute plagt man den Schüler 4 Jahre lang alle Tage 5 Stunden mit der lateiniſchen Grammatik von Porretti und mit Ueberſetzung der Claſſiker, und dann 2 bis 3 Jahre alle Tage 5 Stunden mit lateiniſchen Stilübungen, wobei mehr auf Verſemacherei als auf tüchtige Proſa geſehen wird. Die Claſſiker werden ohne alle Erklärung überſetzt. Wie trocken, wie langweilig! Obgleich nun 7 Jahre lang alle Tage 5 Stunden Latein getrieben wird, lernen es doch nur die beſonders begabten Köpfe; kaum kann ein Schüler den Tacitus überſetzen. Alles iſt ſo mechaniſch, ſo materiell, ſo wahrhaft geiſt- und leblos. Wie ſoll bei ſolcher Behandlungsweiſe Luſt zum gründlichen, ernſtlichen Studium kommen, oder vielmehr, wie ſoll ſie, wenn ſie im Schüler vorhanden iſt, ſich unter ſolcher Behandlung erhalten?

Dazu rechne man nun, daß in keiner Schule, in keinem toskaniſchen Collegio oder Seminario an das Griechiſche gedacht wird! Ebenſo wird **nirgends** ein eigentlicher Geographie- oder Geſchichtsunterricht ertheilt; höchſtens wird von Zeit zu Zeit ein Abſchnitt aus Goldſmiths römiſcher Geſchichte in italieniſcher Ueberſetzung vorgeleſen. Am traurigſten aber iſt's, daß auch nie und nirgends Unterricht in der Mutterſprache ertheilt wird. Da nun überdem der ganze Religionsunterricht ſich auf Auswendiglernen einzelner Gebete und auf nüchternes, oberflächliches Erklären der Ceremonieen und unentbehrlichſten Hauptſtücke des Glaubens beſchränkt, ſo ſieht man leicht ein, daß das ganze Unterrichtsweſen in nichts als Auswendiglernen beſteht, und daß ein eigentliches Erziehen und Bilden gar nicht ſtattfindet, da ja mit ſolch einem Unterrichte auf Herz und Gemüth auch nicht im Entfernteſten eingewirkt werden kann.

Iſt es da ein Wunder, daß die Leute in der tiefſten Unwiſſenheit ſtecken, daß

ſelbſt hochgeſtellte, angeſehene Leute weniger wiſſen, als mancher Quartaner in Deutſchland? Darf man's den armen Italienern übel nehmen, daß ſie z. B. im letzten Kriege ſich durchaus keine Vorſtellung von Deutſchland machen konnten und ohne weiteres Holland und Dänemark mit dazu zählten; daß ſie den Unterſchied zwiſchen deutſchen und nichtdeutſchen Provinzen Oeſterreichs durchaus nicht begriffen und nicht einmal recht in Gewißheit waren, ob Böhmen, Tyrol, Ungarn u. ſ. w. katholiſch oder ſonſt etwas wären?

Und doch hat Italien trotz dieſes Unterrichtsſyſtems ſo viele ausgezeichnete Männer in Kunſt und Wiſſenſchaft geliefert! Was läßt ſich von einer ſolchen Nation erwarten, wenn ſie einen tüchtigen, gründlichen, Geiſt und Herz bildenden, den Willen ſtärkenden Unterricht genießen wird!

Noch bleibt uns eine fehlerhafte Seite des toskaniſchen Unterrichtsſyſtems zu erwähnen übrig, nämlich der gänzliche Mangel an Controle über den Schulbeſuch. Es iſt Niemand verpflichtet, ſeine Kinder in die Schule zu ſchicken. Da nun das niedere Volk in Italien einen faſt unwiderſtehlichen Hang zum Nichtsthun unter Gottes freiem Himmel hat und dasſelbe ſeine Kinder nur höchſtens zum Betteln anhält, ſo iſt leicht begreiflich, daß es dieſen armen Menſchen nie in den Sinn kommt, ihre Kinder in die Schule zu ſchicken. So wachſen dieſelben wirklich wie die Thiere auf. Für dieſe vernachläſſigtſte und elendeſte Menſchenclaſſe thut nun die Unterrichtsbehörde, die bis jetzt beſtand, nichts, gar nichts. Der Privatmildthätigkeit blieb es vorbehalten, durch Begründung der Aſyle dieſer verwahrloſten Kinderwelt unendlich viel Gutes zu thun. Von dieſen herrlichen Anſtalten behalten wir uns vor, in einem andern Artikel zu ſprechen.

Wir haben verſucht, in aller Kürze ein Bild von dem toskaniſchen Unterrichtsweſen zu entwerfen. Es iſt ein düſteres, unſchönes Bild, dem wir aber keine hellere, freudigere Färbung geben konnten, ohne der Wahrheit dabei ungetreu zu werden. Nun haben wir aber dieß Bild nicht darum entworfen, um das toskaniſche Volk bloßzuſtellen, da wir dasſelbe ja vielmehr deßhalb achten müſſen, daß es bei ſolch einem Unterrichte noch ſo iſt, wie es iſt; ſondern wir haben es darum gegeben, damit man weiß, was bis jetzt für Bildung dieſes Volks geſchah, die Verbeſſerungen und Fortſchritte richtiger beurtheilen könne, die von der neuen Zeit ſehr bald zu erwarten ſind.

Florenz, den 15. Auguſt 1848.

E. Siedel, Cand. theol.

III. Ueberſichten.

A. Ueberſicht der Zeitſchriften.

Die Deutſche Vierteljahrsſchrift enthält in ihrem dritten Heft für 1850 einen vortrefflichen Artikel von W. H. Riehl: „Der deutſche Bauer und der moderne Staat", aus welchem einige Stellen uns angehen. Wir geben ſie hier wieder, um Aergerniſſe gewiß zu vermeiden, mit der Erklärung, daß wir die Bildung der Dorfſchullehrer wie der Bauern nicht herunterdrücken wollen, wenn wir für beide nicht eine ſogenannte allgemeine Bildung fordern, die wir eben für ein Unding und deren Erſtreben wir für unheilvoll halten, ſondern eine recht beſondere, nämlich für beide die ihnen nothwendige Berufsbildung.

„Die Dorfſchulmeiſter gaben dem nivellirenden Staat ein weiteres Mittel zur Hand, alles das gefliſſentlich bei dem Bauern wegzumerzen, was wir als deſſen beſtes Beſitzthum preiſen *. Aus dem Bauernſtande hervorgegangen lebten ſie früher in und mit demſelben, und ihre Lehre gieng eben auch nicht weit über die Bauernweisheit hinaus. Allein der Bauer ſollte „„über ſich ſelbſt hinausgehoben““ werden. Dazu mußte man freilich zuerſt den Lehrer über ſich ſelber hinausheben. Auf einer ſogenannten Muſteranſtalt wurde ihm eine höhere Bildung beigebracht, zu der doch wieder alle Grundlage fehlte; der Bauer ward in ihm ausgetilgt, aber der Gebildete konnte nur halb an deſſen Stelle gepfropft werden. In dem neuen „„Herrn Lehrer““ war nun doch der alte „„Dorfſchulmeiſter““ in der That über ſich hinausgehoben, d. h. er erſchien jetzt nicht ſelten wie ein ſtudirter Bauer, der vor Gelehrſamkeit übergeſchnappt iſt. Gerade dieſe echt moderne Stimmung, daß ſich der Mann nicht wohl fühlt in ſeiner Haut, und fort und fort die Schranken ſeines Standes und Berufes durchbrechen möchte, ward durch die Schulmeiſter den Bauern eingeimpft. Der Schullehrer ſuchte natürlich den Zuſtand der Halbbildung, zu welchem er übergegangen, auch den dummen Bauern mitzutheilen und dieſelben von Bräuchen und Herkommen gründlich zu befreien. Dadurch wurde gewöhnlich eine Spaltung im Dorfe hervorgerufen; denn die zähen alten Bauern wollten lange von dem neumodiſchen Schullehrer nichts wiſſen und ſahen ihn jedenfalls ſtark über die Achſeln an; eine jüngere Genoſſenſchaft von Schülern dagegen ſchaarte ſich in treuer Anhänglichkeit um denſelben. Die Mißachtung ſeitens der Ariſtokratie des Dorfes aber machte den ehrgeizigen Schullehrer vollends unzufrieden mit Gott und der Welt. Man hatte ihn verbeſſern, heben wollen, und er war mit einem Male ein Proletarier geworden, ein Proletarier der Geiſtesarbeit, der das ungekannte Gefühl der innern Zerfahrenheit und Weltverbitterung in das Dorf getragen, der, wenn er auch nicht immer die Socialreform ausdrücklich predigte, doch in ſeiner ganzen Erſcheinung als eine leibhaftige Aufforderung zum Umbau der Geſellſchaft ſich darſtellte. Erſt in neueſter Zeit wurde es durch unwiderſprechliche Thatſachen den Regierungen einleuchtend, daß ſie ſich bei der verkünſtelten Bildung der Schullehrer eine ganze Armee von Staatsproletariern erzogen, daß ſie das nämliche Geſpenſt, welches ſie in dem Litteratenthum ſo über die Maßen fürchteten, in den Schulmeiſtern ſelber heraufbeſchworen hatten. Denn der verſchrobene Dorfſchulmeiſter trägt durchaus die Charaktermaske des nichtsnutzigen Litteraten (er ſchreibt darum auch ſo gerne in Zeitungen, oder läßt ein Buch oder ein Notenheft „im Selbſtverlag“ erſcheinen), — nur daß die Stellung des Lehrers weit einflußreicher und wichtiger iſt, denn ihm iſt faſt ausſchließlich die Macht gegeben, wenigſtens einen Theil des ſonſt ſo ſpröden Bauernvolkes aus dem gewohnten Kreislauf der Sitte und des Herkommens heraus zu reißen. Seit Kurzem ſehen wir Schullehrer vor Standgerichte geſtellt, vor den Aſſiſen abgeurtheilt, in Diſciplinarunterſuchung, haufenweiſe ihres Dienſtes entlaſſen. Was der bureaukratiſche Staat an ſich ſelber zu ſtrafen hätte, das müſſen jetzt die Einzelnen ausbaden. Glaubten doch bis zur Revolution die Regierungen, den Schulmeiſter gar feſt im Zügel zu haben, entzog man ihn doch ſelbſt mehr und mehr den Einflüſſen des Klerus, um ihn deſto ausſchließlicher von der Canzlei aus beſtimmen zu können! Man wird gar lange wieder ſchulmeiſtern müſſen, bis die ätzenden, auflöſenden Einflüſſe, welche durch das Lehrerproletariat unter das Bauernvolk gebracht wurden, völlig hinweggeſchulmeiſtert ſind, oder richtiger, man wird das jetzt niemals mehr fertig bringen.

* Nämlich die Sitte, Charakterfeſtigkeit, unmittelbare Empfindung, den Glauben, um an deſſen Stelle die nüchterne Verſtandesreflexion zu ſetzen. L.

„Auch die Stellung des Pfarrers zum Landvolke hat der bureaukratiſche Staat verrückt. Der Pfarrer war zu ſehr „„verbauert““, er ſollte mehr Beamter werden .....

— — — „Und neben die Criminalſtatiſtik der entarteten Bauern reiht ſich meiſt — im Verhältniſſe wie Urſache und Wirkung — die Criminalſtatiſtik der Dorfſchullehrer. Der proletariſche, verſchrobene Schulmeiſter iſt gar oft der böſe Dämon, der Mephiſto des heruntergekommenen Bauern geweſen. Er hat ſeiner Beſtialität Zeit und Bahnen gewieſen, er hat zumeiſt die Rolle übernommen, welche der aufhetzende verkommene Litterat in den Städten geſpielt. Die Wirkſamkeit einer großen Zahl badiſcher Dorfſchullehrer bei der Einfädelung und Durchführung des badiſchen Aufruhrs iſt bekannt. Lehrreich dürfte es ſein, ein Fragment aus der neueſten Criminalſtatiſtik des Herzogthums Naſſau daneben zu ſtellen. In dieſem Ländchen ſitzen gegenwärtig acht Schullehrer, d. h. beinahe ein Procent der geſammten Lehrerſchaft — gemeiner Verbrechen angeklagt, in den Criminalgefängniſſen. Auf fünf derſelben laſtet die Anklage des Meineides und verſchiedener Betrügereien, darunter der unerhörte Fall, daß Einer ein förmliches Inſtitut zur Ausſchwörung falſcher Eide errichtet hatte und arme verführte Landleute für dieſen Zweck gegen ein Billiges vermiethete; der ſechste iſt des Verſuches unzüchtiger Handlungen gegen ſeine eigenen Schulkinder angeklagt, der ſiebente der Ermordung eines von ihm geſchwängerten Bauernmädchens, der achte der Urkundenfälſchung. Würde die geſammte erwachſene Bevölkerung Naſſau's ein gleiches Procent wie der Lehrerſtand in die Criminalgefängniſſe liefern, ſo müßten dieſelben beiläufig jetzt zweitauſend Inſaſſen beherbergen; die Zahl der Criminalgefangenen ſoll aber nie über hundert geſtiegen ſein; von ſämmtlichen Criminalgefangenen des Landes fallen alſo gegenwärtig acht Procent auf den Lehrerſtand. Von der großen Zahl politiſcher und religiöſer Wühler unter den Schulmeiſtern, die theilweiſe bereits durch Dienſtentſetzung beſtraft wurden, wollen wir hier nicht reden, da uns keine Zahlenangaben zu Gebote ſtehen. Jedenfalls würde ſich hier das Verhältniß noch auffallender herausſtellen. Aber nicht der Lehrerſtand als ſolcher trägt die Schuld an alle dem, ſondern faſt lediglich die verkehrte Politik, welche den Lehrer, der unter Bauern wirken ſoll, zu einem in Halbbildung überbildeten Proletarier der Geiſtesarbeit erzieht und dadurch zugleich mit dem Volkslehrer den jungen Nachwuchs der Bauernſchaft aus allen natürlichen Bahnen reißt. Wir glauben aber nicht zu weit zu gehen, wenn wir behaupten, daß die ſittlichen Zuſtände des Lehrerproletariats ſo ziemlich Hand in Hand gehen mit den Zuſtänden des moderniſirten, verſtädtelten, proletariſchen Bauern überhaupt. Hierin liegt ein beherzigenswerther Fingerzeig!.....*

— — — „Wie der Beamte ſich in die Individualität des Bauern einleben müßte, ſo noch viel mehr der Schullehrer. Unſere Lehrerbildungsanſtalten reißen den Zögling, der doch meiſt ein Bauerjunge iſt, künſtlich aus dem Bauernſtande. Statt deſſen ſollten ſie ihn, nur in erhöhter Potenz, erſt recht in deſſen eigenſtes Weſen einführen *. Die allgemeine Volksbildung, für welche man den angehenden Dorfſchulmeiſter erzieht, iſt eine Phantaſterei, ein Erzeugniß des alten nivellirenden Rationalismus. Es gibt gar keine allgemeine Volksbildung; je tiefer vielmehr die Bildung in das eigentliche Volk geht, um ſo ſchärfer ſpaltet, gliedert, individuali-

---

* Das Folgende habe ich zum Theil geſperrt drucken laſſen, weil ich wünſche, daß es gewiß geleſen wird. Es war mir zu werthvoll, hier faſt wörtlich wiederzufinden, was Scheibert ſo oft über allgemeine Bildung, und ich einmal gelegentlich (XXII, 476) über den Bildungsgang der Volksſchullehrer, geſagt haben. W. L

irt ſie ſich. Der Dorfſchulmeiſter iſt nicht da, um ein pädagogiſches Syſtem
verwirklichen, ſondern um den Bauersmann in ſeiner hiſtoriſchen Erſcheinung
d Mannigfaltigkeit verwirklichen zu helfen. Die meiſten Dorfſchullehrer fühlen ſich
rüber unglücklich, daß ſie in ihrer Umgebung auf dem Lande keinen Menſchen finden,
it dem ſie ſich „„auf ihrem Bildungsſtandpuncte““ geiſtig austauſchen können.
ieß iſt die ſicherſte Probe, daß ihr Bildungsſtandpunct für ihren
eruf der verfehlteſte iſt, denn wäre er das nicht, ſo müßten ſie gerade in der
ſchen Natur der Bauern das beſte Element zum Austauſch ihrer Gedanken finden.
ie Dorfſchulmeiſter und die Pfarrer bilden aber das eigentliche verbindende Mittel-
ied zwiſchen der verfeinerten Geſellſchaftsſchicht und dem Naturſtamm der Bauern.
e ſind, wo ſie überhaupt die rechten ſind, das einzige Organ, durch welches der
bildete, durch welches der Staatsmann durchgreifend und unmittelbar auf den
uer einwirken kann. Die Demagogen ahnten das recht wohl, als ſie zuerſt die
hulmeiſter auf ihre Seite zu ziehen ſuchten. Deſto ſchwächer ſcheint bei der beſtehenden
aatsgewalt die Ahnung von dem Begründeten dieſes Verhältniſſes zu ſein, ſonſt
rde man ſich's weit eifriger angelegen ſein laſſen, die Schullehrer und die Pfarrer
das Intereſſe einer conſervativen Politik zu ziehen. In dem Maße aber als beide,
rer und Geiſtliche, aus ihrer naturgemäßen Mittelſtellung zwiſchen dem Bauern
d dem Gebildeten heraustreten, bricht ſich ihr Einfluß oder verkehrt ſich in einen
derblichen. Das ſahen wir in der Blüthezeit der rationaliſtiſchen proteſtantiſchen
nſiſtorien, wo der Pfarrer zum reinen Beamten verfälſcht wurde, dem die Kirchen-
hführung ein wichtigeres Anliegen ſein mußte, als der Gottesdienſt; das ſehen wir
t, wo der Lehrer in gänzlicher Verkennung ſeiner ſo einflußreichen
ellung das höchſte Ziel ſeines Ehrgeizes darein ſetzt, Staats-
ner zu werden.“

V. Pädagogiſche Bibliographie.

A. Ballauff, Die Schule als Staatsanſtalt. Abdruck aus dem Oldenb.
ulbl. Oldenburg, Schmidt. 16 S. 3 Sgr.

Entwurf eines Schulgeſetzes für den Canton Schaffhauſen. Zum Theil als Er-
niß der Berathungen im Großen Rath, zum Theil als Antrag der Großraths-
miſſion.

B. Dr. A. Wippermann, Erzählungen für die reifere Jugend. Mit Bil-
. 302 S. Plauen, Schröter. 1 Rthlr. 10 Sgr.

Dr. E. Külp, Prof., Die höhere Gewerbſchule in Darmſtadt nach Zweck und
richtung dargeſtellt. Darmſtadt, Pabſt. 40 S.

Aus dem Kinderleben. Spiele, Reime, Räthſel. Oldenburg, Schulze. 112 S.

A. W. Grube, Der Elementar- und Volksſchulunterricht im Zuſammenhange
geſtellt zur Löſung der Frage: Wie iſt der Volksſchulunterricht von ſeiner abſtracten
ltung zu erlöſen und für die Gemüthsbildung fruchtbar zu machen? Erfurt,
ner. 211 S.

Dr. Schläger, Die Einweihung der Knabenſchule in Hameln. Hannover,
m. 55 S. 5 Sgr.

P. F. Kirchmann, Naturforderungen an Erziehung und Unterricht. In Briefen.
w. v. Dieſterweg. Oldenburg, Schmidt. 181 S. 20 Sgr.

E. Langenberg, Was fordert unſere Zeit von der öffentlichen Erziehung? Elberfeld, Friderichs. 16 S. 3 Sgr.

J. Staub, Kinderbüchlein. 1ſtes Heft, 4te Aufl. 2tes Heft, 3te Aufl. 3tes Heft, 2te Aufl. 4tes—8tes Heft. à 32 S. St. Gallen, Scheitlin u. Zollikofer.

C. I. A. Baskerville, Praktiſches Lehrbuch der engl. Sprache. 2te Aufl. Oldenburg, Stalling. 186 S.

Prof. Dr. Weishaupt, Hiſtoriſcher Ueberblick der Entwickelung der engliſchen Sprache. Solothurn, Jent u. Gaßmann. 166 S.

J. Schultheß, Uebungsſtücke zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche. Für mittlere Claſſen. 4te Aufl. Zürich, Schultheß. 172 S.

L. Reignier, Ausführliche theor. prakt. Grammatik der franz. Sprache für den Schul- und Privatgebrauch. Nach einem neuen Lehrplan. In 3 Abtheil. Nürnberg, Lotzbeck. 354 S. 1 Thlr.

D. *Algöwer*, **Nuovo metodo pratico e facile per imparare la lingua tedesca. Secondo il sistema del Prof. Ahn.** St. Gallen, Scheitlin. 112 S.

J. Thompſon, **English phrases and idioms.** Gewählte und umfaſſende Sammlung eigenthüml. engl. Ausdrucksweiſen mit deutſcher Ueberſetzung. St. Gallen, Scheitlin. 112 S.

Dr. M. W. Götzinger, Deutſche Sprachlehre für Schulen. 7te Aufl. Aarau, Sauerländer. 494 S.

W. F. Eiſenmann, Prof., Anleitung zur Erlernung der franzöſ. Sprache. 3te Aufl. Stuttgart, Beck u. Fränkel. 208 u. 154 S.

H. Kloßmann, Erklärung der ſogenannten Pronomina in der deutſchen Sprache auf Grund eines von den beſtehenden abweichenden Princips der Sprachbetrachtung. Breslau, Goſohorsky. 212 S.

C. II. C. v. Orelli, Prof., Franzöſiſche Chreſtomathie. 1ſter Thl., enthält eine Auswahl von Anekdoten, Fabeln, Parabeln, Contes, Biographieen ꝛc. Mit Anmerkungen und Hinweiſungen auf Hirzels Grammatik. Nebſt Vocabulaire. 3te Aufl. Zürich, Schultheß. 375 S.

Dr. O. Eichert, **P. Ovidii Nas. Metamorphoses.** Auswahl für Schulen mit erklär. Anm. u. myth. geogr. Regiſter. Breslau, Goſohorsky. 261 S. 16 Sgr.

A. W. Grube, Deutſche Geſchichten in deutſchen Gedichten. Ein nationales Leſebuch für die Jugend des Volks. Leipzig, Brandſtetter. 380 S. 3/4 Thlr.

E. Kleinpaul, Die Lehre von den Formen und Gattungen der deutſchen Dichtkunſt. Für Schulen und zum Selbſtunterricht. 2te Aufl. Barmen, Langewiesche. 211 S.

C. Th. Kriebitzſch, Deutſche Dichtungen zunächſt für Seminare, Real- und höhere Bürgerſchulen erläutert. 1ſtes Heft. Erfurt, Körner. 115 S. 15 Sgr.

C. III. Pölitz, Weltgeſchichte für gebildete Leſer und Studirende. 1ſter Bd. Allg. Geſch. v. d. älteſten Zeiten bis zur Auflöſung des weſtröm. Reichs. 7te Aufl. von Dr. K. Zimmer. Leipzig, Hinrichs. 456 S. 1 Rthlr. 10 Sgr.

H. Krahmer, Deutſcher Geſchichtskalender für deutſche Schulen. Leipzig, Rubach. 112 S. 7½ Sgr.

K. A. Menzel, Conſ. und Schulrath, Hiſtoriſche Lehrſtücke für Religions- und Staatsthumskunde. 1ſter Theil. Breslau, Goſohorsky. 400 S. 1 Rthlr. 20 Sgr.

P. Heuſer, Ueberſicht der merkwürdigſten Begebenheiten aus der allg. Weltgeſchichte. Für die untern und mittlern Claſſen höherer Lehranſtalten ſynchroniſtiſch dargeſtellt. Elberfeld, Büſchler. 3te Aufl. 60 S. 5 Sgr.

F. Kohlrauſch, Kurze Darſtellung der deutſchen Geſchichte. 6te Auflage. Elberfeld, Friderichs. 247 S. 15 Sgr.

C. V. J. L. Ebensperger, Gemeinfaßliche Geometrie für Anfänger oder Formenlehre in Verbindung mit dem geometr. Zeichnen als Vorübung im Linearzeichnen. Leitfaden für Seminare, Gewerbſchulen ꝛc. Nürnberg, Lotzbeck. 137 S. Mit 3 Tafeln. 16 Sgr.

Dr. Thieme, Lehrbuch der niedern Geometrie. 2ter Theil: Stereometrie, Trigonometrie, Anwendung der Algebra auf Geom. Plauen, Schröter 234 S. 25 Sgr.

Dr. Nagel, Rector, Geometriſche Analyſis. Syſtematiſche Anleitung zur Auflöſung von Aufgaben aus der ebenen Geometrie auf rein geom. Wege. Für die obern Klaſſen der Gymnaſien und Realſchulen. Ulm, Wohler. 280 S. 1 Thlr.

C. VI. Dr. G. Karſten, Prof., Lehrgang der mechaniſchen Naturlehre für höhere Unterrichtsanſtalten. 1ſte Abth. Allgem. Phyſik, mit 6 Tafeln. Kiel, akadem. Buchh. 228 S. 1½ Thlr.

Dr. Crüger, Grundzüge der Phyſik mit Rückſicht auf Chemie. Leitfaden für die mittlere phyſik. Lehrſtufe. Erfurt, Körner. 130 S. 12 Sgr.

C. VII. E. Haſſenſtein, Rector, und G. A. Winter, Oberl., Lehrbuch der Naturgeſchichte für Töchterſchulen. 1ſter Theil: Mineral- und Pflanzenreich. 240 S. 15 Ngr. 2ter Theil: Thierreich. 236 S. 15 Ngr. Leipzig, Wöller.

Hartmann, Subr., Leitfaden in 2 getrennten Lehrſtufen für den geogr. Unterr. 2te Aufl. Osnabrück, Rackhorſt. 96 S. 5 Sgr.

Dr. Apel, Seminarlehrer, Leitfaden zum Unterricht in der Geographie für Seminarien und Schulen. 2te Aufl. Leipzig, Rubach. 75 S.

C. VIII. F. G. Klauer, Organiſt, Deutſche Volksliedertafel. Sammlung von Liedern und Geſängen für Männerchöre. 2tes Heft. 3¾ Sgr. Eisleben, Kuhnt. 32 S.

G. W. Körner, Urania. Muſikaliſche Zeitſchrift für Organiſten und Volksſchullehrer. 7ter Jahrg. 1850. 140 S. ½ Thlr. Erfurt, Körner.

Dr. G. Schilling, Muſikaliſche Didaktik. 1ſtes Heft. 154 S. Compl. 4 Hefte. Subſcriptionspreis 2 Thlr. Eisleben, Kuhnt.

C. IX. Dr. K. R. Hagenbach, Prof., Leitfaden zum chriſtlichen Religionsunterricht an höhern Gymnaſien und Bildungsanſt. Leipzig, Weidmann. 220 S.

J. Drinſelmann, Gebete und Betrachtungen bei dem heil. Meßopfer u. e. a. chl. Andachten. Zum Gebrauch neben dem Geſangbuch für die kathol. Schuljugend. 3 Aufl. Erfurt, Körner.

P. Scheitlin, Prof., Bibliſche Geſchichten des alten und neuen Teſtaments für die Jugend erzählt. Neue Ausg. Mit Kupfern. 1ſter Bd. A. Teſt. 395 S. 2ter Bd. 272 S. 1 Rthlr. 7½ Ngr. St. Gallen, Scheitlin u. Z.

D. I. G. A. Winter, Oberlehrer, Der Denk-, Sprach- und Schreibſchüler. Methodiſch geordnetes Uebungs- und Wiederholungsbuch. Nebſt einem Anhang, enthaltend 12,000 Rechenaufg. für die Mittelclaſſen deutſcher Volksſchulen. 3te Aufl. Leipzig, Wöller. 96 S. 5 Sgr.

— Allg. Leſebuch für deutſche Stadt- und Landſchulen. 1ſter Theil für die Mittelklaſſen. 188 S. 2te Aufl. 6½ Ngr. 2ter Theil für die Oberclaſſen, 3te Aufl. 420 S. 15 Ngr. Leipzig, Wöller.

— Der kleine Elementarſchüler. Oder die erſten Anſchauungs-, Leſe-, Schön- und Rechtſchreibübungen ꝛc. 6te Aufl. 62 S. 3 Ngr. Leipzig, Wöller.

— Der Briefſchüler. Enth. 425 Briefe und Geſchäftsaufſätze ꝛc. 2te Aufl. 250 S. 15 Sgr. Leipzig, Wöller.

D. II. H. Wild, Secundarl., Stufengang zu praktiſchen Stilübungen für Volksſchulen. 3te Aufl. 32 S. St. Gallen, Scheitlin.

D. III. Ch. Eismann, Rechenfibeln mit Zahlen ohne Ziffern für die erſten Elementarſchüler. Leipzig, Wöller. 24 S. 2 Sgr.

Derſelbe, Theoretiſch praktiſcher Lehrgang für den Elementarrechenunterricht, gegründet auf Verbannung aller Ziffern und alles Mechaniſchen. Für Schüler von 5—7 Jahren. Leipzig, Wöller. 60 S. 6 Sgr.

D. V. G. A. Winter, Volksliederkranz für Schule und Haus. 1ſtes Heft. 2te Aufl. Ausg. mit Melod. 50 S. 4½ Ngr. 2tes Heft. 42 S. (Lieder und Weiſen 2—3ſtimmig.) 4 Ngr. Leipzig, Wöller.

E. Die Erneuerung der Geſellſchaft und die Miſſion der Wiſſenſchaft. Berlin, Brandis. 68 S. 10 Sgr.

Die Kirche und Schule Schleswigs im Kampfe mit der ſog. Landesverwaltung. Actenmäßige Darſtellung. Kiel, Schwers. 97 S.

H. Amas, Lebensbilder und Erzählungen. 1ſter u. 2ter Band: Der Schullehrer von Sträke. 190 u. 204 S. Oldenburg, Schulze.

(K. Steiger, Volks- und Jugendſchriften:) P. Scheitlin, Prof., Pankraz Tobler, oder über Leben, Geſundheit, Krankheit, Alter und Sterben. Erzählung fürs Volk zu Stadt und Land. 3te Aufl. 160 S. 7½ Sgr. St. Gallen, Scheitlin.

— Derſelbe, Bartholome Kelli, der Handwerker, geſchildert in ſeinem Familien- und Berufsleben. 140 S. 7½ Sgr. Ibid.

— Derſelbe, Friedrich der Thierquäler, oder über die Thiere, deren Leben, Denken und Empfinden. 162 S. 7½ Ngr. Ibid.

T. Homberg, Der Cid. Eine Heldengeſchichte. Nach altſpaniſchen Romanzen für Jung und Alt erzählt. Barmen, Langewieſche. 184 S. 16 Sgr.

Druckfehler.

XXII. 380, 2 v. u. lies Ausweichung. 389, 16 v. u. l. Beobachtungs.

XXIII. 194, 15 v. u. l. früher alleiniger H. 194, 14 v. u. l. arbeitet. Lghn. 207, 17 v. o. l. Guſt. 334, 17 l. Wettlauf.

XXIV. 26, 7 l. beregten. 27, 17 l. Leſeſt. 30, 17 l. vorſtecken. 88, 1 v. u. l. 40 ſtatt 30. 106, 16 l. denen. 110, 4 v. u. l. Phy. 119, 7 v. u. l. pſychiſchen. 130, 4 v. o. l. Thatſachen. 135, 9 v. o. l. einen ſt. erſten. 288, 16 v. u. l. ſie zu. 318, 5 v. u. l. für den. 338, 20 v. o. l. Nerv. 345, 10 l. müſſen. 349, 18 l. Verſtand. 363, 15 l. der ge. 364, 7 v. u. l. der Vertreter. 373, 4 v. u. l. ſchauen. 378, 15 v. u. l. 90. 391, 16 l. Boote. 392, 7 l. eigenthümlichſte. VI. (Inhalt zum XXIV. Bd.) Th. Rümpler . . sub D, VI. [Das in dem Artikel über das öſterreichiſche Unterrichtsgeſetz vermißte nicht iſt in dieſem Heft in Scheiberts Rechtfertigung protocollirt.]

XXV. 42, 2 u. 4 v. u. l. Seyn. 117, 6 v. u. l. nie. 124, 16 v. u. l. fieri. 126, 12 l. gräciſ. 188, 9 l. durchflechten. 192, 4 v. u. l. VI für II.

XXVI. 255, 5 v. u. l. Trauung.

(Leider folgt eine Fortſetzung.)

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 3. März 1851.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Das Unterrichtsgesetz, wie es unter der Leitung des Hrn. v. Ladenberg entworfen worden ist (auf dessen Besprechung wir uns in der Revue schon lange vorbereitet haben), wird von dessen Nachfolger im Amt, Hrn. v. Raumer, den Kammern nicht vorgelegt werden. Wir haben uns von dem Ladenberg'schen Entwurf nicht viel versprochen; über Hrn. v. Raumers Absichten können wir nicht einmal eine Vermuthung aussprechen. Nur das Eine wird aus dieser Verzögerung und Aenderung, wie wir hoffen, wieder etwas klarer werden, daß das Schulwesen nicht wohl berathen und wohl regiert ist, wenn ein Schulgesetzentwurf abhängt von der Frage, Krieg, ob Frieden, oder überhaupt von irgend einer politischen Meinungsverschiedenheit im Staatsministerium.

— Berlin. Die Schulen Berlins bieten in ihrer Gesammtheit anstatt irgend eines deutlich erkennbaren Organismus ein Bild der Zerrissenheit dar, wie wohl kaum Aehnliches in der civilisirten Welt gefunden wird. Sieht man z. B. auf die Patronatsverhältnisse der hiesigen Schulen, so finden sich alle nur immer denkbaren in ausreichender Anzahl vertreten Da finden sich königliche Schulen 17, Schulen städtischen Patronats 68 und zwar eigentliche Stadtschulen 27, Privatschulen 40, Waisenhausschule 1; Schulen kirchlichen Patronats 23 und zwar evangelischen 5, katholischen 4, französisch-reformirten 6, jüdischen 4, böhmischen 4; Schulen unter Privatpatronat 65, von 10 von Vereinen, 55 von Einzelnen ressortiren. Im Ganzen zählt also Berlin 111 Schulen, wozu nun noch die 3 Fortbildungsanstalten kommen. Von diesen Schulen stehen 128 unmittelbar unter Aufsicht der städtischen Behörden; die übrigen 45 mittelbar unter dem Schulcollegium, resp. dem Consistorium. Fast zwei Drittheil der Gesammtzahl sind Privatschulen, nämlich 102. — Nach dem Ziele, das sie verfolgen, nennen sie sich folgendermaßen: Gymnasien 6, Realschulen 5, Gewerbeschule 1, öffentliche höhere Töchterschulen 3, höhere Privatschulen 34, Elementarschulen 124. Die höhere ständigere Ausbildung der Töchter ist also fast gänzlich der Privatspeculation überlassen. Nach den Geschlechtern unterscheiden sich 52 Knabenschulen, 69 Mädchenschulen und 30 mit beiden Geschlechtern. Von den 69 Privatmädchenschulen stehen die Hälfte, nämlich 35, unter Vorsteherinnen. Die Kinder unbemittelter Eltern werden ausschließlich von der Stadt unterrichtet, und zwar in 15 Communal- und 40 Privatschulen; die städtischen Schulen beschränken sich auf das bemittelte Publicum. Mit den Communal-

armenſchulen ſtehen Nachhülfeſchulen in Verbindung, in denen Kinder, die in Fabriken ꝛc. beſchäftigt ſind, einen nothdürftigen Nachhülfeunterricht erhalten.

Die Schulgemeinden und der ſtädtiſche Erziehungsrath würden dem Uebel, das in der Zerſplitterung liegt, ſchon abhelfen. Die Mannigfaltigkeit iſt natürlich an ſich kein Uebel, ſondern ein Glück und — eine Nothwendigkeit.

— — Bekanntlich hat die Schuldeputation die ſtädtiſchen Nachhülfeſchulen für Kinder, welche in Fabriken und bei Handwerkern arbeiten, bis auf einige nach und nach aufgehoben und dafür Sonntagsſchulen errichtet, ungeachtet die Geiſtlichkeit und die höheren Schulbehörden ſich entſchieden dagegen ausſprachen. Die Erfahrung zeigt jetzt, daß die getroffene Maßregel ſo zweckmäßig als möglich war. Nicht nur, daß die den Sonntagsſchulen zugewieſenen Kinder die Schulen bei weitem regelmäßiger beſuchen, als es bei den Nachhülfeſchulen der Fall war, wo gewöhnlich nicht weniger als 50—60 Procent fehlten, ſo beſucht auch eine große Anzahl von Kindern, welche ſich ſonſt der Schule ganz zu entziehen pflegten, jetzt den Unterricht. Mit Recht darf man daher ſagen, daß die Sonntagsſchulen trotz aller Anfechtung im verfloſſenen Jahre ſich als zweckmäßig bewährt haben, daß aber in dieſem Jahre die Reſultate unzweifelhaft noch günſtiger ausfallen werden, da die Schuldeputation ſo eben eine Inſtruction für die Vorſtände der Sonntagsſchulen erlaſſen hat, welche eben ſo zweckmäßig als verſtändig iſt.

— — Bei Gelegenheit der Feier zur Geneſung Sr. Majeſtät ſind in zweien der hieſigen Fortbildungsanſtalten (oft genannt wegen ihres Widerſtandes gegen Religionsunterricht) Störungen vorgekommen, die den „Geiſt ſittlicher Rohheit und Zügelloſigkeit“ bekunden. Nachdem die Sache conſtatirt worden, hat das Schulcollegium dem Vernehmen nach die Schuldeputation aufgefordert, für Herſtellung einer größern ſittlichen Bildung zu ſorgen und namentlich bei Anſtellung von Lehrern ihr Augenmerk, außer auf deren wiſſenſchaftliche Befähigung, auch darauf zu richten, ob ſie von bewährter patriotiſcher Geſinnung ſeien — „eine Rückſicht, welche bei den jetzt angeſtellten Lehrern nicht überall vorgewaltet zu haben ſcheine.“ — Dem Vernehmen nach hat die Schuldeputation unter Mittheilung dieſer Verfügung die Directoren gedachter Anſtalten aufgefordert, zu berichten, ob die jetzt beſchäftigten Lehrer auch geeignet ſind, auf die Sittlichkeit der Schüler nach Wunſch einzuwirken, und welche ſonſtigen Vorſchläge zur Abhülfe der genannten Uebelſtände ſie zu machen hätten.

— — Der Unterricht in der Stolzeſchen Stenographie, welcher ſeit einigen Jahren an den hieſigen höheren Stadtſchulen ertheilt worden iſt, hat auch in dem letzten Schuljahre ungeſtörten Fortgang gehabt, und es haben nach den Angaben der von den Directoren dieſer Anſtalten erſtatteten Jahresberichte an der Louiſenſtädtiſchen höheren Stadtſchule 8 Primaner und 24 Secundaner an dem Unterrichte Theil genommen; an der Königſtädtiſchen höheren Stadtſchule war die Zahl der Theilnehmer im Winter 39, im Sommer dagegen beſchränkte ſie ſich auf 12; an der Dorotheenſtädtiſchen höheren Stadtſchule endlich benutzten die dargebotene Gelegenheit im Winter 26, im Sommer 24 Schüler aus den drei oberen Claſſen. Bei den öffentlichen Prüfungen, welche am Schluſſe des letzten Semeſters an den beiden erſtgenannten Anſtalten ſtattgefunden haben, waren ſtenographiſch geſchriebene Probeſchriften ausgelegt, welche von den Fortſchritten der Schüler Zeugniß ablegten; ein geſteigertes Intereſſe aber erregte das Examen an der Dorotheenſtädtiſchen höheren Stadtſchule, wo die Stenographie zum Gegenſtande einer beſonderen Prüfung gemacht wurde. Es wurden einige Sätze vorgeleſen, und abwechſelnd von einigen Schülern an der Schultafel nachgeſchrieben. Hierauf wurde eine Abtheilung der Schüler, welche ſich vor dem Dictiren

aus dem Hörſaale entfernt hatte, hereingerufen und von den letzteren das Geſchriebene von der Tafel abgeleſen. Sowohl das Schreiben wie das Leſen gieng mit außerordentlicher Correctheit und Gewandtheit, was um ſo überraſchender war, da das Schreiben an einer Wandtafel offenbar größere Schwierigkeiten darbietet, als das Schreiben auf dem Papiere. Es trat dabei deutlich hervor, daß die Schüler ſich mit Eifer und Liebe dem Gegenſtande zugewendet und ſich ihn ganz angeeignet hatten. Durch dieſen in der That ſehr günſtigen Erfolg iſt ſchlagend dargethan, daß der ſtenographiſche Unterricht nach der Stolze'ſchen Methode in den Schulen durchaus nicht zu großen Schwierigkeiten unterliegt. Während es zu dem Berufe der Gymnaſien, welche die jungen Männer zur Univerſität auszubilden haben, ganz beſonders gehören ſollte, die Hülfsmittel zu gewähren, welche zu einer zweckmäßigen Benutzung wiſſenſchaftlicher Vorträge führen, wozu die Stenographie gewiß zu zählen iſt, ſind es die höheren Realſchulen, von denen die Anwendung und Verbreitung der Stenographie im geſchäftlichen Leben hauptſächlich erwartet werden muß. Da bei dieſen Anſtalten, wie dieß auch in dem dießjährigen Programme der Louiſenſtädtiſchen höheren Stadtſchule angedeutet iſt, der Unterricht in der Mutterſprache den eigentlichen Mittelpunct des ganzen Unterrichtsſyſtems zu bilden hat, ſo ſind ſie auch gewiß dazu berufen, einen Unterrichtszweig, welcher ſo fördernd auf jenen einzuwirken im Stande iſt, zu pflegen, und je mehr die Gymnaſien ſich zur Zeit noch ſträuben, in ihren im Ganzen mehr abgeſchloſſenen Unterrichtsplan ein neues Glied aufzunehmen, um ſo mehr müſſen wir uns freuen, daß jene neueren Bildungsanſtalten den Weg des Fortſchrittes hierin angebahnt haben.

— Brieg. Auf Anregung der königl. Regierung zu Breslau (Abth. für Kirchen- und Schulſachen) haben die Stadtverordneten die Aufhebung der Armenſchulen, wie des Schulgeldes, beſchloſſen; ja, ſie ſind noch weiter gegangen, und haben die Aufhebung der confeſſionellen Schulen beſchloſſen, und die bisher angeſtellten Lehrer bleiben, erhalten aber ſämmtlich Simultanclaſſen. (N. O. Ztg.)

— Aus Schleſien. Den Directoren der königl. katholiſchen Gymnaſien Schleſiens iſt unlängſt ein Schreiben zugegangen, welches wörtlich alſo lautet:

„Se. Eminenz der hochwürdigſte Herr Cardinal und Fürſtbiſchof von Breslau haben mir das Präſidium einer Commiſſion gnädigſt übertragen, welche die Objecte ermitteln ſoll, über welche eine Auseinanderſetzung zwiſchen Kirche und Staat in Folge der Verfaſſung nothwendig iſt. Euer Wohlgeboren erſuche ich daher ergebenſt, mich recht bald wiſſen zu laſſen, ob dergleichen Objecte im Intereſſe der katholiſchen Kirche rückſichtlich Ihres Gymnaſiums vorhanden ſind, und welche, zugleich auch etwaige Forderungen das Gymnaſium an den Staat zu machen hat. Ritter, Domdechant."

— Elberfeld, 31. December. Wir haben heute die traurige Nachricht mitzutheilen, daß die Regierung den Lehrer Herrn Würpel aus Leichlingen, trotz der Geltung und Nachweiſung ſeiner Schuldloſigkeit und beſten Abſicht in einer Zeit der Aufregung und Verwirrung, trotz der Anerkennung der zu ſeinem geſetzmäßigen Verhalten angeführten Geſetze und ſeiner Verwahrung auf Grund dieſer Geſetze gegen eine nachträgliche Diſciplinarunterſuchung in einer Sache und wegen derſelben Anſchuldigungen, über welche die ordentliche Gerichtsbarkeit (Aſſiſen in Elberfeld) bereits einſtimmig zu ſeinen Gunſten entſchieden, und endlich trotz der wahrhaft glänzenden Zeugniſſe verſchiedener Vorgeſetzten während einer fünfundzwanzigjährigen Amtsführung, ohne auch die entfernteſte Beimiſchung von Tadel, wovon die Regierung jedesmal

belobend Act genommen, und die ihn als Menſch, als Lehrer und als Staatsbürger darſtellen — ja trotzdem und alledem ſich gedrungen gefühlt hat, auf Grund eines Geſetzes von 1822 gegen Demagogie ihn zu verdammen und ſeine Amtsentſetzung am 29. December auszuſprechen. Was dieſe Amtsentſetzung beſonders hart erſcheinen läßt, iſt, daß Würpel 11 lebendige Kinder hat, wovon das jüngſte noch an der Mutterbruſt liegt. Sein Leidensgenoſſe, der Lehrer Kahrmann, iſt mit einem amtlichen Verweis davon gekommen. (E. Z.)

Hannover. Grundzüge für die Regelung des Volksſchulweſens. Entwurf der von den Ständen ernannten Commiſſion; im Weſentlichen von den Ständen acceptirt.

§ 1. Die bisherige chriſtliche Volksſchule behält den chriſtlich confeſſionellen Charakter.

Commiſſionsbemerkung zum § 1. Stände haben den § 1 in der von der königlichen Regierung vorgeſchlagenen Faſſung beibehalten, ſie ſprechen aber dabei die Vorausſetzung aus, daß mit der Feſthaltung des chriſtlich confeſſionellen Charakters der Volksſchule eine Zulaſſung von Kindern verſchiedener Confeſſion in die Ortsſchule nicht unbedingt ausgeſchloſſen ſein ſoll.

§ 2. Die nächſte Aufſicht über Schule und Schulunterricht mit beſchränkter unmittelbarer Einwirkung ſteht im Allgemeinen dem Schulvorſtande zu. Für den Religionsunterricht insbeſondere tritt an die Stelle des Schulvorſtandes in Betreff ſolcher unmittelbarer Einwirkung ein von der Kirche zu beſtimmender Geiſtlicher.

Wo Schulvorſtände fehlen, iſt wegen der nächſten Aufſicht über Schule und den Schulunterricht von der Provinzialſchulbehörde beſondere Anordnung zu treffen. Bis ſolche erfolgt, verbleibt den bisher mit der fraglichen Aufſicht Betrauten dieſe Aufſicht als eine auf beſonderem Auftrage beruhende.

Commiſſionsbemerkung zum § 2. Stände erwarten, daß die Einwirkung des Schulvorſtandes und des Geiſtlichen auf Schule und Unterricht eine nähere Feſtſtellung durch weitere Anordnung erhalte, wie dieß in dem Schreiben der königlichen Regierung auch bereits angedeutet iſt.

§ 3. Es ſollen Provinzialſchulbehörden getrennt für die evangeliſchen und für die katholiſchen Volksſchulen beſtehen.

A. Evangeliſcher Theil.

§ 4. Für den evangeliſchen Theil ſollen die Provinzialſchulbehörden Abtheilungen der (beſtehenden oder zu errichtenden) Provinzialconſiſtorien, beziehungsweiſe des Oberkirchenraths der Grafſchaft Bentheim ſein. Vergleiche jedoch § 8.

Dabei wird vorausgeſetzt, daß zur Behandlung der Schulſachen eine beſondere Abtheilung im Conſiſtorium gebildet wird, welche aus 3 vom Könige zu beſtimmenden Mitgliedern, nämlich:

a. einem rechtsverſtändigen Mitgliede des Provinzialconſiſtoriums,
b. einem geiſtlichen Mitgliede des Provinzialconſiſtoriums,
c. einem nur in der Abtheilung für Schulſachen ſtimmberechtigten, vorzugsweiſe aus der Zahl der Lehrer auszuwählenden Schulkundigen evangeliſchen Bekenntniſſes,

beſteht.

§ 5. Den Provinzialſchulbehörden ſteht in Betreff des Volksſchulweſens alle Anordnung zu, welche nicht zur Zuſtändigkeit des Miniſteriums der geiſtlichen und Unterrichtsangelegenheiten, der Schulgemeinden, Schulvorſtände und ſonſtiger örtlicher Organe oder nach Maßgabe dieſer Grundzüge zur Zuſtändigkeit der Kirchenbehörde gehört.

§ 6. Das ſchulkundige Mitglied der Provinzialſchulbehörde hat jährlich einen heil der Schulen des Bezirks zu inſpiciren.

§ 7. Den Provinzialſchulbehörden dienen als helfende Organe außer den phoren (Superintendenten ꝛc.) auch die Beamten, bez. ſtädtiſchen Obrigkeiten je für hren Bezirk.

Die geſammte Thätigkeit der Ephoren, Beamten und ſtädtiſchen Obrigkeiten iſt, weit nicht etwa einzelne betheiligte Privaten gebührenpflichtig werden, koſtenfrei.

§ 8. In Betreff der Anſtellung und Entlaſſung der Volksſchullehrer und der ehrer an Schullehrerſeminarien iſt die Einrichtung zu treffen, daß die Anſtellung und ntlaſſung (einſchließlich der einſtweiligen Enthebung vom Dienſte) für dieſe Schul- enſte wie für die damit verbundenen Kirchendienſte, vorbehältlich etwaiger beſonderer echte Dritter, vom Plenum des Provinzialconſiſtoriums, in welches hierbei das hulkundige Mitglied der Abtheilung für Schulſachen als ſtimmberechtigtes — in ehrerbeſtallungsſachen in der Regel vortragendes — Mitglied eintritt, ausgehen.

Die Anſtellung der Hauptlehrer an den Seminarien bedarf übrigens der Geneh- igung des Miniſteriums der geiſtlichen und Unterrichtsangelegenheiten.

Commiſſionsbemerkungen zum § 8 der Regierungsvorlage. Wenn Stände ie nach § 8 der von der Regierung vorgelegten „Grundzüge“ zu ernennenden chulinſpectoren in die von ihnen beſchloſſenen Abänderungen nicht mit aufge- ommen haben, ſo ſind ſie dabei der Anſicht geweſen, daß es in den kleineren rovinzialdiſtricten den bei den Conſiſtorien, beziehungsweiſe Schulbehörden angeſtellten chulkundigen möglich ſein wird, die Aufſicht über die betreffenden Schulen in enügender Weiſe ſelbſt wahrzunehmen; gleichwohl haben ſie damit nicht ausſprechen ollen, daß eine derartige Zwiſcheninſtanz überall völlig entbehrlich ſei. Bei den chwierigkeiten aber, dieſerhalb gegenwärtig, wo ſo viele in naher Beziehung ſtehende erhältniſſe in der Umgeſtaltung begriffen ſind, beſtimmte Vorſchläge zu machen, eſchränken ſie ſich für jetzt darauf, die beſondere Aufmerkſamkeit der königlichen egierung auf dieſen Punct zu lenken, in der Hoffnung, daß die ſpätere Erfahrung en Umfang des Bedürfniſſes, wie die zweckmäßigen Mittel ſeiner Befriedigung klarer eigen werde.

Da übrigens mit dem Wegfallen der untern Schulinſpectoren auch eine ausge- ehntere inſpicirende Thätigkeit des ſchulkundigen Mitgliedes der Provinzialbehörden rforderlich wird, ſo haben Stände die betreffende Poſition für Reiſekoſten von 800 Rthlr. auf 1200 Rthlr. jährlich erhöht und ſtellen daneben der königlichen Regierung ur Erwägung und Entſchließung anheim, in den größern Provinzialbezirken das chulkundige Mitglied der Provinzialbehörde in der Inſpection, ſo weit es erforderlich, urch Hülfsinſpectoren unterſtützen zu laſſen.

Zum § 8 des Commiſſionsentwurfs. In Betreff der Anſtellung der Lehrer prechen Stände den Wunſch aus, daß die in einem großen Theile des Landes vermöge er den Superintendenten bisher überlaſſenen Präſentation ſtattfindende Beſchränkung er Anſtellungen und Verſetzungen auf die Kreiſe der Superintendenten möglichſt bald nd ſpäteſtens mit der Wirkſamkeit der neuen Einrichtung völlig werde beſeitigt werden.

§ 9. Unmittelbar den Provinzialſchulbehörden vorgeſetzt iſt das Miniſterium der eiſtlichen und Unterrichtsangelegenheiten.

In demſelben wird ein Schulkundiger als Referent zur Mitbearbeitung der Volks- ſchulſachen angeſtellt, welcher zugleich durch eine jährlich für einen Theil der Volks- ſchulen und Schullehrerſeminarien vorzunehmende obere Inſpection eine genauere Kenntniß des Miniſteriums vom Stande des Volksſchulweſens zu vermitteln hat.

§ 10. Die Kirche hat das Recht, auch durch ihre zur Mitwirkung in Schulangelegenheiten nach den Bestimmungen der vorstehenden Paragraphen nicht berufenen Organe zur Wahrnehmung des kirchlichen Interesses an den Schulen und Schullehrerseminarien ihrer Confession von dem Zustande derselben fortlaufend Kenntniß zu nehmen und die Einhaltung bestehender Vorschriften über den Religionsunterricht zu verlangen.

Ihre etwaigen auf Wahrung der kirchlichen Interessen abzielenden Anträge sind von den Schulbehörden sorgsam zu beachten.

Das Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten muß bei den von ihm ausgehenden allgemeinen, zugleich das kirchliche Interesse berührenden Anordnungen eine vorgängige Communication mit der zuständigen Kirchenbehörde einleiten und darf ohne Zustimmung der letzteren keine Anordnungen, welche das Innere des Religionsunterrichts betreffen, erlassen. Dieser Zustimmung bedarf es insbesondere bei Einführung neuer für den Religionsunterricht bestimmter oder doch denselben berührender Lehrbücher in Volksschulen und Schullehrerseminarien.

In der Berufungsinstanz kann das Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten nur im Einverständnisse mit der obersten Kirchenbehörde die Anstellung eines Volksschullehrers oder eines Lehrers an einem Schullehrerseminar verfügen oder eine verfügte Entlassung wieder aufheben.

B. Katholischer Theil.

§ 11. Für den katholischen Theil soll hinsichtlich jeder der beiden Diöcesen eine besondere Provinzialschulbehörde gebildet werden, regelmäßig aus drei Mitgliedern katholischer Confession bestehend, nämlich:

1) einem vorzugsweise aus den Mitgliedern der betreffenden Landdrostei auszuwählenden Rechtsverständigen;
2) einem Geistlichen;
3) einem vorzugsweise aus der Zahl der Lehrer auszuwählenden Schulkundigen.

In Betreff des Unterpersonals werden diese Behörden mit den Generalvicariaten oder Landdrosteien verbunden.

§ 12. Dem Bischofe soll das Recht zustehen:

1) selbst als geistliches Mitglied in die Provinzialschulbehörde einzutreten, oder falls er nicht selbst eintreten will, das geistliche Mitglied zu präsentiren;
2) in Betreff des schulkundigen Mitgliedes Einspruch gegen die Anstellung des für dieses Amt von der Regierung Ausgewählten, welcher dem Bischofe deßhalb vor der Anstellung zu benennen ist, zu erheben.

Dem vom Bischofe Präsentirten darf die Bestätigung nur unter Mittheilung der Weigerungsgründe verweigert werden. Gleicher Weise hat der Bischof bei Ausübung seines Einspruchsrechts die Gründe des Einspruchs anzuzeigen, widrigenfalls der Einspruch die Anstellung nicht hindert.

Diese Anordnung wird jedoch davon abhängig gemacht, daß der Bischof mit den Bestimmungen im § 13 Nr. 1 wegen der kirchlichen Ermächtigung zum Religionsunterrichte und der Verleihung der mit Schuldiensten verbundenen niederen Kirchendienste bei den dieserhalb mit ihm zuzulegenden Verhandlungen sich einverstanden erklärt.

§ 13. Die Anstellung und Entlassung der Volksschullehrer und der Lehrer an Schullehrerseminarien gehen, vorbehältlich etwaiger besonderer Rechte Dritter und der für die Anstellung der Hauptlehrer an den Seminarien erforderlichen Genehmigung des

liniſteriums der geiſtlichen und Unterrichtsangelegenheiten, von den Provinzialſchulhörden aus.

Dabei gelten jedoch folgende Beſtimmungen:

1) Von der für eine Anſtellung getroffenen Wahl muß die Provinzialſchulbehörde der kirchlichen Behörde vorgängige Anzeige machen. Die kirchliche Behörde ertheilt hienach dem Gewählten die kirchliche Ermächtigung zum Religionsunterrichte und verleiht demſelben den mit dem Schuldienſte etwa verbundenen Kirchendienſt, ſofern ſie nicht die Anſtellung des Gewählten als Lehrers bez. Kirchendieners für unzuläſſig aus kirchlichen Rückſichten befindet. Erklärt ſie letzteres, ſo muß eine neue Wahl getroffen werden.

2) Erklärt die kirchliche Behörde nach gehöriger Unterſuchung einen Lehrer aus kirchlichen Rückſichten für nicht mehr fähig oder würdig zum Lehramte, ſo iſt derſelbe vom Lehramte zu entlaſſen. Eine einſtweilige Enthebung vom Amte muß auf Verlangen der kirchlichen Behörde auch bei obſchwebendem Streite darüber, ob eine gehörige Unterſuchung ſtattgefunden habe, wenn die kirchliche Behörde verſichert, daß dieß der Fall ſei, unverzüglich angeordnet werden.

§ 14. Die Beſtimmungen der §§ 5, 6, 7, 9 und 10 gelten auch für den katholiſchen Theil, jedoch mit der Abweichung, daß was im dritten Abſatze des § 10 von nordnungen des Miniſteriums vorgeſchrieben iſt, auch von den Anordnungen der rovinzialſchulbehörden gilt.

— Für Verbeſſerung der Lehrereinnahmen werden zu den früheren Bewilligungen och jährlich 10,000 Rthlr.; für Emeritirung altersſchwacher oder ſonſt unfähig geordener Lehrer jährlich 5000 Rthlr.; für Schullehrerwittwencaſſen gleichfalls jährlich 000 Rthlr. auf Antrag der Regierung von den Ständen bewilligt.

Sachſen-Coburg-Gotha. Coburg. Wie in einem auf das Coburger ymnaſium Caſimirianum bezüglichen Artikel des vorigen Jahrganges der Revue wähnt wird, wurde daſſelbe Oſtern 1848 um zwei Claſſen erweitert, ſo daß es vier laſſen mit zweijährigem Curſus (Selecta, Prima, Secunda, Tertia) und eine fünfte it einjährigem Curſus (Quarta) umfaßte. Michaelis 1848 wurde die Claſſe Tertia ir die Lehrfächer des Lateiniſchen, Griechiſchen und Franzöſiſchen in zwei geſonderte btheilungen geſchieden. Oſtern 1849 gieng die Claſſe Quarta wegen eines temporären angels an Schülern, der ſeinen Grund in der erſt vor Kurzem erfolgten Errichtung r Realſchule haben mochte, ein. Daher wurde die Spaltung der Claſſe Tertia zu erſelben Zeit auf alle Unterrichtsfächer mit Ausnahme der Religion, der Naturgeſchichte, des Schreibens und des Singens ausgedehnt. Der früher in Untertertia eginnende griechiſche Unterricht nimmt ſeitdem ſeinen Anfang erſt in Obertertia und ar mit vier wöchentlichen Lehrſtunden. Zugleich aber wurden für den Anfang des ranzöſiſchen in Untertertia ſtatt der bisherigen 2 Stunden 4 beſtimmt. Oſtern 1850 örte auch die Combination der beiden Claſſen Ober- und Untertertia in dem naturgeſchichtlichen Unterrichte auf; jede dieſer Claſſen erhielt 2 beſondere Stunden.

Im Sommer 1850 ſtarb leider der Ordinarius der Claſſe Obertertia, **Dr. Carl** Beer, nach einem Leben mit manchen Entbehrungen. Als Philolog hat er ſich durch ine Schrift: „Ueber die Zahl der Schauſpieler bei Ariſtophanes" bekannt gemacht; as er als Lehrer war, bewies der aufrichtige Schmerz ſeiner Schüler. Seine Stelle ußte bis jetzt durch Combinationen und Vicariate verſehen werden. Doch wird demächſt der bisherige Ordinarius der Untertertia, **Heinrich Muther**, in dieſelbe inrücken, während deſſen Stelle dem Candidaten **Eduard Dreſſel** proviſoriſch bertragen werden ſoll.

In Beziehung auf die 3 oberen Classen des Gymnasiums sind zwei Veränderungen hervorzuheben. Michaelis 1848 hörte die Combination der Classen Selecta und Prima in der Physik auf, indem für jede der beiden Classen zwei besondere Lehrstunden in diesem Fache festgesetzt wurden. Ostern 1849 ward durch eine Verfügung des Consistoriums der bisher in den combinirten Classen Selecta und Prima einstündig ertheilte Religionsunterricht provisorisch und mit Vorbehalt weiterer Bestimmungen aufgehoben und dafür der bisherige einstündige Religionsunterricht der Classe Secunda in einen zweistündigen verwandelt. — —

Die wissenschaftlichen Abhandlungen der drei Programme, welche in den beiden letzten Jahren ausgegeben wurden, sind folgende: 1) Ein Beitrag zur Rechtfertigung der Herbart'schen Metaphysik. Von dem Prof. Dr. Kern. (Gegen Trendelenburg. In der Einleitung sind Bemerkungen über den philosophischen Unterricht auf Gymnasien enthalten.) 2) Abhandlung über *πόθεν βαίνω* und ähnliche Structuren im Griechischen. Von dem Director Forberg. 3) Ueber Deutung und Zeitbestimmung von Horazens 14. Ode des ersten Buchs, eine Abhandlung von dem Prof. Trompheller.

Die in einem frühern Hefte der Revue enthaltene Mittheilung über das diesjährige Osterprogramm der hiesigen Realschule enthält einen freilich mit durch Schuld des Programms entstandenen Fehler *. Die 8. und 9. Classe haben nicht je 42, sondern je 18 Stunden. 3 Morgenstunden sind für 4 Lectionen der 8. und 3 Nachmittagsstunden für 3 Lectionen der 9. Classe bestimmt. Beide Classen haben einen gemeinschaftlichen Classenlehrer.

In Beziehung auf die Leitung des gesammten Schulwesens im hiesigen Herzogthume ist eine Personaländerung von Wichtigkeit. Bei Umgestaltung des Ministeriums wurde nämlich der vorherige Justizamtmann und Justizrath Braun I. als Ministerialrath mit dem Referat in Justiz- und Cultusangelegenheiten beauftragt. — Die letzte auf das Schulwesen bezügliche Verordnung des Ministeriums bestimmt, daß Theologen, Juristen, Mediciner und Philologen zur betreffenden Staatsprüfung nur nach bestandenem Maturitätsexamen des hiesigen Gymnasiums zuzulassen sind. Für Gymnasiallehrer, die nicht gerade Philologen sind, scheint man hiernach die Bedingung der Gymnasialbildung nicht zu stellen. Ein Maturitätsexamen bestand schon vorher; aber einmal wurde wenigstens zum Theil bei Zulassung zu den spätern Staatsprüfungen gar nicht nach dem Bestehen desselben gefragt, und dann wurde es und wird es bis jetzt noch ohne Zuziehung, ja selbst ohne Anwesenheit auch nur eines Gymnasiallehrers von einem Mitgliede des Consistoriums in Gegenwart der übrigen Mitglieder dieser Behörde abgehalten. Hoffentlich läßt eine totale Umgestaltung dieses Examens nicht lange mehr auf sich warten. Dann ein Mehreres darüber.

Baden. 26. December. In Beziehung auf die Rechtsverhältnisse der Volksschullehrer im Großherzogthum Baden wurde durch ein im Regierungsblatte veröffentlichtes Gesetz bestimmt: „Die Entfernung eines Lehrers von einer Schulstelle durch Versetzung desselben auf eine andere dergleichen Classe findet unbeschränkt statt, gegen seinen Willen jedoch nur nach vorheriger Vernehmung des Schulpatrons, des Schulvorstandes und des Gemeinderathes". Die Entlassung eines Lehrers ohne Ruhegehalt kann in dienstpolizeilichem Wege erfolgen, wenn er zu einer höheren als einer wöchentlichen Gefängnißstrafe verurtheilt wurde; wenn er durch unsittliche Handlung vor den Kindern oder öffentlich Aergerniß gegeben; wegen Mißhandlung der Kinder;

* Für dessen Berichtigung wir dem Hrn. Corresp. danken.

egen mit ſeinen Berufspflichten unvereinbarlichen Benehmens; wegen Vernachläſſigung iner Dienſtpflichten oder wegen unordentlichen Lebenswandels überhaupt. Ueber die ntlaſſung erkennt, in der Regel erſt nach einem vorausgegangenen Beſſerungsverſuch, e Oberſchulbehörde, wobei dieſelbe ermächtigt iſt, dem zu entlaſſenden Lehrer bei ſondern mildernden Umſtänden oder in Fällen völliger Erwerbs- und Vermögensſigkeit desſelben einen widerruflichen Nothdurftsgehalt zu bewilligen oder denſelben rſuchsweiſe als Unterlehrer oder als Schulverwalter zu verwenden. (F. J.)

— Ueber die Bildung der Volksſchullehrer äußert ſich L. Häuſſer in inen Denkwürdigkeiten zur Geſchichte der badiſchen Revolution in folgender — vielicht nicht überall lieblich klingender Weiſe:

„Eine gefährliche und unterwühlende Thätigkeit hat aber namentlich ein Theil der eſellſchaft entfaltet — die Schullehrer. Dieſe Erſcheinung iſt freilich nicht nur in aden, ſondern in ganz Deutſchland, und vielleicht in noch höherem Maß in Frankich, hervorgetreten; ihre Urſachen können daher kaum in den beſondern Zuſtänden nes kleinen Landes zu ſuchen ſein. Der moderne Schullehrer iſt vielmehr recht gentlich der Repräſentant jener halben Bildung, die von den Zeitideen inficirt iſt, ne in ſich das Maß und die Kraft zu finden, die Gefahren ſolcher Gährungselemente zuwehren. In dieſer halben Bildung iſt ja meiſtens die Quelle des Widerſpruchs zu chen, in welchem ſich die Menſchen mit den Verhältniſſen finden; ſie iſt eine häufige rſache der Unzufriedenheit, namentlich mit den ſocialen Verhältniſſen, und unſer roletariat iſt eben nur dadurch zu einer politiſchen Macht ausgebildet worden, daß e Ungleichheit und der Druck, wie er allen Zeiten eigen war, durch die allgemeiner rbreitete Cultur zur Kenntniß Aller gelangt iſt, und ſich in den bedrückten Claſſen r Geſellſchaft mit den unklaren Ideen der modernen Reform- und Revolutionsperioden rmiſcht hat. In dem Schullehrer der Gegenwart iſt nun recht eigentlich dieſe Art n Bildung perſonificirt, und es ſcheint, daß die Quelle des Uebels nicht ſowohl in n Perſonen zu ſuchen iſt, als in den unglücklichen Experimenten, wornach man die ldung der Schullehrer ſelbſt zu leiten gewohnt war. Daß unſere Lehrer dem Berfniß einer ſchlichten und praktiſchen Bildung des Volkes nicht haben genügen nnen, ſcheint allerwärts durch Erfahrungen bewieſen; wohl aber haben dieſelben lenthalben eine gleich verſchrobene und verzwickte Bildung, eine gleich große Unzuedenheit mit ihrem Stand und ihrer Stellung, eine gleich große Neigung bewährt, : ſittlichen und religiöſen Fundamente der Geſellſchaft zu unterwühlen. Durch ihren ruf dem Volke nahe geſtellt, ſind ſie durch die experimentirende Staatskunſt der ueren Zeit zu einem Zwitterding von Volkslehrer, Staatsdiener und Halbgelehrten macht worden, und die Folgen dieſer falſchen Bildung ſind nicht ausgeblieben. Es rd, wenn dieſes epidemiſche Uebel beſeitigt werden ſoll, vor Allem nöthig ſein, cht ſowohl an den Perſonen als an der ganzen Bildung des Schullehrerthums eine rchgreifende Veränderung vorzunehmen.“

Oeſterreich. Es hat ſich eine Reihe von Artikeln in unſern Mappen angemmelt, aus denen das Material, mit welchem die Regierung ihre Reorganiſationen szuführen haben wird, einigermaßen wird kenntlich gemacht werden. Vorweg ſei merkt, daß die Berufungen von Lehrern aus dem Auslande von vielen Seiten mit ißbilligendem Blick angeſehen werden, weil man findet, daß das Miniſterium faſt r, oder gar nur Proteſtanten berufen hat. Man beachte: duo si faciunt idem, n est idem. Der rechte Schulherr möchte immerhin Proteſtanten berufen. Man nnte ihm dabei wenigſtens keine politiſchen Hintergedanken imputiren. Auch würde

ſchwerlich die Schulgemeinde der Realſchule in Brünn einen Juden, Herrn Auſpitz, zum Profeſſor berufen. Thäte ſie es dennoch, was immerhin möglich iſt, ſo hätte ſie dazu das Recht, welches die Staatsregierung unbedingt nicht hat.

Ueber das Budget ſpricht die K. Z.: „Das Budget des öffentlichen Unterrichts iſt nur mit 1½ Mill. Gulden für eine Monarchie von 36,000,000 Seelen beziffert. Hierbei iſt noch zu bedenken, daß 800,000 Fl. als Fruchtgenuß frommer Stiftungen von der Regierung jährlich für dieſen Zweck ohnehin verausgabt werden müſſen; ſo verbleiben dem Staatsſchatze bloß 700,000 Fl. jährlich zur Laſt. Es wird wohl kaum einen zweiten Staat in Europa geben, ſelbſt Rußland nicht ausgenommen, welcher für die Bildung der Nation ſo wenig thut, als dieſes in Oeſterreich der Fall iſt, wo z. B. in dieſem Augenblick bloß für die neue Fortification von Temesvar die Summe von 4 Mill. Gulden angewieſen worden iſt."

Woher der Staat in ſeiner Finanznoth ſolche Gelder nimmt, zeigt die Verordnung des Finanzminiſterii, daß die den politiſchen Fonds und öffentlichen Anſtalten der geiſtlichen Orden, Pfründen und dergleichen gehörigen, zur Anlegung geeigneten Gelder, für welche keine höhere Verzinſung gefunden werden kann, der Tilgungsfondscaſſe einzuſenden ſind, welche angewieſen iſt, 4½procentige Staatsſchuldverſchreibungen den betreffenden Parteien dafür zu übermitteln.

Man wird hieran erſehen, wie ſich die Theorie von der Omnipotenz des Staats **in praxi** ausnimmt.

Wir kommen nun auf das Einzelne zuerſt in Betreff der Elementarſchulen:

— Nach dem neuen Schulplane dürfen in den Trivialſchulen nicht mehr wie früher Knaben und Mädchen zuſammen aufgenommen werden, und es zerfallen demnach dieſe Schulen in Lehranſtalten für Knaben und in andere für Mädchen.

— Bis zur definitiven Regulirung der Volksſchulen hat das Miniſterium den Unterlehrern Gehalte von 150 bis 350 Fl. jährlich angewieſen.

— Wie es um die Beſoldung der Schullehrer Tyrols ſteht, kann man aus Folgendem erſehen: „Die monatlichen Lehrerconferenzen im Schuldiſtrict zu Imſt wurden während der Wintermonate (der Schuljahreszeit) auch von den entfernteſten Individuen ſehr fleißig beſucht; bei der letzten Conferenz, am 6. Juni, war aber nicht der dritte Theil anweſend. Die Gegenwärtigen beſchloſſen, daß ſie während der Sommermonate keine Seſſion halten wollen, weil die Herren Collegen auf Arbeit ins Tagewerk gegangen ſind. (Bresl. Z.)

— In der „Südſl. Ztg." leſen wir über das croatiſche Volksſchulweſen: Bekanntlich wurden in den letzten Jahren auf Beſchluß des vorletzten ungariſchen Reichstages auch in unſerm Provinciale Volksſchulen gegründet; allein es iſt beſſer, wenn wir davon ſchweigen, denn außer dem Namen iſt in der That nichts da. (Das Warasdiner Comitat und einige Theile Slavoniens bilden darin wenigſtens einigermaßen eine günſtigere Ausnahme.) Ein Theil unſerer Gutsbeſitzer war von dem humanen Gedanken geleitet, daß das „gemeine" Bauernvolk, welches ohnedieß liſtig und ungefügig ſei, durch Unterricht noch ſchlechter werde, und es gab Leute (wir könnten Namen nennen), welche die in ihre Gemeinden geſchickten Lehrer unter Androhung von Stockprügeln wegjagten. Beſonderen Eifer für die Errichtung von Volksſchulen ließen ſich daher auch nur Wenige zu Schulden kommen.

— Wien. Als Beiſpiel, welches Schickſal die Lehrer erwartet, wenn die Schulen als Gemeindeanſtalten erklärt würden, führt das pädagogiſche Wochenblatt Folgendes an: Einige Stunden von Wien entfernt, wurde einem Schullehrer von dem Gemeindevorſtande das Erſcheinen zum Schneeſchaufeln aufgetragen.

Bei den höheren Schulen iſt beſonders der Piariſtenorden in Betracht zu ziehen. ir geben einige Beleuchtungen desſelben. Daran ſchließen ſich Artikel über die udienordnung u. e. a. Verordnungen, die unter IV. im folgenden Hefte folgen rden.

— Wien, 31. Januar 1850. Der Miniſter des Cultus und des Unterrichts rtert in einem Vortrage an Se. Majeſtät den Kaiſer die Gründe, weßhalb die rchführung der Maßregeln, welche die Verbeſſerung des Gymnaſialunterrichts wecken, unmöglich iſt, wenn nicht den gewiſſenhaften Lehrern, deren Gehalt kaum Beſtreitung der nothwendigſten Lebensbedürfniſſe hinreicht, wenigſtens ein Erſatz jenen Nebenverdienſt geboten wird, der ihnen bisher geſetzlich durch Ertheilung ſogenannten Nachſtunden geſtattet war, welche aber häufig zu Klagen über Verläſſigung des Unterrichts in der Schule und über Parteilichkeit der Lehrer zu nſten derjenigen Schüler, welche die Nachſtunden brauchten, Anlaß gegeben haben. e durchgreifende neue Regulirung der Gehalte der Gymnaſiallehrer wird bei der nitiven Organiſirung der Gymnaſien aus den angeführten Gründen und auch wegen zur Sprache kommen müſſen, weil nun die Lyceen und philoſophiſchen dien mit den Gymnaſien vereinigt worden ſind, daher auch die Beſoldungen der bei betheiligten Lehrer nach einem entſprechenden Maßſtabe zu regeln ſein werden. die definitive Regulirung jedoch gegenwärtig noch nicht möglich iſt, ſo ſtellt der niſter den Antrag, daß Se. Majeſtät der Kaiſer vorderhand den Gymnaſiallehrern Gehaltzulage bewillige. Dieſe Begünſtigung hätte auf die aus dem Studienfonds ldeten Lehrer an den Gymnaſien jener Länder Anwendung zu finden, welche man er mit der Benennung „der deutſchen und ſlaviſchen Länder" zu bezeichnen gewohnt ; zugleich wären daſelbſt aber auch die Nachſtunden zu unterſagen; die beantragte fügung könne aber der aus einander geſetzten eigenthümlichen Verhältniſſe wegen auf Gymnaſien im lombardiſch-venetianiſchen Königreiche, in Ungarn, Siebenbürgen, atien, Slavonien und der Militärgrenze keine Anwendung finden. In den Kronern, welche demnach hier in Betracht kommen, beſtehen gegenwärtig 82 Gymnaſien darunter 38 Staatsgymnaſien. An dieſen 38 Gymnaſien befinden ſich, ohne rechnung der Religionslehrer, 266 Lehrindividuen, wovon 131 keine, 25 eine ennalzulage von 100 Fl. haben, 17 aber mit einer, 93 mit zwei Decennaldrittelgen betheilt ſind. Der Miniſter trägt nun darauf an, den Lehrern an den erwähnten Gymnaſien bis zur definitiven Regulirung der Gehalte eine Gehaltszulage von Fl. zu bewilligen. Dieſe Zulagen würden beiläufig eine Mehrauslage von 30,700 erheiſchen, welche ſich aber dadurch vermindern wird, daß mehrere Gymnaſiallehreren durch Suppleanten verſehen werden, welche auf eine ſolche Begünſtigung keinen pruch machen können. Auch die Gehalte der Gymnaſialkatecheten (700, 600 und Fl.) ſind offenbar zu gering; allein hier iſt das Bedürfniß einer Abhülfe nicht ringend, wie bei Gymnaſiallehrern, welche Familienväter ſind; dagegen hält es Miniſter nach den angeführten Gründen für angemeſſen, daß den neuen proviſoen Gymnaſialdirectoren an 35 Gymnaſien eine Remuneration von je 300 und Fl. bewilligt werde. Auf die Anträge des Miniſters erfolgte nun nachſtehende höchſte Entſchließung: „Ich genehmige dieſe Anträge und beauftrage Meinen niſter des Cultus und des öffentlichen Unterrichts mit deren Durchführung. Wien, 29. December 1849. Franz Joſeph."

— Wien, 25. Februar 1850. Was der Miniſter des Unterrichts bisher han, ſcheint mehr vorbereitender als ſchöpferiſcher Natur zu ſein; wenigſtens möchte dieſe Behauptung auf das Gymnaſialweſen, mit deſſen Reformation der kürzlich

hieher berufene Philologe Bonitz betraut iſt, anwenden. Bekanntlich liegt noch heute der Gymnaſialunterricht mit ſeltenen Ausnahmen in den Händen der Kloſtergeiſtlichkeit. Es war daher z. B. überflüſſig, ſtrengere Prüfungen der Lehramtscandidaten anzuordnen, weil, ſo lange die Klöſter das ausſchließliche Beſetzungsrecht über die ihnen verliehenen Profeſſuren innehaben, die Regierung nicht verhindern kann, daß im Falle eines Mangels an fähigen Kräften auch untaugliche Individuen die Lehrkanzeln einnehmen. Oeſterreich liefert leider den ſchrecklichſten Beweis, wohin die Kloſterſchulen führen. Graf Thun, glücklicher Weiſe von Männern des Fortſchrittes umgeben, ſieht dieſe Uebelſtände ein, und arbeitet mit aller Kraftanſtrengung im Intereſſe der Emancipation des Gymnaſiums. Der Piariſtenorden, welcher bisher zum anſehnlichſten Theile den gelehrten Unterricht leitete, geht ſeiner Auflöſung, die dem Vernehmen nach in einigen Monaten definitiv ausgeſprochen werden ſoll, entgegen. Die Verhältniſſe, unter welchen dieſe religiöſe Geſellſchaft ihr Daſein hinſchleppt, konnten ſchon durch ihre Ungunſt nicht anders als nachtheilig auf die Studien einwirken und wurden noch ſchädlicher durch das ſtarre Feſthalten an den mittelalterlichen Statuten des Ordens, denen gemäß der Piariſt, nach allen Richtungen hin verwendet, in keinem Fache Erſprießliches zu leiſten vermochte. Bonitz nahm, ſo viel ich weiß, der Erſte hiervon Notiz und es ſcheint auch, daß er in dieſer Beziehung den bedeutendſten Einfluß auf den Unterrichtsminiſter geübt habe. (N. Z.)

— Gratz, 9. October. Der Herr Miniſter des Unterrichts hat durch ſeine Verordnung über die Prüfungen der Gymnaſiallehramtscandidaten die Freiheit der Concurrenz beſchränkt, und die Lehrkanzeln größtentheils, wie wir früher bemerkt, den geiſtlichen Körperſchaften neuerdings überlaſſen, ohne die Garantie einer durchgängigen Lehrfähigkeit bei den Gliedern dieſer Corporationen wie bei den Weltlichen als erſte Bedingung zu verlangen. Jedenfalls wäre in dieſer Beziehung ein befriedigender Nachtrag nicht unerwünſcht, welche Controle derſelbe auch immer vorſchriebe. Bei den Piariſten wird aber, um unſeren Zeitanſprüchen wenigſtens einerſeits Rechnung zu tragen, nebſt dieſer Bürgſchaft auch eine Verbeſſerung ihrer Gehaltsverhältniſſe eintreten müſſen. Wir hoffen, man werde, da man im Kriegs-, Handels- und Juſtizminiſterium die erforderlichen Neuerungen ſchon begonnen hat, den Unterricht überhaupt und die Lehrer insbeſondere nicht vergeſſen. Ueber die weltlichen Profeſſoren, deren Beſoldung jener eines Präſidialdieners gleichkommt, haben wir uns bereits geäußert, daß auch der Piariſt als Lehrer berückſichtigt werden müſſe, dieß zu begründen iſt unſere heutige Aufgabe. Während der Abt eines Stiftes im Ueberfluſſe lebt, darbt der Piariſt, wenn nicht die Mildthätigkeit der Schüler zur Erleichterung ſeines Looſes etwas beiträgt. Das fixe Jahreseinkommen desſelben beſteht in zwanzig bis fünfundzwanzig Gulden C. M. Kleidungsgeld. Es iſt kaum hinreichend, um damit eine zur Noth ehrbare Gewandung zu beſtreiten. Hiebei muß aber bemerkt werden, daß die erwähnte Summe auch noch von der Einſicht des jeweiligen Collegienvorſtandes abhängt, ein Punct, über welchen ſich hie und da Stoff zu einer chronique scandaleuse ſammeln ließe! Um einigermaßen ſeine Lage erträglicher zu machen, ſchreitet der Piariſt zur Reluition des Bieres, und gewinnt daraus einen Erlös, der abermals, je nach dem Gutdünken des Rectors, jährlich dreißig bis ſechzig Gulden Wiener Währung beträgt. So hätten wir denn die ganzen Einnahmen des „frommen Vaters“ erſchöpft, und erhalten nach der gewiſſenhafteſten Addition als Endreſultat im glücklichſten Falle die Summe von 122 fl. 30 kr. W. W. Der Piariſt hat Mittag- und Abendmahlzeit vom Hauſe, nebſt dieſem und den zum Wohnen erforderlichen Behelfen bezieht er nichts weiter. Frühſtück, Schreibmaterialien, Bücher, kurz natürliche ſowohl als künſt-

e Bedürfniſſe muß er aus ſeinem ſchwindſüchtigen Säckel erſchwingen. Wer das
n und was hiezu erforderlich iſt, nur im Entfernteſten kennt, wird die angeführten
ge nicht kleinlich finden und in ihnen die Urſache von ſo manchem Vorwurfe, der
Piariſten entgegengeſchleudert wird, entdecken. Die Pädagogen empfehlen jedem
er Heiterkeit des Gemüthes; im Princip haben die gelehrten Herren Theoretiker
t unrecht; allein in dem dürren Boden der Praxis verkümmert ſelbſt die geſundeſte
nze. Das mürriſche, folternde Benehmen des Pedanten tritt an die Stelle der
ndlichkeit und Humanität. Der weltliche Lehrer kann ſeinen Groll im Umgang
Menſchen ſänftigen, für den Piariſten hat Frhr. v. Knigge ſein Buch nicht
rieben. Daher rührt auch die ſo häufig erſcheinende Ueberſpanntheit in den Forde-
gen an die Jugend. Vom Wege der Erfahrung abgeſchnitten, fehlt dem Piariſten
Kenntniß des menſchlichen Herzens; für ihn gibt es nur eine klöſterliche, von
und Ränken bewohnte, und keine bürgerliche, für Mittheilung empfängliche Welt.
in geſetzt auch, daß dieſe ihm offen ſtünde: darf er ſich in ſie hineinwagen? Muß
icht den geſalbten Paraſiten ſpielen, der für ein Gunſtlächeln, für eine Taſſe Thee
Launen der Kinder nicht bemerken darf? Ewig abhängig von fremder Gewogenheit,
äugnet er zuletzt ſein beſſeres Selbſt, und wird zum Bekenner des Favoritismus.
lange unſere Schule an ſolchen Uebeln krank liegt, ſo lange läßt ſich ein dauernder
de, eine feſte Ordnung nimmer begründen. Der Lehrer arbeite den Staatslenkern
ie Hände; ſo lange der Piariſt den Unterricht mitbeſorgt, mache man ihn zum
ner des Staates, beſolde ihn aber auch als ſolchen auf eine des mächtigen
erreichs würdige Weiſe. In ſeiner jetzigen Lage kann er für Selbſtbildung, deren
hwendigkeit Jedem einleuchtet, nichts thun, ohne ſeine Würde gegenüber den Eltern
Schüler zu verletzen. Die Kloſterbibliotheken zeichnen ſich durch Armuth aus; ihre
mehrung hängt von dem Hinſcheiden der Einzelnen ab; die Rectoren können von
Dotationscapital auf neue Werke nichts verwenden, zum Theil fehlt ihnen auch
Wille, ein Umſtand, der nicht ſelten ſogar in der Koſt bemerkbar iſt. Von einigen
ten hat man wohl zur Verbeſſerung des Piariſtenſchickſals Vorſchläge gemacht, von
n wir zur Verhütung den unſicherſten hervorheben. Man meinte nämlich, durch
Erhöhung der Collegienfonde die Klagen beſchwichtigen zu können. Selig Die-
gen, die da glauben und nicht geſehen haben! Dadurch würde das Rectorat zur
latur erhoben, und dieſem gegenüber der einzelne Lehrer zum förmlichen Bettler
bgedrückt. Die Erfahrung hat gelehrt, daß oft gerade in den beſtbedachten Häuſern
Mittagtiſch armſeliger beſtellt iſt als in den dürftigſten Reſidenzen. Nur wenn der
elne Ordensmann ſeinen Sold ſelbſt empfängt, läßt ſich eine, wenn überhaupt
liche Beſſerung erzielen. Wir hoffen von dem Miniſter des Cultus Berückſichtigung
rer beſcheidenen Meinung; ein vollkommenes Gedeihen des Unterrichtes wird erſt
n möglich ſein, wenn die Privilegien der Klöſter aufhören und eine unbedingte
heit in der Concurrenz allen Befähigten, ob ſie nun dem geiſtlichen oder weltlichen
nde angehören mögen, den Weg zur Lehrkanzel öffnet. (C. Bl. a. St.)

— Wien, 6. Auguſt. Durch das Geſetz wegen Errichtung von Privatlyceen
Realſchulen hat das Miniſterium den beunruhigenden Eindruck zu paralyſiren
icht, den die dem Klerus zugeſtandene Gründung katholiſcher Gymnaſien auf die
ntliche Stimmung hervorbrachte. Wenn auch dieſe zu Gunſten der Lehrfreiheit
ebene Conceſſion eine nicht gering zu achtende iſt, ſo wird die Ausführung derſelben,
usgeſetzt, der gegenwärtige Studienplan werde nicht ungeſäumt abgeändert und
Zeitbedürfniſſen mehr angepaßt, doch auf die größten Schwierigkeiten ſtoßen, da
geiſtlichen Einfluſſe auf die zu errichtenden Inſtitute nach dieſen alten Studien-

vorſchriften ein zu gewichtiger Einfluß bewahrt wird, um ſie nicht mittelbar ſtets von dieſem abhängig zu machen. Die Religionslehre ſpielt nämlich in allen Schuleinrichtungen, hinauf bis zu den Univerſitäten, eine zu große Rolle, und iſt zu ſehr der Schwerpunct des vom Staate geforderten Wiſſens der Schüler, als daß ſie aus den neuen Privatlehranſtalten ausgeſchloſſen werden könnte, was auch, wenn wir der Irreligioſität und dem Indifferentismus nicht Thor und Thür öffnen wollen, unmöglich iſt. Es fragt ſich nun aber, ob die Kirche, um das Aufblühen dieſer Privatanſtalten zu verhindern, und ein Hinderniß hinwegzuräumen, welches ſich der von ihr ſtets angeſtrebten excluſiven Lehrberechtigung nicht ohne Erfolg und ohne Einmiſchung des weltlichen Staats entgegenſtellen würde, es nicht dadurch beſeitigen wird, daß ſie den nicht unter ihrer Botmäßigkeit ſtehenden Schulen die Zutheilung von Katecheten verweigert, ohne welche die Zöglinge die vorgeſchriebenen Prüfungen nicht machen können, folglich keine Ausſicht auf Staatsbedienſtungen ꝛc. haben. Denn da bei dem Examen vor allen Dingen das Zeugniß des Religionslehrers beigebracht werden muß, und dieſes bei Ausſtellung der Atteſte über die Leiſtung in den übrigen Lehrgegenſtänden maßgebend iſt, ſo wird auch der fleißigſte Schüler, der ein ſolches nicht beſitzt, ſeinen Fleiß unbelohnt ſehen und von der prüfenden Staatsbehörde abgewieſen werden.

Ein zweites, den Stand unſerer Hochſchulen völlig veränderndes Geſetz iſt das wegen Einführung von Collegiengeldern am 12. v. M. erlaſſene. Der große Vorzug, den die öſterreichiſchen Univerſitäten, bei aller ihrer ſonſtigen Mangelhaftigkeit, vor denen Norddeutſchlands hatten, lag darin, daß der befähigte, aber in Armuth ſeufzende Jüngling ſeinen Geiſt ohne Koſten nähren und ſich zu einem Brodfache ausbilden konnte, welches ſeiner Neigung, ſeinen Erwartungen entſprach. Der Staat gab, um ſich gelehrte Bürger und Beamte zu bilden, ohne Einſchränkung die Mittel dazu her, und bürdete dieſelben nicht dem Privaten auf. Zwar hielt es ſchwer, in allen anderen Facultäten, als der der Medicin, Männer von anerkanntem Rufe für unſere Univerſitäten zu gewinnen, da das Gouvernement nur ein anſtändiges, mit den Einnahmen der Profeſſoren an den deutſchen Hochſchulen in keinem Verhältniß ſtehendes Gehalt gewähren konnte, und kam es auch daher, daß wir in Betreff der Rechtswiſſenſchaft, der Philoſophie und Philologie niemals hervorragende Lehrer beſaßen; indeſſen war der Unterricht doch gründlich, und wenn auch die glänzende Genialität mangelte, ſo wurde das Bedürfniß doch gedeckt.

Jetzt führen wir das Honorarweſen ein, und ſchneiden dadurch der befähigten Armuth den Weg ab, ſich durch Anſtrengung und eiſerne Beharrlichkeit zu einer höheren Claſſe der Geſellſchaft hinauf zu arbeiten, als zu welcher ſie ihrer Geburt nach gehört. Zwar ſoll dieſem Uebel durch die Befreiung von der Entrichtung der Collegiengelder unter gewiſſen Modalitäten abgeholfen werden; wenn man aber weiß, wie der Begriff der nachzuweiſenden beſonderen Befähigung des armen Studirenden ſehr relativ und dem individuellen Ermeſſen anheimgegeben iſt, wenn man erwägt, daß auch die größten Gelehrten nicht immer frei von Eigennutz ſind, ſo kann man wohl annehmen, daß dergleichen Befreiungen nur ſehr ausnahmsweiſe geſtattet werden dürften. Was bei den deutſchen Univerſitäten dieſe Schwierigkeit mehr hebt, den Reichthum an den Zweck erfüllenden Stipendienſtiftungen, den beſitzen unſere Hochſchulen nicht, da bisher das Bedürfniß hierzu fehlte. (D. Ref.)

— Wien, 6. Auguſt. Die Verordnung des Unterrichtsminiſters in Betreff der Collegiengelder findet hier im Allgemeinen, und zumal im Kreiſe der Studirenden ſehr wenig Sympathie. In Oeſterreich wurde bis jetzt für den Gymnaſial- und

Universitätsunterricht eigentlich so gut wie nichts gezahlt. Ein Schulgeld war zwar festgesetzt und es betrug für die Universitätsstudien 30 fl. C. M. jährlich. Aber diese Verpflichtung, Schulgeld zu bezahlen, stand wie so vieles Andere in Oesterreich nur auf dem Papiere. Mittellosigkeit befreite nach dem Gesetze von der Bezahlung, und selbst der vermögendste Student brachte ein Paupertätszeugniß bei. Nur die hochadeligen Studirenden, etwa Majoratserben und diejenigen, welche schlechte Fortgangsclassen erhalten hatten, mußten zahlen. Aber für ihre 30 fl. C. M. erhielten sie dann eine Prämie ganz eigener Art, die man eben nur in dem vormärzlichen Oesterreich bieten konnte; sie brauchten nämlich gewisse Collegien nicht zu hören, und wurden z. B. während der philosophischen Jahrgänge von Geschichte und Naturwissenschaften dispensirt Wer in vormärzlicher Zeit in Oesterreich studirt hat, der wird es nicht auffallend finden, wenn ich versichere, daß mancher strebsame Jüngling, der über 30 fl. C. M. zu verfügen hatte, diese gern bezahlte, um vom Anhören der Geschichtsvorlesung befreit zu sein. Die Studien haben in ihrer Wesenheit trotz aller papierenen Ordonnanzen noch keine Fortschritte gemacht, und es befremdet den Studirenden heute, zugleich zahlen und lernen zu sollen, während er sonst das eine durch das andere compensiren konnte. Wahrhaft drückend wird aber das Collegiengeld für die Masse der Mittellosen, und deren gibt es unter den österreichischen Studirenden weit mehr als an irgend einer deutschen Universität. Die medicinischen Studien zumal werden in Oesterreich zum größten Theile nur von Söhnen unvermögender Eltern betrieben, und gerade für dieses Studium sind so viele Collegien zu hören. (N. Z.)

— Aus Oberösterreich, 6. Mai. In einem Augenblick, wo die neuesten Kirchen- und Schulbestimmungen die Gemüther mehr als gewöhnlich aufregen, wo Befürchtungen aller Art, wirkliche und noch bei weitem mehr vorgebliche, die Menschen in beständiger Unruhe erhalten, ist es nöthig, durch Thatsachen zu bekunden, daß jene Besorgnisse, der Klerus werde durch dieselben einen ungebührlichen Einfluß auf die konstitutionellen Staatsrechte üben und sich einen noch ungebührlicheren durch Einmischung in die Familien anmaßen können, ungegründete seien. Eine solche Beruhigung der Gemüther aber ist durchaus nothwendig und liegt in der entschiedenen Verpflichtung der Staatsverwaltung, wenn sie dem Vorwurf entgehen will, den man ihr von vielen Seiten macht, sie habe einen Erisapfel von unabsehbaren Folgen in die eben etwas beruhigten Gemüther geworfen. Wir wissen, daß ihr ein solcher Vorwurf mit Unrecht gemacht wird, aber er wird ihr gemacht von Bosheit, von Unkenntniß, aus grundsätzlicher Wühlerei, aber auch großentheils aus Angst vor klerikalischen Uebergriffen. Selbst wer der Kirchenfreiheit auf das entschiedenste das Wort redet, wird nicht umhin können, im Hinblick auf wohl schon in frühern Perioden eingetretene Thatsachen diese Angst natürlich und begreiflich zu finden. Die aufrichtigsten Anhänger des gegenwärtigen Ministeriums, das wir in seiner Gesammtheit nicht nur für das beste halten, das Oesterreich in diesem Augenblicke haben kann, sondern auch für eines der besten, die überhaupt gegenwärtig in Europa verwalten, werden dieser Behauptung nicht widersprechen. Deßhalb eben bedürfen die aufgeregten Gemüther, und gerade jene der ehrlichen Leute, Thatsachen, welche sie beruhigen können und welche die Anhänger der Minister klar stellen, um sie ihrer Besorgnisse zu entledigen, und dazu reichen Worte nicht aus, auch selbst nicht eine erwartete Erklärung von Seiten des Episkopates, die man dem Volke angekündigt hat. Es handelt sich hier keineswegs, mit der Kirche um ihre Freiheiten innerhalb der Grenzen ihrer religiösen Dogmen und der damit verbundenen Kirchenverwaltung zu markten, es handelt sich einzig darum, zu sagen, daß diese Grenzen genau umschrieben sind, und ein Ueberschreiten derselben

von Seiten des Klerus unmöglich sei. Dafür aber müssen Garantieen geboten werden, soll nicht das Mißtrauen und mit ihm jeder Vorwand zu Zerwürfnissen der gefährlichsten Art zwischen Klerus und Laien verewigt werden. Wenn wir die so männlich offene und so würdige und gehaltene Erklärung in Betracht ziehen, die der Fürstbischof von Breslau an den preußischen Cultusminister abgegeben hat, so geben wir uns der Hoffnung hin, daß der leitende katholische Klerus wohl überall die unabweislichen Anforderungen der constitutionellen Rechte, so wie die seiner geistlichen Pflichten begriffen hat. Eine der wichtigsten Garantieen aber liegt unseres Dafürhaltens in der Selbständigkeit des Lehrstandes und in seiner Unabhängigkeit vom Klerus. Wir verwahren uns ausdrücklich dagegen, daß hiermit gemeint sei, daß die Leitung des Religionsunterrichtes dem Klerus entzogen werde! Wir wünschten vielmehr, daß dieser völlig in die Hand des Seelsorgers übergehe und in jeder Pfarrei einzig von demselben besorgt werde, dem Schullehrer aber nur die Wiederholungsstunden überlassen blieben. In allen anderen Beziehungen aber hätte der Schullehrer keine persönliche Abhängigkeit von dem Pfarrer anzuerkennen, und Schule und Klerus wären in allen außergeistlichen Beziehungen auf eigene Füße gestellt. Wir geben ferner zu, daß in jeder Schule geistliche Commissäre sich in bestimmten Fristen von dem Religionsunterricht in jeder Pfarre, so wie von dem sittlichen Zustand der Schulkinder Ueberzeugung verschaffen, was indeß nicht hindert, daß der Schullehrer künftig nur von seiner unmittelbaren, von der geistlichen getrennten Schulbehörde abhängig sei. Diese Behörde wird natürlich unter dem Schullehrerpersonal sich erst selbst durch fleißige unerwartete Untersuchungen von der Tauglichkeit der Schullehrer zu überzeugen und die untauglichen zu beseitigen haben, denn bei einer Staatsstellung, die auch der Landschule gegeben werden muß, die sie bisher zu ihrem größten Schaden entbehrte, bei der Verbesserung ihrer materiellen Zustände ist es nur billig, weit höhere Anforderungen an das Personal zu stellen. Nicht höheren, ausgedehnteren Unterricht bedarf bei uns die Dorfschule, aber rationelleren und fleißigeren! Wie ist aber dieser Fleiß zu fordern, wenn der Schullehrer mit dem bittersten Mangel zu ringen hat? Sein gegenwärtiger Zustand ist, selbst als interimistischer und als Ausnahmszustand, ein unglaublicher, den man mit Augen sehen muß, um ihn für möglich zu halten. Das Schulgeld, das bisher fast den alleinigen Unterhalt des Schullehrers ausmachte, wird fast regelmäßig von den Betheiligten verweigert, und bis jetzt ist von Seite der Staatsverwaltung noch keine durchgreifende Abhülfe geschehen, und doch müßte diese aufs schleunigste erfolgen, wenn nicht die Schullehrer bald verhungern sollen. Und doch hat der Schullehrerstand in Oberösterreich keinen Vergleich zu scheuen mit den besten deutschen Schullehrern anderer Länder. In Bezug der Schulbesuchenden möchte uns leicht der Vorzug vor allen Ländern Europa's gelassen werden müssen, und daß die Qualification der Lehrer im Ganzen eine sehr befriedigende sei, haben uns Freunde aus Württemberg versichert, die sich von dem Zustand der Landschulen dieses Königreichs speciell zu überzeugen Gelegenheit genommen! Daß somit die Schullehrer vom Staate bezahlt werden, und nicht mehr angewiesen seien, mit der Sammelbüchse um den Schulgroschen in der Gemeinde herumzubetteln, daß das unverweilt geschehe, ist erste Verpflichtung der organisirenden Staatsbehörde. Zum Glück ist die Sache nicht so schwierig als sie scheint. Oberösterreich hat eine Bevölkerung von beiläufig 900,000 Seelen; der Primärunterricht wird von etwa 450 Lehrern und 400 Gehülfen besorgt. Es gibt eine Hauptschule zu Linz und mit der neu errichteten zu Gmunden fünf Kreisschulen. In der Hauptschule erhält der Lehrer 4 bis 500 fl. C.M. die Gehülfen 250 fl. Die Zahl der Schüler gesammter Elementarschulen beläuft sich in diesem Kronland auf 75,800 Wochen- und 32,000 Sonntagsschüler. Letztere

bezahlen kein Schulgeld. Die Lehrer erhielten bisher vom Staate keine Besoldung, sie sind auf das Schulgeld angewiesen, von welchem aber oft kaum die Hälfte eingeht, theils aus wirklicher, theils aus vorgeschützter Armuth. Der Jahresgehalt eines Landschullehrers ist 130 fl. C.M. (!). Ueberschreitet das Einkommen zufällig irgendwo diese Summe um einige Gulden, so werden ihm diese zur Dotirung des Gehülfen abgezogen. Wo dieß nicht der Fall ist, erhält der Gehülfe jährlich aus Staatsmitteln 48 fl. C.M.! Der Knecht jedes oberösterreichischen Bauers verdient das vierfache! Welche Leute können sich unter solchen Umständen dem Schulstand widmen? und es gereicht der Entsagung der vorhandenen zu größter Ehre, daß sie sind wie sie sind, obwohl gewiß manches Individuum aus ihnen ausgeschieden werden müßte! Daß ein solcher Zustand nicht fortdauern kann, ist einleuchtend, darum wäre jetzt der Zeitpunct, dieses Verhältniß zugleich mit dem der Kirche festzustellen und selbständig zu gestalten. Was der Schulstand billiger Weise zu verlangen und zu erwarten berechtigt ist, wäre allenfalls: 1) Die oben besprochene Befreiung des Schullehrers von dem bisherigen Unterthänigkeitsverhältnisse zu seinem resp. Pfarrer bis auf den religiösen Unterricht, der dem Pfarrer in noch entschiedenerer und directerer Weise zugewiesen wäre als bisher. 2) Anständiger Lebensunterhalt. Der in dieser Beziehung von der Gemeinde unabhängige Schullehrer muß durchaus vom Kronland selbst bezahlt werden. Dabei sollten die Gehalte mehrere Abstufungen haben, damit eifrige und geschickte Lehrer Aussicht haben, in die höhern einzurücken. Würde für zwei Drittheile der Dorfschullehrer ein Minimum von 400 fl., für ein Sechstheil eine Besoldung von 450 fl. und für ein Sechstheil ein Maximum von 500 fl. bestimmt, den Lehrgehülfen aber durchaus der gleiche Gehalt von 200 fl., so würde sich die Gesammtausgabe auf etwa 250,000 fl. für das Kronland Oberösterreich belaufen. Diese repartire man auf den Steuergulden, eine Last, die nur wenig gefühlt werden kann bei den ungeheuren materiellen Vortheilen, die namentlich den Landgemeinden durch Grundentlastung und Nachlässe aller Art seither geworden sind; wäre es aber auch eine, so ist es eine die sie tragen müssen. 3) Das normale Pensionsverhältniß hätte für den Schulstand wie für alle anderen Beamten im öffentlichen Dienst zu bestehen. 4) Der Meßnerdienst wäre vom Schullehrerdienst gänzlich zu trennen, und nur die Kirchenmusik könnte nach Umständen den Schullehrern übertragen sein. Welcher reiche Gewinn an erhöhter Gesittung und lichter Bildung des Volks aus einem so gestellten Schulwesen, in dem Kirche und Schule unabhängig, aber einträchtig Hand in Hand zu gehen hätten, erwachsen würde, läßt sich nicht hoch genug anschlagen. Dann aber treffe man auch eine strenge Auswahl unter dem Lehrerpersonal, und fordere von ihm eine immerwährende und ausschließliche Thätigkeit für seinen Beruf. (A. Z.)

— Wien, 5. October. Die amtliche Zeitung enthält den begleitenden Vortrag des Unterrichtsministers zu der definitiven Studienordnung. Im Wesentlichen hat man überall die provisorische Studienordnung für 1849/50 beibehalten. Bisher bestanden noch manche Unregelmäßigkeiten. So berichtet der Vortrag, daß die juristische Facultät in Wien bei der Immatriculation von einem Nichtadeligen 2 fl., einem Adeligen 4 fl., einem Freiherrn 6 fl. und einem Grafen 8 fl. Gebühren forderte. Außerdem war diese Gebühr an den verschiedenen Universitäten ungleich. Dieß ist jetzt alles aufgehoben und eine Taxe von 2 fl. für alle Universitäten ohne Unterschied des Standes eingeführt worden. Quästuren sollen überall errichtet werden. Gegen die Frequentationszeugnisse hatten sich einige Professoren in ihrem Gutachten erklärt, weil der akademische Lehrer keine Aufsicht üben könne, und daher in der Lage sei, etwas zu bezeugen, wovon er keine Kenntniß hätte. Man entschied sich aber dagegen,

weil in Wien und Prag, und noch mehr auf den kleinern Universitäten die meiſten Vorleſungen ſo wenig Zuhörer zählten, daß die Beaufſichtigung des Beſuchs nicht unmöglich ſei. Die Sommerferien ſollen auf Auguſt und September angeſetzt werden, um in Uebereinſtimmung mit den deutſchen Univerſitäten den Beſuch derſelben den Oeſterreichern zu erleichtern. Die andern Ferien ſollen ſich nach dem Oſterfeſt richten. Bei den öſterreichiſchen Univerſitäten beſteht außerdem ein ſogenannter Ferialtag, ein Feiertag in der Woche, bei der einen Facultät der Sonnabend, bei der andern der Donnerſtag. Wie es damit künftig gehalten werden ſolle, bleibt dem Ermeſſen der akademiſchen Behörden überlaſſen. Dieſe Studienordnungen beziehen ſich aber bloß auf die Univerſitäten Wien, Prag, Lemberg, Gratz, Innsbruck, Krakau und Olmütz. Für die Univerſität Peſth wird eine eigene Studienordnung entworfen werden. Auf die Univerſitäten Padua und Pavia kann jene Studienordnung keine Anwendung haben, weil der Grundſatz der Lehr- und Lernfreiheit auf die italieniſchen Univerſitäten nicht ausgedehnt worden iſt.

— Wien, 18. December. Geſtern Abend fand hier die erſte mündliche theoretiſche Staatsprüfung (in der allgemeinen Abtheilung) eines Candidaten des Staatsdienſtes öffentlich ſtatt, nachdem vor einigen Tagen ſchon eine ſchriftliche Prüfung vorhergegangen war. Der große prächtig erleuchtete Saal im Gebäude der Statthalterei war mit Zuhörern, meiſtens Studirenden, angefüllt. Dr. Kudler als Präſes der Prüfungscommiſſion eröffnete das Colloquium mit einer Anrede an die Studenten, welche nach Form und Inhalt veröffentlicht zu werden verdient; ſie verbreitete ſich über Weſen und Zweck der neuen Einrichtung, flocht treffliche Bemerkungen über Studienweſen und Staatsleben ein, und ward von dem greiſen verdienten Mann noch mit jugendlicher Kraft geſprochen. Geprüft wurde ſodann etwa zwei Stunden lang in Geſchichte, Rechtsphiloſophie, Politik, Statiſtik und politiſcher Oekonomie von den Profeſſoren Kaiſer, Edlauer, Neumann und Höfken, und endlich die Handlung durch den Präſes geſchloſſen. Das Reſultat war, wenn auch kein glänzendes, doch ein befriedigendes, und ward als ſolches auch von der Prüfungscommiſſion, nachdem ſie ſich einige Minuten in ihr Berathungszimmer zurückgezogen hatte, mit kurzen Worten verkündet. Zu bemerken iſt hiebei noch, daß dem Geprüften in dieſem ſelben Moment das mit Siegel und Unterſchriften verſehene Prüfungszeugniß bereits eingehändigt wurde, ein Beweis, daß man ſolche Geſchäfte hier jetzt auf dem kürzeſten Wege abzumachen gelernt hat. Der ganze Vorgang iſt wichtig, viel wichtiger als es vielleicht in der Ferne den Anſchein hat. Nicht bloß fand geſtern Abend einfach eine erſte Staatsprüfung an Stelle der frühern ſchulmäßigen Annual- und Semeſtralprüfungen ſtatt, ſondern es ward damit zugleich der weſentliche Schritt, welchen das Univerſitätsweſen in Oeſterreich aus dem frühern Syſtem des Zwangs und der Bevormundung in das der Lehr- und Lernfreiheit gemacht hat, erſt recht beſiegelt, und zwar im Geiſte des conſtitutionellen Staats mit aller Oeffentlichkeit. Die Principien des höhern Studienweſens, welche ſich in Deutſchland ſeit langem ſo glücklich bewährt haben, ſind jetzt auch in Oeſterreich zur vollen Geltung gelangt, und zwar theilweiſe ſelbſt in verbeſſerter Weiſe, wie Niemand entgehen kann, der die betreffenden, ungemein tüchtig ausgearbeiteten Geſetze über das Univerſitätsweſen und die Staatsprüfung einer genauen Prüfung unterzieht. Hiemit iſt der Grund zu einem alten Vorwurf und Argwohn, als trachte Oeſterreich darnach, das deutſche Univerſitätsweſen auf den frühern polizeilichen Schulfuß allgemein herabzudrücken, gründlich gehoben, indem Oeſterreich ſich vielmehr dem deutſchen Univerſitätsweſen, das ſich auch während der letzten Jahre bewährt, jetzt gänzlich angeſchloſſen hat. Man wird dieſem hoffentlich ſo wenig den

Vorgang mit dem Privatdocenten **Dr.** Galba, als die Oppoſition entgegenhalten wollen, welche die öſterreichiſche Reichszeitung gegen das Freiſtudienweſen erhebt. Wer wenigſtens die hieſigen Verhältniſſe kennt, wird es nicht thun. Wien befindet ſich nun einmal noch im Belagerungszuſtand, und der Unterrichtsminiſter Graf Thun mußte ſich wohl zu jenem Schritt gegen den übrigens höchſt ehrenwerthen **Dr.** Galba entſchließen, um größere Unannehmlichkeiten vielleicht durch das Einſchreiten einer andern Behörde zu verhindern. Das Docenten- und Profeſſorencollegium ſcheint übrigens auch in dieſem unangenehmen Fall ſeine Rechte energiſch gewahrt zu haben. Die Oppoſition der Reichszeitung gegen das Freiſtudienweſen aber iſt eine Privatmeinung, die wenig Gewicht hat. Wie ich eben zufällig höre, iſt eine kleine Schrift im liberalen Sinn über das Studium der Rechts- und Staatswiſſenſchaften mit Bezug auf die Neugeſtaltung des höhern Unterrichts und die Staatsprüfung in Oeſterreich von **Dr.** Höfken unter der Preſſe, welche ſich bei der Neuheit der ganzen Einrichtung vornehmlich an die Studirenden, doch auch an die Prüfungscommiſſionen in den verſchiedenen Kronländern richten ſoll, und ſehr gelegen zu kommen verſpricht. (A. Z.)

Ueber Herrn **Dr.** Galba ſagt die Schleſ. Ztg.:

— Wien, 3. December. Viel Senſation macht hier die Amovirung des Privatdocenten der rationellen Politik, **Dr.** Galba, von der von ihm eingenommenen Lehrkanzel an der Univerſität. Geſtern bereits war dieſelbe an der ſchwarzen Tafel im Thereſianum bekannt gemacht worden, und heute bringt die „Wiener Zeitung“ die Gründe, durch welche das Miniſterium des Unterrichts zu dieſem Schritte bewogen wurde. **Dr.** Galba war zugleich Studienpräfect an der Thereſianiſchen Ritterakademie, von welchem Poſten er ſchon im Laufe der vorigen Woche entfernt worden war. Er iſt ein Mann mit geringer Rednergabe; aber er reißt hin durch die tiefe Ueberzeugung, mit welcher er ſpricht, und er weiß zu überzeugen durch den wahrhaft ungeheuren wiſſenſchaftlichen Fond, den er beſitzt. Dieſes und der Freimuth, mit welchem er ſprach, hatten ihm einen Zuhörerkreis von etwa 450 Köpfen erworben, ein Zudrang, der unerhört iſt in den Annalen der hieſigen Univerſität.

Wir ſind natürlich über das Schickſal dieſes Herrn nicht erſtaunt, können auch der Regierung von ihrem Standpunct aus nichts vorwerfen. Aber gegen alle derartige Vorgänge haben wir im Intereſſe des Staats wie der Schule und der Jugend unſer altes **Ceterum censeo**, das man doch am Ende wird hören müſſen.

Was aber überhaupt die Verwendung der geiſtlichen Orden für die Schulen betrifft, ſo werden wir im nächſten Heft, wenn wir Herrn Menn's Brochüre: „Unterrichtsfreiheit oder Staatserziehung“ beſprechen, Gelegenheit haben uns darüber zu äußern. Damit, daß wir den Artikel der D. Ref. über die Schulbrüder in Belgien haben abdrucken laſſen, haben wir die Orden nicht empfehlen wollen, ſondern nur die laufende Geſchichte ſchreiben.

Nordamerika. Den folgenden Artikel der Nat. Ztg. theilen wir mit als Beweis, daß der Radicalismus jenſeits des Waſſers nicht beſſer und nicht klüger iſt, als bei uns. Er macht dort Staatsſchulen, wie bei uns. Doch iſt ein Staatsſchulmeiſter, der dort gemaßregelt wird, noch immer beſſer daran als bei uns; er kann zur Noth ohne Weiteres Barbier oder Prediger oder dgl. werden, was alles bei uns nicht wohl angeht, da er hier einen Lehrbrief oder ein Abiturientenzeugniß vom Gymnaſium aufweiſen, auch eine Prüfung vor der Meiſterſchaft **coram Commiss. regio** beſtanden haben müßte. Oder iſt etwa bei uns nach der Gewerbeordnung das Barbieren noch eine freie Kunſt und der Eintritt ins geiſtliche Amt von keinen Staatsprüfungen abhängig? Dann ſeien ſie gelobt, die **raræ natantes in gurgite vasto**, die uns

erlauben, auf ehrliche Art unſer Brod zu verdienen, ohne uns vom Staat erſt die Erlaubniß dazu einzuholen. — Doch zur Sache.

„Einen neuen Beweis von der Trefflichkeit und Fruchtbarkeit unſerer Inſtitutionen hat in dieſen Tagen wieder die Bevölkerung des Staates New-York abgelegt, indem ſie das Geſetz über die Freiſchulen, trotz aller entgegengeſetzten Bemühungen einer obſcurantiſtiſchen Partei, wiederum mit ungeheurer Majorität annahm. Dieſes Freiſchulgeſetz, eine der großartigſten Schöpfungen der amerikaniſchen Demokratie, iſt allerdings ſchon im Staate New-York ſeit 1849 in Wirkſamkeit. Wegen ſeiner hohen Wichtigkeit wollte es aber die Legislatur des Staats, nachdem ſie es entworfen und angenommen, nicht eher in Wirkſamkeit treten laſſen, bis es der Abſtimmung des ganzen Volkes in den Urverſammlungen unterworfen worden. Hierbei ward es damals mit 249,872 gegen 91,957 Stimmen angenommen. Die Grundidee des Geſetzes iſt, die Lehrer und den Unterricht auf Staatskoſten zu ſtellen. Die Schulen wurden allen Kindern eröffnet und Unterricht, Bücher, Papier und Schreibmaterialien frei verabfolgt, d. h. ohne eine Bevorzugung der Kinder der Reichen vor denen der Armen. Die Koſten werden durch eine allgemeine Staatsſteuer gedeckt, und das Geſetz hat ſich trotz der kurzen Zeit ſeines Beſtehens und ſeiner vielen Feinde glänzend bewährt, indem, laut Bericht des Superintendenten der öffentlichen Schulen, J. S. Randall, die Zahl der Kinder, welche Freiſchulen im Staate New-York beſuchen, im Verlaufe von wenigen Monaten bereits um nahe 100,000 über die bisherige Zahl geſtiegen iſt. Dennoch brachten es diejenigen, die von der Rohheit und Unwiſſenheit des Volkes Nutzen ziehen, dahin, daß unſere Legislatur zu Albany in ihrer letzten Seſſion beſchloß, das neue Geſetz bei den dießjährigen Herbſtwahlen einer nochmaligen directen Abſtimmung durch das Volk zu unterwerfen. Allein ihre Hoffnungen ſind zu Schanden geworden. Denn obgleich die Wahllisten von noch nicht allen Bezirken bekannt ſind, ſo ſtellt ſich doch ſchon jetzt eine Majorität von 55,201 Stimmen heraus, worunter die Stadt New-York mit 39,076 gegen 1001 obenan ſteht. Das Geſetz iſt alſo geſichert und das Inſtitut der Freiſchulen wird von nun an geſetzlich feſtſtehend und unwiderruflich ſein.“ (N. Z.)

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Die höheren Unterrichtsanſtalten in Holland.

[Die folgenden Notizen ſind alle aus authentiſchen Quellen geſchöpft, und ſo vollſtändig gegeben, als es hier nur irgend möglich iſt. Denn bei dem Mangel an Schulberichten und ausführlichen Schulprogrammen iſt man auf Auszüge aus Rapporten von Schulcommiſſionen u. dgl. beſchränkt, welche man hier und da in dürftiger Kürze in öffentlichen Organen findet.]

Seitdem Herr Thorbecke, früher Profeſſor an der Leydener Univerſität, Miniſterpräſident geworden, ſchmeichelte man ſich mit der Hoffnung, daß das Unterrichtsweſen, welches man ſeit den letzten fünf Jahren zu reorganiſiren bemüht geweſen, nun bald durch ein neues Unterrichtsgeſetz vollſtändig geordnet werden würde. In dieſer Erwartung haben ſich aber die Männer, denen die Zukunft der Schule am Herzen liegt, plötzlich getäuſcht geſehen, als der König im vorigen Monate die Kammern eröffnete und unter den Materien, welche als Gegenſtände der Berathung auf die Tafel des Hauſes niedergelegt werden ſollten, des Unterrichts in keiner Weiſe Erwähnung that.

Sicherlich hat der Miniſterpräſident, der mit allem Ernſte die Organiſation des Unterrichts durchgeführt wiſſen will, jetzt noch damit zurückgehalten, um wegen der hohen Wichtigkeit des Gegenſtandes die Vorarbeiten möglichſt gründlich ausführen zu laſſen und ſelbſt die nöthigen Vorbereitungen auf der ſicherſten Grundlage einzuleiten. Belgien hat ein durch Stände und König ſanctionirtes Unterrichtsgeſetz errungen; das holländiſche Gouvernement wird aber unendlich viele Schwierigkeit finden, wenn es die Unterrichtsfrage vor die Kammern bringt; die Scylla und Charybdis lauert hier aus manchen Verhältniſſen hervor und droht der Durchführung der Grundſätze, nach welchen allein heutiges Tages der Unterricht beurtheilt werden kann, auf mannigfache Weiſe. Thorbecke wird daher die Unterrichtsfrage nicht eher vor die Kammern bringen, als bis er die Gewißheit hat, ſeine Vorlagen geharniſcht gegen eine Oppoſition zu wiſſen, von welcher ſein Stehen und Fallen abhängen könnte.

Um jedoch das Bild von dem höheren Unterrichte in Holland, welches durch eine ſtatiſtiſche Mittheilung Bd. **XXVI**, S. 369 ff. der Päd. Rev. in kurzen Zügen entworfen worden, zu vervollſtändigen, damit wir ſpäter die Anſichten der Regierung und die der Kammern über dieſen Punct richtig zu beurtheilen und zu würdigen vermögen, dürfte es nicht unzweckmäßig ſein, näher in die Lehranſtalten des höheren Unterrichts einzugehen und in ihren Organismus und ihre Einrichtung einen genaueren Blick zu thun. Demnach wollen wir mit den drei Univerſitäten beginnen und alsdann zu den übrigen Lehranſtalten, die ſich an jene anſchließen, übergehen.

Die drei holländiſchen Univerſitäten in den Städten Leyden, Utrecht und Groningen werden von einem eigenen Curatorium aus 6 Mitgliedern, welche aus den höchſten Staatsbeamten und dem Bürgermeiſter der Univerſitätsſtadt gewählt werden, verwaltet. Außer dieſem Verwaltungsrathe ſteht an der Spitze der Hochſchulen noch eine andere Autorität, der Senat, der aus dem **Rector magnificus** (Vorſitzer des Senats) und 6 Aſſeſſoren beſteht und aus ſeiner Mitte einen zum Schriftführer erwählt; er iſt der Diſciplinarrath der Studentenſchaft. Senat und Curatorium reichen jährlich dem königl. Miniſterium einen Bericht über den Unterricht und über die Haltung der Studirenden ein.

Was die Vertheilung der Docenten auf die verſchiedenen Facultäten und die Ordnung derſelben betrifft, ſo wird das am beſten aus nachfolgender Ueberſicht der Lehrkräfte hervorleuchten.

A.

I. Univerſität zu Leyden.

Docenten.

1. Juriſtiſche Facultät:

Tydeman (emeritus), van Aſſen, Cock, de Wal, Viſchering (früher Thorbecke).

2. Theologiſche Facultät:

van Heegel, Kiſt, van Oort, Scholten.

3. Mediciniſche Facultät:

Macquelyn (emeritus), Bernard (honorarius), Pruis van der Hoeven, Krieger, Simon Thomas (außerordentlich), Halbertsma (außerordentlich), Suringar (außerordentlich).

4. Mathematiſche und naturwiſſenſchaftliche Facultät:

Reinwardt (emeritus), van Breda, J. van der Hoeven, van der Bonn Meſch, Verdam, de Vrieſe, Kaiſer, Ryke (außerordentlich), Blume (titularius).

5. Philoſophiſche Facultät:

Siegenbeek (emeritus), Bake, Hofman Perlkamp (emeritus), Mahne (emeritus), Schrant, Rütgers, Juynboll, Cobet, Geel (honorarius), van der Chys (titularius extraord.), Sicherer, Lector der deutſchen Sprache und Litteratur.

II. Univerſität zu Utrecht.

Docenten der:

1. Medicin:

Sürman, Schröder van der Kolk, Loncq, Wolterbeek (emeritus), van Gondoeven (extraord.).

2. Jurisprudenz:

Ackersdyk, Holtius, Vreede, Linteloo de Geer (extraord.), van Hall.

3. Theologie:

Bouman, Royaards, Vinke.

4. Mathematik und Naturwiſſenſchaften:

van Lidth de Jeude, van Rees, Bergsma, de Fremery, Harting, Mülder, Buys Ballot (extraord.).

5. Philoſophie:

van Gondoeven, Swyghuyſen Groenewoud, Opzoomer (extraord.), Viſcher, Karſten.

Lectoren:

Dornſeiffen (Philoſophie und alte Litteratur), Hisgen (deutſche Sprache und Litteratur), Venning (engliſche Sprache und Litteratur).

Breitenſtein (hortulanus).

III. Univerſität zu Groningen.

Akademiſcher Senat: Rector magnificus und die Aſſeſſoren: Nienhuis, Baart de la Faille, van Swinderen, Hofſtede de Groot, Müürling (Secretair).

1. Philoſophiſche Facultät:

de Greuve, Rovers, Valeton (prodecan.), van Heusde, M. de Vries.

2. Juriſtiſche Facultät:

Nienhuis, Philipſe, Star-Numan (Decan).

3. Mediciniſche Facultät:

Sebaſtian (emeritus), Baart de la Faille, F. Z. Ermerins, Donders.

4. Mathematiſche und naturwiſſenſchaftliche Facultät:

van Swindern, van Hall, J. W. Ermerins, Mülder, Enſchede.

5. Theologiſche Facultät:

Hofſtede de Groot, Pareau, Müürling, Hecker.

Akademiſche Lehrer:

Koſter, Henke (franzöſiſche und deutſche Sprache).

Akademiſche Beamte*:

Ein Bibliothekar, Amanuenſis und Diener der Bibliothek. Ein Proſector und Adjunct-Proſector beim anatomiſchen Theater. Ein Controleur der Klinik und ein Hausvater (binnenvader). Ein hortulanus beim hortus medicus. Ein Amanuenſis im Cabinet der phyſikaliſchen und anatomiſchen Inſtrumente. Ein Amanuenſis im chemiſchen Laboratorium. Ein Amanuenſis im naturhiſtoriſchen Cabinet. Ein Amanuenſis und Bote für das landwirthſchaftliche Inſtitut. Ein Univerſitätsdrucker. Zwei Pedellen.

An dieſe drei Univerſitäten ſchließen ſich unmittelbar die beiden Athenäen zu Amſterdam und zu Deventer an. Die Lehrverfaſſung dieſer Hochſchulen iſt ganz dieſelbe als die der Univerſitäten, ſo daß ein Studirender eben ſo gut ſeine Studien bei dieſen Athenäen beendigen kann und darf als bei den Univerſitäten. Dieſe beiden Lehrinſtitute unterſcheiden ſich jedoch in einem ſehr wichtigen Puncte: daß die Univerſitäten allein berechtigt ſind, die Schlußexamina nach vollendeter Studienzeit abzuhalten und den damit in Verbindung ſtehenden Doctorgrad zu verleihen. Eine Perſonalangabe der Akademielehrer der beiden Athenäen wird einen hinreichenden Einblick in das Weſen dieſer Lehrkörper gewähren.

B

I. Athenæum illustre zu Amſterdam.

Curatorium: 3 Curatoren und 1 Secretair.

Akademielehrer:

G. Brolik (Staatsrath), Geburtshülfe. van Lennep, ſchöne Künſte und Philoſophie. ten Tex, Natur-, Staats- und Völkerrecht. Bosſcha, Geſchichte, Rhetorik, Alterthumskunde, griechiſche und lateiniſche Sprache. W. Brolik, Anatomie, Phyſiologie und Naturwiſſenſchaften. Beyerman, holländiſche Sprache und Litteratur und vaterländiſche Geſchichte. Beth, orientaliſche Sprache, hebräiſche Alterthümer, Exegeſe des A. T., Philoſophie. Miquel, Medicin und Botanik. Moll, Theologie, Kirchengeſchichte und Homiletik. van Geuns (extraord.), gerichtliche Medicin und Pathologie. Mathes, Mathematik und Naturwiſſenſchaften. von Baumhauer, Chemie und Pharmacie. des Amorie van der Hoeven, römiſches und heutiges Recht. Tilanus (honorarius), Medicin und Geburtshülfe. Suringar (honorarius), praktiſche Medicin.

II. Athenäum zu Deventer.

Curatorium: 5 Curatoren und 1 Secretair.

Akademielehrer:

Verburgh, orientaliſche Sprache und Theologie. Bosſcha, griechiſche und römiſche Litteratur, Geſchichte und Alterthumskunde. Duymar van Twiſt, Jurisprudenz. Cop, Botanik und Chemie. Jonckbloet, holländiſche Sprache und Litteratur und vaterländiſche Geſchichte. van der Willigen, Mathematik, Naturgeſchichte und Philoſophie. Suſan, neuere Sprachen (Lector). Molhuyſen, Bibliothekar. Rieſſebos, Unterbibliothekar.

---

* Bei den vorgenannten Hochſchulen ſind dieſelben nicht aufgeführt, weil keine genauen Angaben darüber zu ermitteln waren.

Die letzten Berichte (Schuljahr 1848—1849), welche wir über dieſe beiden Athenäen einſehen konnten, gaben für das Athenäum zu Amſterdam eine anſehnliche Zahl von Studirenden an, indem wir nämlich die Zahl 112 für dieſes Lehrinſtitut als eine (in Rückſicht auf die 3 holländiſchen Univerſitäten) ſehr günſtige anſehen müſſen. Dagegen lauteten die Angaben über das Athenäum zu Deventer nicht ſo günſtig, indem dieſelben nur von 12 jungen Leuten ſprechen, welche den Vorträgen beiwohnen. Dieſe höchſt ſpärliche Frequenz hat ihren Grund in dem geringen Perſonal von Docenten, welches die Lehrgegenſtände, welche nothwendig docirt werden müſſen, nicht auf eine genügende Weiſe abhandeln kann.

Dem Fortbeſtehen dieſer Lehranſtalt kann nur eine ſehr geringe Bedeutung eingeräumt werden, wenn wir nicht geradezu ſagen wollen, daß dieſelbe in der Reihe der Hochſchulen Hollands als überflüſſig betrachtet werden dürfte.

Von den übrigen höheren Lehranſtalten, welche wir noch zu ſkizziren unternommen, und welche ſich ohne eine Zwiſchenſtufe unmittelbar an die vorgenannten Lehranſtalten anſchließen, wollen wir eine voranſtellen, welche mit den beiden letztgenannten dieſelbe Bezeichnung führt und in ihren Lehrobjecten ſehr ausgebreitet iſt, es iſt

C.

I. Das königliche Athenäum zu Maſtricht.

Vor dem Jahre 1846 beſtand daſſelbe noch aus einer Abtheilung, der humaniſtiſchen, welche die eine Richtung ausſchließlich verfolgte, welche wir bei den übrigen vollſtändigen Gymnaſien vertreten ſehen. Am 2. November 1846 wurde aber durch königl. Beſchluß der Anſtalt ein größeres Feld ihrer Wirkſamkeit überwieſen, indem derſelben eine zweite Abtheilung beigegeben wurde, welche den Zweck der deutſchen Induſtrie- und Handelsſchulen zu erfüllen habe. Die erſte Abtheilung beſteht aus ſechs Claſſen und bereitet die Schüler für die akademiſchen Studien vor; die zweite Abtheilung zählt dagegen vier Claſſen, womit noch ein chemiſches Laboratorium verbunden iſt, in welchem die Schüler des erſten Curſus an ihrem Arbeitstiſche zu eigenen Verſuchen angeleitet werden. Außerdem ſind noch für den Unterricht ein Zeichnenſaal, ein phyſikaliſches Cabinet, ein Muſeum für naturhiſtoriſche Gegenſtände und für Handelsobjecte zum Behufe des Unterrichts der Waarenkunde eingerichtet, und endlich iſt noch ein botaniſcher Garten mit der Lehranſtalt verbunden. Es iſt dieß leider noch die einzige Lehranſtalt in Holland, wo der Realſchulunterricht auf die rechte Weiſe gehandhabt wird!

Curatorium: 9 Curatoren, meiſt aus den höchſten Beamten genommen; Vorſitzer und Secretaire werden aus der Mitte derſelben gewählt.

Docenten.

Erſte Abtheilung.

H. J. Kerzmann, Rector und Lehrer der erſten Claſſe. K. T. Clümper, Lehrer der zweiten Claſſe. P. J. Uylenbroek, Lehrer der griechiſchen und holländiſchen Sprache. G. A. Gulikers, Lehrer der dritten Claſſe. J. Graaf, Lehrer der vierten Claſſe. J. Gulikers, Lehrer der fünften Claſſe. J. Bruls, Lehrer der ſechsten Claſſe.

Der Unterricht in der Phyſik und den mathematiſchen Wiſſenſchaften wird von den betreffenden Fachlehrern der zweiten Abtheilung ertheilt.

Zweite Abtheilung.

P. J. van Kerckhoff, Rector und Lehrer der Phyſik und Chemie. D. J. Steyn-
rve, Lehrer der höheren Mathematik. Karl Arenz, Lehrer der Handelswiſſen-
aften, der deutſchen Sprache und zeitweilig der Naturgeſchichte. L. Steyns,
rer der Geſchichte und der holländiſchen Sprache in den oberen Claſſen. J. Valette,
rer der Geſchichte und der holländiſchen Sprache in den unteren Claſſen. Th.
moulin, Lehrer der Mathematik in den unteren Claſſen. G. F. Alard, Lehrer
franzöſiſchen Sprache. J. van Dam den Boumeeſter, Lehrer der engliſchen
rache. W. Pytak, Zeichnenlehrer.

Außer dieſen Docenten ſind noch zu erwähnen der Vorſteher des Penſionats,
ches mit dem Athenäum in Verbindung ſteht, und der Diener des chemiſchen
oratoriums, der auch zugleich die Stelle des hortulanus vertritt.

Um einen vollſtändigen Begriff von der Organiſation und dem Umfange der
terrichtsgegenſtände und von der Handhabung derſelben zu erlangen, ſoll in dieſen
ättern ſpäter darüber das Genauere mitgetheilt werden.

II. Städtiſches Gymnaſium zu 's Gravenhage.

Der im Jahre 1838 erfolgten Vereinigung der lateiniſchen Schule und der ſtädti-
n Mittelſchulen verdankt dieſe Lehranſtalt ihr Entſtehen. Die Unterrichtsgegenſtände
recken ſich auf Latein, Griechiſch, Holländiſch, Deutſch, Franzöſiſch und Engliſch,
ier auf Geſchichte und die mathematiſchen Wiſſenſchaften. Die Schüler der zweiten
theilung unterſcheiden ſich von den Schülern der erſten dadurch, daß ſie kein Grie-
ch und Latein zu lernen brauchen; ſonſt aber haben ſie mit jenen dieſelben Unter-
tsgegenſtände gemeinſchaftlich. Die Anſtalt dient beſonders als Vorbereitung für
Militärakademie zu Breda. Das Schulgeld beträgt jährlich 100 Gulden. Zur
haltung der Examina iſt ſeit 1838 eine eigene Commiſſion ernannt worden. In
Regel werden keine Schüler zugelaſſen, welche nicht zwölf Jahre alt ſind und
reichenden Ausweis über die Kinderkrankheit und die Kuhpockenimpfung geliefert
en. Die Anforderungen, welche an neu aufzunehmende Schüler geſtellt worden,
ehen in Leſen, Schreiben, Rechnen, den Anfangsgründen der holländiſchen und
nzöſiſchen Sprachlehre und der Geographie und Geſchichte.

Lehrer:

C. Bax, Rector. F. Schey, Conrector. C. van Oſenbruggen, erſter Prä-
tor. R. Beynen, zweiter Präceptor. H. van Sillevoldt, erſter Lehrer der
thematik. J. van Aalſt, zweiter Lehrer der Mathematik. D. Miolet, erſter
rer der franzöſiſchen Sprache. H. J. Dirkſen, zweiter Lehrer der franzöſiſchen
rache. H. Hartmann, Lehrer der deutſchen Sprache. H. Ward Buckley, Lehrer
engliſchen Sprache.

III. Gymnaſium zu Amſterdam.

Dieſe Lehranſtalt beſteht aus zwei Abtheilungen, wovon die erſte für die akade-
chen Studien (vorbereitet) und die zweite für die Zwecke des bürgerlichen Berufes (—).
e Anforderungen des Examens zur Aufnahme neuer Schüler beſtehen in der Kenntniß
Anfangsgründe der holländiſchen und franzöſiſchen Sprachlehre, der Rechenkunſt,
Geographie und einer Ueberſicht der vaterländiſchen ſo wie auch einiger Bekannt-
ſt mit der allgemeinen Geſchichte.

Lehrer:

D. J. Beegens, Rector. J. G. Hülleman, Conrector. G. Waardenburg, erſter Präceptor. J. Dorn-Seiffen, zweiter Präceptor. D. van Lankeren Matthes, erſter Lehrer der Mathematik. H Steinigeweg, zweiter Lehrer der Mathematik. H. Nieuwveen, Lehrer der holländiſchen Sprache. L. Chatelain, Lehrer der franzöſiſchen Sprache. H. A. Corvey, Lehrer der deutſchen Sprache. F. M. Cowan, Lehrer der engliſchen Sprache. S. J. Mülder, Lehrer der hebräiſchen Sprache. van Wyk, Hülfslehrer für die unterſte Claſſe.

IV. Gymnaſium zu Rotterdam.

Die beiden Abtheilungen dieſer Lehranſtalt ſind denen des vorgenannten Gymnaſiums gleichgebildet.

Die Docenten ſind:

A. Schneither, Rector. W. Sluiter, Conrector. G. Vermeulen, erſter Präceptor. A. Mees, zweiter Präceptor. A. P. François, erſter Lehrer der Mathematik. J. Raveneck, zweiter Lehrer der Mathematik. E. Piaget, erſter Lehrer der franzöſiſchen Sprache. A. Antony, zweiter Lehrer der franzöſiſchen Sprache. F. C. Root, Lehrer der deutſchen Sprache. J. A. Roe, Lehrer der engliſchen Sprache. J. C. Reepmaker, Lehrer der Handelswiſſenſchaften.

V. Gymnaſium zu Leyden.

Das Lehrercollegium dieſer Anſtalt iſt das erſte geweſen, welches einen ausführlichen Schulbericht ausarbeitete und ausgab, wie ſolche in Deutſchland am Schluſſe des Schuljahres von den höheren Lehranſtalten ausgegeben werden. Die anderen Lehranſtalten in Holland geben nur ein Programm aus, wodurch die Lectionen für das folgende Schuljahr und die dabei zu gebrauchenden Bücher angegeben werden. Das Programm von 1849 enthält 1) einen Bericht über den Zuſtand des ſtädtiſchen Gymnaſiums von 1848 bis 1849, mitgetheilt vom Rector; 2) Beilagen, enthaltend a) „Ueberſicht der Lectionen“, b) Angabe der Lehrbücher und Schriftſteller für den folgenden Curſus, c. Beſchluß des Stadtrathes wegen Verminderung des Minervals für die zweite Abtheilung (dieſe wurde nur von 4 Schülern beſucht), d. Beſchluß des Curatoriums wegen Handhabung der notæ negligentiæ und immodestiæ; 3) Klopſtock's Wingolf. Ein Verſuch im Gebiete der modernen Philologie, von Dr. F. Sicherer, Lehrer der deutſchen Sprache am Gymnaſium.

Das Lehrerperſonal beſteht aus:

D. Suringar, Rector. G. Pluygers, Prorector. A. Hecker, erſter Präceptor. Vacat zweiter Präceptor. J. de Blaam, erſter Lehrer der Mathematik. C. Oudemans, zweiter Lehrer der Mathematik. F. Groen, Lehrer der franzöſiſchen Sprache. F. Sicherer, Lehrer der deutſchen Sprache. J. Perrin, Lehrer der engliſchen Sprache. L. van Loon, Lehrer der hebräiſchen Sprache.

VI. Gymnaſium zu Deventer.

Die Curatoren haben, dem löblichen Vorbilde der Leydener Gymnaſiallehrer folgend, beſchloſſen, daß jedesmal beim Schluſſe des Schuljahres die Feſtrede des Rectors bei Gelegenheit der Preisvertheilung in dem Verzeichniſſe der Lectionen mit abgedruckt werden ſollte. Außerdem wurde beſtimmt, daß eine wiſſenſchaftliche Abhandlung von einem der Lehrer hinzugefügt werde. Die Folge davon war, daß im

Bericht über das Gymnaſium zu Deventer von 1849 bis 1850" erſchien, worin ußer der Vertheilung der Unterrichtsfächer eine Oratio de Rhetorices in Gymnasiis sciplina von Dr. J. Brown mitgetheilt wurde.

Lehrer:

J. Brown, Rector. H. Hoenebeek Hiſſink, Conrector. A. van Meurs, hrer der Geſchichte und holländiſchen Sprache. D. Bierens de Haan, Lehrer der athematik. S. Suſan, Lehrer der neuern Sprachen und des Hebräiſchen. C. van oerkerken, Lehrer der neuern Sprachen.

Hiermit iſt in der Kürze ein Einblick in die höheren Lehranſtalten gegeben, der nreichen wird, um eine Vorſtellung von dem Zuſtande des höheren Unterrichts zu winnen. Die übrigen Gymnaſien und lateiniſchen Schulen in dieſer Weiſe näher zu handeln, ſcheint mir nicht nöthig zu ſein, da die von uns in Bd. XXVI, 369 ff. gebene ſtatiſtiſche Ueberſicht dieſelben alle berührt und das Erforderliche mittheilt. eßhalb wollen wir uns gleich zu einer anderen Claſſe von Lehrinſtituten wenden, elche hier in den Niederlanden von nicht geringer Bedeutſamkeit ſind. Es ſind dieß here Anſtalten zur Vorbereitung für das induſtrielle und commercielle Leben d zur Ausbildung bürgerlicher Ingenieure. Mit der Anſtalt, welche letzteres Ziel zu rwirklichen ſtrebt, wollen wir beginnen.

D.

I. Königliche Akademie zur Ausbildung bürgerlicher Ingenieure zu Delft.

(Koninklyke Akademie ter opvoeding van burgerlyke Ingenieurs te Dèlft.)

Dieſe Anſtalt wird von dem Miniſterium beſonders protegirt, da der Hauptzweck rſelben zu ſein ſcheint, für die holländiſchen Beſitzungen in Oſtindien befähigte ngenieure auszubilden. Bis jetzt ſind auch die meiſten Schüler dieſes Inſtituts nach ſtindien gegangen, wo ſie als bürgerliche Ingenieure angeſtellt wurden. Das Cura- rium hat nicht ſelten darüber geklagt, daß viele Schüler dem Unterrichte nicht mit rucht beizuwohnen im Stande wären, was lediglich der mangelhaften Vorbereitung r den höheren Unterricht zuzuſchreiben ſei.

Nachfolgende Perſonalangabe ſoll einen Blick in die Organiſation der Anſtalt ewähren.

Protector: Prinz Heinrich. Verwalter: Der Miniſter des Innern. Di- ctor: Simons.

Profeſſoren:

Roorda, Sprach-, Land- und Völkerkunde von holländiſch Indien. Lobatto, here Mathematik. Domadieu, Chemie. Bleekrode, Mathematik und Natur- iſſenſchaften. Storm-Buyſing (Waſſerbauinſpector).

Lehrer:

Overduyn, Mathematik und Naturgeſchichte. Meurſinge, Sprach-, Land- nd Völkerkunde von holländiſch Indien. Pynappel, ebenſo. 's Gravenſande uicherit, Geſchichte des Handels und zeitweilig der Staatswiſſenſchaften. Ter- inkel, Baukunſt. van der Toorn, Lehre vom Eichen, Pegelmeſſen, Maß- und ewichtskunde (roei-peil-meet-en weegkunde). Krenpers, Mathematik. Wie- inghe Borski, holländiſche Stillehre und Litteratur. Arntzenius, franzöſiſche, nglиſche und deutſche Litteratur. Strootmann (Lector), Mathematik.

Die Zöglinge der königl. Akademie, welche mit Ablauf des Akademiejahres ihre Studien vollendet haben, werden zur Erlangung ihres Diploms als Civilingenieur von einer durch den König ernannten Commiſſion examinirt. Dieſe ſog. Specialcommiſſion beſteht aus dem Director der Akademie, dem Profeſſor der Mathematik, dem Profeſſor der Naturwiſſenſchaften, dem Profeſſor der Baukunſt bei der Akademie, aus 5 Ingenieuren, dem Director der Stadtfabrik zu Amſterdam und dem Stadtarchitect zu Rotterdam.

Was die Anzahl der Schüler betrifft, ſo hat dieſelbe in den letzten Jahren auf erfreuliche Weiſe zugenommen.

In den Jahren	1842,	1843,	1844,	1845,	1846,	1847,	1848
waren Schüler:	48,	117,	142,	170,	194,	187,	180.

II. Inſtitut für Handel und Induſtrie zu Amſterdam.

(Inrigting van onderwys in Koophandel en Nyverheid te Amsterdam.)

Im Jahre 1846 brachten Privatleute in Amſterdam ein Capital von 30,000 Gulden auf zur Errichtung einer Handels- und Gewerbeſchule.

Der Lehrcurſus für den Handel wurde auf 3 Jahre und der für die Induſtrie auf 4 Jahre feſtgeſtellt. Für jede dieſer Abtheilungen iſt das erſte Jahr der Vorbereitungscurſus, obwohl die Schüler bei ihrer Aufnahme in dem Alter von 14 Jahren ſein müſſen. Sehr ſelten iſt es vorgekommen, daß ein Schüler bei der Aufnahme ſchon ſo weit gefördert war, um gleich in die eigentlichen Induſtrie- und Handelsclaſſen eintreten zu können.

Die Schüler ſind in zwei Abtheilungen getheilt: 1) in ſolche, welche dem ganzen Unterrichte beiwohnen und 2) in ſolche, welche auf einem Comptoir beſchäftigt ſind und nur einige Lectionen beſuchen können.

Die Unterrichtsfächer des erſten Curſus (1846—1847) beſtanden in holländiſcher, engliſcher, franzöſiſcher und deutſcher Sprachlehre, in Rechnen, Algebra, Geometrie, Phyſik, Chemie, Naturwiſſenſchaften, Geographie, Statiſtik, allgemeine und vaterländiſche Geſchichte, Handzeichnen, Schönſchreiben.

Es waren in dem Jahre 30 beſtändige Schüler und 11 Comptoirlehrlinge.

Mit Anfang des Jahres 1847—1848 wurde eine zweite Claſſe für den Handel, eine zweite für die Induſtrie und eine neue (als erſtes, vorbereitendes Jahr) für Handel und Gewerbe eingerichtet.

Die Beſchäftigungen für die Handelsabtheilung erſtreckten ſich auf: kaufmänniſches Rechnen, Buchhalten, Münz-, Maß- und Gewichtskunde, Terminologie des Handels, Comptoir-Uſanzen, angewandte Geometrie, Elemente der Stereometrie, Schiffsmeßkunſt und Eichkunſt, angewandte Phyſik und Chemie, Elemente der Waarenkunde, Geſchichte, Länder- und Völkerkunde.

Die Lehrobjecte der Induſtrieabtheilung ſind: Geometrie und Algebra, angewandte Phyſik und Chemie, Mechanik, Zoologie und Botanik, Buchhalten, Handzeichnen, Modelliren und Zimmern.

Für die neue gemeinſchaftliche Claſſe blieb der Unterrichtsplan vom erſten Jahre.

Die Verwaltungscommiſſion iſt aus 6 der erſten Stadtbeamten gebildet. Den Unterricht ertheilen:

Alberda, Director. Beyerman, Profeſſor. Baron Bergh van Duſſen Muilkerk. Teding van Berkhout (mathes. magist. phil. nat. doctor.) Bosscha, Prof. van Eyk. van Haſſelt. van Lennep, Reichsadvocat. Miquel, Prof. van der Sp Obreen, Marineingenieur. Pas, Apotheker. Portieltje. Sarphati. Stamkart. te

g, Prof. Beth, Prof. Brolik, Prof. — Für fremde Sprachen: Convert, franzö-
che Sprache. Zaitz, deutſche Sprache. Millard, engliſche Sprache. Biancardi,
lieniſche Sprache. Lagerwall, ſchwediſche Sprache. Tommerup, däniſche Sprache. —
aet von Uberfeldt und Bing, Zeichnenlehrer.

Aus dieſer Ueberſicht ergibt es ſich, daß die meiſten Docenten Männer ſind,
lche aus freien Stücken einige Unterrichtsſtunden übernahmen, damit die Lehrgegen-
nde möglichſt alle — vertreten werden könnten. Jedoch nur ſehr wenige von den
nannten gehörten dem Lehrerſtande an und nur ſehr Wenige waren als eigentliche
rer dieſes großen Inſtitutes berufen worden. Es mag hierin ein Grund liegen,
ß dieſe Lehranſtalt ſich nicht auf der gewünſchten Höhe gehalten und nur mittel-
ßige Reſultate geliefert hat. Die großen Herren der Stadt Amſterdam hatten ihre
itwirkung allerdings zugeſagt, aber das Sprüchwort ſagt: „Große Herren laſſen
ſich warten“. Dieß aber darf bei einer Schule nicht in Anwendung gebracht
den können, denn hier iſt ſtrenge Ordnung das Grundgeſetz, und die einzelnen
ieder des Lehrkörpers müſſen in genauem Zuſammenhange ſtehen und eins das
dere ſtützen und tragen. Das aber kann bei ſolchen Herren und überhaupt bei Leuten,
nicht Lehrer ſind, nicht erwartet werden. Ein anderer Grund des ſchlechten Auf-
hens der Schule liegt in der auffallend großen Intereſſeloſigkeit der Bevölkerung
derſelben, indem die meiſten Väter ihre Söhne noch immer in den Privatſchulen
ſen, wovon Holland überſündfluthet iſt. Die Haupturſache ſcheint aber in einem
h anderen und viel wichtigeren Umſtande zu liegen, nämlich in der höchſt dürftigen
kanntſchaft, wenn nicht in der gänzlichen Unbekanntſchaft mit dem Weſen des
alunterrichtes.

Nachdem nun die höheren Lehranſtalten Hollands durchlaufen ſind, dürfte es wohl
n Intereſſe ſein, noch einer Lehranſtalt Erwähnung zu thun, welche außerhalb der
ihe genannter Anſtalten ſteht, aber eine Bedeutung erworben hat, daß ſie es ver-
nt, beſonders noch am Schluſſe unſerer Mittheilung in Betrachtung gezogen zu werden:
es iſt die Schule zu Rolduc oder Kerkrade (Kirchrath).

Zwei Meilen von Aachen entfernt liegt Herzogenrath, gewöhnlich Rolduc genannt,
d nicht weit davon zeigt ſich auf dem Berge die Abtei von Rolduc, die zu Kirch-
h gehört und in welcher ſich die Schule befindet. Dieſes Dorf kam erſt im Jahre
39 wieder an Holland zurück, nachdem im Jahre 1831 der Biſchof von Lüttich,
r von Bommel, ein Kleinſeminar für das Bisthum in der Abtei errichtet hatte,
der Unterricht frei gegeben und das Bedürfniß nach ſolcher Lehranſtalt fühlbar
worden war. Dieſes Seminar legte den Grund zu der jetzt beſtehenden Lehranſtalt
Rolduc. Im Jahre 1835 wurde derſelben ſchon eine Normalſchule beigefügt,
lche vorher unter dem Namen School van St. Rochus für ſich beſtanden hatte.
s im Jahre 1839 der Theil von Limburg, wozu unſer Dorf gehörte, an Holland
ückfiel, wurde Herrn Bommel noch die Aufſicht über die Schule bis 1843 zuge-
nden, weil die meiſten Schüler (es waren ihrer 400) nicht ſogleich in Belgien in
em ähnlichen Inſtitut untergebracht werden konnten. Im Jahre 1843 jedoch gingen
Schüler nach St. Trond hinüber und dem Biſchof von holländiſch Limburg, Herrn
radis, wurde die Verwaltung der Anſtalt anvertraut.

Gehen wir nun auf die Einrichtung der Schule ſelbſt über.

Die Anſtalt beſteht aus 3 Abtheilungen: 1) dem Kleinſeminar, welches die
rbereitungsſchule iſt für das Großſeminar zu Rurmonde und faſt nur Schüler
, welche ſich für den geiſtlichen Stand beſtimmen; 2) dem Inſtitut und 3) der
rmalſchule.

Das Kleinſeminar hat 6 Claſſen für die studia humaniora und 2 für die Philoſophie.

Das Inſtitut iſt in zwei Abtheilungen getheilt: 1) die deutſche, welche von deutſchen Schülern beſucht wird und 2) die holländiſche. Jede Abtheilung hat 4 Claſſen, welche auch die auswärtigen Schüler, die ins Kleinſeminar wollen und nicht genug vorbereitet ſind, beſuchen dürfen.

Die Normalſchule, oder Schule zur Ausbildung von Lehrern, ſteht mit der zweiten Abtheilung des Inſtituts ſo in Verbindung, daß die Schüler derſelben dem Unterrichte in letzterm beiwohnen, mit Ausnahme der Pädagogik, welche in der Normalſchule das Hauptlehrobject bildet.

In allen Abtheilungen wird Religionsunterricht ertheilt. Die Lehrcurſus der studia humaniora umfaſſen lateiniſche und griechiſche Sprache, griechiſche und römiſche Alterthümer, Litteraturgeſchichte, Rhetorik und Mythologie, dann allgemeine und vaterländiſche Geſchichte, Geographie, Mathematik, holländiſche und franzöſiſche Sprache. Die deutſchen Schüler dieſer Abtheilung ſind vom Erlernen der holländiſchen Sprache dispenſirt und erhalten ſtatt derſelben Unterricht in ihrer Mutterſprache. Der italieniſche Sprachunterricht iſt facultativ und für Erlernung der engliſchen Sprache iſt auch Gelegenheit geboten.

Der Unterricht in den beiden oberen Claſſen (Philoſophie) erſtreckt ſich neben griechiſcher und römiſcher Litteratur auf Philoſophie (beſonders philosophia moralis), auf Theologie, Logik, Anthropologie, Metaphyſik, Phyſik, geiſtliche Rhetorik und neuere Geſchichte ſeit der franzöſiſchen Revolution.

Die zweite Abtheilung bezweckt die Vorbereitung junger Leute, welche ſich für das bürgerliche Leben ausbilden wollen. Der Unterricht umfaßt hier: holländiſche, franzöſiſche, deutſche und engliſche Sprache, Mathematik, bibliſche und allgemeine Geſchichte, Phyſik, Naturgeſchichte, italieniſches Buchhalten und die übrigen Handelsſcripturen. In Gemeinſchaft mit der dritten oder unterſten Claſſe üben ſich die Schüler des Inſtituts in Kalligraphie, Zeichnen, Muſik, Declamation und Gymnaſtik.

In der Normalſchule wird die Pädagogik ſowohl theoretiſch als praktiſch gelehrt, zu welch letzterem Zwecke die Armenſchule dient, die ſich in einem andern Theile des Gebäudes befindet und gewöhnlich von 60 Kindern beſucht wird. Die angehenden Lehrer beſuchen die Schule, unterrichten ſelbſt unter Aufſicht der Lehrer, welche ihnen fortwährend Bemerkungen über ihre Methode machen.

Der Aufenthalt der Schüler in einer jeden Claſſe iſt auf ein Jahr feſtgeſetzt. Die Ferien dauern im Herbſte 6 Wochen und zu Oſtern 3 Wochen. Das Schuljahr wird durch Endexamina, zu denen einem Jeden der Zutritt offen ſteht, und mit einer feierlichen Preisvertheilung beſchloſſen.

Im Auguſt 1849 betrug die Schülerzahl beinahe 300, welche alle in dem Gebäude wohnten; davon waren 150 im Kleinſeminar, 120 im Inſtitut (80 in der deutſchen und 40 in der holländiſchen Abtheilung) und 30 in der Normalſchule. Die Lehrer gehören zum größten Theile dem geiſtlichen Stande an, jedoch nicht zu einem beſtimmten Orden; die Jüngeren von ihnen haben meiſtens ihre Studien zu Münſter oder zu Löwen gemacht. Die Ernennung der Lehrer iſt ganz Sache des Biſchofs, der ſie nach Gutbefinden wieder in pfarrdienſtliche Stellen verſetzen kann.

Die Schüler zahlen für Koſt, Wohnung und Unterricht 200 Gulden, der Unterricht im Engliſchen, in der Muſik und dem Zeichnen iſt allein davon ausgenommen und wird beſonders bezahlt.

Bei dem Kleinſeminar ſind außer dem Director noch 13 Lehrer wirkſam, welche zum Theil Claſſenlehrer, zum Theil Fachlehrer ſind. Bei dem Inſtitut unterrichten in der deutſchen Abtheilung 5 Lehrer, welche Regenten (Claſſenlehrer) genannt werden und noch 2 Fachlehrer; in der holländiſchen dagegen 3 Regenten, deren erſter zugleich der Director dieſer Abtheilung iſt. Die Normalſchule hat denſelben Rector und dieſelben Regenten als die holländiſche Abtheilung des Inſtitutes.

Die Zeichnen-, Muſik-, Geſang- und gymnaſtiſchen Lehrer ſind nur Stundenlehrer, welche meiſt von Aachen an beſtimmten Tagen nach Kirchrath kommen.

Maſtricht, im November 1850. Karl Arenz.

Das Schulweſen im eigentlichen Rußland.

Wenn vom ruſſiſchen Reiche die Rede iſt, ſo muß man weſentlich das eigentliche Rußland, den Kern des großen Reiches, unterſcheiden von den mannigfaltigen Conglomeraten, die die ungeheure Lavine in ihrem Falle mit ſich geriſſen hat. Solche fremdartige Beſtandtheile ſind die Oſtſeeprovinzen, Finnland, die polniſchen, tatariſchen, kaukaſiſchen Lande ſammt der ganzen Muſtercharte von Völkerſchaften Sibiriens. Es könnte aber jenes Bild, von der Lavine hergenommen, Manchen befremden — Rußland, ſeit Peter dem Großen fortwährend im Fortſchritte der Macht und Bildung begriffen, gegenwärtig der Repräſentant des autokratiſchen Principes in Europa! Und dennoch iſt dieſer ungeheure Staat eine Lavine, die ſich zwar noch fortwährend vergrößert, deren Lauf aber natürlicher Weiſe abwärts geht. Die fortwährenden Vergrößerungen haben ſeit anderthalb Jahrhunderten die Aufmerkſamkeit der Regenten immerfort mehr auf die äußeren Angelegenheiten des Landes gewandt; da gab es beſtändig Grenzen zu ſchützen, Nachbarn zu überwachen, Bündniſſe zu ſchließen, Intriguen anzuſpinnen; die beſte Kraft des Landes an Leuten und Mitteln wurde auf die ſtehenden Heere verwandt, die innere Wohlfahrt nur inſofern beſorgt, als daraus die nothwendigen Summen zur Beſtreitung der ſtets und ins Ungeheure wachſenden Staatsausgaben herfloſſen. Darüber iſt aber die Sorge für das eigentliche Nationalwohl verhältnißmäßig ſehr verſäumt worden, ohne welches ein Volk keine eigentliche Macht, ein Staat auf die Dauer keinen Beſtand hat. Das eigentliche ruſſiſche Volk hat kein Volksbewußtſein, wenigſtens das den Namen verdient; es ſteht im Ganzen genommen noch näher zu der niederen Stufe eines Racenvolkes; es wird von keiner geiſtigen Idee getragen; es iſt für keine geiſtige Idee erzogen worden. Der gemeine Mann (das heißt: der kopfſteuer- und recrutenpflichtige Mann, denn Bürger im Sinne anderer Staaten gibt es in Rußland nicht) hat keinen anderen Gedanken als den, zu erwerben und ſich aus der Recrutenpflichtigkeit durch einen ſogenannten Claſſenrang (Tſchin) herauszuarbeiten; der Tſchinownik wiederum ſtrebt nur nach höheren Titeln und Orden und nach Erweiterung der ungeſetzlichen Nebeneinkünfte; der landbeſitzende Edelmann lebt dem Genuſſe in einer der Haupt- oder größeren Provinzialſtädte. Dieſe drei Claſſen des ruſſiſchen Volks werden aber, wie geſagt, von keiner gemeinſamen Idee getragen und zuſammengehalten. Zwar hat die Regierung in neuerer Zeit ſich zu bemühen angefangen, in die große ungeſtalte Maſſe verbindende, organiſirende Ideen zu bringen, namentlich die Idee der gemeinſamen Religion, der gemeinſamen Sprache und des angeſtammten monarchiſchen Principes; Zeitſchriften wurden zu dem Zwecke in Bewegung geſetzt, Manifeſte erlaſſen, Schriftſteller und Beamte aufgemuntert

und insbeſondere mit das Schulweſen als ein Hebel in Bewegung geſetzt. Allein davon iſt dem eigentlichen ruſſiſchen Volke noch nichts zugute gekommen. Die Religion wird nicht als Gewiſſensſache, ſondern als ein bloßes Polizeimittel angeſehen und in der unlebendigen, äußerlichen Weiſe des griechiſch-ruſſiſchen Bekenntniſſes ſtreng forterhalten; der gemeine Mann ſchmachtet fortwährend in den Banden des gröbſten Aberglaubens, während die höheren Stände ſammt der Mehrzahl der Geiſtlichkeit ohne allen Glauben in Gleichgültigkeit und Religionsſpötterei dahinleben. Eine gemeinſame Sprache an ſich kann einem Volke auch noch nicht helfen, wenn nicht eben die Sprache Vehikel eines höheren Volksgeiſtes iſt; überdieß redet der vornehme Ruſſe bis auf den heutigen Tag lieber franzöſiſch, und ſchreibt im Allgemeinen ein jämmerliches Ruſſiſch. Was endlich das angeſtammte monarchiſche Princip anbelangt, ſo iſt daſſelbe in Rußland ſo ſehr mit allem ariſtokratiſchen Unweſen umthan, daß der Selbſtherrſcher aller Reußen es trotz aller perſönlichen Theilnahme für gewiſſe Ideen bis jetzt nicht dahin hat bringen können, die Leibeigenſchaft aufzuheben und einen bürgerlichen Mittelſtand zu ſchaffen, es nicht dahin hat bringen können, Recht und Gerechtigkeit im Lande zu ſchaffen und die Niederen vor den zahlloſen Bedrückungen der Höheren einigermaßen ſicher zu ſtellen. — Es haben ſich aber die zuvor bezeichneten Bemühungen der Regierung eigentlich auch mehr nur in Beziehung auf die fremden, dem ruſſiſchen Reiche einverleibten Volksſtämme geltend gemacht, und zum Zwecke gehabt, dieſelben gewaltſam zur Uniformität des herrſchenden Volksſtammes oder vielmehr ſeiner Tſchinownik-Caſte zu bringen. — Es haben auch jene Ruſſificirungsverſuche bis jetzt noch nicht den Erfolg gehabt, die gewünſchte Uniformität herbeizuführen; immer noch iſt ein weſentlicher Unterſchied zwiſchen dem eigentlichen Rußland und ſeinen politiſchen Annexen, ſo wenig er auch in Rußland ſelbſt zur Sprache kommen darf. Ein ſolcher weſentlicher Unterſchied beſteht auch zwiſchen dem Schulweſen in dem eigentlichen Rußland und zum Beiſpiel dem der ruſſiſchen Oſtſeeprovinzen; wenden wir uns nunmehr zur Betrachtung jenes eigentlich ruſſiſchen Schulweſens, von dem ich ſchon andeutete, daß man es ſeit den letzten Decennien gleichfalls als Hebel für gewiſſe Zwecke in Bewegung zu ſetzen verſucht hat.

Was auf den Namen von Anſtalten zur Förderung des Bildungszuſtandes im eigentlichen Rußland Anſpruch macht, hat ſeinen erſten Urſprung eigentlich erſt aus den Zeiten Catharina's II.; es ſtammt aber nicht ſo ſehr aus einer völkerbeglückenden Abſicht, als vielmehr aus der beſonders von franzöſiſchen Schmeichlern angeregten Eitelkeit jener Herrſcherin, welche in jeder Beziehung einen Namen in der Geſchichte zu gewinnen trachtete. Daher überall in ihrem Vornehmen die größten Intentionen und die übereilteſte, nachläſſigſte Ausführung. Wenigſtens war das von Catharina geſchaffene „Miniſterium der Volksaufklärung“ übel berathen dadurch, daß ihre Wahl zuerſt auf den Grafen Sawadowski fiel, einen Mann, der als ruſſiſcher Militär ſo gut wie gar keine tiefere Bildung beſaß. Mehr im Geiſte wahrhafter Humanität ſuchte der Kaiſer Alexander für die Volksbildung zu wirken; was noch an Anſtalten zu dem Zwecke in Rußland beſteht, ſtammt ſeinen Grundzügen nach aus den erſten Jahren der Regierung jenes Fürſten, als die politiſchen Erſchütterungen Europa's ſeine Aufmerkſamkeit noch nicht in dem Grade in Anſpruch nahmen wie ſpäter. Die Anſtalten, wie geſagt, beſtehen noch, ja ihre Zahl iſt vergrößert worden, aber das Princip, von welchem die Regierung bei Gründung und Leitung der Schulen gegenwärtig geleitet wird, iſt weſentlich ein anderes geworden, als wie es aus den rein humanen Abſichten Alexanders hervorgieng.

Bekannt iſt, unter welchen Auſpicien der gegenwärtige Kaiſer Nicolaus im Jahre

826 die Regierung übernahm; ein Aufruhr empfieng ihn, noch ehe er eigentlich den hron beſtiegen hatte, und die erſten Acte ſeiner Regierung waren Acte der Beſtrafung. ei der Unterſuchung der weit verzweigten Verſchwörung, welche die Abſicht hatte, ußland in eine oder mehrere Republiken zu verwandeln, ergab es ſich für die Regie=ung, daß eine Haupturſache dieſes bei dem jüngeren Geſchlechte des Adels herrſchenden angels an Ergebenheit gegen die Dynaſtie darin beruhe, daß daſſelbe nicht in einer lchen Geſinnung, d. h. in ſogenannter „nationaler" Geſinnung erzogen worden ſei, nd ſeit dieſer Zeit wandte die Regierung ihre ganze Aufmerkſamkeit auf eine Geſtal=ung des Schulweſens und der ſogenannten Volkserziehung in dieſem Sinne. Die olge davon war ein neues Statut für die Gymnaſien, Kreis= und Elementarſchulen, ie unter der Aufſicht der Univerſitäten zu St. Petersburg, Moskau, Kaſan und harkow ſtehen, mithin für die Lehranſtalten im eigentlichen Rußland; es wurde dieſes tatut am 8. December 1828 publicirt, während die drei Oſtſeeprovinzen zum Glücke orläufig bei dem unter Leitung des Curators Fürſten Lieven 1820 für dieſe Provinzen usgearbeiteten Schulſtatute belaſſen wurden.

Der erſte leitende Grundſatz bei Abfaſſung jenes Statuts für die eigentlich ruſſi=chen Lehranſtalten war, die Erziehung der Jugend mehr und mehr in die Hände der egierung zu bringen. Man hatte dabei vorzugsweiſe die höheren Stände, d. h. die eamten= und Adelsclaſſe, im Auge, denn faſt nur Kinder von ſolchen beſuchen die ffentlichen Schulen. Alles Unheil der Verbreitung revolutionärer Ideen unter dieſer eranwachſenden Jugend aber, glaubte man, rühre daher, daß die Erziehung derſelben m elterlichen Hauſe durch Privatlehrer geleitet werde, deren bei weitem größerer Theil us dem Auslande und namentlich aus Frankreich und der Schweiz bezogen werden mußte. Was war da zu thun? Einerſeits mußten dem häuslichen Unterrichte möglichſt iele Schwierigkeiten in den Weg gelegt, und andererſeits das öffentliche Schulweſen o eingerichtet werden, daß daſſelbe eben ſowohl die Gunſt des Publicums, d. h. der öheren Stände, erwarb, als auch von der Regierung aufs ſorgfältigſte konnte über=acht werden.

Der erſte Zweck, der Erziehung und dem Unterrichte im Elternhauſe mannigfache Schwierigkeiten in den Weg zu legen, wurde auf dem kürzeſten Wege folgendermaßen reicht. Erſtlich zwang man diejenigen Perſonen, welche ſich mit Erziehung und nterricht abgeben oder abgeben wollten, ſich mannigfaltigen und ausführlichen Prü=ungen zu unterwerfen und ein ziemlich koſtſpieliges Diplom zu löſen. Das war ein icheres Mittel, dem Zudrange von Lehrern und Erziehern aus dem Auslande zu ehren, deren größerer Theil als fahrende Ritter, ohne Kenntniſſe und Bildung, oft uch ohne alle Mittel, die zur Prüfung * und zur Anſchaffung des Diplomes nöthigen uslagen zu beſtreiten, bloß mit leerem Beutel, den ſie in Rußland zu füllen gedachten, ns Land kamen. Ferner aber wurde ein ſolcher examinirter und wohlbeſtellter Lehrer och einer genauen Aufſicht der Schulbehörde, des Adelsmarſchalls der Provinz und mancher anderer Inſtanzen unterworfen; er mußte halbjährlich genaue Berichte über en Unterrichtsgang, die gebrauchten Lehrbücher, die Zahl und Fortſchritte ſeiner Zög=inge bei verſchiedenen Beamten einliefern und war ſomit mancherlei Weitläufigkeiten nd Chicanen preisgegeben. Nicht minder wurden aber die Eltern beläſtigt; auch ſie

* Alle Prüfungen als ſolche finden in Rußland zwar koſtenfrei ſtatt, aber theils verurſacht der Aufenthalt in den Städten, woſelbſt man wegen Ablegung der Prüfung oft längere Zeit verweilen muß, theils auch die Eigennützigkeit mancher Examinatoren oft nicht geringe Unkoſten.

mußten mancherlei Berichte abſtatten, es konnte jeden Augenblick das Schulleben in ihrem Hauſe unterſucht, ſie konnten wegen mancherlei Uebertretungen von neu erlaſſenen Geſetzen, die vielleicht gar nicht zu ihrer Kenntniß gekommen waren, aber von den Executoren fleißig ausgebeutet wurden, zu Geldſtrafen verurtheilt werden. Zum Glücke werden nun aber in Rußland zur Hälfte mehr Geſetze gegeben, als in dem weitläufigen Reiche gehalten werden, und ſo wurden dieſe Maßregeln im Allgemeinen freilich nicht ſo drückend, als ſie an ſich genommen erſcheinen müſſen. Indeß fiel dieſer neue Zuſtand der Dinge doch noch immer einer größeren Anzahl von Einzelnen zu ſchwer (zumal da es jetzt auch um ſo viel ſchwieriger war, Hauslehrer zu erhalten), als daß nicht die größere Menge der Eltern in Rußland es allmälig vorgezogen hätte, ihre Kinder den öffentlichen Schulen zu übergeben, die gleichzeitig für dieſen Zweck umgeſtaltet wurden.

Das Weſentlichſte dieſer Umgeſtaltung beſtand 1) in der Verwandlung der öffentlichen Schulen aus allgemeinen Schulen in Special- oder beſſer geſagt Standesſchulen; 2) in der Errichtung ſogenannter Kronspenſionen an allen öffentlichen Schulen, ſo weit es nur die Mittel geſtatteten.

Zu Alexanders Zeiten gab es dreierlei Schulen: Gymnaſien, Kreisſchulen und Elementarſchulen; dieſe ſtanden aber in dem Verhältniß zu einander, daß die niederen Schulen zu den höheren vorbereiteten, die Schüler, wenn es ihnen die Mittel und Fähigkeiten geſtatteten, durch ſämmtliche Schulen hinaufrücken konnten. Jene Namen behielt man bei der Umgeſtaltung im Jahre 1828 nun allerdings bei, aber aus den Schulen ſelbſt wurden in Berückſichtigung der verſchiedenen Standesvorurtheile eine Art Standesſchulen, die Gymnaſien für die höheren Stände, die Kreisſchulen für den niederen Beamten- und den gewerbtreibenden Stand, die Elementarſchulen für das gemeine Volk beſtimmt. Der Staat nahm ſich übrigens nur der beiden erſteren an, die Errichtung von Elementarſchulen wurde der eigenen Sorge der betreffenden Volksclaſſe überlaſſen, und ihre Zahl blieb daher eine unverhältnißmäßig geringe.

Bei den Gymnaſien und den höheren ſogenannten adelichen Kreisſchulen (einer Art von niederen Gymnaſien, wie man ſie an vielen Orten des Geldersparniſſes wegen anlegte und für die Bedürfniſſe des ruſſiſchen Adels hinreichend fand), errichtete man aber, wie geſagt, zugleich ſogenannte adeliche Penſionen, wo die Edelleute und Tſchinowniks ihre Kinder mit geringen Koſten und zum Theil umſonſt unterbringen konnten und dabei aller Schererei mit dem Hauslehrerweſen überhoben waren. Dieſe Auskunft war um ſo mehr nach dem Geſchmacke der Ruſſen, als dieſe ſich überhaupt nicht gern mit der Erziehung ihrer Kinder abgeben, da ſie ſolches in ihrem Gelderwerbe und ihren Vergnügungen ſtört; Hausfrauen im deutſchen Sinne gibt es unter den höheren Ständen im eigentlichen Rußland nicht; bis zum 8ten, 10ten Jahre bleiben die Kinder ganz den Händen der Domeſtiken, insbeſondere der Wärterinnen (Njänka's) überlaſſen, dann übergibt man ſie einem Hauslehrer oder einer Penſion, und kümmert ſich nicht eher um ſie, als bis man ſie in die Geſellſchaft einführen kann, wo man ihnen dann allerdings ſelbſt die letzte Politur zu geben verſucht, ſo weit es der dem Elternhauſe entfremdete Sproß ſich gefallen läßt. — Jene bei den öffentlichen Schulen neu errichteten Penſionen wurden nun mit Ober- und Unteraufſehern reichlich verſehen; für äußere Ordnung, Reinlichkeit, ja Eleganz in denſelben wurde überfluſſig geſorgt. Nichts deſto weniger iſt der Geiſt, der in denſelben ſo wie in den ihnen ähnlichen Militärerziehungsanſtalten oder Cadettencorps herrſcht, faſt durchgängig ſchlecht, wie man ſich in Deutſchland kaum davon wird einen Begriff machen können. Die militäriſche Zucht läßt es bei der Jugend zu keinerlei Pietät

rhältniß in Beziehung zu den Erziehern und Lehrern kommen; dieſelbe wird nur rch Furcht und Schrecken, zum Theil durch rohe Gewalt im Zaume gehalten, läßt r dafür ihre wahre Geſinnung bei jeder Gelegenheit, wo ſie ſich unbemerkt oder Strafe entgehen zu können glaubt, in den ärgſten Exceſſen herausbrechen. Da rden Lehrer und Aufſeher im Dunkeln geprügelt, da werden Mitſchüler, die (zuweilen ne allen Grund) in den Verdacht der allerdings von den Schulobern gehegten ionerie gekommen ſind, in Hinterhalte gelockt und zu den Bodenfenſtern hinausgerzt. Da werden alle möglichen Untugenden und Laſter, die Folgen der meiſt ſchlechten ſslichen Erziehung, zu einem Gemeingute gemacht; faſt alle Knaben ſind der Onanie, ht wenige der Spiel- und Trunkſucht, dem Diebſtahle ergeben. Man kann ſich ken, was das für ein künftiges Geſchlecht, was das für eine „nationale" Geſinnung, s das für Beamte und Staatsbürger abgibt. Nichts deſto weniger locken die öffentn Schulen und Erziehungsanſtalten durch die vielen Freiſtellen ſowohl, als noch hr durch die großen Begünſtigungen, die der Staat deren Zöglingen in Beziehung Avancement u. ſ. w. zugeſtanden hat, immer neue Schaaren von Eltern herbei, ihre Kinder ſolches Segens theilhaftig zu machen wünſchen und aus dem Grunde h die um Vieles beſſeren, aber nicht durch ſolche ſtaatsbürgerliche Vortheile begünten Privatanſtalten nicht benutzen mögen, wenn ſie auch die Koſten daran wenden nen. — Gleicher Weiſe läßt die Schule ſelbſt keine Gelegenheit unbenutzt vorüberen, um durch prahleriſche Oſtentationen, öffentliche Cenſuren, Prüfungen, zu denen n die Schüler geläufige Antworten vorher hat auswendig lernen laſſen, und derchen Schauſpiele die Meinung des Publicums zu gewinnen; in den meiſten Anten werden Tugendmedaillen und Belobungskarten verſchiedener Grade öffentlich die Zöglinge vertheilt, und der Prinz von Oldenburg läßt in den ihm untergebenen ſtalten in Petersburg bei deren Aushändigung ſogar einen Trompetentuſch blaſen. s iſt darauf berechnet, den Sinn für das Rang- und Ordensweſen ſchon recht h in die Herzen der ohnehin nur zu empfänglichen Jugend zu pflanzen, ſie das te nicht um des Guten, ſondern um der öffentlichen Anerkennung willen achten zu en. Eine ſolche durch den niedrigſten Ehrgeiz geſpaltene und gegen einander gehetzte nge glaubt man dann am beſten regieren zu können. — Aus dieſer von Jugend bloß auf ein äußeres Genügen gerichteten Erziehung und Bildung der großen hrzahl erklärt ſich die grenzenloſe Oberflächlichkeit, welche überall die äußere Erinnung über das innere Weſen ſetzt, die moraliſche Haltloſigkeit, der Sinn der wahrhaftigkeit und Heuchelei, der Impietät und des religiöſen Indifferentismus, ſich durch alle Claſſen der Bewohner des eigentlichen Rußlands hindurchzieht, ſo t ſie der unſeligen modernen ruſſiſchen Bildung theilhaftig geworden ſind. Dieß nnen alle diejenigen Ruſſen ſelbſt, welche das Glück gehabt haben, in anderen iſen, wie etwa in den Oſtſeeprovinzen, erzogen zu werden, und nun mit ſchwerem zen unter ihre Volksgenoſſen zurückkehren *. Dieß tritt uns als eine unleugbare tſache in den Producten der Gewerbsthätigkeit, in dem Weſen des Handels entn, wo Alles auf äußeren Schein, nichts auf Solidität angelegt iſt, gleicher Weiſe dem Militär- und Beamtenweſen und in allen Staatsanſtalten, gleicher Weiſe lich in dem ſinneblendenden Glanze des ruſſiſch-griechiſchen Cultus. Daher aber

* Es ſind Fälle bekannt, wo Väter auf dem Sterbebette es zur ausdrücklichen dingung gemacht haben, daß ihre Kinder die Erziehung nicht in Rußland, am nigſten in einer der daſigen öffentlichen Anſtalten, ſondern in den deutſchen Anten der Oſtſeeprovinzen erhalten ſollten.

die Unklarheit des Ruſſen über die eigenen Zuſtände, die ſtolze Selbſtzufriedenheit, die Feindin alles wahrhaften Fortſchrittes, die kleinliche und neidiſch eiferſüchtige Nationaleitelkeit, die ſich in dem Maße, als man ihr zu rechter Zeit zu ſchmeicheln verſteht *, auch blindlings gängeln und bevormunden läßt.

Doch nicht darauf allein bezieht ſich die neue Organiſation des öffentlichen Schulweſens, dasſelbe für die Eltern lockend zu machen, ſondern das Augenmerk der Regierung gieng auch weſentlich dahin, die Umgeſtaltung ſo anzuordnen, daß die öffentlichen Schulen aufs Genaueſte überwacht werden könnten **. — Nirgends iſt das Uniformitäts- und Centraliſationsſyſtem ſtrenger in Anwendung gebracht worden. Schon im Aeußeren kündigte es ſich an: Lehrer und Schüler der verſchiedenen Anſtalten haben jede Abtheilung ihre genau vorgeſchriebene Kleidung und ſelbſt die Art, das Haar zu tragen; Abbildungen hängen zur Nachachtung in allen Lehrſälen. Lehrcurſe, Lehrbücher, Lehrmethoden, Alles iſt aufs Genaueſte vorgeſchrieben, in einer Lehranſtalt genau ſo wie in der anderen der gleichen Art. Alles Verhältniß der Lehrer zu den Schülern bewegt ſich innerhalb genau vorgeſchriebener Formen; die Urtheile über Führung und Fleiß werden in ganzen und gebrochenen Zahlen nach einerlei Norm gegeben. Jeder Fortſchritt des Schülers iſt durch ein Specialexamen überwacht und geregelt; es kann Keiner in irgend eine bürgerliche Stellung gelangen, ohne vorher im Laufe ſeiner Jugendzeit wenigſtens zwei, drei Dutzend Mal geprüft worden zu ſein. — Die Thätigkeit jedes Lehrers wird ferner aufs Genaueſte überwacht. Das ganze Reich iſt in Lehrbezirke getheilt, an deren Spitze Curatoren (meiſt ausgediente Generale) unter dem Beirath eines Krons-Schulinſpectors und der Mitwirkung der Univerſitäten ſtehen. Die Lehrbezirke zerfallen in Directorate, an deren Spitze die Gymnaſialdirectoren, dieſe wieder in Inſpectorate, an deren Spitze die Kreisſchulinſpectoren ſtehen. Dieſen eigentlichen Beamten ſind noch Ehrencuratoren und Ehreninſpectoren beigegeben, die, aus der Zahl des Adels und der Beamten gewählt, ihr Amt der Mitaufſicht unentgeltlich führen und eigentlich am wenigſten wiſſen und thun, was ſie ſollen; der Hauptzweck bei Errichtung dieſer Aemter war, den Adel in das Intereſſe der Schulen mehr hineinzuziehen und namentlich zur Bewilligung von Summen zur Errichtung der öffentlichen Penſionen zu bewegen. Die Elementar- und Hauslehrer, ſo wie die Kreislehrer ſind nun alſo dem Kreisſchulinſpector, die Gymnaſiallehrer dem Director und außerdem noch einem beſonderen Gymnaſialinſpector untergeben, welcher Letztere gewiſſermaßen auch wieder den Gymnaſialdirector controlirt. Von jeder unteren Stufe muß aber über Alles aufs genaueſte berichtet werden, ſogar über Privatſtunden und Privatſtudien, über Zahl der Penſionäre und der eigenen Kinder eines Lehrers, über deſſen ererbtes und erworbenes Vermögen, zuweilen wohl auch über jährlich verbrauchte Lebensmittel u. ſ. w. Solche Berichte gehen dann durch alle Inſtanzen, und es werden denſelben auf jeder Inſtanz noch geheime Bemerkungen hinzugegeben, die nicht ſelten mindeſtens ſehr ſchief ausfallen, da die Directoren ſelbſt keinen Unterricht geben, überhaupt gewöhnlich keine Schulmänner ſind, ja nicht einmal ſtudirt haben. Wehe insbeſondere dem Untergebenen, der etwas beſſer verſteht als ſein

---

* Ein neueres Manifeſt nennt das die vom übrigen Europa mißverſtandene Sprache, wie ſie der Beherrſcher Rußlands zu Zeiten der Gefahr zu ſeinen treuen Unterthanen, zum heiligen Rußland redet.

** Da ſich die Privatanſtalten der Natur der Sache nach weder ſo ſtreng überwachen laſſen, noch ſo bereitwillig den letzten Abſichten der Regierung fügen, ſo geſchieht auch höheren Orts das Mögliche, um ihr Beſtehen und Gedeihen, namentlich in den Oſtſeeprovinzen, zu untergraben.

orgeſetzter! Bei einer jeden Prüfung muß das ganze Lehrercollegium vollſtändig
ſammen ſein, damit nicht Unterſchleiſe vorfallen, wie die Möglichkeit eines ſolchen
d der Wille dazu bei einem ruſſiſchen Beamten immer vorausgeſetzt wird. Die
agen werden in Gegenwart Aller gezogen, um möglichſte Unparteilichkeit herbeizu-
hren. Nichtsdeſtoweniger finden bei den Prüfungen in Rußland Betrügereien und
urchſtechereien aller Art von Seiten der Schüler, der Lehrer, der Schulvorſteher, der
tern ſtatt, wie ſie kaum großartiger China zu liefern im Stande ſein möchte. Die
hulcaſſen werden von dem geſammten Lehrercollegio verwaltet; jeder Einzelne muß
bei ſein, wenn Geld hineingelegt und herausgenommen wird; Jeder das Geld durch-
plen, Jeder die Rechnungen durchſehen und contraſigniren. Und dennoch kommt es
mer wieder vor, daß öffentliche Gelder durch irgend einen Director oder Inſpector
untreut werden. Dann werden alle Betheiligten abgeſetzt und ihr Vermögen und
r Allem ihre Papiere mit Beſchlag belegt, damit, im Fall Einer vor geſchloſſenen
ten ſtirbt, man aus ſeiner Nachlaſſenſchaft ein Lehrbuch zuſammenflicken kann, das
nn alle Schulbibliotheken kaufen müſſen, um das Deficit zu decken; zuweilen beläßt
n aber einen ſolchen untreuen Beamten auch wohl geradezu im Dienſt, damit er
s Deficit durch jährliche Gehaltsabzüge abtragen könne.

Man kann es ſich denken, daß bei ſolcher Ueberwachung jedes Schrittes, bei
cher Hemmung jeder individuellen Lebensregung, bei ſolcher Ueberladung mit Prü-
gen und allerlei adminiſtrativen und ſelbſt polizeilichen Nebengeſchäften, ſeltene
lle ausgenommen, weder die Vorſteher noch die Lehrer der Schulanſtalten im eigent-
en Rußland einen Funken von eigentlichem Lehrergeiſte, ja nur eine Ahnung davon
ben. An der Bildung des zukünftigen Geſchlechtes zu arbeiten, auch ohne gerade
en Dank von der Gegenwart zu ernten — eitle Schwärmerei; Alles kommt darauf
, ſich den Oberen bemerklich und genehm zu machen, von ihnen zu Rang und Orden
geſtellt zu werden. Aechte geiſtige Bildung zu pflegen — leeres Geſchwätz! Damit
lt man in Rußland keinen Hund vom Ofen; das Brodſtudium zu pflegen, darauf
mmt es an, die jungen Leute dahin zu führen, daß ſie alle Examina wohl beſtehen
d auf die dabei üblichen Fragen mit wohlmemorirten Sätzen zu antworten wiſſen.
ömmigkeit und gute Geſinnung in die Herzen der Jugend zu pflanzen — vergeb-
es Bemühen! Die Schule hat die Macht in Händen, äußerlichen Gehorſam zu
wingen, wie gleicher Weiſe fürs ſpätere Leben der Staat; wenn Jemand den äußer-
en Pflichten genügt, wenn er den Reſpect vor Kirche und Geiſtlichkeit, vor Kaiſer
d jedem höher Geſtellten nicht verletzt und gegen die geſellſchaftliche Sitte nicht
ſtößt — das iſt genug — ins Herz kann nur Gott ſehen.

Wir haben die Intenſivität der Leiſtungen der öffentlichen Bildungs- und Erzie-
ngsanſtalten in Rußland nach der intellectuellen und moraliſchen Seite hin im
lgemeinen betrachtet; es bleibt noch übrig, Einiges über den äußeren nominellen
ſang der Leiſtungen, natürlich auf dem wiſſenſchaftlichen Gebiete, zu ſagen, d. h. die
cher aufzuführen, die gelehrt werden, und wie viel in jedem insbeſondere geleiſtet
rd. Die Gymnaſien haben ſämmtlich ſieben Claſſen, deren unterſte die erſte heißt;
zerfallen aber in zwei Arten, je nachdem auf ihnen Griechiſch gelehrt wird oder
ht. Die Kreisſchulen beſtehen nur aus drei Claſſen. Eine Eigenthümlichkeit der
ſſiſchen Lehranſtalten iſt, daß auf ihnen der Unterricht nicht zu einzelnen Stunden,
ndern in ſogenannten Lectionen zu $1\frac{1}{2}$ Stunden ertheilt wird. Folgendes iſt der
ctionsplan der Kreisſchulen und Gymnaſien nach der Zahl der $1\frac{1}{2}$ſtündigen Lectionen,
obei zu bemerken iſt, daß Kenntniß des Leſens und Schreibens bei der Aufnahme
die Kreisſchulen wie Gymnaſien vorausgeſetzt wird.

	Kreisſchulen.			Gymnaſien.						
Nach den Claſſen von unten auf	III.	II.	I.	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
1) Religion	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
2) Ruſſiſche Sprache (auf den Gymnaſien auch Litteratur u. Logik)	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2
3) Latein	—	—	—	4	4	4	4	4	3	3
4) Deutſch	—	—	—	2	2	2	3	3	3	3
5) Franzöſiſch	—	—	—	—	—	—	3	3	3	3
6) Mathematik (bis zu den Kegelſchnitten incl.)	—	—	—	4	4	4	3	3	3	2
Auf den Kreisſchulen:										
Arithmetik	4	4	1							
Geometrie (mit Einſchl. der Stereometrie, aber ohne Beweiſe)	—	—	5							
7) Phyſik	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
8) Geſchichte	2	2	2	—	—	2	2	3	3	3
9) Geographie und Statiſtik . .	2	2	2	2	2	2	1	1	—	2
10) Kalligraphie	4	4	1	4	4	2	—	—	—	—
11) Geometrie u. freies Handzeichnen	2	2	3	2	2	2	1	1	1	1
Summe der Lectionen:	20	20	20	24	24	24	22	22	22	22
Beträgt an Stunden:	30	30	30	36	36	36	33	33	33	33
Auf denjenigen Gymnaſien, wo (und zwar in den vier oberen Claſſen) Griechiſch getrieben wird, iſt die Vertheilung in folgenden Fächern anders:										
Griechiſch				—	—	—	5	5	5	5
Deutſch oder Franzöſiſch nach der Wahl des Schülers				—	—	—	3	3	3	3
Mathematik				—	—	—	1	1	1	—

Dieſer Lectionsplan leidet allerdings an einzelnen Gebrechen, nicht ſo ſehr hinſichtlich der Häufung von Lehrgegenſtänden (denn es ſind die gewöhnlichen, und den ihnen fehlt noch Naturgeſchichte, Geſang, Turnen, und bei den Kreisſchulen die Naturlehre), als in Beziehung auf unzweckmäßige Vertheilung der Stundenzahl im Gymnaſiallehrplane. Erſtlich iſt ſchon das ganz verkehrt, den jüngeren Schülern eine größere Stundenzahl zuzumuthen als den älteren, und noch dazu 36 Stunden. Ferner wird in den unterſten Claſſen gleich mit zu viel Gegenſtänden auf einmal angefangen; Geographie und Zeichnen, nun zumal Latein und Deutſch könnten ganz gut fürs Erſte noch wegbleiben. Endlich iſt die Mathematik auf denjenigen Gymnaſien, wo Griechiſch getrieben wird, in den vier oberen Claſſen offenbar zu kärglich bedacht. — Allein dieſe Mangelhaftigkeit des Lehrplanes iſt es nicht ſo ſehr, welche den niederen Stand der wiſſenſchaftlichen Leiſtungen auf den ruſſiſchen Schulen bedingt (die oberſte Claſſe eines ruſſiſchen Gymnaſiums kommt im Allgemeinen ungefähr der dritten Claſſe deutſcher Gymnaſien gleich), als vielmehr die noch mangelhaftere Ausführung des Unterrichts. Fehlt es den Lehrern im Allgemeinen gar ſehr an pädagogiſchem Geiſte, ſo noch vielmehr an wiſſenſchaftlichem Sinn, und hätten ſie auch ſolchen, ſo iſt doch der Zuſchnitt des ganzen Schulweſens ſo beſchaffen, daß jener innerhalb desſelben keinen Spielraum findet. Der Religionsunterricht, ganz in den Händen der meiſt unwiſſenden Popen, wird auf die äußerlichſte Weiſe zum Spotte der Jugend getrieben;

s iſt ein bloßes Auswendiglernenlaſſen des orthodoxen Katechismus. Der Unterricht
r der ruſſiſchen Sprache entbehrt aller wiſſenſchaftlichen Grundlagen in demſelben
Maße, als in Beziehung auf die ruſſiſche Sprache noch keine eigentliche wiſſenſchaft-
che Forſchung beſteht, ſondern, einzelne Anfänge dazu abgerechnet, der roheſte Empi-
ismus. Der Unterricht in der ruſſiſchen Litteratur führt bei der bekannten Aermlichkeit
nd Einſeitigkeit derſelben die unbedeutendſten Dinge unter den ſelbſtzufriedenſten
obpreiſungen auf, und vergißt namentlich nicht, die Ehrenbezeugungen aufzuzählen,
ie den Einzelnen für einzelne Oden, Gelegenheitsgedichte, Dedicationen u. ſ. w. zu
heil geworden; die neuere ſchöne Litteratur, die ſich zu etwas geiſtigerer Richtung
nd volksthümlicherem Charakter anläßt, iſt in eben demſelben Maße bei der Regie-
ung und mithin auch bei den Dienern derſelben im Schulfache anrüchig — denn
vas läßt ſich Gutes von Schriftſtellern erwarten, die der Kaiſer zum Theil in den
Kaukaſus oder nach Sibirien, mindeſtens auf die Hauptwache und zu dem Stock-
prügelamte mit ſeinem „rothen Divan“ hat ſchicken müſſen! Die Logik, die dem Lehrer
der ruſſiſchen Sprache und Litteratur überwieſen iſt, wenn ſie anders in Vortrag
kommt — es iſt eben eine ruſſiſche Logik, die Kunſt, durch Sophismen Alles zuzu-
decken, der nationalen Unwahrheit eine Art von wiſſenſchaftlichem Stempel aufzudrücken.
Die fremden Sprachen — man kann ſich denken, in welcher Oberflächlichkeit dieſelben
getrieben werden; höchſtens auf Sprachfertigkeit iſt's abgeſehen, und dennoch kommen
die Meiſten, bei einem durch ſieben Claſſen fortgeſetzten Unterrichte, nicht dazu,
z. B. auch nur einigermaßen erträglich deutſch zu ſprechen. In Beziehung aufs Latein
iſt es das Höchſte, wenn der Schüler den Cornelius ſeinem Sachinhalte nach verſtehen
lernt, von einem Eingehen auf das innere Sprachverſtändniß, von eigentlicher Philologie
iſt nicht die Rede. Am meiſten Liebhaberei und Anlage zeigen Schüler und Lehrer
noch für die Mathematik, deren Nutzanwendung im bürgerlichen Leben (in vielen
Zweigen des Civildienſtes und namentlich im Militärdienſte) am meiſten in die Augen
ſpringt, inſofern die Examenforderungen beſonders hierauf gerichtet ſind. Indeß an
ein Weiterführen dieſer Wiſſenſchaft in Rußland iſt auch nicht gerade zu denken, gut,
wenn man nur die Reſultate der Leiſtungen anderer Völker, namentlich der franzö-
ſiſchen Gelehrten, alſogleich ſich zunutze macht und in die gedruckten Curſe aufnimmt,
wie ſie in jedem Fache für jede Unterrichtsſtufe behufs des Auswendiglernens abgefaßt
werden. Die Geographie nach der anſchaulicheren, geiſtigeren Ritter'ſchen Weiſe zu
lehren, das fällt noch keinem ruſſiſchen Lehrer ein; es wird nur politiſche Geographie
eingeprägt, Namen und Zahlen, Zahlen und Namen, insbeſondere aber jeder Flecken
des großen ruſſiſchen Reiches, um der Jugend einen Eindruck von der Größe, Macht
und Herrlichkeit des Vaterlandes bis in die Steppen hin zu geben. Am übelſten unter
allen Schulwiſſenſchaften kommt die Geſchichte weg, denn es gibt in Rußland keine
andere als eine gemachte, vom Staate vorgeſchriebene Geſchichte. Dieß gilt insbeſondere
von der ruſſiſchen Geſchichte, aber auch von der übrigen, ſelbſt von der der alten Welt.
Ueberall geht es darauf hinaus, die Zeiten des Abſolutismus als die glücklichſten,
blinde Anhänglichkeit an die Fürſten als das Höchſte der Vaterlandsliebe darzuſtellen,
die Verbrechen der Machthaber zuzudecken, die frühere Macht und Ausbreitung des
ſlaviſchen Stammes und darauf zu gründende Anſprüche darzuthun, Staatsſtreiche
neuerer Zeit dadurch zu rechtfertigen. Ganz in dieſem Sinne und im Auftrage der
Regierung iſt die ruſſiſche Geſchichte von Uſtrjälow verfaßt, und ſie iſt als alleiniges
Geſchichtsbuch für ſämmtliche Schulen und Univerſitäten verordnet. Von geiſtiger
Auffaſſung der Geſchichte iſt durchaus nicht die Rede, man unterdrückt ſie gefliſſentlich
durch Häufung von todten Namen und Jahreszahlen. So erhielt vor mehreren Jahren

ein Herr von Jaſſinski eine bedeutende Summe für die Erfindung, eine große Tafel nach den Jahrhunderten, dieſe wiederum nach den Jahrzehnten und endlich nach den einzelnen Jahren verſchiedenfarbig in Quadrate zu theilen, um die einzelnen zu bemerkenden Jahreszahlen und ihre Facta in ſchneller Ueberſicht nach Jahrzehnten und Jahrhunderten dem Auge und damit dem Gedächtniſſe kenntlich zu machen. Solche wie Weſtenzeug quadrirte Rieſentafeln paradiren ſeitdem in allen öffentlichen Schulen.

Dieß iſt die Art der Behandlung der einzelnen Schulwiſſenſchaften an den ruſſiſchen Lehranſtalten, und ſie iſt aller Orten ſo ziemlich gleich, da die ruſſiſchen Lehrer ihrer Mehrzahl nach gleichmäßig, d. h. gleich mechaniſch in der großen Abrichtungsanſtalt in Petersburg, pädagogiſches Hauptinſtitut genannt, gebildet werden. Dieſes iſt aus drei Abtheilungen zuſammengeſetzt, einer elementariſchen, einer höheren und einer dem Namen nach dem Univerſitätsſtudium gleichlaufenden Abtheilung; und es wird in demſelben unendlich viel gelernt wie vergeſſen. Das Unglück iſt, daß bei dieſer Zuſammenſetzung der Anſtalt die jungen Leute hinſichtlich der Zucht wie des Studiums nirgends zu einer freien Entwickelung kommen, ſondern noch in der letzten Abtheilung ſo ſehr gewindelt werden wie in der erſten. Es wird auch nicht die Wahl des Lebensberufes den jungen Leuten freigeſtellt, ſondern ſie hängt lediglich von den Eltern ab, die jene von Kindheit auf um der koſtenfreien Erziehung willen, die dieſelben im Inſtitut genießen, dem Lehrfache und dem alsdann auf eine Reihe von Jahren unvermeidlichen Dienſte der Krone verſchrieben haben; es hängt auch nicht einmal die Wahl des ſpeciellen Lehrfaches ſo ſehr von den jungen Leuten ab, als von der Anſicht der Lehrer der Anſtalt und von den Bedürfniſſen der zu beſetzenden Lehrſtellen. Daher denn die große Menge unluſtiger Lehrer an den verſchiedenen Anſtalten, die, ſobald ſie ihre Zeit abgedient und einen Rang erhalten haben, ſich nach anderen bequemeren und durch Nebenverdienſt einträglicheren Stellen umſehen. — Vortheilhaft zeichnen ſich unter den Lehrern der ruſſiſchen Anſtalten überall faſt nur die Deutſchen aus, wenn ihrer für Rußland, das Land des Grauens für jede intellectuell und ſittlich geweckte Perſönlichkeit, nur eben mehr zu bekommen wären. So aber begnügt ſich die ruſſiſche Oberflächlichkeit auch mit dem bloßen Namen deutſcher Herkunft, wenn auch die deutſche Bildung mangelt; Abenteurer, verkommene Commis, Kellner, Landwirthe, Militärs u. ſ. w. figuriren, wenn ſie mittelſt allerlei Künſten und Zufällen durch das Examen gekommen, als Repräſentanten und Pflanzer deutſcher Bildung an ruſſiſchen Lehranſtalten zum Theil auf die unwürdigſte Weiſe, und beſtärken einen anderen Theil der ruſſiſchen Nation in ſeiner Abneigung gegen die Deutſchen.

Um Vieles höher als die geſchilderten ruſſiſchen Schulen ſtehen überall in Rußland die eigentlichen deutſchen Schulen, dergleichen es auf den deutſchen Colonieen an der Wolga und in Südrußland, dergleichen es unter dem Namen von Kirchenſchulen in einzelnen deutſchen Gemeinden größerer Städte, namentlich in den beiden Hauptſtädten gibt. Dennoch werden auch dieſe Anſtalten und ihre Lehrer zuweilen und bis auf einen gewiſſen Grad mit in den Geiſt des eigentlichen ruſſiſchen Schulweſens hineingezogen; ein Beiſpiel davon gibt die deutſche Petriſchule in St. Petersburg mit der im Ganzen oberflächlichen Bildung, welche ſie bei zahlreichen Lehrkräften doch nur ihren Zöglingen gibt, während die kleinere Annenſchule ebendaſelbſt ſich mehr der Art des deutſchen Schulweſens nähern ſoll.

Ein ganz anderer Geiſt weht einen aber gleich an, wenn man in die Oſtſeeprovinzen kommt und das Schulweſen in den daſigen deutſchen Städten in Augenſchein nimmt. So ſehr man ſich bemüht hat, dasſelbe zu ruſſificiren, ſo wenig iſt es doch noch bis jetzt bei der Zähigkeit des deutſchen Charakters wie überwiegenden Intelligenz

r deutſchen Bevölkerung gelungen, ja vielmehr es hat jenes Verfahren das deutſche elbſtbewußtſein wach gerüttelt. Die Gymnaſien und Kreisſchulen hieſelbſt ſtehen, as den wiſſenſchaftlichen Geiſt anbelangt, den entſprechenden Lehranſtalten in Deutſch- nd wenig nach, wie jeder Ausländer unparteiiſch bezeugt, der an öffentlichen Schulen den Oſtſeeprovinzen angeſtellt worden iſt. Und eben ſo wenig hat ſich bisher der here ſittliche Geiſt der deutſchen Nation in dieſen Schulen verleugnet; noch iſt hier ahrheitsliebe, Pietät, innerlicher Gehorſam, Sinn für Herzensfrömmigkeit anzu- effen, freilich immer nur in dem Maße, wie dergleichen überhaupt in öffentlichen chulen gedeiht — aber vergleicht man das mit dem Zuſtand der öffentlichen Schulen n eigentlichen Rußland, welch ungeheurer Abſtand! Darum ſperren ſich auch die utſchen Schulanſtalten in den Oſtſeeprovinzen gegen die im eigentlichen Rußland öglichſt ab; ſie vermeiden es aufs äußerſte, dorther Lehrer und Schüler, Lehrbücher nd Lehreinrichtungen zu bekommen. Möge ihnen eine ſolche Abwehr noch lange lingen, möge endlich auch die Regierung zur Einſicht kommen, daß für Rußland lbſt ein Fortſchritt nur möglich iſt, wenn es die deutſchen Lehranſtalten in den ſtſeeprovinzen in ihrer eigenthümlichen deutſchen Weiſe beſtehen läßt, als Pflanzſtätte hter wiſſenſchaftlicher und ſittlicher Bildung, als eine Pflanzſtätte und ein Segen ch für das übrige große Reich und für die eigentlich ruſſiſche Nationalität.

Ch. E. Müller.

III. Ueberſichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

Schleswig-Holſteiniſche Univerſitäts- und Schulzeitung. Redigirt von Profeſſor Thaulow. 1850. Vierteljährlich 18 Nummern für 15 Ngr.

Erſchien 1849 unter dem Titel:

chleswig-Holſteiniſche Schulzeitung. Centralblatt für die Geſammtintereſſen aller Schulen der Herzogthümer. 208 S. in 4°.

Wir wollen nur die bedeutendſten Artikel hier namhaft machen.

Aus 1849. Referat über die Verhandlungen in der zu Rendsburg am 5. Januar 49 gehaltenen Verſammlung ſchleswig-holſteiniſcher Gymnaſiallehrer. — Kurze ſchichtliche Ueberſicht der Reform. — Beſtrebungen für das höhere Schulweſen in n Herzogthümern. — Ob Realſchulen, oder keine? — Ueber die Bedeutung und othwendigkeit der Gymnaſtik. — Ankündigung der Erziehungslehre Schleiermachers. Entwurf eines allgemeinen Unterrichtsgeſetzes für die Herzogthümer Schleswig- olſtein. — Ueber Lehrerbildungsanſtalten. — Bemerkungen zu dem Aufſatz von Dr. ichelſen „Realſchulen und Gymnaſien“. — Ueber Prof. Nitzſch, pädagogiſches Gut- hten. — Ueber die Einrichtung der mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Bildung f unſern höhern Lehranſtalten (Karſten). — Der Neuſtaat * (Jeſſen). — Die ymnaſialprogramme von Oſtern 1849. — Die Gymnaſialreform (Dr. Keck). — Ob nd bei den Schulen. — Zur Erinnerung an Mirabeau's 100jährigen Geburtstag it Ms. Rede über Nationalerziehung).

---

* Die Red. vertritt das Staatsſchulregiment; dem Verf. dieſes Aufſatzes iſt auch e Kirche eine Staatsanſtalt, aber zur Erziehung der älteren Staatsglieder!! —

Aus 1850. Die zweite norddeutſche Lehrerverſammlung in Hamburg. — Die Kieler Univerſität. — Das Volksleben und die Schule der Jetztzeit. — Ueber die Verbindung der Realclaſſen mit dem Gymnaſium. — Ueber den Bildungsgang der Volksſchullehrer. — Ueber Schulconferenzen. — Ueber die Idee der Univerſitäten. — Ueber den Unterricht in der bibliſchen Geſchichte. — Ein Votum über den deutſchen Unterricht (Prof. K. Müllenhoff). — Protocoll der allgemeinen ſchleswig-holſteiniſchen Lehrerverſammlung in Kiel. Mai 1850.

2. Der deutſche Schulbote. Eine kath. pädag. Zeitſchrift für Schulmänner geiſtlichen und weltlichen Standes, dann aber auch für alle katholiſchen Familien und Jugendfreunde. Herausg. von G. Floßmann, Pfarrer, und M. Heißler, Lehrer. Jährlich 6 Hefte à circa 5 Bogen. Augsburg, Rieger. 1½ Thlr.

Es läßt ſich vorausſetzen, daß wir mit dieſer Zeitſchrift nicht überall einen Weg geben können, denn ſie iſt eine katholiſche. Jedoch haben die Hefte, welche uns aus 1850 vorliegen, um ihres mannigfachen Inhalts und um des Ernſtes und des pädagogiſchen Intereſſes willen, welche die Herausgeber und Mitarbeiter beſeelen, uns angeſprochen.

Der Artikel: „Zur Reform der Schullehrerſeminarien“ erörtert einen Theil der brennenden Frage über die Vorbildung der Lehrer. Möchte nur überall ſo feſtgehalten werden, wie hier, daß ſie nach dem Beruf, nicht bloß nach dem Geſchäft des künftigen Lehrers zu bemeſſen und anzulegen iſt. Daß der Verf. nicht vor dem Dieſterweg'ſchen Anathema über die Erziehung ad hoc zurückſchreckt, iſt ihm hoch anzurechnen. Es handelt ſich ja auch darum, quid sit hoc? das heißt, man unterſcheide Beruf und Geſchäft!

Die Arbeiten über den Unterricht in der deutſchen Grammatik würden in uns Gegner finden.

Das Schema iſt: I. Aufſätze pädagogiſchen Inhalts. II. Geſchichtliche und ſtatiſtiſche Nachrichten. (Den Nekrolog Mezzofanti's laſſen wir, ſobald wir Raum haben abdrucken.) III. Bücherſchau. IV. Vermiſchtes. Das Journal iſt weſentlich für die Volksſchule beſtimmt.

3. Gymnaſialblätter. Ein Archiv für die wichtigſten Intereſſen deutſcher Gelehrtenſchulen mit beſonderer Rückſicht auf Bayern. Herausgegeben von K. Cleſca, Prof. und A. Schöppner, Studienlehrer. Augsburg, Rieger. Jährlich 4 Hefte circa 30 Bogen.

Von dieſer Zeitſchrift liegen jetzt zwei Jahrgänge vor. Wir ſind unſern Leſern und ihr ſchuldig, in der Revue ſie zu begrüßen, und können das eben ſo freundlich, wie ſie ſich zu uns geſtellt hat. Zunächſt geben wir nur, um die Sphäre ihres Wirkens zu bezeichnen, den weſentlichen Inhalt des Jahrgangs 1850 an.

Gymnaſial- und allgemeine Univerſitätsſtudien, ihr engeres Verbinden durch wiſſenſchaftlich-methodiſches Verfahren und wechſelſeitiges Ineinandergreifen. — Jahresbericht über Bayerns Gelehrtenſchulen von 1848/49. Von Schöppner. — Briefe an einen bayeriſchen Schulmann über Fragen der Gymnaſialreform, aus Anlaß der Schrift von Prof. D. Burkhard: „Grundzüge“ ꝛc. — Miscellen zum bayeriſchen Gymnaſialſchulweſen. — Gymnaſialreform im Herzogthum Naſſau. Von Profeſſor Kehrein. — Entwurf der Organiſation der Gymnaſien und Realſchulen in Oeſterreich. Von Schöppner. — Ueber den Unterricht in der hebräiſchen Sprache an den Gymnaſien, mit beſonderer Rückſichtnahme auf Bayern. Von Prof. Hafner. — Die

Einrichtung der Schulausgaben. Von Clesca. — Zur Erwiderung und thatsächlichen Berichtigung. Von Burkhard. — Die gesonderte isolirte Lateinschule. Von Studienlehrer Raila. — Ueber die Einführung der Religionsgeschichte in den katholischen Gymnasien. Vom königl. Studienlehrer v. Boeck. — Miscellen zum bayerischen Gymnasialschulwesen. — Die Gliederung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreiche Bayern. Von Dr. Adolph Gutbier. — Abweisung des Tadels und Sicherung des Vorzuges des mathematischen Studiums für die geistige Ausbildung der Jugend mittelst pädagogisch-wissenschaftlicher Bearbeitung einiger Disciplinen. Von Dr. Reuter. — Rothert's Ansichten über die Stellung des Lateinischen im deutschen Gymnasium. Von Schöppner. — Litteratur. — Miscellen zum bayerischen Gymnasialschulwesen. — Zur Frage über die Gliederung der Schulen von Prof. Dr. Thomas. — Ueber den Geschichtsunterricht auf Gymnasien von Prof. J. Siebelis. — „Nieder mit den griechischen und römischen Classikern! Nieder mit den Gymnasien!" — Gliederung des deutschen Unterrichts auf Gymnasien von Prof. Kehrein. — Die Aufhebung des Schulbüchermonopols in Oesterreich. — Ansichten über Schulausgaben von Prof. Dr. L. v. Jan. — Frucht- und Dornenstücke vom Felde der Gymnasialpädagogik v. S.

1. Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Verantwortliche Redacteure: J. G. Seidl, H. Bonitz, J. Mozart. Mitred. A. Stifter. Jährlich 12 Hefte à 5 Bogen. 7 fl. C. M. Wien, Gerold.

Die Bedeutsamkeit des Unternehmens einer österreichischen Gymnasialschrift liegt auf der Hand. Es wird vorläufig genügen, denen unserer Leser, welchen das Journal nicht selber zugänglich sein sollte, das Programm desselben mitzutheilen.

„Die Umgestaltung, welche in den letzten zwei Jahren der österreichische Staat erfuhr, hat in nicht geringem Maße auf die Einrichtung der höheren Schulen, namentlich der Gymnasien, eingewirkt. Wesentliche Veränderungen sind an denselben bereits vorgegangen: durch die Verbindung der früheren philosophischen Obligatcurse mit den Gymnasien und ihre vollständige Einfügung in den Organismus derselben ist den Gymnasien das höhere Ziel gestellt, ihre Schüler zu jener Reife zu führen, welche sie zum Eintritt in das selbständige Studium einer speciellen Wissenschaft auf der Universität befähigt; die Aufnahme einiger, für den Zweck allgemein wissenschaftlicher Vorbildung erforderlichen Lehrgegenstände, welche bisher nur ungenügend oder gar nicht auf den Gymnasien vertreten waren, hat die gegenseitige Stellung fast aller Lehrgegenstände verändert; an die einzelnen Lehrer wird nicht mehr die Anforderung gestellt, in allen Gebieten des Gymnasiums Unterricht zu ertheilen, sondern sich in denen zu bethätigen, für welche sie gründliche specielle Studien gemacht haben; die für den Unterricht zu gebrauchenden Lehrbücher werden nicht mehr höchsten Ortes vorgeschrieben, sondern sind von den Lehrkörpern nach eigenem Urtheil vorzuschlagen, und die höchste Unterrichtsbehörde hat sich nur die Bestätigung vorbehalten.

Veränderungen, wie die genannten und andere damit eng zusammenhängende, haben sich äußerlich bei einer großen Zahl der Gymnasien rasch einführen lassen; aber zwischen der äußerlichen Einführung und der inneren Aneignung, der vollständigen Entwickelung der aus den Keimen der neuen Einrichtung zu gewinnenden Früchte, liegt ein nach Maßgabe der Umstände größerer oder geringerer Abstand. Wenn schon bei politischen Einrichtungen zwischen dem vorgezeichneten Plane und der wirklichen Ausführung, trotz des redlichsten Willens jenen zu verwirklichen, oft ein bedeutender Unterschied eintreten kann: so findet dieß auf Umgestaltungen im Schulwesen seine

Anwendung in um so höherem Grade, je bedeutender hier das Gewicht der rein persönlichen Wirksamkeit derjenigen Männer ist, in deren Händen die Ausführung liegt; denn die Thätigkeit des Lehrers für die geistige und sittliche Bildung seiner Schüler kann und darf nicht in demjenigen Maße durch feste Normen umschrieben werden, wie dieß in vielen Zweigen der Verwaltung und Rechtspflege möglich ist. Nur die treueste Hingebung der Lehrer an die schwere, aber hohe Aufgabe ihres Berufes kann dahin führen, daß aus den neuen, freieren Einrichtungen der Segen, den sie in sich tragen, wirklich gezogen, daß der im Allgemeinen vorgezeichnete Umriß der bestimmteren Gestaltung zugeführt, daß Lückenhaftes darin ergänzt, Unpassendes entfernt werde. Ein wichtiges Mittel, um zu diesem Ziele zu gelangen, ist der Gedankenaustausch unter den mit der Ausführung der neuen Organisation betrauten oder an ihr ernstlich theilnehmenden Männern im weitesten Kreise, also vor Allem unter den Lehrern der Gymnasien, aber zugleich allen den Männern, die für die Förderung des Gymnasialwesens ein gründliches Interesse haben. Die Ueberzeugungen, Ansichten, Erfahrungen des einen finden in denen des andern bald ihre kräftigste Bestätigung, bald ihre erfolgreiche Berichtigung; die Bemühung der einzelnen Schulmänner, durch Abfassung neuer Lehrbücher dem Zwecke des Unterrichts zu dienen, die Wahl der Lehrkörper unter den vorhandenen Lehrbüchern gewinnt erst dann ihre volle Bedeutung, wenn ein gründliches, nur das Interesse der Sache festhaltendes Urtheil darüber zur gegenseitigen Kenntniß gelangt; ein Zusammenwirken aller Lehrer der Gymnasien, wie sie auch durch Ströme und Berge, wie sie durch Stammesverschiedenheit getrennt sein mögen, zu dem gemeinsamen hohen Ziele ihres Berufes, setzt als unerläßliche Bedingung voraus, daß sie gegenseitig von ihrem Wirken und dessen Erfolgen Kunde haben und aufhören sich isolirt zu fühlen.

Daß in diesen Beziehungen eine

„Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“

von wesentlichem Nutzen sein kann und ein wirkliches Bedürfniß ist, braucht für den Kreis von Lehrern, dem dieselbe zunächst und unmittelbar bestimmt ist, nicht weiter motivirt zu werden. Die unterzeichnete Redaction hat sich nur darüber auszusprechen, was sie speciell zur Gründung dieser Zeitschrift veranlaßte, welche Tendenz sie in derselben zu befolgen und wie sie den nothwendigen Inhalt zu gruppiren gedenkt.

Seitdem das Unterrichtswesen in Oesterreich einer allgemeinen Reform unterworfen wurde, sahen die Unterrichtsbehörden sowohl als die Lehrer die Entstehung von Zeitschriften, welche die wichtigsten Gegenstände auf den einzelnen Gebieten des Unterrichtes zu gründlicher Besprechung brächten, als ein wesentliches Moment der Entwickelung an. Jetzt, nachdem für die Gymnasien die Grundzüge der Organisation bezeichnet und wesentliche Puncte derselben bereits zur Einführung gelangt sind, richtete das Ministerium des Cultus und Unterrichtes an die Unterzeichneten die Anfrage, ob sie die Redaction einer Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien zu übernehmen geneigt seien. Das Ministerium übernahm dabei einerseits, der Verlagshandlung für die nächste Zeit nöthigenfalls die Unterstützung zu geben, welche das beginnende Unternehmen des Kampfes um seine Existenz überheben und ihm möglich machen soll, den wissenschaftlichen Zwecken in würdiger Weise zu dienen; andererseits versprach es der Redaction die Mittheilung des für die Zeitschrift interessanten statistischen und anderweitigen amtlichen Materiales. Die Unterzeichneten verkannten keineswegs die Schwierigkeit der Aufgabe, welcher sie sich durch Eingehen auf diesen Antrag unterziehen würden; aber ihr Interesse für Hebung und Förderung des Gymnasial-

weſens ließ ſie auf den Beitrag, welchen die Zeitſchrift dazu geben kann, ein größeres Gewicht legen, als auf die zu überwindenden Hinderniſſe, und die bereitwillige Zuſage thätiger Theilnahme von verehrten Mitarbeitern innerhalb und außerhalb des Kreiſes der Gymnaſien ermuthigte ſie zu der Hoffnung, daß ihren vereinten Kräften die Erreichung des Zweckes nicht unmöglich ſein werde.

Welche Aufgabe die Redaction ſich in der Leitung der Zeitſchrift geſtellt habe, geht aus dem Namen derſelben und aus den obigen Andeutungen über das Bedürfniß, welches zu ihrer Gründung geführt, deutlich hervor. Sie wird verſuchen, alle Erſcheinungen und Einrichtungen, welche für das Gymnaſialweſen, insbeſondere für das öſterreichiſche, von Wichtigkeit ſind, zur allgemeinen Kenntniß und zu gründlicher Discuſſion zu bringen; hieher gehört die Beſprechung der vom Unterrichtsminiſterium getroffenen oder zu treffenden Reformen, der Modificationen, welche dieſelben, je nach der Verſchiedenheit der Verhältniſſe, zu erfahren haben, Berichte und Kritiken über die Lehrmittel, welche zur Ausführung dieſer Reformen erforderlich ſind.

Indem das Unterrichtsminiſterium der Zeitſchrift in den zwei oben bezeichneten Beziehungen ſeine Unterſtützung zugeſagt hat, ſo iſt dabei nicht die Abſicht, ein Blatt zu gründen, dem die Vertheidigung der miniſteriellen Maßregeln obläge; vielmehr liegt die geſammte Leitung des Blattes, die Gewinnung tüchtiger Mitarbeiter, die Aufnahme oder Ablehnung von Aufſätzen für dieſelbe, uneingeſchränkt in der Hand der Redaction. Ueberzeugt, daß nur aus der vielſeitigen Betrachtung des Gegenſtandes und dem Widerſtreite entgegengeſetzter Anſichten die Wahrheit in ihr volles Licht treten kann, aber zugleich, daß nur derjenige Streit zum Segen gereicht, welcher frei von perſönlichem oder Parteiintereſſe die Erforſchung der Wahrheit als ſein Ziel ernſt verfolgt, wird es die Redaction ſich zur Pflicht machen, jeder in wiſſenſchaftlicher Weiſe vertretenen Anſicht über Gegenſtände des Gymnaſialweſens ihr Recht widerfahren zu laſſen und die Spalten ihrer Zeitſchrift zu öffnen. Sie wird dadurch die Möglichkeit bieten, daß Anſichten, welche in ihrer Abweichung von den verbreiteten oder zu öffentlicher Anerkennung gelangten leicht unbekannt und wirkungslos bleiben würden, durch das Gewicht der Gründe, auf denen ſie ruhen, ſich allgemeine Beachtung oder Geltung verſchaffen können.

Wenn die Zeitſchrift in deutſcher Sprache erſcheint, ſo iſt dadurch nicht die Abſicht bezeigt, das Gymnaſialweſen der deutſchen Kronländer, ſeine Bedürfniſſe und Wünſche, ausſchließend oder auch nur überwiegend zu berückſichtigen, vielmehr iſt die deutſche Sprache nur gewählt als das verbreitetſte Organ allgemeiner Verſtändigung, und die Redaction wird Alles aufbieten, um neben den allen Gymnaſien gemeinſamen Intereſſen auch die eigenthümlichen, von der Verſchiedenheit der Verhältniſſe, namentlich der Völkerſtämme des öſterreichiſchen Staates abhängigen, gleichmäßig zur Sprache zu bringen. Durch Stammesverſchiedenheit iſt auch eine Verſchiedenheit der Anſchauungsweiſe bedingt. Erörterungen, deren Zweck auf die Sache gerichtet iſt, werden manches Gute, das in dieſen Anſchauungsweiſen verborgen liegt, zum Gemeingut erheben, und ſchärfere Gegenſätze werden am beſten auf wiſſenſchaftlichem Gebiete ihre Löſung finden.

Der Inhalt der Zeitſchrift, welche in Monatsheften zu durchſchnittlich 5 Bogen erſcheinen wird, gruppirt ſich im Weſentlichen unter folgende vier Hauptabtheilungen:

Erſte Abtheilung.

Abhandlungen.

Die Einrichtung der Gymnaſien, ſowohl im Allgemeinen als nach den beſonderen Verhältniſſen der verſchiedenen Kronländer — namentlich Erörterung und Kritik des

Organisationsentwurfes für die Gymnasien: die Methodik, die Begrenzung und das gegenseitige Verhältniß der einzelnen Lehrgegenstände, die Disciplin, die Verwaltung der Gymnasien, die wissenschaftliche und praktische Vorbildung der zukünftigen Lehrer, werden einen reichen Stoff für mannigfache Discussion geben. Bei diesem Vorherrschen der praktischen Tendenz finden aber auch wissenschaftliche Abhandlungen über einzelne Gegenstände aus dem Gebiete des Gymnasialunterrichtes ihre Aufnahme, wenn sie durch eigenthümliche und für den Gymnasialunterricht bedeutende Behandlung auf allgemeines Interesse Anspruch machen können.

Zweite Abtheilung.

Litterarische Anzeigen.

Die neu erscheinenden Schriften, welche, entweder zum Behufe der Einführung in den Schulen, oder zum eigenen Gebrauche, für die Gymnasiallehrer von besonderem Interesse sind, werden durch ausführliche Recensionen oder durch kürzere Anzeigen den Lesern bekannt gemacht werden. Wenn Gymnasien, wie zu wünschen ist, Schulprogramme mit wissenschaftlichen Abhandlungen veröffentlichen, so werden diese angezeigt werden. Als eine wesentliche Aufgabe der Zeitschrift wird betrachtet, die in den verschiedenen Sprachen des österreichischen Staates erscheinenden, in ihr Gebiet gehörigen Schriften gleichmäßig zu berücksichtigen.

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

Außer den allgemeinen Verordnungen des Ministeriums für die Gymnasien werden auch die aus besonderen Veranlassungen erschienenen Weisungen mitgetheilt werden, wenn und insoweit sie ein allgemeines Interesse für Gymnasien haben.

Die statistischen Nachrichten haben den Zweck, ein treues, möglichst vollständiges Bild des Gymnasialwesens, namentlich insoweit es sich in Zahlenverhältnissen darstellt, zu geben, also: Anzahl der Gymnasien in den einzelnen Kronländern, Anzahl und Frequenz der einzelnen Classen in denselben, Anzahl der ordentlichen und Hülfslehrer, Angabe der Fonde, aus denen sie erhalten werden, Stärke der Lehrmittel, der Bibliotheken u. s. w. Als Anhang werden Personalnotizen gegeben, Besetzung erledigter Stellen, Pensionirungen, Todesfälle; Angabe der Candidaten des Gymnasiallehramtes, welche die Prüfung vor einer dazu ernannten Commission bestanden haben.

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Nachrichten oder Verordnungen in Betreff anderwärts bestehender Gymnasien, deren Vergleichung von Interesse ist; Mittheilungen aus anderen, besonders aus den die Gymnasien betreffenden Zeitschriften; didaktische und pädagogische Miscellen.

Wien, den 20. Februar 1850.

A. Stifter. J. G. Seidl. H. Bonitz. J. Mozart."

5. Das Erziehungs- und Unterrichtswesen in den russischen Ostseeprovinzen. Behandlung von Schulmännern in den pädagogischen Beilagen des Inlandes. Jahrgang 1849. In besonderem Abdrucke herausgegeben von Th. Thrämer, Hofrath, Oberlehrer der Religion, der griechischen und hebräischen Sprache am Gymnasium zu Dorpat ꝛc. Dorpat 1849. Zu beziehen durch Franz Kluge in Reval und Dorpat und Rud. Hartmann in Leipzig.

Diese besondern Abdrücke scheinen nach dem ersten, Uebersicht gebenden, Aufsatze seit 1846 gemacht zu sein. Wie der Inhalt der in den vorhergehenden Jahrgängen

tgetheilten Abhandlungen zur Kenntnißnahme derſelben lockt, ſo iſt auch der vorlie-
ıde Jahrgang geeignet, durch Mannigfaltigkeit des Stoffes und Vielſeitigkeit der
chtungen, durch den ruhigen, würdigen und anregenden Ton, durch die ſich aus-
echende geiſtige Friſche, durch die wechſelreiche Form der Darſtellung die Leſer in
be und Ferne zu feſſeln und anzuregen. Es iſt wohlthuend, im fernen Oſten deut-
en Geiſt walten und deutſches Streben fördern zu ſehen; es iſt erquicklich, einer
ıtſchen Einheit auch mit denen ſich bewußt zu werden, welche nach dem heutigen
hlſyſtem der nationalen Einheitlichkeit nicht mehr zu uns gehören würden; ja, es
eine erhebende wie ermuthigende Beſtätigung für die Macht des deutſchen Geiſtes,
nn man in dieſen Beilagen geiſtig Verwandten begegnet. Wahrhaft wohlthuend iſt
r die Entfernung aller der Polemik, welche nur durch Scharfſinn, Witz und Hohn
ıt und nicht einmal Genuß gewährt.

Es möge hier nur auf einige der Aufſätze aufmerkſam gemacht werden. In den
hrgängen 1846, 47, 48 finden ſich zwanzig Aufſätze über die Pädagogik im Allge-
inen, ſechszehn über Einzelnes zur Theorie der Pädagogik, vierundzwanzig über
zelne Lehrfächer, neunzehn über einzelne Schuleinrichtungen, z. B. „worauf ſich die
ſciplin in höhern Schulen ſtützen müſſe, über das Schulgebet, über den Gebrauch
Lobes in den Claſſentagebüchern, über Schulprüfungen, über die Liebe zur Sache
d die Lebendigkeit des Geiſtes, welche mehr gelte als Gelehrſamkeit, über das
ıliche eigene Fortlernen, über Lehrereitelkeit“ ꝛc. Der vorliegende Jahrgang 1849
hält folgende intereſſante Abhandlungen: Ueber „das Fach- und Claſſenlehrerſyſtem“
m Domſchullehrer Herweg in Riga, in welchem ſich für das Letztere entſchieden wird
d zwar aus vorherrſchend erziehlichen Rückſichten; „über den Umfang und die
undſätze der Erziehung auf Schulen“, eine Schulrede vom Dir. Dr. Haffner in
rpat, eine Rede, welche uns dadurch ſchon angenehm berührte, daß man doch noch
iſtes- und Sinnesverwandte findet, welche mit uns die Nothwendigkeit der Erziehung
den Schulen und durch die Schulen erkennen, und die auch wiſſen, daß der
lehende Unterricht allein es noch nicht macht, die da bekennen, daß die Furcht des
rn aller Weisheit Anfang iſt. Nicht minder wichtig und beachtenswerth ſind die
handlungen vom Schulvorſteher A. v. Kiel in Riga, „welche Beſchränkungen muß
ın ſich bei der Erlernung der fremden Sprachen auflegen“ (er will hauptſächlich
r Lectüre); ebenſo vom O. L. Santo in Dorpat: „über den nachtheiligen Einfluß
ıer ungeordneten Lectüre auf die Jugend, eine Schulrede“, und vom O. L. Weber
Reval: „Noch ein Wort über Schulandachten“. Dieſe werden wir wahrſcheinlich
der Revue abdrucken laſſen. Aus den zwei erſten Stücken vom Jahre 1850 notiren
r den Artikel: Ueber die ſog. freien lateiniſchen Arbeiten und das Lateinſprechen in
ſern Gymnaſien. In allen dieſen Aufſätzen iſt immer das Moment der Erziehung
letzte Grundlage, aus der her die Betrachtung und der Beweis geführt wird, und
s geſchieht ſo ohne allen Prunk von gelehrter oder principieller Deduction, daß man
ım Leſen ſich immer bewußt bleibt, man habe es mit praktiſchen Schulmännern zu
ın, denen die Schule am Herzen liegt. Wo eine Zeitſchrift ſolchen Inhaltes unter
ı Lehrern ihre Leſer findet, da ſteht es um das deutſche Schulweſen nicht ſchlecht.

Daß in ſolcher Zeitſchrift auch ſonſt des Intereſſanten viel ſein werde für die-
ıigen, denen die mannigfaltige Organiſation des deutſchen Schulbaumes kein gleich-
ltiges Ding iſt, das bedarf hier keiner Erwähnung. Erwähnen aber müſſen wir
r noch ausdrücklich des „Entwurfes einer Satzlehre als Vorſtufe zur Stillehre“ vom
L. Th. Thrämer, welche mit Kenntniß und Würdigung der in Deutſchland vor-
rſchend gewordenen Richtungen des deutſchen Sprachunterrichtes geſchrieben iſt, und

einen ganz eigenthümlichen Weg nun betritt, welchen zu beurtheilen hier nicht die Aufgabe sein kann. Für Lehrer des deutschen grammatischen Unterrichtes, wenn derselbe nun einmal selbständig behandelt werden soll, ist der Aufsatz um so beachtenswerther, als er keineswegs bei allgemeinen Gedanken stehen bleibt, sondern immer die Praxis noch im Auge hat. Daß unser Gruß die strebensverwandten Collegen erreichen möge, ist schließlich unser Wunsch. S.

Das Unterrichtssystem von Lancashire. (Nat. Ztg.)

In der Neujahrsnacht 1814, nach dem Siege bei Leipzig, gieng Blücher über den Rhein und verhieß den waffentragenden Bürgern, die ihm folgten, Preßfreiheit und parlamentarische Vertretung.

Am 10. November 1848 machte der General von Wrangel an der Spitze der Garden eine militärische Promenade um das Sitzungshaus und erklärte, daß er einen Präsidenten der preußischen Nationalversammlung nicht kenne.

Unter dem Rasseln seiner Geschütze setzten unsere Vertreter ihre Berathungen über die Abschaffung mittelalterlicher Privilegien fort. Sie wußten wohl, daß ihr mühevolles Werk nicht Frucht war, aber sie vertrauten, daß es Saat sein werde.

Alle, die mit Wort und Schrift für Freiheit, Selbstbestimmung, Humanität kämpfen, sind seitdem in gleicher Lage. Suchen wir auch die gleiche Zuversicht zu bewahren. Werden wir nicht müde, zu forschen und zu beobachten, lassen wir, während wir augenblicklich rückwärts gehen, keinen Schritt unbeachtet, den andere Völker vorwärts thun.

Kein Land gewährt solcher Beobachtung ein interessanteres Schauspiel als England, und wir haben eine um so größere Pflicht, der dortigen Entwickelung mit Aufmerksamkeit zu folgen, als die Conservativen, die einst so freigebig mit Berufungen auf das Land der Erbweisheit waren, jetzt in diesem Puncte merkwürdig schweigsam geworden sind.

Der Congreß in Manchester, über den wir vor einigen Wochen berichteten, gibt uns eine erwünschte Veranlassung, den entgegengesetzten Entwickelungsgang Englands und Deutschlands, den Contrast zwischen Centralisation und Selbstverwaltung, den wir früher in größeren Umrissen ausgeführt haben, an dem Volksschulwesen zu verfolgen. Wie in der ganzen Verwaltung, so sind die Engländer auch im Schulwesen auf dem Puncte angekommen, etwas Selbstverwaltung zu opfern, an die Staatsgewalt abzutreten, während wir bemüht sind, wenigstens den Wunsch hegen, der Alles verschlingenden Staatsgewalt wieder einen Theil unserer ursprünglichen Rechte abzugewinnen.

In dem richtigen Gefühle, daß wer die Geschäfte eines Andern wider dessen Willen besorgt, die höchste Sorgfalt aufzuwenden, das geringste Versehen zu vertreten hat, pflegte der aufgeklärte oder väterliche Absolutismus sich und seine Leistungen unmäßig zu loben oder loben zu lassen. In Preußen war er besonders auf das Schulwesen stolz, und seit Cousin den preußischen Schulen einen kleinen Besuch und ein großes Buch gewidmet hatte, war es Ketzerei, an der Unverbesserlichkeit unseres Unterrichtswesens zu zweifeln. Wer da sagte: der Absolutismus hat ein Interesse daran, daß die Völker nicht aufgeklärt werden, folglich ist er ein schlechter Lehrer, da steckt ein innerer Widerspruch in dem Dinge, — war sicher, daß sein Verstand oder sein Patriotismus oder Beides in Frage gestellt wurde.

Heute iſt es ſchon weniger gefährlich zu fragen, ob doch nicht Manches anders in könnte, ob doch nicht Manches in andern Ländern beſſer beſtellt iſt.

Sind unſere Univerſitäten die Brennpuncte der Intelligenz, die Werkſtätten jedes ortſchritts, die großen Stapelplätze des Wiſſens, die Quellen, aus denen ein Trunk en Durſt nach Wahrheit ſtillt? Nur in den Alterthums- und Naturwiſſenſchaften, en ungefährlichen Disciplinen, behaupten ſie noch ihren überlieferten Ruhm. In allen ndern Dingen ſind ſie zu Detailhändlern des Gewöhnlichen, wenn nicht des abſichtlich erfälſchten, zu Trainiranſtalten der Mittelmäßigkeit, zu Bureaux für polizeiliche nſchädlichkeitsatteſte herabgeſunken. Die Geiſter, die Bahn brechen, die Namen, die uf den Blättern der künftigen Culturgeſchichte leuchten werden, ſind ſicher, nicht in as akademiſche Allerheiligſte einzugehen, ſind ſicher, ihre Schöpfungen als nicht andwerksmäßig verworfen zu ſehen.

Und was leiſten die Univerſitäten? Wir ſind weit entfernt, irgend Jemandem inen Vorwurf daraus zu machen, daß ihm nichts Beſſeres geboten wird; aber wir agen die Tauſende, die ſeit einem Menſchenalter durch die preußiſchen Univerſitäten egangen ſind, die Geiſtlichen, Richter, Verwaltungsbeamte: wie viele unter Euch aben den wiſſenſchaftlichen Sinn gerettet, wie viele ſind in dem Schlendrian des rodſtudiums zu Predigt- oder Decretirmaſchinen geworden? Wie viele haben den orſchertrieb, das klare Auge, das warme Herz für das Schöne, Wahre, Menſchliche ewahrt? Wie viele können von ſich ſagen, was der Stolz unſerer Väter war, umaniora ſtudirt zu haben?

Wir wiſſen, wie die Antwort lautet, wenn ſie ehrlich iſt.

Und die Gymnaſien? Wir haben gewiß kein Wort des Vorwurfs für die Lehrer, ie lehren müſſen, was ihnen vorgeſchrieben iſt. Aber übertreiben wir, wenn wir ehaupten, daß unter zehn Abiturienten kaum drei ſind, die in einem franzöſiſchen der engliſchen Gaſthofe ein Butterbrod fordern können, kaum Einer, der in einer benden Sprache außer ſeiner eigenen die leichteſte Unterhaltung führen kann? Daß ie Meiſten erſt ſpäter haben lernen müſſen, deutſch zu ſchreiben, nicht lateiniſch mit eutſchen Wörtern? Und ſind ſie für dieſe mangelhafte Vorbereitung für das Leben irklich durch eine claſſiſche Bildung entſchädigt? Wird dem Schüler das Verſtändniß er Alten erſchloſſen? Nimmt er in einer zehnjährigen Beſchäftigung Etwas von der lühenden Freiheitsliebe, dem männlichen Stolze, dem Sinn für das Maßvolle an, er in den Claſſikern lebt? Wie Viele, die nicht Philologen von Beruf ſind, greifen n ſpäteren Jahren zum Demoſthenes oder Plato, um zu lernen, zum Homer, ſich u ergötzen?

Haben nicht die Bürger der größeren Städte von Jahr zu Jahr das dringendere Bedürfniß empfunden, Anſtalten zu gründen, in denen ihre Kinder lernen, was ſie ür die Welt brauchen?

Den Elementarſchulen gegenüber könnten wir uns die Sache ſehr leicht machen, enn wir uns darauf berufen wollten, daß gerade die Männer des alten Syſtems eit 1848 den unteren Volksſchichten alle Bildung, Kenntniß und Einſicht abſprechen, ogar den Verſtand, einen Abgeordneten zu wählen. Indeſſen glauben wir, daß gerade azu kein Schulunterricht gehört. Wie der ſchleſiſche oder pommerſche Gutsbeſitzer, em die Ausführung der Märzverſprechungen unangenehm ſein würde, ohne tiefe, ſtaatsmänniſche Studien, ohne Montesquieu und Haller geleſen, vielleicht ohne ihre Namen je gehört zu haben, ohne Kenntniß der Geſetzgebung, des parlamentariſchen und bureaukratiſchen Geſchäftsganges, aufgeklärt genug iſt, einen Abgeordneten zu wählen, der die Märzverheißungen wegrevidiren hilft: ſo iſt auch der Bauer, der

Dreſchgärtner, der Tagearbeiter geſcheidt und gebildet genug, einen Abgeordneten zu wählen, wie er ihn braucht, auch wenn er in der Orthographie nicht ganz ſo ſicher iſt wie ein Gardeofficier.

Das weiß auch die Reaction ſehr wohl. Aber aus einem andern Grunde hielt ſie im Ernſt die Maſſen für unreif und nicht ganz mit Unrecht: die Maſſen ließen ſich noch ſo viel von ihr einreden. Es kommt wenig darauf an, wie gut Einer ſchreiben lernt, der in ſeinem ganzen Leben die Kunſt des Kadmus nicht weiter braucht, als allenfalls um ein Protocoll zu unterzeichnen. Die Hauptſache iſt, daß der Schüler lernt, wie er es anzufangen hat, um zu lernen, daß er gewöhnt wird zu denken, zu prüfen, zu zweifeln, auf eigenen Füßen zu ſtehen. Am wenigſten ſoll die Schule dem Knaben Anſichten beibringen. Sie ſoll ihm poſitive Kenntniſſe, Thatſachen geben und die Fähigkeit, mit ihnen Etwas anzufangen, ſie umzuſetzen, auszunutzen.

Das thut unſere vom Staate geleitete Elementarſchule nicht. Unſer ganzes centraliſirtes Schulweſen theilt das Schickſal der centraliſirten Verwaltung. Es hemmt die freie Entfaltung des Individuums und jede Vervollkommnung muß das Uebel verſchlimmern. Wir brauchen ein ganz neues Princip.

England hat gerade das entgegengeſetzte Syſtem befolgt; der Staat hat dort bis in die neueſte Zeit nichts für das Schulweſen gethan. Die Bureaukratie hat nichts thun dürfen, weil das Parlament ſie nicht dazu ermächtigt, das Unterhaus ihr keine Gelder dazu angewieſen, das Volk ſich der Selbſtverwaltung des Schulweſens nicht entäußert hatte. Wir haben im Laufe dieſes Jahres wiederholt Veranlaſſung gehabt, ausführlich über das engliſche Unterrichtsweſen zu berichten, über die Univerſitäten, dieſe ſtolzen Corporationen, die der Regierung das Recht beſtreiten, ſich überhaupt um ſie zu bekümmern und die zu reformiren die Geſetzgebung eben den erſten, vorſichtigen Schritt gethan hat — über die hochkirchlichen Schulen, zu deren Errichtung ſich der Klerus aus Eiferſucht gegen die Diſſenters entſchloß — über die Verſuche der Regierung, ſich durch Zuſchüſſe ein Aufſichtsrecht zu erkaufen — über die krampfhafte Hartnäckigkeit, mit der die Geiſtlichen aller Confeſſionen in England die Schule als ihre Domäne feſthalten — über die Einmüthigkeit, mit der man Fox's Unterrichtsbill verwarf, weil es beſſer ſei, die Jugend ohne allen Unterricht als mit einem „weltlichen" aufwachſen zu laſſen — über die Freiſinnigkeit, mit der man in dem katholiſchen Irland „gottloſe Collegien" gründete — über die Verdammung, die ſie von Rom aus erfahren haben.

Eine Reform thut Noth. Aber der Engländer denkt nicht daran, einen Regierungsbeamten mit einem Heer von Untergehülfen anzuſtellen, ihm Millionen aus den Steuern anzuweiſen, und ihn von oben her das Schulweſen einrichten zu laſſen, wie er Luſt hat. In einem Lande, in dem der Bürger ſeine Angelegenheiten ſelbſt beſorgt, in dem die Polizei ſich nicht in die Theologie miſcht, ſondern Jeder nach ſeiner Weiſe Gott dient, wäre es ein monſtröſer Gedanke, einer Regierungsbehörde, einem einzelnen Manne dieſe Macht über das aufwachſende Geſchlecht zu geben. Die Frage liegt zu nahe: ſoll der Unterrichtsminiſter die Gewalt haben, die ganze Jugend hochkirchlich oder katholiſch, puſeyiſtiſch oder irvingianiſch, whiggiſtiſch oder toryſtiſch, freihändleriſch oder protectioniſtiſch zu machen?

Ebenſo ſind die Verſtändigen darüber einig, daß die Schule aus den Griffen der Geiſtlichkeit befreit werden muß.

Alle dieſe Rückſichten ſind auf eine glückliche Weiſe vereint in dem Plane der Lancaſhirer Geſellſchaft, die ſich vor Kurzem über ganz England ausgedehnt hat. Er iſt ſehr einfach. Ein Geſetz ſoll jede Gemeinde zwingen, eine Elementarſchule einzu-

n, und ermächtigen, zur Deckung der Koſten eine Grundſteuer auszuſchreiben. Anſtellung der Lehrer und die Aufſicht gebührt einem von den Steuerzahlenden lten Comite, in welchem kein Geiſtlicher ſitzen darf. In den Schulen wird kein ionsunterricht ertheilt; er bleibt den Eltern und dem Klerus überlaſſen.

Wir glauben über die Zweckmäßigkeit dieſes Syſtems kein Wort ſagen zu dürfen, n aber nicht ohne die Bemerkung ſchließen, daß wir in unſerm Angriff auf das liſirte Schulweſen mit einer Partei zuſammentreffen, mit der wir uns ſelten auf Seite befinden. Auch die äußerſte Rechte iſt gegen das Staatsſchulmeiſterthum; ill ein Prieſterſchulmeiſterthum. Die Schule der Geiſtlichkeit unterworfen und der lichkeit das Denken verboten — das wäre der Schlußſtein des theokratiſchen ems.

Sollen wir nicht das Gute nehmen, ſondern nur zwiſchen zwei Uebeln wählen n, ſo ziehen wir allerdings das Staatsſchulmeiſterthum vor. Es iſt zwar ſchlimm, die Regierung befehlen kann, daß Kinder von Demokraten zu Reactionären en werden; aber es iſt noch ſchlimmer, wenn die Kirche den weichen Seelen Haß ihre aufgeklärten Eltern einflößen darf.

Wir brauchen wohl nicht ausdrücklich zu bemerken, daß wir mit dem vorſtehenden kel der Nat. Ztg. weder überall einverſtanden ſind, noch überall ihm entgegen zu n hätten. Daß er den Gymnaſien einen Vorwurf daraus macht, wenn ihre Schüler franzöſiſch und engliſch ſprechen lernen, iſt eine leichtfertige, unverſtändige Rede. n er, wie es ſcheint, nur von der Elementarſchule fordert, ſie ſolle dem Knaben Anſichten beibringen, ſondern ihm poſitive Kenntniſſe, Thatſachen geben und die igkeit, ſie auszunutzen, ſo iſt das eben ſo wenig verſtändig, wie liberal. — Wir erſeits werden natürlich nie und unter keinen Umſtänden das Staatsſchulregiment Prieſterſchulmeiſterthum vorziehen, vielmehr beides überall und unbedingt ver- fen, weil das Eine wie das Andere die Schulen und die Erziehung der Jugend irbt. Selbſt dann, wenn unſere Partei — falls wir überhaupt einer Partei ingen — mit der Regierung des Staats auch die Regierung der Schulen in den hätte: auch dann noch würden wir ihr dieß gefährliche, dem Regiment wie Regierten verderbliche Amt aus den Händen nehmen, ſowohl in unſerm eigenen tereſſe, als aus Liberalität gegen die andern Parteien. Aber wir ſind auch nicht dem zufrieden, was die Nationalzeitung jenen beiden Syſtemen vorzieht und ſtatt r empfehlen will, nämlich mit der Ueberweiſung der Schulen an die einzelnen Ge- inden. Immerhin mag auf dieſe Art für die einzelne Schule beſſer geſorgt ſein, das geſammte Schulweſen würde daraus noch nicht ein geſunder Zuſtand und e gedeihliche Entwickelung hervorgehen.

Es iſt zu verwundern, wie ſelbſt einſichtige Männer, welche den Discuſſionen in Revue regelmäßig und aufmerkſam gefolgt ſind, uns und insbeſondere Mager ch jetzt imputiren, er wolle das, was die Nationalzeitung in England ſich vorbe- ten ſieht, auch für unſer deutſches Schulweſen; er wolle ſtatt des Staats die einzelne emeinde zum Schulherrn. Er hat das nie und nirgend gefordert, ſondern die ſchäd- hen Folgen, welche aus dieſer Iſolirung der Schulen und Zerſplitterung ihres egiments hervorgehen würden, wiederholt und beſonders hervorgehoben. Daß in den ßten Jahren in der Revue der Begriff und die Aufgabe und Berechtigung der Schul- emeinde insbeſondere denen der ſocialen Gemeinde gegenübergeſtellt iſt, mag hier auf ch beruhen. Doch iſt's am Ende, wenn jenes grobe Mißverſtändniß in Bezug auf Mager noch möglich geweſen iſt, gut zu bemerken, daß die Revue auch jetzt noch nicht

das Schulweſen für wohl geleitet anſehen würde, wenn nur die einzelne Schulgemeinde ihre einzelne Schule regieren würde. Daß dieß geſchehe, iſt zwar unſer nächſtes Ziel, aber über dieſem ſteht die größere Aufgabe, das geſammte Schulweſen jeder Provinz auf die der Sache gemäße Weiſe — d. h. alſo nicht durch das Staatsregiment — zu centraliſiren. Allerdings bedarf es dazu einer liberalen Organiſation der bürgerlichen Geſellſchaft, der Provinzen. Welches deren zuſtändige Sphäre der Wirkſamkeit ſei, das müßte dann zunächſt feſtgeſtellt ſein, und die politiſche Geſellſchaft müßte ſich mit der bürgerlichen über die gegenſeitige Begrenzung ihrer Befugniſſe aus einander geſetzt haben. Wir laſſen dieſe Fragen für jetzt auf ſich beruhen, weil wir uns mehr Erfolg davon verſprechen, erſt der Schulgemeinde zum Bewußtſein über ſich ſelbſt und über ihr natürliches Recht zu verhelfen, doch können wir auch hier ſchon nicht gänzlich ſchweigen, da dieſe Frage ſchon anfängt mit etwas mehr Ernſt erörtert zu werden, als die preußiſchen Kammern bei Gelegenheit der Discuſſion der Provinzial-, Bezirks- und Gemeindeordnung ihr gewidmet haben. Anderer Hindeutungen auf die Sache zu geſchweigen ſei hier nur genannt Herr Prof. Scheidler in Jena, der in ſeiner „Propädeutik der praktiſchen Philoſophie, insbeſondere der philoſophiſchen Politik in ihrer Anwendung auf die politiſchen und ſocialen Probleme der Gegenwart. Jena, Bran" — und zwar in der angehängten Chreſtomathie, alſo wohl als ein canoniſches Wort, aus Simonde de Sismondi's Forſchungen über die Verfaſſungen freier Völker in dem Abſchnitt: „Ueber Weſen und Werth der Gemeinden- und Corporativverfaſſungen" folgende Stelle als das Ende ſeines Werkes mittheilt:

„„Die örtlichen Behörden dürfen und können nirgends ſouverän ſein; die Einheit des Staates gienge verloren, wenn ſie nicht zu der Abhängigkeit von der Centralbehörde zurückgeführt würden. Allein es gibt zwei Arten, ihre Gewalt zu begrenzen; man kann ihre Thätigkeit auf eine kleine Zahl von Gegenſtänden, die man ſie ohne Recurs entſcheiden läßt, beſchränken, oder man kann ihnen im Gegentheil geſtatten Alles zu beruhren, allein ihnen verbieten, etwas abzuſchließen. Nach dieſem letzteren Syſteme müſſen die Volksbehörden ſtreben; ſie müſſen ſich bemühen die Erlaubniß zu erwirken, alle örtlichen Verbeſſerungen nachzuſuchen, alle Mißbräuche zu enthullen, alle Unterſchleife anzuzeigen, ſollte auch ihre Rolle darauf beſchränkt bleiben. Sie mögen bedenken, daß die Berathung und nicht die Entſcheidung den Geiſt der Bürger bildet und ihren Charakter erhebt. Sie werden viel erlangt haben, wenn ſie der höheren Behörde ihre Meinung und ihre Wünſche über alle öffentlichen Fragen ausdrücken dürfen. Mögen ſie nicht mißmuthig werden, wann ihren Geſuchen keine Folge gegeben wird. Sie werden zur Bildung und Zeitigung der öffentlichen Meinung beigetragen haben, der Augenblick wird hierauf kommen, in welchem dieſe ihren Ausſpruch thun wird.""

Die Meinung von den öffentlichen Inſtitutionen, als beruhe ihr größerer oder minderer Werth auf dem Maße, in dem ſie den Geiſt der Bürger bilden, iſt überhaupt eine ſchulmeiſterliche, da ihr der Proceß des Bildens höher ſteht als das Product, die Bildung. Der Staatsmann ſetzt die letztere voraus und wird dann für den Charakter des Bürgers es für wichtiger halten, daß der Mann die Frucht ſeiner Beſchlüſſe zu ernten, für ſeine Thaten einzuſtehen habe. Wo der Bürger endgültig zu entſcheiden hat, da muß er ein freier Mann ſein, oder es werden; wo er nur berathen und wünſchen und antragen darf, da wird er ein Schwätzer und am Ende ein Rebell.

Wir kehren die Sache um. Der Staat gebe dem Bürger und der bürgerlichen Geſellſchaft zur Entſcheidung anheim, was ihnen zu entſcheiden gebührt; er verhindere ſie, Alles zu berühren; er beſchränke ſie auf ihr Gebiet, wenn es ſein muß, durch drakoniſche Geſetze.

Der politiſchen Geſellſchaft die Politik! der bürgerlichen die bürgerlichen öffentlichen Angelegenheiten. Eine ſolche, nicht eine politiſche, iſt das Schulweſen! Aber es iſt eben dabei eine allgemeine Angelegenheit, und die Wirkungsſphäre auch der einzelnen Schule reicht weit über das Weichbild der einzelnen Gemeinde. Darum hat dieſe auch über ihre Schulen nur ein beſchränktes Recht und eine beſchränkte Herrſchaft. Die Rechte der Schulgemeinde, der Ortsgemeinde, des Bezirks und der Provinz haben an einander ihre Schranke. Darum darf die Gemeinde die höheren Ordnungen der Geſellſchaft nicht ſich gegenüber impotent machen wollen, ſo wenig wie dieſe jene durch eine ſtraffe Centraliſation wegwiſchen ſollen.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 4 u. 5. April u. Mai 1851.

I. Pädagogiſche Zeitung.

A. Culturpolitiſche Rundſchau.

Wir ſollten uns unter obigem Rubrum zuerſt auslaſſen über die neueren Producte er Preßgeſetzgebung, von denen das ſächſiſche bereits emanirt, das preußiſche och Entwurf iſt. Wir können uns das ſparen. Beide ſind vor dem Forum des geſunden Menſchenverſtandes verurtheilt, das preußiſche namentlich vor ſeiner Geburt ſchon erichtet, denn es vernichtet die Preſſe, ſtatt der Preßfreiheit die geſetzlichen Schranken u ſetzen. Die Bureaukratie will ohne den Beiſtand der Preſſe regieren, und zwar lles regieren, was ſie verſteht und nicht verſteht, was ſie überſieht und nicht über- eht. Wird ſie ſich lange täuſchen mit ihrem Satze: Was nicht in den Acten ſteht, ſt nicht in der Welt? Sie dehnt des Staats, d. h. in unſeren jetzigen Zuſtänden hre Competenz auf Alles aus, was ſich maßregeln, verwalten, regieren läßt. Weil s einen einfachen Begriff der Verwaltung gibt, darum meint ſie, die Verwaltung ei ein in ſich einiges untheilbares Ding; und einzig ſich zur Handhabung dieſes Dinges berufen haltend, will ſie alle Fäden der Entwickelung und alle Bewegungs- nd Empfindungsnerven und alle Quellen der Ernährung des Lebens der menſchlichen Geſellſchaft in ihrer Hand vereinigen und durch ihre Decrete in Thätigkeit ſetzen. Die Staatsomnipotenz, überall ein Uebel, iſt im bureaukratiſchen Staat der Uebel rgſtes. Denn ſolcher Staat iſt krank und läßt, ſo wie es jetzt geht, auch nicht Ge- erbe und Handel, nicht Corporation und Gemeinde, nicht Kirche und Schule, nicht amilie und Standſchaft geneſen. — Dennoch, ſo tief wir auch in der Miſere der Staatsomnipotenz noch begraben ſind, iſt die Hoffnung auf beſſere Zeiten nicht auf- ugeben. Zwar die „Eigentlichen“ haben in ihren Organen ſich noch nicht von dem öſen Princip losgeſagt. Aber ſie haben auch keine Zukunft, da der Grundſatz von er Theilung und dem Gleichgewicht der großen Staatsgewalten ſich nun doch ſchon u augenſcheinlich als eine lebensloſe doctrinäre Chimäre erwieſen hat. Eine Zukunft at die Partei der Nationalzeitung, und die Partei der Neuen Preußiſchen Zeitung. Dieſe aber, ſo diametral ſie gegen einander ſtehen, proclamiren beide die Beſchränkung es Staats auf das ihm zuſtehende Gebiet. Es genügt hier, um nicht, wenn wir eide Declarationen hier wiedergeben, wiederholen zu müſſen, was faſt wörtlich über- inſtimmt, die der N. Pr. Ztg. ad acta zu nehmen:

Sie heißt: „Die Decentraliſation muß in dreierlei Weiſe erfolgen, — inmal durch Befreiung der unteren Beamtenſphären von einer zu großen Unſelbſtän- digkeit und minutiöſen Controle, ferner durch angemeſſene Theilung der Arbeit nach

Materien und Kräften, und endlich durch Entſchlagung von alle dem, was entweder den Staat gar nichts angeht, oder für welches ſeine Beamten weniger geeignet ſind als andere Organe. — Die erſtere Art der Decentraliſation iſt nöthig, weil die Herabdrückung der unteren und localen Behörden zu bloßen Maſchinen der oberen und Centralbehörden ebenſo verderblich auf den Charakter der Beamten als den Gang der Verwaltung wirkt, bei den Abhängigen die Selbſtändigkeit des Charakters vernichtet und ein unlauteres, heimliches Oppoſitionsweſen nährt, bei den Oberen den falſchen Dünkel bureaukratiſcher Allwiſſenheit und Allgegenwart und jenen geiſtloſen Schlendrian erzeugt, der mit viel anmaßlicherem Hochmuth, wie Ludwig XIV. von ſich, ſpricht: l'état c'est moi! — Die zweite Art der Decentraliſation iſt abermals nöthig zur Beſeitigung jener ſchablonenmäßigen Regierungsweisheit, die alle Realitäten auf das Prokruſtesbett todter Schuldoctrinen und controlirender Tabellen ſtreckt, die Alles weiß, nur nicht die wahren concreten Zuſtände und Bedürfniſſe, Alles kann, nur nicht dieſen gemäß regieren. — Die dritte Weiſe, die eigentliche und wahre Decentraliſation, iſt endlich ganz beſonders nothwendig; denn ſie entledigt den Staat von einer Menge willkürlich übernommener Pflichten, deren ſchlechte Erfüllung eine reiche Quelle ſchwerer Uebelſtände und gerechter Beſchwerden iſt, — macht ein Heer von Beamten unnöthig, die demoraliſirt werden von dem drückenden, wenn auch ihnen ſelbſt nur ſelten klaren Gefühl, mehr zu ſchaden als zu nützen, löst endlich, und dieß iſt das Wichtigſte, die Bande jener Alles bemaßregelnden Vielregiererei, die ſeit langer Zeit recht eigentlich daran gearbeitet hat, alle corporative Gliederung und allen nur in einer ſolchen möglichen geſunden Gemeinſinn zu vernichten, und jene ungeheure Philiſterei aufgezogen hat, welche mit ihrem großſprecheriſchen Kannegießern beim Bierſeidel und der Cigarre, wenn keine Gefahr nahe ſcheint, und mit ihrem feigen, dem Vogel Strauß nachgemachten Kopfverſtecken, ſobald es nicht ganz geheuer wird, unleugbar eins der größten Hemmniſſe für das Beſſerwerden unſerer kläglichen Zuſtände iſt. — Soll es beſſer werden, ſo muß ganz beſonders dieſem hohlen, geſpreizten, viel raiſonnirenden und nichts thuenden Philiſterthum, welches nie ekelhafter wird, als wenn es ſich in ängſtlicher Sorge um ſein liebes Hab und Gut „„conſervativ““ ſtellt — mit draſtiſchen Mitteln entgegengewirkt werden. — Die Urwähler erſter, zweiter und dritter Claſſe, man vereinige ſie in wohlgegliederte Corporationen je nach Beruf, Gewerbe und Wohnort, und übergebe ihnen nun die Selbſtverwaltung ihrer Angelegenheiten, — und man wird bald gewahren, daß der gute Geiſt echt preußiſcher Vaterlandsliebe und echter deutſcher Treue und Standesehre noch nicht erſtorben iſt, ſondern nur vergraben liegt unter hochaufgethürmtem Schutt.“

Ein zweites wichtiges Actenſtück iſt die Denkſchrift des bayriſchen Episcopats. Sie legt die Tendenzen der katholiſchen Kirche immer offener dar. Freilich, daß ſie auch alle Privatſchulen und Privaterziehungsanſtalten unter ihre Aufſicht und Leitung ziehen will, die doch gerade um dieſer zu entgehen gegründet werden dürften, iſt mehr als erſtaunlich, und ſollte die bürgerliche Geſellſchaft aus ihrem dumpfen Traume erwecken, damit ſie zum Bewußtſein über ihr Recht und ihre Pflicht käme.

Uns berührt hier zunächſt der folgende Theil jener Denkſchrift.

In Bezug auf die Seminarien ſagt die Denkſchrift: „Der Satz: daß niemand anderm als dem Biſchof die Auswahl, Erziehung, Lehre und Prüfung jener zukommt, die ſich in ſeiner Diöceſe dem geiſtlichen Stand widmen, ruht auf dem katholiſchen Dogma, und die Kirche iſt da, wo dieſe Wahrheit

icht anerkannt und praktiſch gehandhabt wird, einer Freiheit beraubt, die ſie ſelbſt
i den Zeiten des heidniſchen Roms beſeſſen hat, und deßhalb mit Siechthum und
lmäligem Verderben bedroht. Es ſchmerzt die ehrfurchtsvollſt Unterzeichneten innigſt,
w. königl. Majeſtät ſagen zu müſſen, daß der katholiſchen Kirche Bayerns in dieſer
eziehung noch vieles mangelt, und daß die ſo fühlbare Lücke baldigſt ausgefüllt
erden muß."

Die Poſtulate der Kirche werden dann in folgenden Sätzen niedergelegt: 1) es
eine heilige Pflicht der Kirche, zu fordern, daß der Art. V des Concordats ganz
id ohne Rückhalt ausgeführt und der entgegenſtehende § 76 d im Zuſammenhalt
it den §§ 77 und 78 des Religionsedicts, ſo wie alle ältern und neuern Verord-
ungen, welche die Biſchöfe in der Ausübung der ihnen durch Art. V des Concordats
währleiſteten Rechte hemmen, völlig aufgehoben werden; 2) daß es, um dieſe Semi-
arien nach dem Wortlaut des Concordats **ad normam s. concilii Trid.** einrichten
können, den Biſchöfen freiſtehe und möglich gemacht werde, jene Lehranſtalten,
elche zur Bildung der zukünftigen Prieſter vom Knabenalter an bis zu den höhern
leihen nothwendig ſind, d. i. nach unſerer Einrichtung lateiniſche Schulen, Gym-
aſium und Lyceum, mit dieſen Seminarien untrennbar zu vereinigen, reſp. in den-
lben zu errichten, die Seminarien ſammt dieſen Lehranſtalten zu organiſiren und
n Unterricht darin anzuordnen, ohne alle Behinderung und Einmiſchung von außen,
nd daß es den Biſchöfen unbenommen ſei, dieſe Seminarien je nach den Bedürfniſſen
rer Diöceſen in verſchiedenen Abtheilungen und an verſchiedenen Orten zu gründen;
) daß die Vorſtände an dieſen Anſtalten ausſchließlich vom Biſchof ernannt und
ne ſtaatliche, an gewiſſe Bedingungen geknüpfte Genehmigung dafür nicht erfordert
erde; 4) daß die Lehrer und Profeſſoren an den Seminarien, reſp. an den damit
rbundenen Lehranſtalten, wie es das Concordat ausdrücklich zuſichert, vom Biſchof
öllig frei ernannt werden, ohne daß eine königliche Genehmigung erfordert wird,
nd daß die Bedingungen von Pfarr- oder reinſtaatlichem Profeſſorenconcurs weg-
allen, wobei ſich jedoch die Biſchöfe das Recht vorbehalten, die für ein beſonderes
ehrfach anzuſtellenden Lehrer oder Profeſſoren entweder ſelbſt zu prüfen, oder durch
ne von ihnen zuſammengeſetzte Commiſſion prüfen zu laſſen; 5) daß die Aufnahme
i dieſe Seminarien und die dafür anzuordnenden Prüfungen völlig frei ſeien, und
i erſterer eine königliche Genehmigung nicht mehr eintrete; 6) daß die Erlangung
es Tiſchtitels als Vorbedingung der Ordination dadurch vereinfacht werden möge,
aß für jede Diöceſe eine ergiebige Averſalſumme für die Tiſchtitel geleiſtet werde;
) daß der Staat ſeine Dotationspflicht der Seminarien erfülle, wobei jedoch um ſo
eniger zu beſorgen iſt, daß ihm allzu ſchwere neue Laſten zugemuthet werden, als
ieſe Dotation theils, wo es thunlich iſt, durch Ueberlaſſung beſtehender Gymnaſial-
nd lateiniſcher Schulſtiftungen oder Exigenzen, ſo wie von Lycealfonds- und Exigenzen,
eils durch Beiträge aus den Renten des Kirchenvermögens, theils durch Inanſpruch-
ahme der Wohlthätigkeit der Gläubigen großentheils herbeigeſchafft werden kann,
nd man neue Dotationszuſchüſſe nur dann begehren wird, wenn die genannten
Mittel nicht ausreichen oder benützt werden können; 8) daß den Biſchöfen die völlig
reie Verwaltung der Seminarfonds nach Maßgabe der kirchlichen Geſetze ohne Curatel
on Seite des Staates übergeben werde; 9) daß jedenfalls die Lyceen, welche neben
iſchöflichen Seminarien beſtehen, ſogleich als biſchöfliche Anſtalten erklärt, mit den
Seminarien untrennbar verbunden, und ihre Profeſſoren nach Art. V des Concordates
ünftig von den Biſchöfen ernannt werden, wobei es ſich von ſelbſt verſteht, daß
erworbene Rechte ſchon Angeſtellter unangetaſtet bleiben.

Was die Denkſchrift ſodann über das Schul- und Erziehungsweſen ſagt, theilen wir bei der Wichtigkeit des Gegenſtandes vollſtändig mit: „Indem die unterthänigſt unterzeichneten Erzbiſchöfe und Biſchöfe ſich zu dem öffentlichen Schul- und Erziehungsweſen wenden, ſind ſie vor Allem tief durchdrungen von dem Bewußtſein, daß hier ein Gegenſtand berührt werde, von deſſen Behandlung das künftige Schickſal unſerer Nation weſentlich mit abhängt, und zugleich fühlen ſie die ſchwere Laſt der Verantwortlichkeit, welche auf ihnen ſelbſt ſo gut wie auf allen denen liegt, die mit der Ordnung und Leitung dieſer unermeßlich wichtigen Angelegenheit betraut ſind. Es iſt die traurigſte Erſcheinung unſerer Zeit, das untrüglichſte Zeichen eines großen Verfalls, daß ſich in ſo vielen Weiſen mit mehr oder minder Bewußtſein das Beſtreben kund gibt, das Chriſtenthum aus den öffentlichen Einrichtungen wie aus der Sphäre des Privatlebens immer mehr zu verdrängen und ſeinen directiven Einfluß auf ein immer enger werdendes Gebiet zu beſchränken. Dieſes Beſtreben iſt in Deutſchland in den letzten Jahren offener und mit mehr Berechnung und Zuſammenhang als jemals früher aufgetreten, und wirkt nirgends verderblicher als im Kreiſe der Erziehung und des Unterrichts. Denn eine Wiſſenſchaft, die ſich loszureißen ſucht von dem Fundament der von Gott geoffenbarten Wahrheit, muß in dem Maße, als ihr dieſe Losreißung gelingt, dem Geiſt des Irrthums und der Lüge verfallen, und eine Erziehung, welche den Charakter der Jugend ohne die Hülfe der chriſtlichen Lehre und Sitte zu geſtalten unternähme, würde eine Generation heranbilden, welche, nur von Motiven der Selbſtſucht und des Eigennutzes beherrſcht, den Familien wie dem Staat unheilbaren Siechthum bereiten müßte.

„Die Biſchöfe, berufen die Pfleger und Beſchützer des chriſtlichen Elements in allen Zweigen und Beziehungen des öffentlichen wie des Privatlebens zu ſein, müſſen es zu ihren ſtreng verbindenden Obliegenheiten rechnen, dahin zu wirken, daß die religiöſe Grundlage des Unterrichts und der Erziehung unverſehrt bewahrt und da, wo ſie bereits geſchwächt und verkümmert wurde, wieder belebt und gekräftigt werde. Das katholiſche Volk iſt berechtigt und angewieſen, von ihnen als ſeinen geiſtlichen Vätern und Hirten zu verlangen, daß ſie, ſo weit dieß nur immer in ihren Kräften ſteht, von der Bildung und Unterweiſung ſeiner Söhne und Töchter Alles abzuwenden trachten, was die Reinheit und Feſtigkeit des Glaubens zu trüben und zu erſchüttern, das religiöſe Bewußtſein der Jugend zu verwirren, die nur aus dem Glauben erwachſende und auf ihn zu ſtützende Sitte zu beflecken geeignet wäre. Das Recht der Biſchöfe, wie es aus dieſer ihrer Verpflichtung ſich mit Nothwendigkeit ergibt, hat die Staatsgewalt im fünften Artikel des Concordats ausdrücklich gewährleiſtet, aber die Zeitumſtände, die Gefahren, welche auch der Schule und der in ihr zu bildenden Jugend drohen, die theils offenen, theils verdeckten Angriffe, welche auch auf die noch vorhandenen Reſte und Bruchſtücke des religiöſen Charakters, den die Schule, namentlich die Gelehrtenſchule, ehemals beſeſſen, gegenwärtig gemacht werden — alles dieſes legt den Biſchöfen die Nöthigung auf, hiemit feierlich zu erklären, daß ſie in der Fürſorge für das geſammte Schul- und Erziehungsweſen nach ſeiner religiöſen und ſittlichen Seite eine ihrer wichtigſten Amtspflichten erkennen, und ſich ebenſo feierlich zu verwahren, daß ſie in der Ausübung dieſer ihrer Amtspflicht *ſowohl an öffentlichen als an Privatanſtalten* in keiner Weiſe gehindert werden.

„Es ſind zunächſt die *Univerſitäten*, nämlich jene beiden ihrer Stiftung und urſprünglichen Ausſtattung nach dem katholiſchen Bekenntniß vorbehaltenen und dieſes ihres frühern Charakters noch nicht völlig entkleideten Lehrkörper, welche gemäß Art. V des Concordats innerhalb des Kreiſes der biſchöflichen Verpflichtung fallen. Denn

jener Artikel unterſcheidet nicht zwiſchen höhern und niedern Schulen, ſondern lautet ganz allgemein von allen öffentlichen Lehranſtalten. Ja die Verpflichtung und Berechtigung der Biſchöfe ſteigert ſich mit der höhern Bedeutung und dem univerſellen Umfang der Schule, und da die Univerſitäten die eigentlichen hohen Schulen ſind, in welchen die herrſchenden Stände, die künftigen Leiter, Erzieher und Lehrer des Volks ihre Bildung und Geſinnung empfangen, ſo läßt ſich nicht leicht ein Gegenſtand denken, bei welchem die Aufforderung an den Episcopat, ſorgfältige Ueberwachung und Unheil abwehrende Fürſorge eintreten zu laſſen, dringender wäre. Die ſogenannten philoſophiſchen Facultäten ſind es, welche ſämmtlichen Studirenden ihre allgemeine wiſſenſchaftliche Bildung ertheilen ſollen; innerhalb dieſer Facultäten aber ſtehen insbeſondere die Lehrfächer der Philoſophie und Geſchichte in einem unauflöslichen Zuſammenhang mit der religiöſen Ueberzeugung und Geſinnung, und müſſen dieſe Ueberzeugung und Geſinnung, je nach der Richtung und dem Geiſt, in welchem ſie vorgetragen werden, entweder begründen, läutern und befeſtigen, oder untergraben und zerſtören. Wenn demnach die Biſchöfe zur Wahrung des chriſtlichen Glaubens in dieſen Disciplinen ihre Stimme erheben zu müſſen glauben, ſo könnte nur derjenige, der den erwähnten Zuſammenhang abſichtlich ignoriren wollte, etwas Befremdendes hierin finden; ſie werden aber hiebei auch noch von folgenden Erwägungen geleitet: 1) empfängt hier ein großer Theil der künftigen Theologieſtudirenden und Prieſter ſeine wiſſenſchaftliche Vorbildung; 2) ſind die Biſchöfe die natürlichen Wortführer und Vertreter aller jener Väter und Mütter, welche, dem katholiſchen Glauben mit Ueberzeugung zugethan und für die Religioſität und Sittlichkeit ihrer an den Univerſitäten ſtudirenden Söhne ängſtlich beſorgt, in ihrer Vereinzelung weder Gelegenheit noch Mittel beſitzen, ihre Stimme laut werden zu laſſen und ihre Wünſche, Beſorgniſſe und Klagen vor den Thron zu bringen.

„Der erſte Wunſch und Antrag alſo, mit welchem die Biſchöfe, eingedenk ihrer die Univerſitäten angehenden Sorge und Pflicht, im Namen der ganzen bayeriſchen Kirche und des katholiſchen Volks vor dem Thron Ew. königl. Majeſtät erſcheinen, iſt der: daß an den beiden Univerſitäten bei Beſetzung der philoſophiſchen und geſchichtlichen Lehrfächer auf Männer, welche ihre Wiſſenſchaft in religiöſem Geiſt auffaſſen und vortragen, Bedacht genommen werden möge.

„Ein zweiter Wunſch betrifft das Collegium, welches an der juridiſchen Facultät über Kirchenrecht geleſen wird. In dieſen Vorträgen pflegen die künftigen Staatsbeamten, wenigſtens zum großen Theil, ihre Anſichten über die Rechte und die Verfaſſung der Kirche ſo wie über ihr Verhältniß zum Staat zu ſchöpfen. Würden nun dieſe Vorträge dazu benützt, den Studirenden falſche und kirchenfeindliche Grundſätze beizubringen, ſo würde damit ein Same des Unheils, der Zwietracht und endloſer Zerwürfniſſe ausgeſtreut, deſſen Aufgehen und Wuchern zuletzt für den Staat eben ſo nachtheilig werden möchte als für die Kirche. Die Biſchöfe können daher nicht umhin, der königl. Staatsregierung gegenüber den Wunſch auszuſprechen, daß ſie hierauf ihr Augenmerk richten möge.

„Sie knüpfen hieran noch den weitern Wunſch, daß das früher an den Univerſitäten eingeführte Religionscollegium für Studirende der philoſophiſchen und anderer Facultäten, da wo man es factiſch aufgehoben oder beſeitigt hat, wieder hergeſtellt werden möge. Zugleich glauben ſie für künftige Fälle erinnern zu ſollen, wie es die kirchliche Ordnung mit ſich bringe, daß die Aufſtellung eines Univerſitätspredigers nicht ohne biſchöfliche Genehmigung geſchehe.

„Wenn die Biſchöfe endlich noch es nicht unerwähnt laſſen, daß ihrer Wahr-

nehmung nach der Verfall der Religion und Sitte unter den Studirenden und in natürlichem Zuſammenhange hiemit der Hang zum Müßiggang und zur rückſichtsloſen Befriedigung ſinnlicher Leidenſchaften auf eine wahrhaft erſchreckende Weiſe ſeit den letzten drei Jahren zugenommen habe, ſo genügen ſie hiemit nur einer ſchmerzlichen Pflicht. Die Thatſache ſelbſt wird faſt täglich von ſo vielen Seiten beſtätigt, und eröffnet zugleich eine ſo düſtere und bedenkliche Ausſicht in die Entwickelung unſerer künftigen Zuſtände, daß die Biſchöfe nicht zweifeln, die königl. Staatsregierung werde ſelbſt ſchon die Urſachen dieſer beklagenswerthen Erſcheinung, und die geeigneten Mittel, denſelben entgegen zu wirken, erwogen haben.

„In Bezug auf die Gymnaſien ſind die Beſtimmungen des Concordates, die doch zugleich feierliche Verpflichtungen des Staates enthalten, unerfüllt geblieben. Die Biſchöfe ſollen an allen öffentlichen Schulen ihr Amt als Wächter der Glaubens- und Sittenlehre frei ausüben; aber an den Gymnaſien und Lateinſchulen iſt bisher nichts geſchehen, um ihnen die damit verbürgte Stellung, ohne welche ſie ihrer Verpflichtung ſchlechterdings nicht genügen können, einzuräumen. Alles was die Religion der Zöglinge, den Unterricht ſowohl als die gottesdienſtliche und ſacramentale Uebung betrifft, iſt mit wenigen Ausnahmen ohne die gebührende Theilnahme der Biſchöfe einſeitig geordnet und feſtgeſetzt worden.

„Es kann aber der königl. Staatsregierung kaum verborgen ſein, daß Unzufriedenheit und Mißtrauen hinſichtlich der an den Staatsgymnaſien gewährten Lehre und Erziehung unter den Familienvätern immer weiter um ſich greift, daß viele Eltern mit Sehnſucht auf die Errichtung von ſolchen Anſtalten hoffen, oder auch gegenwärtig ſchon ihre Söhne ſolchen fremden Anſtalten anvertrauen, welche für Religion und Sittlichkeit ihnen volle Bürgſchaft gewähren.

„Die Annahme liegt daher nahe, daß die Einräumung jener Befugniſſe, ohne welche die Biſchöfe nicht im Stande ſind, die Glaubens- und Sittenlehre an den gelehrten Schulen zu überwachen, auf dieſe Anſtalten ſelbſt einen wohlthätigen Einfluß ausüben, und das geſunkene Vertrauen zu denſelben wieder beleben würde.

„Um nun ins Einzelne einzugehen, iſt es zunächſt unverkennbar, daß die Stellung eines Religionslehrers an einem Gymnaſium oder einer andern dem Gymnaſium ähnlichen, für beſondere Fächer oder einzelne Stände beſtimmten Lehr- und Erziehungsanſtalt (Gewerbs- und polytechniſchen Schulen, Cadettencorps) eine mit eigenthümlichen Schwierigkeiten verbundene iſt, und daß es keineswegs leicht iſt, ſolche Männer auszuwählen, welche allen durch dieſe Stellung an ſie gemachten Anforderungen genügen. Es gehört hiezu eine ſo genaue Kenntniß der Individualitäten, wie ſie in der Regel den Organen der Staatsregierung abgeht, und wie nur der Biſchof ſie beſitzen kann.

„Wenn daher auch fernerhin wie bisher bei Anſtellung der Religionslehrer an den öffentlichen Anſtalten der Staat mitwirken ſoll, ſo müſſen doch die Biſchöfe *mindeſtens* ein beſtimmtes Vorſchlagsrecht in Anſpruch nehmen.

„Zugleich können ſie nicht unterlaſſen, auf die im Geiſte und Buchſtaben der kirchlichen Ordnung und Verfaſſung gegründete Forderung hinzuweiſen, daß es dem Biſchofe zukomme, dem ernannten Religionslehrer die kirchliche Miſſion zu ſeinem Lehramte zu ertheilen, und ſie ihm, falls er es für nothwendig hält, auch wieder zu entziehen. Ebenſo iſt es in der kirchlichen verfaſſungsmäßigen Ordnung und in der Natur des Sacraments der Buße gegründet: daß der Biſchof die dahin bezüglichen Anordnungen zu treffen habe.

„Auch die Behauptung darf ohne Beſorgniß eines gegründeten Widerſpruches

ufgeſtellt werden, daß es der Beruf und das Recht der Biſchöfe ſei, Verfügungen über den regelmäßigen Gottesdienſt an den öffentlichen Schulen, allerdings nur mit Zuſtimmung der betreffenden Behörde, zu machen; dann aber auch zu Zeiten durch beſonders ausgewählte Männer eigene religiöſe Vorträge, mit entſprechenden Uebungen verbunden, für die an dieſen Schulen ſtudirende Jugend zu veranſtalten. Die Biſchöfe werden bei dieſen und den vorhergehenden Forderungen von der Erwägung geleitet, daß die geſammte moderne Lehr- und Bildungsmethode auf die claſſiſche, alſo altheidniſche Litteratur gebaut iſt, daß es die heidniſchen Begriffe und Anſchauungen ſind, mit denen die Knaben und Jünglinge vorzugsweiſe vertraut gemacht werden, für welche ihnen Neigung und Bewunderung eingeflößt wird, daß endlich die Erfahrungen der jüngſten Zeit nur zu deutlich gezeigt haben, wohin dieſe einſeitige, alles Gegengewichtes ermangelnde heidniſche Bildung führt, welche Ideenverwirrung und welch eine krankhafte, ſelbſt in politiſcher Beziehung gefährliche Vorliebe für antike Abſtractionen ſich der deutſchen auf den Gelehrtenſchulen erzogenen Jugend maſſenhaft bemächtigt hat. Der demokratiſche oder republikaniſche Schwindel würde in dieſer Jugend nicht ſo mächtig um ſich greifen, nicht ſo viele Thorheit und Unheil erzeugt haben, wenn ein geiſtiges Gleichgewicht in den Staatsſchulen hergeſtellt und bewahrt worden wäre, wenn der heidniſchen Lehre und Richtung ſtets die chriſtliche Doctrin und Uebung als Corrective an die Seite geſtellt worden wäre. Dieß iſt häufig unterlaſſen worden, und nicht minder häufig hat man die Uebung und Pflege der Religion an den Gymnaſien nicht nur auf das kleinſte Maß beſchränkt und in eine völlig untergeordnete, ſelbſt dem argloſen Sinne der Jugend auffallende Stellung hinabgedrängt; man hat auch dieſes höchſte beſchränkte Maß von Gottesdienſt und Religionsübung noch in einen geiſtloſen Mechanismus und leeren Formalismus ausarten laſſen und dergeſtalt ſchon das Gemüth des Knaben und des Jünglings mit dem Eindrucke erfüllt, daß die Religion nur ein Gegenſtand der Mißachtung und Geringſchätzung ſei, und daß es ſich dabei nur um die Beobachtung gewiſſer conventioneller Formalitäten handle, die man eben deßhalb mit dem Austritt aus der Schule als läſtigen und nunmehr unnütz gewordenen Zwang von ſich werfen könne.

„Das iſt der Zuſtand, angeſichts deſſen die Biſchöfe ſich die oben erwähnten Rechte und namentlich auch das Recht vorbehalten müſſen, nöthigenfalls bei einreißender religiöſer Lethargie oder weit um ſich greifender ſittlicher Corruption jene außerordentlichen Heilmittel anzuordnen, wobei es ſich von ſelbſt verſteht, daß ſie nicht geſonnen ſind, damit irgendwie ſtörend in die beſtehende Ordnung der Studien und des Unterrichtes einzugreifen, ſondern nur im Einverſtändniſſe mit den Vorſtänden der Anſtalten derartige religiöſe Uebungen anzuordnen gedenken.

„Weiter werden die allerunterthänigſt Unterzeichneten nicht im Stande ſein, den Verpflichtungen, welche ihnen ihr Amt als Wächter der chriſtlichen Erziehung und der Glaubens- und Sittenlehre auferlegt, gehörig nachzukommen, wenn ihnen nicht auch noch das Recht eingeräumt wird, die Lehrbücher der Religion, die Eintheilung des religiöſen Unterrichtes und die Methode desſelben an den genannten Anſtalten zu beſtimmen. Und wie ſie dieſes Recht hiemit in Anſpruch nehmen, ſo ſind ſie auch von der Billigkeit des eben in jenem ihrem Berufe gegründeten Verlangens überzeugt, daß man ſie hinſichtlich der Lehrbücher der Geſchichte gutachtlich höre, und daß ihnen geſtattet ſei, darüber zu wachen, daß den katholiſchen Schülern nicht Bücher in die Hand gegeben werden, welche Glauben und Sittlichkeit irgendwie gefährden.

„Die Biſchöfe glauben indeß nicht, indem ſie die aus ihren Pflichten mit Noth-

wendigkeit ſich ergebenden Rechte zur Sprache bringen, da wo es ſich um die öffentliche Erziehung und Bildung der Jugend handelt, innerhalb des rein religiöſen Gebietes allein ſtehen bleiben zu dürfen; da es Thatſache iſt, daß der Geſchichtsunterricht faſt in gleichem Maße wie der Religionsunterricht die religiöſe Ueberzeugung des ſtudirenden Jünglings entweder untergraben oder aber entwickeln und befeſtigen hilft, ſo müſſen ſie auch verlangen, daß man ihnen von dem Inhalte des hiſtoriſchen Unterrichtes in geeigneter Weiſe Kenntniß zu nehmen, die Entfernung eines verderblich wirkenden Lehrers zu beantragen und gegen die Anſtellung eines als irreligiös ſchon bekannten Mannes ſich zu erklären geſtatte. Sie müſſen ferner noch beſonders darauf dringen, daß an nichtkatholiſchen Anſtalten der Geſchichtsunterricht für katholiſche Schüler dem Religionslehrer derſelben oder einem andern hiezu befähigten Geiſtlichen übertragen werde.

„Wird das Princip, aus welchem die bisher erwähnten Poſtulate mit unabweisbarer Conſequenz ſich ergeben, als wahr anerkannt, ſo bedarf es keiner beſondern Beweisführung mehr, daß es auch in der Stellung der Biſchöfe liege, an der Abfaſſung und Erlaſſung organiſcher Beſtimmungen über die Diſciplin, die Bewahrung und Pflege der Religioſität und Sittlichkeit an den Gelehrtenſchulen Theil zu nehmen. Eben ſo ſelbſtverſtändlich liegt es dann auch in dem Kreiſe der Befugniſſe der Biſchöfe, wie ſie überhaupt bei dem großen Umfange, der Mannigfaltigkeit und der Schwierigkeit ihrer Geſchäfte und Rechte einzelne derſelben durch delegirte Stellvertreter ausüben laſſen, ſo auch die ihnen obliegende Obhut über den religiöſen und ſittlichen Zuſtand der gedachten Schulen durch geeignete Organe verwalten zu laſſen. Endlich wird es auch keinem Anſtande unterliegen, daß die Biſchöfe zu geeigneter Zeit ſich durch eigene Viſitationen von dem Zuſtande jener Anſtalten in Bezug auf Religion und Sittlichkeit überzeugen, wobei ſie gerne bereit ſind, der zunächſt zuſtändigen Behörde die Vornahme einer ſolchen Viſitation, falls es begehrt werden ſollte, jedesmal vorher anzuzeigen.

„Wird dieſe Stellung des Episcopats zu den Gymnaſien und Lateinſchulen, wie zu den übrigen dieſen parallel laufenden öffentlichen Unterrichtsanſtalten in der hier bezeichneten Weiſe geordnet, ſo iſt damit vor Allem eine Pflicht der Gerechtigkeit erfüllt, es iſt Gott gegeben, was Gottes iſt, ohne daß damit dem Kaiſer entzogen würde, was des Kaiſers iſt; und die Biſchöfe ſehen ſich nun erſt in die Lage verſetzt, in welcher ſie den erſten Mahnungen und Pflichten ihres Gewiſſens Genüge thun, einem der wichtigſten Zweige ihres nicht durch menſchliche Willkür, ſondern durch göttliche Anordnung eingeſetzten Amtes die gebührende Sorge und Thätigkeit widmen können. Dann aber wird auch — dieſe Hoffnung ſprechen wir mit Zuverſicht aus — dann wird das noch gläubige Volk den Staatsgymnaſien ſein Vertrauen wieder zuwenden, ſo viele jetzt für den religiöſen und ſittlichen Zuſtand ihrer Söhne ſchwer bekümmerte und in ängſtlicher Unruhe dahin lebende Eltern werden in der der Kirche eingeräumten Obhut und Theilnahme eine beruhigende Bürgſchaft für den guten Geiſt, für die gewiſſenhafte Pflege ihrer heiligſten Intereſſen an den öffentlichen Schulen erblicken. Der Episcopat ſelbſt behält ſich zwar vor, da wo er es nöthig halten ſollte, auch eigene den Gymnaſien und Lateinſchulen analoge Lehr- und Erziehungsanſtalten zu gründen; er erwartet, daß man der Kirche, welche ehemals die Gründerin und Bewahrerin aller derartigen Schulen geweſen, auch jetzt das Recht, einzelne Schulen zu ſtiften und zu leiten, nicht werde abſprechen wollen; aber wo auch ein Biſchof dieß zu thun ſich veranlaßt ſehen ſollte, würde derſelbe doch von ſeinen Verpflichtungen gegen die Staatsinſtitute ſich in keiner Weiſe entbunden glauben, und würde die

Sorgfalt und wachſame Pflege, welche die letzteren von ihm erwarten, durch das Entſtehen einer ähnlichen kirchlichen Anſtalt nicht im geringſten beeinträchtigt werden.

„Näher noch als die gelehrte Schule ſteht die **Volksſchule** dem Herzen des Biſchofs; lauter, dringender, gebieteriſcher erklingt die Aufforderung, welche aus den Stadt- und Dorfſchulen an ihn ergeht, ſich ihrer mit der ganzen Kraft und Autorität eines oberhirtlichen Amtes anzunehmen; denn hier iſt es vor Allem der religiöſe Unterricht, die Erziehung der Söhne und Töchter des Volkes zu chriſtlicher Frömmigkeit und Sitte, welche die Hauptbeſtimmung, den Mittelpunct der ganzen Thätigkeit bildet; der übrige Unterricht iſt im Vergleiche mit dieſer erſten und vornehmſten Aufgabe nur Nebenſache, und deßhalb iſt geradezu undenkbar, daß der Gedanke oder Verſuch, die Kirche aus der Volksſchule zu verdrängen, aus einer andern als einer religionsfeindlichen, mit Bewußtſein auf die Zerſtörung des Volksglaubens gerichteten Geſinnung entſpringen könne. Die Volksſchule iſt ſtets der eine Arm der chriſtlichen Kirche geweſen; ſie gehört als weſentliches Glied zum kirchlichen Organismus, jede Trennung zwiſchen ihnen würde für beide gleich verderblich ſein, und der Kirche zumuthen, ihrem Einfluſſe bezüglich der Volksſchule zu entſagen oder ſich aus derſelben zurückzuziehen, hieße nicht mehr und nicht weniger als ihr einen Act des Hochverraths gegen ihren Herrn und Meiſter, eine Handlung des Selbſtmordes anſinnen. Ja würde es irgendwo unternommen, die Kirche aus der Schule hinauszudrängen, und gelänge dieſes Unternehmen, ſo wäre das erſte, woran die Kirche mit Einſetzung aller ihrer noch übrigen Kraft gehen müßte, neue ihr gehörige Schulen gegenüber den entchriſtlichten Staatsſchulen zu errichten und jedem Gläubigen die Beſchickung der kirchlichen Schule zur Gewiſſenspflicht zu machen.

„Muß es nun einerſeits anerkannt werden, daß in Bayern die Volksſchule inſofern ihrem urſprünglichen und natürlichen Charakter und ihrer Beſtimmung treu geblieben iſt, als ſie, wenigſtens zum großen Theile, unter unmittelbare Leitung und Beaufſichtigung der Geiſtlichkeit geſtellt erſcheint, ſo muß doch auch andererſeits auf die ſehr weſentliche Lücke, die hier noch beſteht, und auf das ſtörende Mißverhältniß, welches dadurch in die hierarchiſche Ordnung des Klerus gebracht worden iſt, aufmerkſam gemacht werden. Die Verfaſſung der katholiſchen Kirche bringt es mit ſich, daß jede einem Theile oder einer Claſſe der Geiſtlichkeit übertragene, auf die Paſtoration im weiteſten Sinne bezügliche Function nur in ſtets einzuhaltender hierarchiſcher Unterordnung, alſo in Abhängigkeit von der biſchöflichen Obergewalt, ausgeübt werde. Deßhalb kann es nur als ein ſtörendes Mißverhältniß betrachtet werden, daß ein Theil des Klerus in der Perſon der Diſtricts- und Localſchulinſpectoren zur Theilnahme an der Leitung des Schulweſens berufen, der andere aber, und zwar gerade der mit der kirchlichen Regierungsgewalt bekleidete, davon ferne gehalten iſt; daß die Pfarrer als Prieſter und Seelſorger ihrem Biſchofe unterworfen, als Schulinſpectoren aber ihm nicht untergeben, ſondern bloß Diener der Staatsgewalt, weltliche Beamte ſein ſollen. Die Staatsregierung ſcheint es in neuerer Zeit gefühlt zu haben, daß die Hülfe der Kirche für das Gedeihen der Volksſchule unentbehrlich ſei, und daß die ihr, der weltlichen Gewalt, zu Gebote ſtehenden Mittel nicht ausreichen, und hat deßhalb mehrfach die geiſtlichen Oberbehörden zur Mitwirkung aufgefordert.

Allein es fehlt dabei die Hauptſache und das rechte Heilmittel für die Gebrechen der Volksſchulen, nämlich die Anerkennung eines beſtimmten autoritativen Rechtes des Epiſkopats, der nur dann durch ſeine Viſitationen und ſeinen kirchlichen Einfluß mitwirken kann, wenn ihm hinſichtlich der Local- und Diſtrictsſchulinſpectoren ein ähn-

liches Recht und eine Vollmacht eingeräumt wären, wie er ſie hinſichtlich derſelben Männer in ihrer Eigenſchaft als Prieſter und Seelſorger hat.

„Es dürfte nicht zu beſorgen ſein, daß hieraus Colliſionen zwiſchen den biſchöflichen Weiſungen und den Anordnungen der weltlichen Behörde ſich ergeben und die Inſpectoren in eine unhaltbare Doppelſtellung gerathen möchten; denn die Biſchöfe werden ſich von ſelbſt ſchon innerhalb der das Gebiet der Religion und Sittlichkeit umfaſſenden Schranken halten.

„Dabei glauben die Biſchöfe Ew. königl. Maj. den Wunſch und die Erwartung kund geben zu müſſen, daß neue organiſche Verordnungen hinſichtlich des Volksſchulweſens nicht ohne Zuziehung und Zuſtimmung des Epiſkopats getroffen werden mögen, da derartige Verfügungen faſt unvermeidlich das Gebiet des Religiöſen und Sittlichen näher oder entfernter mitberühren. Da ferner der Unterricht und die Erziehung der Jugend in den Volksſchulen nur ſolchen Lehrern anvertraut werden darf, deren ſittliche und religiöſe Befähigung keinem gegründeten Zweifel unterliegt und auf zureichende Weiſe conſtatirt iſt, ſo müſſen die Biſchöfe pflichtgemäß das Recht in Anſpruch nehmen, die anzuſtellenden Lehrer hinſichtlich ihrer Befähigung zum Religionsunterrichte und hinſichtlich ihrer religiöſen und ſittlichen Haltung einer Prüfung zu unterwerfen, und zu fordern, daß ohne ihre Mitwirkung und Genehmigung kein Lehrer beſtellt werde. Wenn ferner die Biſchöfe noch die nachfolgenden Befugniſſe bezüglich der Volksſchule in Anſpruch nehmen, ſo ſind dieſe ſo augenſcheinlich auf das über die Schule und die heranwachſende Jugend ſich erſtreckende Hirtenamt gegründet, daß eine ſpecielle Motivirung derſelben als überflüſſig erſcheint. Dieſe Befugniſſe ſind nämlich:

1) Das Recht, die Volksſchulen in Perſon oder durch ihre Bevollmächtigten zu viſitiren und auf Abſtellung wahrgenommener Gebrechen zu dringen.
2) Das Recht, die Lehrbücher der Religion und der bibliſchen Geſchichte zu beſtimmen, und die übrigen in den Schulen zu gebrauchenden Bücher hinſichtlich der in ihnen bemerkbaren religiöſen Tendenz oder auch einzelner bedenklicher Stellen der biſchöflichen Cenſur zu unterwerfen.

„Hiemit verbinden die Biſchöfe noch die bereits oben näher erörterte Erwartung, daß die Anſtellung der Local- und Diſtrictsſchulinſpectoren ſtets im Einverſtändniſſe mit den Biſchöfen erfolgen werde.

„Die der Bildung der Volkslehrer gewidmeten Anſtalten oder Schullehrerſeminarien ſtehen ihrer Beſtimmung gemäß zu der Kirche in demſelben Verhältniſſe wie die Volksſchulen. Die Staatsgewalt ſelbſt hat dieß dadurch anerkannt, daß ſie dieſelben unter die Leitung geiſtlicher Vorſtände geſtellt hat, und die Biſchöfe ſehen ſich deßhalb in der Lage bezüglich dieſer Anſtalten im Weſentlichen dieſelben, auf den gleichen Principien geſtützten Anſprüche zu erheben; ſie beantragen nämlich, daß

1) organiſche Beſtimmungen über die Einrichtung ſolcher Inſtitute namentlich bezüglich der religiöſen Uebungen, des Religionsunterrichtes, der Sitten- und Hausdiſciplin, nicht ohne Einvernehmen mit den Biſchöfen erlaſſen werden mögen; daß
2) den Biſchöfen zur Anſtellung der Vorſtände eine Mitwirkung eingeräumt und kein Vorſtand und Lehrer gegen ihren Willen beſtellt werde; daß
3) das Recht der Biſchöfe anerkannt werde, dieſe Anſtalten beſonders hinſichtlich ihres religiöſen und ſittlichen Zuſtandes zu viſitiren und wahrgenommene Mißſtände zu entfernen; daß
4) die Vorſtände verpflichtet werden mögen, den Biſchöfen über dieſe Gegenſtände auf Erfordern Bericht zu erſtatten; daß

5) die Aufnahmsprüfung so wie die Jahresprüfung der Zöglinge in Gegenwart und unter Theilnahme eines bischöflichen Abgeordneten stattfinde.

„Es leuchtet übrigens ein, daß jene Verschiedenheit, wonach die Volksschulen entweder Staatsanstalten oder Gemeindeanstalten sein und demnach entweder unter der Leitung der Staatsorgane oder unter der der Gemeindebehörden stehen können, an der Stellung der Kirche und der Bischöfe zu denselben nichts Wesentliches ändert, und daß die Bischöfe bezüglich der einen wie der andern dieselben Befugnisse anzusprechen sich genöthiget sehen, so wie sie denn auch sich das Recht vorbehalten, wenn sie, im Hinblicke auf ihre Sendung und Amtspflicht, es für nöthig erachten sollten, auch durch eigens zu errichtende kirchliche Institute für den religiösen Unterricht Sorge zu tragen Hieran knüpfen die Bischöfe noch eine Wahrung ihres Rechtes bezüglich der theils schon vorhandenen, theils künftig noch entstehenden, von Gemeinden oder Privaten gegründeten Lehr- und Erziehungsanstalten. Auch an diesen Instituten muß das Recht, den Religionslehrer zu bestellen und die religiösen und sittlichen Verhältnisse zu überwachen, dem Episkopate zustehen."

K. Sachsen. Leipzig, 8. Januar. An den sächsischen Gymnasien ist zu gleichmäßiger Ausführung des Regulativs von 1847 nunmehr auch für die Abiturienten eine griechische und eine französische Uebersetzung aus dem Deutschen bei dem schriftlichen Maturitätsexamen sicherm Vernehmen nach angeordnet worden. So erhalten die bisherigen Uebungen der Art durch alle Gymnasialclassen ihren Ausgangspunct, der an mehreren selbstverständig schon eingerichtet worden, an denen aber, wo dieß nicht der Fall war, eine Lücke ließ. (L. Z.)

— Dresden, 23. November. Am 1. August 1846 organisirte sich in Dresden „der sächsische Pestalozziverein", dessen Statuten vom 11. August 1847 bestätigt wurden. Auf Grund dieser Statuten begründete der Verein das „sächsische Pestalozzistift", für die Erziehung hülfsbedürftiger Lehrerwaisen, im Geiste Pestalozzi's. Bereits hat durch seine unabläßliche Thätigkeit der Verein ein eigenes Grundstück vor dem Löbtauer Schlage erworben, in welchem zur Zeit eine Anzahl Lehrerwaisen aus verschiedenen Gegenden des Landes erzogen werden.

In Leipzig wurde schon 1850 im Januar im Hörsaale der hiesigen ersten Bürgerschule das Pestalozzifest begangen, und hatten sich dazu ein gewähltes Publicum und eine Anzahl Schüler und Schülerinnen aus den verschiedenen Anstalten unserer Stadt eingefunden. Der Zweck des Festes war die Begründung einer, schon vor zwei Jahren durch den hiesigen Lehrerverein beschlossenen Unterrichtsanstalt für sittlich verwahrloste Kinder, indem man eben durch eine solche Stiftung das Andenken an den gefeierten Mann, der insbesondere der hülflosen Kinder armer Eltern sich so liebevoll und väterlich annahm, auf die würdigste Weise der Mit- und späteren Nachwelt aufzubewahren glaubt. Die sturmvolle Zeit der letzten zwei Jahre hatte die Ausführung des edeln Werkes verzögert, das aber jetzt, vorzüglich da die dazu nöthigen Mittel nunmehr vorhanden und nur noch unerhebliche locale Hindernisse zu beseitigen sind, begonnen werden soll. Dieß wurde in der Einleitung zum Feste den Versammelten mitgetheilt. Die Feier selbst bestand in Gesängen, ausgeführt von dem bei dem Leipziger Lehrerverein bestehenden Gesangvereine, und einigen Reden, von denen die eine über Pestalozzi's Methode und deren Einfluß auf die Entwickelung der deutschen Volksschule handelte, während die andere sich darüber verbreitete, daß der Lehrer in seinem schweren Berufe sich von der Liebe leiten lassen müsse, die der Stifter unserer Religion das Hauptfundament derselben genannt habe. (F. J.)

— Leipzig, 29. December. Das Volksschulgesetz (vom 6. Juni 1835) ist durch an den Landtag gelangtes königl. Decret in verschiedenen wesentlichen Puncten zur Abänderung empfohlen. Unter Anderem wird darin bestimmt, daß ein ständiger Lehrer, der 25 Jahre alt ist und dessen Schule gewöhnlich bis 60 Kinder zählt, in der Regel nicht weniger als 150 Rthlr. Gesammteinkommen haben soll, worin jedoch weder die freie Wohnung noch ein Einkommen vom Kirchendienste unter 50 Thlr. mit eingerechnet wird. Ein Hülfslehrer soll außer freier Wohnung, Heizung und Kost mindestens 40 Thlr. baares Einkommen erhalten. Der § 2 will das Einkommen ständiger, 50 Schüler unterrichtender Lehrer, nach einer Dienstzeit (die mit dem 25. Jahre zu rechnen angefangen wird) von 5 Jahren bis auf 180 Thlr., von 10 Jahren bis auf 210, und von 15 Jahren bis auf 240 Thlr. erhöht wissen. Das Einkommen der weniger als 50 Kinder unterrichtenden Lehrer verbessert sich in den angegebenen Zeitfristen bis zu 130, 140 und 150 Thlr. Auf diese Zulagen haben nur Lehrer von untadelhafter Führung Ansprüche. In § 3 werden die Entsetzungsgründe vermehrt. Außer den im zeitherigen Zusatz angegebenen Gründen kann auch noch aus folgenden die Absetzung erfolgen, wenn ein Lehrer wegen Gotteslästerung, öffentlicher Herabsetzung der Religion, Verletzung der Sittlichkeit und endlich wegen ehrverletzender Handlungen oder Aeußerungen gegen das Staatsoberhaupt oder über dessen Regierungshandlungen zu einer Strafe verurtheilt worden ist. Ferner wenn ein Lehrer wegen Wuchers oder wegen eines Vergehens, welches mit Gefängniß- oder Geldstrafe bedroht ist, auch nur mit einer Geldstrafe belegt wird ꝛc. Der § 7 bestimmt endlich, daß sich alle Lehrer der Theilnahme an politischen Vereinen und des Besuchs politischer Versammlungen schlechterdings zu enthalten haben. (F. J.)

Eine Correspondenz in der D. Ref. meint hierzu: „Allerdings gibt der Gesetzentwurf dem Ministerium des Cultus sehr weit reichende Befugniß in Betreff der Beibehaltung oder Entfernung der Lehrer von ihren Aemtern; und es möchte noch nicht sicher entschieden sein, ob das Verhalten eines Theils des Volkslehrerstandes in den letztverflossenen Jahren hinreichenden Grund zur Beschränkung der persönlichen Selbständigkeit aller geben konnte. Allein auf der anderen Seite wird durch die projectirte Verbesserung der materiellen Lage der Lehrer (das Minimum des Gehalts steigt von 150 Rthlr. nach 15jähriger untadelhafter Amtsführung auf 240 Rthlr.) eine der verzüglichsten Ursachen der Unzufriedenheit aus dem Wege geräumt und manchem armen Lehrer eine sichere Aussicht auf eine angenehme Zukunft gewährt, die er vorher nur durch demokratische oder republikanische Umsturzpläne erreichen zu können hoffte. Die Armuth hat manchen sonst ganz guten Schulmeister zum wüthendsten Freischaarenführer gemacht!“ Dieß ist denn doch eine zu dürftige Ansicht von der Sache. Dagegen wird der Volksschullehrerstand — falls die Sache noch nicht klar sein sollte — ermessen können, welche Seligkeit und Freiheit in dem Himmel der „Staatsanstalt“ seiner wartet.

— Die äußere Lage und die Bildung der Lehrer. Aus den Kammern und aus der Presse. — Dresden, 27. Januar. Zweite Kammer. Auf der Tagesordnung der heutigen Sitzung stand die Berathung des Berichts der ersten Deputation über den Gesetzentwurf betreffend Abänderungen und Zusätze zum Volksschulgesetze vom 6. Juni 1835. Dieser Gesetzentwurf, zum Theil durch frühere ständische Anträge hervorgerufen, gewährt mit der einen Hand den Volksschullehrern eine verhältnißmäßig nicht unbedeutende Verbesserung ihrer materiellen Lage, indem er den Gehalt eines Lehrers in einer fest bestimmten Stufenleiter von 150 Thlrn. (die als Minimum angenommen sind) bis auf 240 Thlr. erhöht; allein mit der andern Hand nimmt er auch den Lehrern einen guten Theil ihrer persönlichen

Freiheit und Selbſtändigkeit, indem er eine ſtrenge Disciplin in Bezug auf das ſittliche und religiöſe Leben derſelben einführt, die Entlaſſung oder Abſetzung derſelben ſehr erleichtert und ihnen dem öffentlichen Leben gegenüber eine mehr als zurückgezogene Stellung anweiſt, wenn ſie nicht alle Ausſicht auf die oben verheißenen materiellen Wohlthaten verlieren wollen. Der Deputationsbericht, vom Abg. Kuntzſch erſtattet, hält die Vorlage in jeder Beziehung für angemeſſen und gerechtfertigt.

Die allgemeine Debatte eröffnete Abg. Heyn mit mehrfachen Bedenken gegen die von der Regierung aufgeſtellte Berechnung, daß der Staatscaſſe durch die projectirten Gehaltserhöhungen der Schullehrer jährlich eine Ausgabe von 54,000 Thlrn. aufgelegt werde, und verlangt eine ſpecielle Begründung dieſer Rechnung. Die Abg. v. d. Planitz und Zimmermann ſprachen ſich aus ähnlichen Gründen gegen die Vorlage aus, die von den Abg. v. Criegern und Kuntzſch und dem königl. Commiſſar **Dr. Hübel**, von Letzterm unter Mittheilung feſter Zahlenangaben und mit der Verſicherung, daß dieſe 54,000 Thlr. jedenfalls das Maximum der zu gewährenden Unterſtützung ſein würden, vertheidigt wurde. Die Abg. Reichenbach und Unger ſtimmen gegen den Geſetzentwurf, Erſterer, weil ihm die in demſelben enthaltenen Verbeſſerungen nicht groß genug erſcheinen, Letzterer, weil er ſich überzeugt hält, daß der Geſetzentwurf an Inconſequenz leide, auf die Staatscaſſe einen unberechenbaren Einfluß habe und in Folge davon am Ende gar die ganze Geſellſchaft aus einander gehen könnte. Abg. Jahn theilt die Anſichten Reichenbachs, ſtimmt aber mit der Regierung. Abg. Haberkorn iſt mit dem Princip, auf welchem die Gehaltserhöhungen ruhen, nicht zufrieden und ſtellt einen dießfallſigen Antrag, der bei der ſpeciellen Berathung der erſten beiden Paragraphen mit zur Abſtimmung kommen ſoll. Die Abg. v. d. Beeck und v. Noſtitz finden die Disciplinarbeſtimmungen des Geſetzes ſo vortrefflich, daß ſie auch alle übrigen Lehrer, namentlich die Gymnaſiallehrer, denſelben unterworfen ſehen möchten. Die Abg. Rittner und Meiſel erklären ſich gegen das Geſetz, weil ſie mit dem in ihm enthalten ſein ſollenden Princip, das die Erziehung der Kinder den Familien entziehe und dem Staate überweiſe, nicht einverſtanden ſind. Abg. Schäffer ſpricht ſich warm für die Gehaltserhöhungen der Lehrer aus und weiſt darauf hin, daß 54,000 Thlr. für die Volksſchullehrer nicht zu viel ſei, wenn man 20,000 Thlr. jährlich zur Veredelung der Pferdezucht ausgebe. Nach den für das Geſetz ſich ausſprechenden Abg. Thierſch, v. Zezſchwitz und Huth nimmt der Staatsminiſter v. Beuſt das Wort, um in einer längern Rede den Regierungsentwurf zu vertheidigen, worauf die allgemeine Debatte und die heutige Sitzung geſchloſſen wurde. (D. A. Z.)

— Aus dem Erzgebirge, 28. Januar. Mit geſpannter Aufmerkſamkeit, aber auch unter Anregung mancher ſchmerzlichen Gefühle iſt der Lehrerſtand den jüngſten Debatten in der zweiten Kammer über das Volksſchullehrergeſetz gefolgt; der Regierung weiß man nicht nur überhaupt die Verbeſſerung der Lage der Schullehrer Dank, ſondern findet ganz beſonders die Annahme einer Scala zweckmäßig; ſie erhält den Muth und den Eifer des jungen Lehrers aufrecht und lebendig. In Bayern findet eine ganz ähnliche Einrichtung bei den Gymnaſien ſtatt. Wenn man nun von einigen Seiten ziemlich bittere Aeußerungen über den Volksſchullehrerſtand hat vernehmen müſſen und ihm die Verbeſſerung, welche die Regierung beabſichtigt, zu verkümmern bemüht war, ſo traf man unläugbar über das Ziel hinaus: man traf das ganze Inſtitut der Schule, ſtatt die einzelnen Individuen. Was ſind aber Kirche und Staat in ihrer ſittlichen Aufgabe zu leiſten im Stande, wenn ihnen die Schule nicht erſt die Wege tüchtig bahnt? Wir wollen hier weder auf eine Erklärung der Erſcheinung eingehen, daß ſich die Volksſchullehrer bei den revolutionären Bewegungen in

unerwarteter Anzahl betheiligten, noch und am allerwenigſten uns zum Vertheidiger demagogiſcher Schullehrer aufwerfen; nur auf den einzigen Punct wollen wir verweiſen, daß in denjenigen Orten des Erzgebirges, wo der Lehrer ein entſprechendes Einkommen hatte, oder der Ortsgeiſtliche ein ehrenhafter oder einflußreicher Mann war, eine Betheiligung bei den bekannten Ereigniſſen ſo gut wie gar nicht ſtattgefunden hat. Ihr Correſpondent könnte eine Menge Beiſpiele anführen, die für ſeine Behauptung ſprechen, wenn er nicht gerechtes Bedenken tragen müßte, Perſönlichkeiten namhaft zu machen. Doch wollen wir auch hier nicht verſchweigen, daß in dem ganzen Gange der Seminariſtenbildung etwas Bedenkliches liegt; ſie geht zu treibhausartig, ſie bricht in zu frühem Alter ab und ermangelt in Folge deſſen der Tiefe und gleichſam der Kernhaftigkeit, die erforderlich iſt, um dem verführeriſchen Eindrucke gewiſſer äußern Erſcheinungen und Verlockungen zu widerſtehen. Und dennoch haben die Seminarien ſich bereits große Verdienſte erworben: die Erziehung eines großen Theils unſerer Jugend nach erprobten pädagogiſchen Grundſätzen iſt ihr Werk. (D. A. Z.)

— Dresden, 3. Februar. In der erſten Kammer wird die Berathung über das Ausgabebudget für das Departement des Cultus fortgeſetzt und beendigt. Es werden bewilligt für Gelehrten- und Realſchulen, entſprechend der Regierungsvorlage, 22,050 Rthlr.; die Forderung von 17,433⅔ Rthlr. für die Schullehrerſeminarien wird entſprechend den Beſchlüſſen der zweiten Kammer genehmigt, nur daß 400 Rthlr. für die kirchlichen Zwecke der Deutſchkatholiken abgeſetzt werden. Der Prinz Johann nimmt Gelegenheit, an dieſe Berathung folgenden Antrag anzuknüpfen, der mit Stimmeneinheit von der Kammer angenommen wird: „Im Verein mit der zweiten Kammer die hohe Staatsregierung zu erſuchen, die Frage einer ſorgfältigen Erwägung zu unterziehen, ob nicht durch eine Reorganiſation des bisher für die Schullehrer vorgeſchriebenen Bildungsweges den Mißſtänden, welche ſich in Betreff derſelben gezeigt haben, am gründlichſten abgeholfen werden könne.“ (D. Ref.)

— Dresden, 3. Februar. Bei der heutigen Berathung über das Ausgabebudget für das Departement des Cultus und öffentlichen Unterrichts gerieth die erſte Kammer auf einen Gegenſtand von weitgreifendſter, politiſcher Wichtigkeit, das Volksſchullehrerweſen. Für die Schullehrerſeminarien wurden 17,300 Thaler etatmäßig und 133⅔ Thaler tranſitoriſch verwilligt, nachdem folgender von Sr. k. Hoh. dem Prinzen Johann eingebrachter Antrag: „im Verein mit der zweiten Kammer die hohe Staatsregierung zu erſuchen, die Frage einer ſorgfältigen Erwägung zu unterziehen, ob nicht durch eine Reorganiſation des bisher für die Schullehrer vorgeſchriebenen Bildungsweges den Mißſtänden, welche ſich in Betreff derſelben gezeigt haben, am gründlichſten abgeholfen werden könne“ — eine längere Debatte hervorgerufen hatte. Daß hier ein wunder Fleck unſerer ſocialen Zuſtände liegt, hat die Erfahrung der letzten drei Jahre gezeigt; denn auch in Sachſen hat die demokratiſche Idee unter den Volksſchullehrern ſo bereitwillige thätige Propagandiſten in verhältnißmäßig großer Anzahl gefunden, wie ſelbſt die Liſten der Maiangeklagten nachweiſen. Wenn bei jenem Antrage, über welchen ein Kammermitglied nicht mit Unrecht bemerkte, er gehöre zu den wichtigſten der bisher eingebrachten, der Grund des Uebels in dem bisherigen Bildungswege für Volksſchullehrer geſucht wird, ſo läßt ſich nicht verkennen, daß die hervorgetretenen Erſcheinungen zum Theil ihre Urſachen darin finden mögen; allein ſie ſind auch noch anderwärts zu ſuchen. Auf keinen Fall hat der Antragſteller im Sinn gehabt, eine Verkürzung des Lernzieles für die Bildung der Volksſchullehrer herbeiführen zu wollen; denn es ward in dieſer Beziehung vom königl. Commiſſär ſehr richtig entgegengehalten, daß der Seminariſt einen das nächſte Bedürfniß ſeines

künftigen Lehramts überragenden Schatz von Kenntniſſen ſich erwerben müſſe, theils wegen der geiſtigen Ausbildung überhaupt, theils um in dem Lehramte deſto ſicherer auftreten zu können. Nicht ſowohl die wiſſenſchaftliche Ausbildung wird zu beſchränken, ſondern es wird vielmehr die moraliſche Erziehung der Seminariſten feſter in das Auge zu faſſen, es werden die Zügel der Disciplin ſchärfer anzuziehen ſein. Kein Vergleich mit den gegen andere Stände, deren Angehörige eine gewiſſe wiſſenſchaftliche Vorbildung erlangt haben müſſen, beſtehenden und geübten Disciplinargeſetzen ſoll angeſtellt werden, nein, man hat nur ganz einfach auf die Miſſion des Volksſchullehrers hinzublicken. Wie will man von dem eine ſtrenge Zucht der heranwachſenden Staatsbürger erwarten, der nicht ſelbſt aus einer ſolchen hervorgegangen iſt, und fortwährend unter einer ſolchen ſteht? Von der Art und Weiſe, wie das Lehramt geübt wird, hängt das Wohl und Wehe ganzer Generationen ab, wird in gewiſſer Beziehung die Zukunft des politiſchen Lebens beſtimmt. Die Leiter der Umſturzpartei haben nicht ohne Grund auf die Zeit gerechnet, in welcher die demokratiſchen Keime aus den Schuljahren 1848 und 1849 herangereift ſein würden. Aber das iſt es nicht allein, was für den Stand der Volksſchullehrer gewünſcht werden muß; ebenſo unerläßlich iſt es, daß ihre materielle Lage gebeſſert wird: ſie iſt größtentheils ohne Verhältniß zu dem Bildungsgrade, welcher dem Seminariſten gewährt wird, und von welchem kein Jota gekürzt werden ſoll. Man braucht ſich nicht an Eugen Sue's Claudius Gerard, den Volksſchullehrer im ſocialiſtiſchen Heiligenſcheine, zu erinnern, um zu erkennen, daß durch zu karge Dotirung der Stellen in tüchtig gebildeten Volksſchullehrern nur ein Proletariat mit gefährlichen geiſtigen Waffen herangezogen wird. Man wird einhalten, daß durch weſentliche Verbeſſerung der materiellen Lage der Volksſchullehrer — und ſolche muß im Intereſſe des Standes gewünſcht werden — entweder die Gemeinden oder die Staatscaſſe überbürdet werde. Dürften dieſe Laſten nicht williger getragen werden als die wahrlich wohl nicht geringeren, welche durch bedeutend erhöhte Heereskräfte zur Aufrechthaltung des innern Friedens auferlegt werden? (A. Z.)

— Aus dem Erzgebirge, 10. Februar. Wenn Ihr erzgebirgiſcher Correſpondent raſcher wiederum zur Feder greift, als er nöthig zu haben glaubte, ſo liegt der Grund lediglich in dem Antrage des Prinzen Johann in der erſten Kammer — es hat derſelbe die größte Aufmerkſamkeit erregt —, „die Frage einer ſorgfältigen Erwägung zu unterziehen, ob nicht durch eine Reorganiſation des bisher für die Schullehrer vorgeſchriebenen Bildungsweges den Mißſtänden, welche ſich in Betreff derſelben gezeigt haben, am gründlichſten abgeholfen werden könne". Ihr Correſpondent hat gar manches Wort darüber zu ſprechen und zu ſchreiben Veranlaſſung genommen, was natürlich in ſeiner Ganzheit hier keinen Raum finden würde. Das Weſentliche kann jedoch in wenige Worte zuſammengefaßt werden: man hat das Unterrichtsprincip über das der Erziehung geſetzt; man hat ferner in Folge des Zuviel dem Unterrichte ſeine intenſive Kraft und Bedeutung genommen; man hat endlich den Seminariſten für ihren amtlichen Bedarf des Wiſſens zu vielerlei und in Folge der kurzen Zeit ihres Bildungsganges eine gewiſſe ſich nur zu oft überſchätzende Oberflächlichkeit angebildet, während ſie in Betreff der politiſchen Stellung, die ſie in ihren Gemeinden leicht einzunehmen vermögen, weder umfaſſend noch entſprechend genug gebildet erſcheinen. Den Lehrern der Seminarien daraus einen Vorwurf abzuleiten, würde eine Ungerechtigkeit ſein: man muß vielmehr ihren Fleiß, ihre Geſchicklichkeit und ihre Ausdauer bewundern. Allein dem Antrage des Prinzen Johann wohnt eine viel weiter reichende Tragkraft inne: er trifft mehr oder weniger alle wiſſenſchaftlichen Anſtalten,

insbeſondere aber die ſogenannten Gymnaſien. Und Ihr Correſpondent glaubt die Gelegenheit auch hier ergreifen zu müſſen — kann es für Vaterland und Staat etwas Wichtigeres geben als Erziehung und Unterricht? — über dieſen Gegenſtand in möglichſter Kürze zu ſprechen, um ſo mehr, da er aus Erfahrung weiß, daß er der überwiegenden Mehrzahl Derer, die vom Gymnaſialweſen etwas verſtehen, gleichſam aus der Seele ſpricht; auch hat es Ihrem Correſpondenten dazu an Aufforderung nicht gefehlt. Der Unterricht dieſer Anſtalten iſt unläugbar zu extenſiv und zu wenig intenſiv geworden. Lehrer und Schüler befinden ſich in einer Lage, die mancherlei Bedenken zu erregen geeignet iſt. Die Letztern haben ſelbſt bei angeſtrengter Thätigkeit — geniale Köpfe können nicht zum allgemeinen Maßſtabe dienen — nur geringe Ausſicht, allſeitig zu befriedigen: ihre Beſtrebungen und Anſtrengungen entſprechen dem Erfolge nicht. Man hat nun in der Neuzeit Alles aufgeboten, dem Lehrer und Schüler durch Methoden und Hülfsmittel das ſchwere Werk möglichſt zu erleichtern; den Schülern insbeſondere hat Zeit verſchafft werden müſſen. Aber einer wahrhaft geiſtigen Gymnaſtik iſt das Federleichte und das Zuckerſüße gänzlich zuwider. „Im Schweiße deines Angeſichts ſollſt du dein Brod eſſen“ will auch an dem Geiſtesthätigen bewahrheitet ſein; aber wohl zu bedenken iſt, daß dieſer Schweiß nicht ausgepreßt werden ſoll durch die Drucklaſt der Vielheit, ſondern durch die Arbeit, welche das um ſeiner Gediegenheit willen Schwere in Anſpruch nimmt. Es gibt aber auf dem Gebiete pädagogiſcher Erfahrungen keine beglaubigtere Wahrheit als die: der Fortſchritt, der glückliche Erfolg macht der Jugend neuen und friſchen Muth; ſie erkennt darin eine ſüße und belebende Frucht ihrer Kraft und Thätigkeit. Nicht minder bedenklich wird aber auch die Extenſivität des Unterrichts durch die Oberflächlichkeit ihrer Wirkung auf den jugendlichen Geiſt; man ruft dadurch leichter die Eitelkeit und die Selbſtüberſchätzung der Jugend hervor als das Streben nach Gründlichkeit und die wahre Anhänglichkeit an die Wiſſenſchaft. Und das **primoribus labris gustare** von allerlei Wiſſenſchaft iſt nur zu gut geeignet, das Lernen zur Geſchmacksſache zu machen, anſtatt es für die unerläßlichſte und edelſte Aufgabe der Jugendzeit anzuſehen. Uebrigens geht bei dieſer Extenſivität des Unterrichts die individuelle und ſelbſtändige Geiſtesthätigkeit des Jünglings — das ſogenannte Privatſtudium — ſo gut wie gänzlich verloren; die Zuvielheit führt die Jugend in der Regel nicht zu den Büchern zurück, ſondern zu der Erholung, zu der Zerſtreuung, und ein Glück, wenn die letztere keine verderbliche Wahl trifft. Aber auch die Lehrer befinden ſich in einer eigenthümlichen Lage jener Extenſivität des Unterrichts gegenüber. Sechs bis acht Lehrer mit ihren beſondern Unterrichtsgegenſtänden in einer Claſſe; jeder derſelben macht ſeine oft hohen Forderungen geltend, jeder drängt, treibt an, ermuntert, jeder ſucht möglichſt ſeiner Pflicht zu genügen; der eine iſt ſtrenger, der andere nachſichtiger; aber was doch eine weſentliche Sache iſt, keiner wird ſo warm an dem Herzen der Jugend, als er ſelbſt und dieſe es wünſcht, und auch ihr Herz empfindet die volle Wärme nicht, die für Unterricht und Lehre eben ſo wünſchenswerth als ſegensreich iſt. Woher dieſe Erſcheinung? Mit jedem der ſechs oder acht in einer gewiſſen Reihenfolge kommenden Lehrer tritt dem Schüler nur ein neuer Unterrichtsgegenſtand vor die Augen, aber nicht zugleich auch der wohlmeinende und eifrige Führer zur Wiſſenſchaft und Tugend, nicht der väterliche Freund und Berather. Genug, wir müſſen mit unſerm Erziehungs- und Unterrichtsſyſtem auf die Natur des Menſchen überhaupt und auf das Weſen und die wahren Bedürfniſſe der Jugend insbeſondere zurückkehren; es muß der Schein verſchwinden, als ſei der Lehrer lediglich der Zubringer des maſſenhaften Stoffes, den die denkenden Geiſter aller Zeiten aus den Tiefen des menſchlichen Geiſtes und der Natur zu Tage gefördert

haben, im Namen und Auftrage des Staats! Das Princip der Erziehung muß höher stehen als das des Unterrichts und bloßen Lernens! (D. A. Z.)

Hannover. Der Kaufmann Böttcher zu Hannover, welcher das große Schullehrerseminar daselbst gestiftet hat, war von jeher ein Freund der Schullehrer. Einmal kommt ein junger Mensch, der eine Landschulmeisterstelle im Celle'schen erhalten hat, in seinen Laden und kauft schwarzes Tuch zu seinem Amtskleide. Böttcher erkundigt sich nach seinen Umständen, gibt ihm das Tuch unter dem Einkaufspreise und sagt, wenn er wieder etwas brauche, solle er nur zu ihm kommen, er werde immer so mit ihm handeln. Nach einigen Jahren sieht er den Menschen von ungefähr wieder in seinem Laden, bemerkt aber eine große Veränderung in seinem Anzuge, der jetzt in einem Hirtenkittel besteht. Böttcher, in der Meinung, daß der Mann seines Amtes entsetzt sei, fängt an, ihm Vorwürfe zu machen. „Sie irren sich", sagt dieser, „der Kuhhirt in unserem Dorfe starb vor einigen Monaten; da nun das Hirtenamt eine zweimal stärkere Einnahme hat als das Schulamt, so gab ich das Schulamt auf und ward Kuhhirt." Böttcher schlug vor Erstaunen in die Hände und dachte von der Zeit an auf Mittel, die Schulhalterstellen zu verbessern, und stiftete das Seminarium, um sie mit würdigen Leuten besetzen zu können.

Schleswig-Holstein. Das Staatsschulregiment. Ueber den Einfluß der dänischen Herrschaft auf die Schulen erfährt man, daß die blühende Hochschule zu Hadersleben bis auf eine Zahl von 15 Zöglingen heruntergesunken ist, worunter sich drei zahlende befinden. Sechs sind von den Dänen erst hingebracht worden und sechs andere genießen als die Kinder armer Eltern unentgeltlichen Unterricht. Einem gleichen Verfall geht die deutsche gelehrte Schule zu Schleswig entgegen, da der erste Lehrer derselben, Professor Jungklaussen, ein exaltirter Danomane ist, der erst kürzlich die charakteristische Aeußerung gethan hat, daß es gar kein Schleswig, sondern nur ein Südjütland gegeben habe, gebe und geben werde.

Braunschweig. Vor wenigen Tagen ist vom Appellationsgericht in Halberstadt in dritter Instanz ein fast zweihundertjähriger Proceß entschieden worden. Im Kreise Aschersleben und zwar etwa drei Viertelmeilen davon, nach Quedlinburg zu, liegt das landgräflich hessen-homburgische Dorf Wilsleben mit dem nahen und dahin eingepfarrten Rittergutel (oder Klosterdomäne) Winningen. Bisher war de facto der Landgraf von Hessen-Homburg Besitzer des Gutes Winningen, aber unter stetem Proteste des Herzogs von Braunschweig, welcher der rechtmäßige Eigenthümer davon zu sein behauptete. Im dreißigjährigen Kriege nämlich hatte der Abt des braunschweigischen Klosters Michaelstein bei Blankenburg, ein Herzog von Braunschweig, durch Verpfändung, Verkauf u. s. w. Winningen in Besitz seines Klosters gebracht, ohne doch den Besitz antreten zu können, da, wie gesagt, der Landgraf von Hessen-Homburg denselben usurpirt hatte. Er erhob daher 1674 Klage; allein bis zur Auflösung des deutschen Reichs war der Proceß noch nicht beendet! 1823 wurde derselbe an das hiesige Oberlandesgericht gezogen, und im Jahre 1842, nach fast zweihundertjährigem Processiren, erfolgte ein Spruch zweiter Instanz, der das Gut Winningen dem Herzoge von Braunschweig zusprach. Der Landgraf von Hessen-Homburg provocirte ein Urtheil dritter Instanz bei dem Appellationsgerichte zu Halberstadt, das vor Kurzem erfolgte und jenes der zweiten Instanz bestätigte. Demgemäß ist jetzt ein Regierungscommissarius von Braunschweig nach Winningen gegangen, um den bisherigen Hessen-Homburgischen Inhaber des Gutes zu exmittiren; doch wird der Ertrag dieser Domaine, die mindestens jährlich 13,000 Thaler Pacht gibt, nicht der braunschweigischen Landescasse, sondern dem braunschweigischen Kloster- und Studienfond zugute kommen, da

Winningen als eine Pertinenz von Kloſter Michaelſtein betrachtet werden muß, deſſen reiche Einkünfte nach ſeiner Aufhebung zum braunſchweigiſchen Studienfond geſchlagen wurden und deſſen vorzüglichſte Einnahme bilden. (M. C.)

Anhalt. Deſſau. Schon vor längerer Zeit hat das Miniſterium beſchloſſen, das geringſte Gehalt eines Volksſchullehrers auf 200 Rthlr. jährlicher Einkünfte feſtzuſetzen, und daß in Folge deſſen alle diejenigen definitiv angeſtellten Volksſchullehrer, deren Einkünfte bisher dieſes Minimum nicht erreichten, ſo viel Zulage aus der Staatscaſſe erhalten ſollen, wie ihnen an dieſer Summe fehlt.

— Deſſau, 18. October. Durch eine Verordnung des Staatsminiſteriums vom 8. d. M. wird die hieſige Franzſchule, als nunmehrige Staatsanſtalt, in eine Handelsſchule umgeſchaffen und ſoll als ſolche den 5. November d. J. ihren Lehrgang beginnen. Sie wird Knaben von 11 bis 15 Jahren in 4 Claſſen Gelegenheit geben, ſich alle diejenigen Vorkenntniſſe in möglichſter Ausdehnung zu verſchaffen, welche geeignet ſein dürften, einen jungen Menſchen für ſeinen Eintritt in das Geſchäftsleben vorzubereiten. Es ſteht nach den getroffenen Einrichtungen zu erwarten, daß dieſe Anſtalt in ihrer neuen Form nicht bloß für unſer Herzogthum, ſondern auch, wie bisher, für einen größern Kreis recht ſegensreich wirken werde.

Wir können die Gelegenheit nicht unbenutzt vorübergehen laſſen, aus der Nat. Z. einen Artikel über die freie Gemeinde in Deſſau mitzutheilen, nicht bloß um der unfreiwilligen Komik des Einganges willen, ſondern weil die Sache auch für die Schulen wichtig werden wird.

— Die freie Gemeinde in Deſſau. Auf welchem Gebiet auch immer in eine freiheitliche Entwickelung eingetreten wird: in Deſſau darf man erwarten, daß dieſelbe nicht nur theoretiſch ihre vollen Conſequenzen findet, ſondern daß auch der Verſuch ihrer Verwirklichung gemacht wird. Das liegt ebenſo in dem Charakter der Männer, welche an der Spitze der Bewegung ſtehen, wie in dem einmal radical angeregten Volksgeiſte. Eine Beſtätigung deſſen bietet uns die vor Kurzem gegründete freie Gemeinde in den verſchiedenen Acten, durch welche ſie ſich ſelbſt proclamirt. Dieſe ſind: 1) die „Gemeindeordnung", 2) die „Grundſätze der freien Gemeinde", 3) die „Hauptunterſchiede der Kirche und der freien Gemeinde".

Nach der Gemeindeordnung bildet die hieſige freie Gemeinde eine „Bezirksgemeinde" und beſteht aus ſämmtlichen freien Gemeinden des Deſſauer und Zerbſter Kreiſes, welche einzelne Abtheilungen mit ſelbſtändiger Verwaltung bilden. Die Aufnahme in die Gemeinde darf Niemand verweigert werden, der ſich zu ihren Grundſätzen bekennt, der Austritt ſteht jederzeit frei. Die regelmäßigen Verſammlungen der Gemeinde zu dem Zwecke der Erbauung und Belehrung ſind öffentlich. Mittel der Erbauung iſt das „freie Wort" und der „freie Kunſtgeſang". Die bisherigen „Mittel" des Cultus als: Altäre, Crucifixe, Gemeindegeſang, Liturgie, Gebete, Prieſtergewänder u. ſ. w. werden nicht angewendet. Sobald es die Mittel erlauben, ſoll eine eigene Gemeindehalle erbaut werden. Ein Vorſtand von neun Perſonen, auf ein Jahr gewählt, regelt und leitet alle innern und äußern Angelegenheiten der Gemeinde. Sprecher und Lehrer der Gemeinde werden von zwei Drittheilen der Stimmen in der Gemeindeverſammlung gewählt. Eine Anſtellung auf Lebenszeit findet nicht ſtatt.

Den Kern der Grundſätze der freien Gemeinde glauben wir in folgender Stelle zu finden: „Das Weſen und der Inhalt unſerer Religion iſt ſomit die von allem fremden Inhalt und aller falſchen Form gereinigte Begeiſterung für das menſchliche Ideal, für das Ideal vollkommener Schönheit und vollkommenen Glückes der Menſchen in der Form einer allgemeinen menſchlichen Geſellſchaft." — Allein in wahrhaft

enſchlicher Bildung und Einigung Aller auf dieſem Boden finden wir die Errettung r Menſchheit aus der gegenwärtigen Noth und die Begründung eines neuen ſchö- rn Lebens.

Die Belehrung über die „Hauptunterſchiede der Kirche und der freien Gemeinde“ ſpricht in möglichſter Kürze die Differenzen beider Inſtitutionen. Die freie Gemeinde rwirft jeden Kirchenglauben, das geoffenbarte Chriſtenthum, die Bibel als das Buch r Offenbarung, die kirchliche Lehre von der Gottheit. Dieſe iſt nach der Anſchauung er freien Gemeinde „das All ſelbſt in ſeinem einheitlichen, ewigen Weſen, im Unter- hiede von dem Einzelweſen, das aus ihr geboren wird und, wenn ſein individuelles eben vollendet iſt, in ſie zurückgeht“. Die freie Gemeinde verwirft die Lehre von der rbſünde, von der Göttlichkeit Chriſti, der nach ihrer Anſicht „Menſch wie andere Menſchen als jüdiſcher Religionslehrer und Reformator ſeine edle Natur offenbarte nd ſich große Bedeutung für die Welt erwarb“. Sie verwirft die kirchlichen Lehren ber die Erzeugung, Geburt, das Leben, den Tod, die Auferſtehung, Himmelfahrt und ereinſtige Wiederkunft Chriſti; ſie findet „in dem Allem eine ſchöne Dichtung, welche ich unbewußt in dem frommen Glauben der Chriſten vor Zeiten gebildet hat“. Sie erwirft die Lehre von der Erlöſung der Menſchen und fordert dagegen „eine allge- meine Erziehung des Menſchen und des Menſchengeſchlechts, welche den im Menſchen lebenden Geiſt allſeitig entfaltet“. In der kirchlichen Lehre von den Zuſtänden nach dem Tode ſieht ſie menſchliche Phantaſieen ohne Wirklichkeit und ſie erklärt dabei als den höchſten Zweck der freien Gemeinde:

„den Menſchen in ſich ſelbſt gut und glücklich zu machen und in Zukunft den ſchönen Erdenſtern, den wir bewohnen, in ein Paradies umzuwandeln.“

Sachſen-Weimar-Eiſenach. Simultanſchule für Chriſten und Juden in Lengefeld. (Did.) Sie haben bereits in Ihrem Hauptblatte rühmlich der in unſerm Großherzogthum, und zwar zunächſt in der Stadt Lengefeld vollbrachten Vereinigung der chriſtlichen und jüdiſchen Schule zu einer Bürgerſchule, wo, mit Ausnahme des Religionsunterrichtes, die chriſtlichen und jüdiſchen Lehrer den Kindern beider Confeſſionen Unterricht ertheilen, gedacht. Am letzten Sonntage fand nun die Einführung ſämmtlicher Lehrer (drei chriſtliche und drei jüdiſche) und zwar mit Zu- ſtimmung beider Gemeinden in der Kirche ſtatt. Bei dieſer Gelegenheit ſprachen ſowohl der als Kanzelredner wie als Dichter rühmlichſt bekannte Superintendent Schreiber, wie der Landrabbiner Dr. Heß aus Eiſenach, eindringende Worte über die große und humane Bedeutung der Vereinigung. Von beiden Reden dürfte nur die des Letzteren deßhalb eine Stelle in Ihrer der Förderung der Humanität gewidmeten Didaskalia finden, als ſie wahrſcheinlich die erſten von einem jüdiſchen Geiſtlichen in einer chriſtlichen Kirche geſprochenen Worte ſind: „Wenn ich mir — begann der Redner — geſtatte, zu dem treffenden Vortrage unſers Herrn Superintendenten einige Worte hinzuzufügen, ſo geſchieht es nur, um im Namen der religiöſen Gemeinſchaft, die ich vertrete, um im Namen der jüdiſchen Kirche die Empfindungen der Freude und des Dankes gegen Gott auszuſprechen, welche auch uns beim Anblick der heutigen Feier beſeelen! Ja, es hat die neue Zeit Großes und Edles hervorgebracht, große und heilige Gedanken in der Bruſt des deutſchen Volkes geweckt. Aber unter allen dieſen Gedanken iſt doch keiner größer, erhabener, edler, heiliger, als der „„der Gleichheit aller Menſchen vor dem Geſetze ohne Unterſchied des Standes, der Geburt und vor Allem des Glaubens und der Religion““, denn dieſe Gleichheit riß auf einmal die Scheidewand nieder, welche die Irrthümer und Vorurtheile einer früheren Zeit zwiſchen Menſchen und Menſchen errichtet. Dieſe Gleichheit brachte Gottes Geſetz, das kein

Anſehen der Perſonen kennt, zur Herrſchaft, auch in menſchlichen Kreiſen, dieſe Gleichheit machte das Gebot der Liebe, welches Kirche und Synagoge als ihr Grundgeſetz betrachten, erſt zur Wahrheit, zur lebensvollen Wirklichkeit in der göttlich menſchlichen Ordnung, die uns im Staate und der bürgerlichen Geſellſchaft gegeben. Sollte dieſe Wahrheit aber ſo recht Wurzel faſſen, ſollte ſie nicht bloß in dem politiſchen Katechismus der Gegenwart ſtehen, ſondern ihren Weg in das Gemüth finden, dem kommenden Geſchlechte ein Heiligthum bleiben, ſo mußte ſie vor Allem bei der Bildung des künftigen Geſchlechts, bei den Anſtalten der Erziehung und des Unterrichts, zur Anwendung kommen, ſo mußte der Staat hier ſein großes Erlöſungswort ſprechen, und dieſe bisher einſeitig dem kirchlichen Verbande gehörenden Anſtalten zu den ſeinigen erheben, damit ſchon frühzeitig die Jugend verſchiedenen Bekenntniſſes ſich als Menſchen einig fühle, als ſolche als gleichberechtigte eines und desſelben Vaterlandes ſich achten und lieben lerne. — Das nun, meine Zuhörer, iſt, Dank der göttlichen Vorſehung, in unſerem engeren Vaterlande zur Ausführung gekommen, es ſind die beiden getrennten Schulen dieſer Stadt zu einer einigen Anſtalt der Bildung und Geſittung verbunden worden, und es iſt dieß nicht etwa durch Zwang von oben geſchehen, nein! nur die Anregung kam von oben, die Bereitwilligkeit zur Ausführung aber trugen beide Gemeinden der Staatsbehörde entgegen. Es ſah die chriſtliche Gemeinde hinweg von dem Vorrechte ihres Alters und ihrer größeren Zahl, und zeigte ſich bereit zu dem Gleichheitsbund mit ihrer jüdiſchen, früher kaum geduldeten Schweſter; es ſah aber auch die jüdiſche Gemeinde von dem Bedenken hinweg, welches manche Strenggläubige in ihrer Mitte haben mochten, ſah auch nicht darauf, daß ſie durch das glücklichere Verhältniß der Lehrenden zu der beſcheideneren Zahl der Lernenden gegenwärtig im Vortheile war, ſondern nahm freudig die angebotene Bruderhand an; es ſetzte mit einem Worte eine jede Gemeinde Das, was ihr noch ſonſt lieb und worauf ſie ſtolz ſein mochte, ein zum Beſten der gemeinſamen Sache, zum Beſten der Verbindung und Verbrüderung der bisher getrennten Schulgemeinden. — Von dieſer ſchönen echt menſchlichen That legt nun die Feier an dieſer Stätte Zeugniß ab. Wir ſehen in ihr die Lehrer der Kirche und Synagoge neben einander ſtehen, ſich die Hand zu gemeinſamem amtlichem Wirken an der einen Pfleganſtalt geiſtiger und ſittlicher Bildung reichend; wir ſehen in dem zur nächſten Leitung der Angelegenheiten der Schule berufenen Vorſtand Genoſſen beider Religionen zu gleichem ſchönem Zweck verbunden, und wir ſehen an dieſem Orte, der ſonſt nur dem religiöſen Bedürfniß der chriſtlichen Gemeinde geweiht, jetzt zahlreiche Glieder beider Gemeinden verſammelt, mit Bruderſinn und Bruderliebe auf einander blickend und im Stillen ſich zurufend: „„Wir haben uns geeinigt in den Herzen unſerer Kinder, wir wollen einig ſein und einig bleiben in Allem, was unſer und unſerer Kinder Heil betrifft.““ Da aber, meine Zuhörer, wo ſolcher Sinn lebt, bedarf es nicht erſt der Ermahnung und Ermunterung, da geſtalten ſich von ſelbſt die Wünſche zu Hoffnungen, die Hoffnungen zur frommen freudigen Zuverſicht. Und ſo dürfen wir denn dem glücklichen Gedanken uns überlaſſen, daß zur Förderung unſerer vereinigten Schule Alles ſich die Hände reichen werde, damit ſie, geſchützt von dem Arme des Staates, aber getragen und gepflegt von der Liebe beider Gemeinden, eine wahrhafte Heilanſtalt werde, die da in dieſe noch an manchen Wunden leidende Stadt heraufführt eine ſchönere und glücklichere Zeit, wo Handel und Gewerbefleiß blühen und die Tugenden der Mäßigkeit, der Biederkeit, der Rechtlichkeit und vor Allem des gemeinnützigen, echt vaterländiſchen Sinnes heimiſch ſein werden, bei unſern Männern wie bei unſern Frauen, bei unſern Jünglingen wie bei unſern Jungfrauen, in dem ſtillen Kreiſe unſerer Familien, wie im öffentlichen

Leben und Wirken, und das, was wir jetzt geschaffen, die Anerkennung aller Guten noch in späten Tagen finden werde, daß sie rühmen das Werk unserer Hände und wir uns desselben freuen können vor Menschen und vor unserem Schöpfer und Vater da droben. Amen."

Kurhessen. Kassel, 6. Februar. Ueberwachung der Lehrer. Anfangs Februar wurde ein schon unterm 7. Januar erlassener Beschluß des Ministeriums des Innern bekannt, betreffend die Handhabung der Disciplin im Lehrstande. Es sollen diejenigen Volksschullehrer, einschließlich der Rectoren an den Stadtschulen und der Lehrer an den Realschulen, „welche offenkundig eine rührige Thätigkeit bei den revolutionären Bewegungen der letzten Jahre entwickelt, zur Aufregung des Volks oder anderer Schullehrer selbständig durch Rede oder Schrift beigetragen, und gegen Staat oder Kirche mit irgend einem Erfolge feindselige Bestrebungen bethätigt haben", sofort zur disciplinarischen Untersuchung gezogen und dieselbe mit allem Nachdruck und thunlichster Beschleunigung geführt werden.

„Der Herr Bezirksdirector hat 2) diejenigen Volksschullehrer seines Bezirks, welche sich bei den bezeichneten, mit dem Amte der Jugenderziehung schlechthin unvereinbaren Bestrebungen der letzten Jahre betheiligt haben, ohne gleichwohl eine hervorragend nachtheilige Wirkung auf Andere ausgeübt oder eine besonders lebhafte Thätigkeit in der Ausbreitung verderblicher Lehren entwickelt zu haben — worüber die nöthigenfalls tabellarischen Berichte der Oberschulinspectoren einzuziehen sind —, persönlich vorzufordern, oder nach Befinden anzuweisen, sich bei den Oberschulinspectoren persönlich zu stellen, um in der gedachten Beziehung eine persönliche nachdrückliche Zurechtweisung und die ernstliche Bedrohung zu empfangen, es werde gegen sie, welche schon jetzt die Entlassung von ihrem Amte durch ihr frevelhaftes Treiben verwirkt hätten, mit dieser Entlassung, von welcher man für jetzt noch, um ihnen Zeit zur Besinnung und Besserung zu geben, absehe, unverweilt vorgeschritten werden, sowie sie in ihrem Berufe sich nicht der gemessensten Ordnung und Eingezogenheit befleißigten, oder sogar irgend eines Dienstfehlers sich schuldig machten. Insbesondere ist ihnen die Theilnahme an sogenannten Schulsynoden oder dergleichen auf die sogenannte Emancipation der Schule abzweckenden Versammlungen, und die etwaige Betheiligung bei aufregenden und den Standpunct des Lehrers verrückenden Zeitschriften bei angemessener Disciplinarstrafe, nach Befinden Entlassung vom Amte, zu untersagen." (F. J.)

Also auch die Betheiligung an den Schulsynoden ist straffällig! Natürlich! der Lehrstand hat kein gemeinsames Interesse, hat kein Ziel und keine Aufgabe, die er allein im Verbande mit seinen Berufsgenossen klar erkennen und zu lösen sich befähigen kann. Die Erziehungsgrundsätze bestimmt der Staat, die Lehrmethoden die hohe vorgesetzte Behörde, der Lehrstand hat nichts zu durchdenken, nichts zu berathen, nichts zu prüfen, nichts zu bestimmen, nichts zu entscheiden; er hat nichts, was er am wenigsten, nichts, was er allein versteht. Der Staat präparirt, instruirt, reglementirt den Lehrer, prüft Lehrbücher und Lehrmittel, oder bestellt sie sich nach seinen Zwecken, der Staat besorgt die nöthigen Methoden, heuristische, akroamatische, synthetische, genetische ꝛc., je nachdem der Wind weht; — wozu also sollen Schulsynoden bestehen?

Will man aber wissen — denn originell ist einmal diese Verfügung nicht —, woher die kurhessischen Staatslenker ihre Weisheit geholt, welche Staatsmänner sie absclig copirt haben? Etwa Eichhorn in Preußen oder Abel in Bayern, oder den Minister der Volksaufklärung in Rußland, oder den re bombardatore oder den Papst in Rom oder die Jesuiten in Paraguay?

Nicht doch! — Wir blättern ein wenig in den Acten der ersten französischen Revolution. Aus dem Jahre 1791, vom 17. Juni finden wir folgendes Decret:

„Art. 1. Die Aufhebung aller Arten von Corporationen der Bürger desselben Standes oder Gewerbes ist eine der Hauptgrundlagen der französischen Verfassung. Es ist demnach verboten, dieselben thatsächlich unter irgend welchem Vorwande oder in irgend einer Form wieder herzustellen.

„Art. 2. Die Bürger eines Standes oder Gewerbes, die Unternehmer, welche offene Läden halten, die Arbeiter oder Gehülfen irgend einer Kunst dürfen, wenn sie sich versammeln, weder einen Vorsitzenden noch einen Schriftführer noch einen Syndicus ernennen, noch Register führen, berathschlagen, Beschlüsse fassen, oder Statuten über ihre angeblichen Gemeininteressen aufsetzen."

Dieß ist das Modell für Herrn Hassenpflugs Verordnung. — Sollte er noch nicht wissen, daß, wenn er die bösen Radicalen alle ausrotten will, er sich selber auch das Urtheil gesprochen hat?

Großherzogthum Hessen. Gießen, 5. November. Was seit Wochen gerüchtweise sich ankündigte, ist nun officiell hier angelangt, die Pensionirung des Oberstudienraths und Professors Hillebrand. Sie steht ohne Zweifel im Zusammenhang mit seiner landständischen Wirksamkeit, mit der Entlassung zweier anderen Beamten, Bernbeck und Vollhard, die wie Hillebrand dem gegenwärtigen Ministerium gegenüber den Beschluß der Steuerverweigerung in der Kammer fassen halfen. Hillebrands akademische Wirksamkeit war seit drei Jahren durch die landständische vielfach unterbrochen, allein gerade auf dem Feld der deutschen Litteraturgeschichte, dem er sich mit Vorliebe vor den eigentlich philosophischen Fächern zugewandt, war er stets ein höchst anregender geistvoller Lehrer gewesen, hatte er stets vollen Beifall geerntet. Hillebrand war, nachdem er mancherlei Bücher von geringerer Bedeutung, auch einige Romane geschrieben, schon im reiferen Mannesalter, als er durch zwei größere Werke: die Philosophie des Geistes, und die Idee und Geschichte der Philosophie — sich als selbständigen Denker von Schärfe und Tiefe des Geistes bekannt machte, und durch die Hervorhebung des individuellen Lebens im Anschluß an Leibnitz eine Vermittelung Hegel'scher und Herbart'scher Elemente anstrebte. In der Litteraturgeschichte sind Goethe und Lessing seine Helden, und mehr und mehr war er als Philosoph auf den Standpunct dieser Dichter getreten. Seine Geschichte der neuern deutschen Nationallitteratur hatte ihn als kunstsinnigen Historiker wie als strengen Kritiker bekannt gemacht, sie erscheint eben in einer neuen Bearbeitung, die besonders dem an Büchern und Namen so reichen dritten Theil zu wünschen war. In die unselige Steuerfrage hat sich eben noch ein anderes Mitglied unserer Universität verwickelt, der Professor des Staatsrechts, Wippermann, Bruder des kurhessischen Staatsraths, durch einen offenen Brief an den Steuereinnehmer Mändl dahier; er bestreitet darin die Befugnisse des Ministeriums zum Steuerausschreiben, wiewohl diesem der klare Wortlaut der Verfassung zur Seite steht, welche den Großherzog in dringenden Fällen ohne ständische Mitwirkung zu handeln ermächtigt.

— Mainz, 18. December. Schon seit Jahren arbeiten die Lehrer des hiesigen Gymnasiums daran, von der Regierung zu erwirken, daß der reiche Universitätsfonds unserer Stadt, aus dem die gesammten Bedürfnisse dieser Anstalt bestritten werden, zur Erhöhung ihrer Gehalte weiter in Anspruch genommen würde. Endlich ist dieser Wunsch erfüllt. Vor einigen Tagen langten die betreffenden Decrete für die einzelnen Hauptlehrer hier an und, wie zu erwarten steht, ist die damit zusammenhängende feste Regulirung der Gehalte ebenfalls im Sinne der vom Gymnasialcollegium gestellten

nträge entſchieden. Daß dieſe Sache nicht ſchon längſt ihre Erledigung fand, lag hne Zweifel einzig an dem penſionirten früheren Director, der dieſe Angelegenheit, ie ſo manche andere, den ruhigen Actenſchlaf ungeſtört ſchlafen ließ, bis die Thägkeit des neuen Directors ſie demſelben entriß, und ſo den Beweis lieferte, daß es icht an dem guten Willen der Regierung fehlte, die Lage der hieſigen Gymnaſiallehrer verbeſſern und ihre Gehalte mit denen der auf gleicher Linie ſtehenden Beamten anderer Branchen gleichzuſtellen. Man ſieht dieſe Maßregel hier mit Befriedigung, m ſo mehr, als man darin die Abſicht der Regierung erblickt, die Verhältniſſe des ehrerſtandes überhaupt möglichſt zu verbeſſern. (F. J.)

— Mainz, 20. December. Um großartige Anſtalten ins Leben zu rufen der ihnen größeren Umfang und Glanz zu geben, braucht es, wie zur Kriegführung, or Allem Geld. Dieß ſah auch der letzte Kurfürſt von Mainz (von Dalberg) ein, dem er, um nach Aufhebung des Jeſuitenordens im Jahre 1773 die Mainzer niverſität fort zu erhalten und als eine würdige Pflanzſchule des höheren Wiſſens inzuſtellen, mit dem Vermögen der von ihm aufgehobenen drei reichſten Klöſter in Mainz dieſelbe dotirte. Dieſer große Fond erlebte, nachdem in Folge der großen Staatsumwälzungen die Mainzer Univerſität im Jahre 1794 aufgehoben worden war, ie mannigfachſten Schickſale. Das große Stadtviertel — die Univerſitätsinſel genannt - nicht mitgerechnet, deſſen herrliche Häuſer vom deutſchen Bunde zu militäriſchen wecken in Beſitz genommen wurden, ohne die ſtipulirte geringe Entſchädigung von ner viertel Million Gulden bis jetzt entrichtet oder verzinst zu haben, beſteht der us den mannigfachen Stürmen gerettete Reſt dieſes Fonds immer noch in einem ermögen, das zu etwa anderthalb Millionen veranſchlagt iſt. Dieß iſt der Fond, us dem das hieſige Gymnaſium unterhalten wird und der Univerſität Gießen wegen er im Jahre 1828 von hier dorthin verlegten katholiſchen Facultät jährlich 5 oder 000 Gulden zufließen, ohne daß durch beide Abflußwege kaum mehr als die Hälfte es aus ihm reſultirenden Einkommens verzehrt würde. Kein Wunder alſo, daß dieſer ond das Eldorado für viele Wünſche iſt, daß auf ihn mannigfache Projecte begründet urden. Von all dieſen Plänen, deren mancher durch Rechtsanſpruch und durch Ausicht auf ſehr wohlthätige Erfolge ſich geltend macht, hat keiner ſo bedeutende Chancen ür ſich, als der in Ihren Blättern bereits mehrfach beſprochene Plan: die katholiſche acultät wieder hierher zu verlegen. Nach Allem, was wir darüber als ſehr glaubürdig hörten, wird ein nicht geringer Theil jener Fonds dazu beſtimmt ſein, dieſem rojecte zur Verwirklichung — und zwar in kurzer Zeit — zu verhelfen. Denn das at dieſer Plan mit den angedeuteten, großen Nutzen verſprechenden Plänen gemein, aß er zu ſeiner Ausführung — Geld, und zwar nicht wenig Geld erfordert; voraus ber hat er vor den andern das, daß für ihn die Zeit eine ſehr günſtige iſt.

Württemberg. Reform der Lehrerſeminare. Die ſeit einigen Monaten zur Reorganiſation der Schullehrerſeminare beſtehende Commiſſion, an deren Spitze der Studienrath Dir. Knapp und der Dir. des Stuttgarter Gymnaſiums, Roth, ſtehen, hat nach dem F. J. außer dem Waiſenhausinſpector Scholl keinen Seminarlehrer zum Mitgliede. Die D. A. Z. wollte wiſſen, daß die Commiſſion aus dem Lectionsplane der Seminarien alle Realien, als Geſchichte, Geographie, Naturkunde, ohne Weiteres geſtrichen habe. Der W. St. A. erklärte dieſe Behauptung für falſch, wenn gleich ſo viel richtig ſei, daß dieſe Lehrgegenſtände unter Berückſichtigung der Kürze des ganzen nur zweijährigen Curſus etwas beſchränkt worden ſeien.

Auch in der ſächſiſchen erſten Kammer hat man gegen die Vielwiſſerei der Seminarien geeifert. Möchte man aber doch bei der Reformfrage feſthalten, daß die Seminarien

ganz andere Zwecke zu verfolgen haben, als den, ihren Zöglingen in den fraglichen Fächern erſt Kenntniſſe beizubringen. Die Vorbildung für das Seminar ſoll eben der Art ſein, daß der Unterricht im Seminar im Weſentlichen die für den Volksſchullehrer nöthigen Kenntniſſe vorausſetzen kann. Bedächte man dieß, daß das Seminar ſeine Zöglinge etwa im 18. Jahre empfängt, und daß bis dahin etwas Tüchtiges gelernt ſein kann und ſoll — was freilich bis jetzt nicht die Regel geweſen iſt —, ſo wird man nicht verſucht ſein, in der Beſchränkung der für die ſog. Realien auf den Seminaren beſtimmten Zeit ſogleich die Abſicht zu wittern, die Bildung des Lehrſtandes wie des Volks herabzudrücken. Wir geben dem F. J. und der D. A. Z. Recht, wenn ſie hervorheben, daß kein Fabrikweſen, kein Ackerbau, kein Gewerbe mehr ohne Kenntniß der Natur verſtändig betrieben werden kann, daß der Bauer von Geographie und Geſchichte wiſſen muß; aber wir müſſen auch feſthalten, daß in die Dorfſchule und Stadtſchule und ſomit auch in das Seminar nicht die Wiſſenſchaft gehört, und am wenigſten todtes und unfruchtbares Compendienwiſſen. Freilich müſſen die Seminarien das mitgebrachte Wiſſen ihrer Zöglinge erhalten, ergänzen, verarbeiten und zu einem Bildungsſchatze erheben, wie auch die Anweiſung geben, wie der künftige Lehrer ihn fruchtbar mitzutheilen habe. Daher müſſen außer der Methodik der Realien dieſe ſelber auch im Seminar gelehrt und in ihnen zum Schluſſe geprüft werden. — Wir werden übrigens, wenn uns Herrn Eiſenlohr's Abhandlung: „Ueber die Ausſchließung der Realien aus dem Seminarunterricht" in der „Volksſchule" wird zugegangen ſein, vollſtändiger inſtruirt ſein, und auf die Sache zurückkommen, wie wir uns denn überhaupt über die vorliegende Frage der Seminareinrichtung ausſprechen müſſen. Späteſtens wird dieß beim preußiſchen Unterrichtsgeſetz geſchehen. — Richtig behandelt die A. A. Z. die Sache in folgendem Artikel:

Aus Württemberg, 20. Januar. Geſtatten Sie mir einen Bericht über etliche Reformen, womit man bei uns Uebelſtänden praktiſch auf den Leib zu gehen ſucht. Eine Commiſſion von Sachverſtändigen prüft gegenwärtig den Unterrichtsplan unſerer Zöglinge für den Volksſchullehrerberuf; man fürchtet nämlich, ſie haben bisher zu vielerlei lernen müſſen, und ſo habe ſie das Wiſſen aufgebläht und die Unzufriedenheit über das Mißverhältniß zwiſchen ihrer Lage und ihren Kenntniſſen habe ſie den unruhigen Elementen beigeſellen geholfen. An und für ſich wird es gut ſein, ihr Lernen dem künftigen Lehren proportionirt zu machen; indeſſen iſt einem Theil derſelben weniger durch den Stoff als durch die hoffärtigen Namen, die man den Fächern gegeben hat, namentlich aber durch die thörichte Schmeichelei der Kopf verdreht worden, die ihnen übertriebene Vorſtellungen von ihrer Wichtigkeit beizubringen wußte. Natürlich, wer ſich für den Atlas hält, auf deſſen Schultern alle Intelligenz und Geſittung ruhe, wer der Volksbildner κατ' ἐξοχήν iſt, dem ſchwindet der Sinn für den in ſeiner Beſcheidenheit ſo ſchönen Beruf eines Lehrers der Kinder; der Geiſt wird ihm zu weit und folglich matt. Aber unrecht iſt es, dieſe Verirrung bloß im Lehrerſtand zu finden; ſie iſt allgemeiner; das Streben unſerer Städtebürger nach Kriegskunſt und Officiersuniformen, zum Glück jetzt nur noch ganz ſporadiſch vorkommend, gehört auch hieher. Ich möchte dieſe Krankheit — Berufsluxation nennen; da verrenken ſich die Glieder im Hinauslangen nach dem Fernen und können dann das Nahe und Nöthige nicht mehr halten. Solchergeſtalt luxirte Menſchen gibt es überall in allen Ständen, und es iſt ganz recht, wenn man da mit adſtringirenden Mitteln und Binden ein wenig nachhilft. Ferner wird in allen Bezirken des Landes durch eigens beſtellte Commiſſionen — ein Landwirth, ein Geiſtlicher und ein Schullehrer — nach Feldſtücken zur Dotirung der Schulſtellen geſehen. Die Abſicht iſt

eils auf ökonomiſche Verbeſſerung, theils auf Rückführung des Standes zu natür-
cherem Leben gerichtet. Denn es geht einmal nicht, in jedem Dorf einen Profeſſor
nzuſtellen, und es iſt Lehrern und Kindern heilſamer, wenn erſterer, anſtatt das leere
troh halbgelehrter Buchmacherei zu dreſchen, alljährlich die mit eigenem Schweiß
pflegten vollen Garben einbringt. Uebrigens zum Landbau gehört feſter Wohnſitz;
m widerſtreitet aber das Beſoldungsſyſtem unſerer Lehrer, das ſie nöthigt, die
tellen zu wechſeln, um ſich zu verbeſſern; und es wird ſich bald herausſtellen, daß
üter ökonomiſch wenig helfen, oft ſogar ſchaden, wenn nicht die Ausſicht auf eine
eſoldungszulage nach einem beſtimmten Termin die Lehrer an ihre Stellen feſſelt.
er Schulmeiſter muß in der Gemeinde ſeine Heimat und ſeine Zukunft haben,
rauf beruht ſeine Väterlichkeit, und ſeine Wirkſamkeit wächst mit den Generationen,
e ihren Lauf durch ſeine Zucht und Lehre nehmen; mit fahrenden Scholaſtikern, mit
ttirenden Lehrarbeitern iſt nicht geholfen, und gerade die Heimatloſigkeit macht den
enſchen zum Spielball ſchädlicher Zeitſtrömungen. Alſo auch hier ſucht man den
rufsgemäßen Weg zu gewinnen und der Luxation zu wehren; nur ſoll man dann
cht ſogleich wieder in den gleichen Fehler fallen und den Lehrer alsbald zum Muſter-
ndwirth ſtempeln wollen, denn da käme, mit nicht viel Ausnahmen, nur Spott
nd Schaden heraus.

— Stuttgart, 10. Februar. Karlsſchule. Morgen feiert der kleine
ch vorhandene Ueberreſt der Schüler der ehemaligen hohen Karlsſchule, wie ſeit
28 alljährlich, den Jahrestag des Stiftungsfeſtes dieſer wie ein Meteor am deutſchen
immel von Kunſt und Wiſſenſchaft aufgetauchten und eben ſo raſch wieder verſchwun-
nen Anſtalt, welcher Tag zugleich der Geburtstag des Gründers der Anſtalt war,
s am 11. Februar 1728 gebornen Herzogs Karl von Württemberg. Doch iſt das
äuflein ſo ſehr zuſammengeſchmolzen, daß in dieſem Jahre zum erſten Mal auch
öhne ehemaliger Zöglinge und Lehrer zur Theilnahme am Feſte, das ſtets im oberen
luſeum ſtattfindet, eingeladen ſind. Aus der hohen Karlsſchule giengen bekanntlich
chiller, Cuvier, Dannecker, Zumſteg, Graf v. Normann und andere berühmte
länner hervor. (F. J.)

Bayern. München, 10. December. Wie wir vernehmen, hat die auf dem
ngſten Landtag durch gemeinſamen Beſchluß der Kammern beantragte Erhöhung
r Gehalte der Lyceal- und Gymnaſialprofeſſoren, dann der Studienlehrer an den
it Gymnaſien verbundenen Lateinſchulen, die allerhöchſte Genehmigung Sr. Maj.
s Königs in der Art erhalten, daß, ſtatt der begutachteten Quinquennien, die bis-
rigen Sexennien beibehalten werden ſollen. Dieſem gemäß wird künftig der Gehalt
r Studienlehrer, welcher mit 600 Gulden beginnt, mit Eintritt des 25. Dienſtjahres
f 1000 Gulden, und der Gehalt der Lyceal- und Gymnaſialprofeſſoren, mit 800
ulden beginnend, auf 1200 Gulden ſich erhöhen. Das geſammte Studienlehrperſonal
ird in dieſem neuerlichen Act königlicher Munificenz eine erfreuliche Anerkennung
iner dienſtlichen Leiſtungen und einen kräftigen Sporn zur fortgeſetzten pflichteifrigen
erufsthätigkeit finden. (N. M. Z.)

— Waſſer auf unſere Mühle! Die Magd. Z. meldet vom 5. Februar: Vor
nigen Wochen lief aus dem Cultusminiſterium eine Art „Richtſchnur für den Lehr-
ortrag über die bayriſche Geſchichte in den höhern Lehranſtalten“ vom
tapel, die gegenüber den Beſtrebungen und Reſultaten der bayriſchen Politik ſeit
nfang dieſes Jahrhunderts ein ſeltſames Actenſtück in der Geſchichte der Staats-
rziehung bilden kann. Was Bayern nach Außen verloren hat, ſucht man nach
nnen zu gewinnen; auf keine geſchichtliche Wahrheit ſich gründende Selbſtlobereien

ſollen in der Jugend Patriotismus und vor Allem Anhänglichkeit an die Dynaſtie hervorrufen. Deßhalb wird in der Inſtruction den Lehrern der Geſchichte vorgeſchrieben, „von der providentiellen Beſtimmung Bayerns, einer Zerreißung Deutſchlands mit glücklichem Erfolge entgegenzutreten, welche Beſtimmung ſich auch in neueſter Zeit wieder erwieſen habe", zu dociren; ferner, „wie Bayerns Herrſcher, mit dem treuen Volke vereint, nicht nur ihr eigenes Haus, ſondern auch die andern Völker Deutſchlands und das Reich geſchützt". Die im Laufe dieſes Jahrhunderts zu Bayern gekommenen Provinzen ſeien berufen, als Theile des großen Ganzen an dieſer Beſtimmung Theil zu haben; ſie hätten durch ihr Gewicht der „rettenden That" zum Heile Deutſchlands den Ausſchlag gegeben. Das Gefühl, ein Bayer zu ſein, müſſe Jeden zu einem freudigen Aufblick zu ſeinem königlichen Herrn veranlaſſen. Mit dem „naturwüchſigen Charakter der deutſchen Stämme" könne eine einheitliche Staatsform nicht in Einklang gebracht werden; ſie wäre nur eine mißlungene Copie des Fremden. Unſeliger Zwieſpalt und raſcher Zerfall wäre unausbleiblich. Ohne ein kräftiges Bayern keine Einigkeit und Sicherheit Deutſchlands! Schließlich ſeien noch Lehrer, die ſolchen Patriotismus, wie den in der Inſtruction vorgeſchriebenen, nicht goutiren wollen oder ſich gar den revolutionären Lehren hinneigten, zur Anzeige zu bringen!

Dazu ſetzt das F. J. unter

München, 7. Februar. Wer die bayeriſche Politik von dem April 1849 an bis zu dem heutigen Tag ſich näher beſah und ihren Abklatſch in den Reden vom Miniſtertiſche aus vernahm, wird vor der Verſuchung ſicher ſein, in der durch Wahrheit und Beſcheidenheit ſich empfehlenden „miniſteriellen Richtſchnur" auch nur eine Spur von Ironie zu finden. Es iſt gewiß der Billigkeit angemeſſen und hiſtoriſcher Treue gemäß, der lehr- und wißbegierigen Jugend eine Periode in vollem Glanze zu ſchildern, in der die bayeriſche Politik unter der Leitung „eines erſten Diplomaten und Staatsmannes von entſchiedener Mäßigung" für Deutſchland ſo Ausgezeichnetes leiſtete. Sobald einmal die Rückkehr zum alten Bundestag, zwar ohne Vereinbarung und Volksvertretung, aber mit der Errungenſchaft bundespolizeilicher Gnadenfülle zum verdienten Lohn für ſo kindliches Vertrauen ein «fait accompli» iſt, wird der Nachtrag zur „Richtſchnur" hoffentlich nicht auf ſich warten laſſen und mit beſonderer Vorliebe dem Gedächtniß der Jugend einzuprägen ſuchen, wie in Kurheſſen und Schleswig-Holſtein, um mit der „Neuen Münchner Zeitung" zu reden, dem Recht der Sieg verſchafft ward.

Man muß Herrn v. d. Pfordten wie dem kurheſſiſchen Premier wahrhaft dankbar ſein, daß ſie die Conſequenzen des Staatsſchulregiments ſo rein und nett herausſtellen. — Auch die folgende kleine Notiz des F. J. iſt dankenswerth:

Nürnberg, 10. Januar. An die Lehrer höherer Bildungsanſtalten iſt bekanntlich die Eröffnung ergangen, daß ſie zum Kirchenbeſuche gezwungen ſeien. Der „Fränk. Kur." will mit Beſtimmtheit wiſſen, ein Theil der Lehrer jener Anſtalten weigere ſich jener Verfügung nachzukommen. Dieſe Lehrer ſagten nämlich: „Ehe wir uns zwingen laſſen, Vorträge, wie ſie ein Theil unſerer zelotiſchen Bußprediger halten, mitanzuhören, ziehen wir es vor, zu der freien chriſtlichen Gemeinde überzutreten."

Schweiz. Zürich, 1851. Im April-Maiheft 1850 gaben wir umſtändliche Nachricht von der Blinden- und Taubſtummenanſtalt in Zürich (nach dem 40ſten Rechenſchaftsberichte). Seither iſt der 41ſte Rechenſchaftsbericht erſchienen und wir entheben demſelben Folgendes: Die Anſtalt zählt gegenwärtig 43 Zöglinge nämlich 8 Blinde und 35 Taubſtumme, von denen die erſteren, mit Ausnahme eines einzigen Mädchens, alle dem Canton Zürich angehören, dagegen 4 von den letzteren

ils aus anderen Cantonen, theils aus dem Auslande ſind. Dieſe Anzahl bezeichnet kwürdiger Weiſe ziemlich genau auch das Verhältniß der jüngern Blinden zu den gern Taubſtummen unſers ganzen Cantons, und es iſt in der That ſehr erfreulich, die Blindheit, die zum ökonomiſchen Fortkommen im Leben immer ein ungleich ßeres Hinderniß iſt als die Taubheit, ſich auf immer wenigere Individuen erſtreckt. blinder Knabe konnte in Folge einer glücklichen Operation des Herrn Dr. Muralt ſehend aus der Anſtalt entlaſſen und einem Berufe übergeben werden. Dieſem ſo den übrigen edeln Männern, welche an der Anſtalt wirken, namentlich auch dem ſtlichen Director derſelben, Herrn Schibel, wird vom Präſidenten der Direction, rn v. Orelli, die verdiente Anerkennung ausgeſprochen. — Die Privatwohlthätigkeit auch dieſes Jahr der Anſtalt die ſchöne Gabe von 4000 Gulden geſteuert, und Arbeiten der Zöglinge haben 1216 Gulden eingetragen, ſo daß der jetzige Fond Anſtalt 16,838 Gulden ausmacht. „Dieſes ſchöne Inſtitut, in welchem die Phi- hropie im reinſten Sinne gepflegt wird, das von dem Geiſte der innigſten igioſität ohne die Färbung, welche manchen andern ähnlichen Anſtalten der neueren beigemiſcht iſt, durchweht iſt, wird auch ferner der liebevollen Theilnahme des licums empfohlen ſein."

— Zürich. Außer den im Februarheft 1851 erwähnten Cadettenfeſten im October 1850 auch eines für das neuorganiſirte Corps der Cantonsſchule in ich ſtatt, von deſſen militäriſchem Theil einer der Inſtructoren folgende Schilderung rt: „Nach dem entworfenen Plane hatte die Vertheidigung ihren rechten Flügel der Papiermühle, den linken beim Gießhubel angelehnt, das Centrum ſtand ter zurück am Sihlcanal. Die beiden Flügel waren bald geworfen und dadurch die Hauptmacht gezwungen, zurückzugehen. Erſt beim Eintritt in das Höklerholz m ſie eine feſte Poſition und hielt mehrere mit großer Präciſion ausgeführte ntangriffe aus, bis ſie auch hier, da ſie eine Ueberflügelung von beiden Seiten fürchten hatte, weichen mußte und ſich fechtend durch den Wald langſam zurückzog. Angreifer beabſichtigte nun, den Feind bis zur Höklerbrücke zurückzudrängen und rdeſſen unbemerkt eine Abtheilung auf Schiffen über die Sihl zu ſetzen, welche dann im gegenüberliegenden Holze verborgen hätte und im entſcheidenden Augen- le, wenn die ſtark verbarrikadirte Höklerbrücke von vorn angegriffen worden wäre, orgebrochen und dem Feind in den Rücken gefallen wäre. Dieſer Plan wurde ſſen theilweiſe vereitelt, indem der Feind, etwas Derartiges vorſehend, das Sihl- genau bewachte und daher bei dem Erſcheinen jener Abtheilung vollſtändig gefaßt . Doch gelang die Hauptſache: der Feind wurde gezwungen, ſeine Hauptmacht der Höklerbrücke zu ſchwächen, indem er, um nicht abgeſchnitten oder auf die kzugslinie nach Laimbach gedrängt zu werden, Alles anwenden mußte, um die nonſtration in ſeinem Rücken zu vereiteln. Der Sturm auf die Höklerbrücke war er dem Angreifer ſehr erleichtert, und er wäre noch leichter geweſen, wenn die rend des Gefechtes ſtark angeſchwollene Sihl erlaubt hätte — was urſprünglich Plane lag —, oberhalb der Höklerbrücke eine Nothbrücke zu ſchlagen, was den d genöthigt hätte, ſeine Kräfte noch mehr zu zerſplittern. Nach wiederholten rmen, wobei auf beiden Seiten mit der größten Lebhaftigkeit und Herzhaftigkeit chten wurde, gelang endlich die Wegnahme der Brücke, worauf ſich der Feind, aſt verfolgt, über die Allmend zurückzog, und in der feſten Stellung beim ggenbühl weitern Angriffen Trotz bot. Nach beendigtem Gefechte defilirte das ganze ps, nun wieder freundſchaftlich vereinigt, in ſtattlicher Haltung vor Herrn Oberſt gler, und ein frugales Abendeſſen brachte den Jubel der jungen Krieger auf die Spitze.

„Die Haltung der jungen Leute bei dieſem faſt drei Stunden dauernden Gefechte verdient alles Lob. Wer weiß, wie ſchwer es iſt, ſelbſt gute Soldaten in der Hitze des Kampfes und namentlich in coupirtem Terrain zuſammen zu halten, der hätte ſich über das Maß von Ordnung und Mannszucht, welches die junge Mannſchaft bewies, lebhaft gefreut. Nebenbei iſt ihre Unerſchrockenheit, das Intereſſe an der Sache, und das nicht bloß vereinzelt ſich kundgebende Verſtändniß derſelben wenigſtens in Einzelnheiten hervorzuheben."

— Graubünden. Der Canton Graubünden beſaß ſeit einer Reihe von Jahren zwei Cantonsſchulen (man kennt dieſe Art ſchweizeriſcher Schulen: es ſind mit geringen Ausnahmen Gymnaſien mit angehängten, verkümmerten Realclaſſen), eine reformirte und eine katholiſche, in letzter Zeit beide in Chur. Die letztere kränkelte in ihrer unglücklichen Bedrängtheit zwiſchen Biſchof und Staatsregierung ſchon ſeit längerer Zeit, ſo daß der Große Rath des Cantons mit allen reformirten Stimmen und mit einigen katholiſchen beſchloß: die beiden Cantonsſchulen ſeien in eine paritätiſche Landesanſtalt zuſammen zu ſchmelzen. Seit dem Herbſt 1850 beſteht nun die vereinigte Cantonsſchule zur allgemeinen Zufriedenheit, nur nicht zu derjenigen des Biſchofs und der Geiſtlichkeit. Dieſe gründeten in Diſſentis eine biſchöfliche Schule, welche ſich eines ziemlich zahlreichen Beſuches zu erfreuen haben ſoll, und deren Hauptzweck iſt, die ihr anvertrauten Knaben und Jünglinge katholiſch zu erziehen, während ſich die Anſtalt in Chur mit chriſtlicher Erziehung begnügt.

Italien. Mailand, 24. October. Die k. k. Statthalterei hat eine Bekanntmachung, das Schulweſen im lomb. venet. Königreiche betreffend, erlaſſen. Zufolge derſelben wird grundſätzlich feſtgeſtellt, daß mit Ausnahme der Provinz Sondrio, wo kein Lyceum beſteht, nur ſolche Studenten, welche der Provinz angehören, in dem betreffenden Lyceum ſtudiren dürfen. Die Sondrianer haben ſich nach Como zu begeben, um dort ihre Studien zu machen. Der Privatunterricht in der Philoſophie iſt unterdrückt. Die Univerſitäten von Pavia und Padua werden eröffnet. Die Aufnahme der Studenten in der theologiſchen und mediciniſchen Facultät, welcher Provinz ſie auch entſtammt ſind, unterliegt keiner Beſchränkung, nur derjenige, welcher in die philoſophiſche Facultät eintreten will, muß der betreffenden Provinz der Univerſitätsſtadt angehören. Wer in die juridiſche Facultät aufgenommen zu werden wünſcht, muß je nach der Lage der Univerſitätsſtadt ſeine Abſtammung aus dem venetianiſchen oder dem lombardiſchen Gebiete nachweiſen.

— Florenz. Der „Monitore Toscano" vom 18. December enthält eine amtliche Mittheilung, laut welcher die Regierung es für gut befunden hat, den Studenten der toscaniſchen Univerſitäten den Beſuch gewiſſer, von einem der Profeſſoren der Theologie abzuhaltender Conferenzen vorzuſchreiben. Die erſte dieſer Conferenzen fand in der Kirche San Vigilio zu Siena ſtatt. Der Erzbiſchof und ſämmtliche Behörden der Univerſität wohnten derſelben bei. Der größere Theil der Studenten jedoch unterbrach mit Hintanſetzung aller der Heiligkeit des Ortes gebührenden Achtung den Vortrag des Redners durch ein höchſt unehrerbietiges Pfeifen, Heulen und Brüllen. In Folge davon hat der Großherzog beſtimmt, daß ſämmtlichen Studenten der Univerſität ein Jahr ihrer Studienzeit nicht angerechnet werden und die Univerſität bis zur Entdeckung der Ruheſtörer geſchloſſen ſein ſoll.

— Neapel. Ein buchhändleriſches Schreiben berichtet Erſtaunliches über die Leiſtungen der dortigen Preßpolizei. Außer den im **Index librorum prohibitorum** (Verzeichniß der verbotenen Bücher) für die geſammte Chriſtenheit verpönten Büchern hat die Regierung des Königs von Neapel noch eine endlos lange Reihe von Schriften

ächtet, der wir nur folgende entnehmen: Humboldts Kosmos, Goethes Fauſt, Schillers Tell und Räuber, Shakespeare, Goldſmith, Valerys Italy, Molière, Lamartines Girondiſten, V. Hugo, Paul de Kock, G. Sand, Thiers, Dumas; von deutſchen Geſchichtswerken unter Andern Heerens Ideen; Stephani Theſaurus und alle Auszüge aus demſelben, Buxtorf, Sismondis Economie politique, alle denkbaren philoſophiſchen Schriften und von alten Claſſikern Ovid, Lucian, Lucrez, Sophokles, Sueton ꝛc. (F. J.)

Türkei. Konſtantinopel, 9. December. Der Großherr verfolgt mit vieler Theilnahme die Reformen im Schulweſen ſeines Reichs. Er iſt gewöhnlich bei den Endprüfungen in den verſchiedenen hier neu gegründeten Schulen gegenwärtig. So begab er ſich vorgeſtern, umgeben von allen Miniſtern und übrigen hohen Pfortenbeamten, ins Arſenal, um der Schlußprüfung in der Marineſchule und der darauf folgenden Verabſchiedung der ausgedienten Marineſoldaten beizuwohnen. Zwei Tage zuvor war er auch bei der Prüfung und Preisvertheilung in dem von der Sultanin Walide in der Nähe des Grabs Sultan Mahmuds gegründeten und zur Aufnahme von 220 Zöglingen eingerichteten Collegium. Das (halboffizielle) Journal de Conſtantinople verſichert uns, in dieſer Anſtalt würden die Zöglinge während des dreijährigen Unterrichts ſo weit gebracht, daß ſie die neu zu gründende oder vielmehr (als Mauerwerk nämlich) ſchon errichtete Univerſität beziehen, oder auch ſogleich in den Bureaux der Miniſterien verwendet werden könnten. Da haben Sie nun wieder einmal einen handgreiflichen Beweis von der wunderbaren Triebkraft dieſes glücklichen Himmelsſtrichs. Muß man doch unſere dummen Jungen zehn bis zwölf Jahre wenigſtens in Elementarſchulen und Gymnaſien herumziehen und alle mögliche Dreſſur an ſie verſchwenden, bis man ihnen endlich erlauben kann, das Heiligthum des akademiſchen Hörſaals zu betreten! Und hier der Student des Walidecollegs beim Grab Sultan Mahmuds bringt's in drei Jährchen nicht bloß eben ſo weit, ſondern noch einen mächtigen Schritt weiter, da er, wie geſagt, ſelbſt im Bureau des Miniſters brauchbar iſt. Daß es ſich mit der Organiſation und den Erfolgen der übrigen hieſigen Inſtitute, der Cadetten-, Marine- und mediciniſchen Schule ꝛc. in ähnlicher Weiſe verhält, braucht man kaum zu erwähnen. Der Geiſt ſchießt hier eben ſo raſch auf wie das Gras auf den Wieſen von Kiathanè, wenn der Mai kömmt, und was noch beſſer iſt, er braucht hier auch eben ſo wenig Pflege wie der Weinſtock oder Feigenbaum, ja man möchte ſagen faſt gar keine. Denn von der Wahrheit des Mephiſtopheliſchen:

„Der Wein iſt ſaftig, Holz die Reben,
Der hölzern Tiſch kann Wein auch geben."

kann man ſich hier täglich überzeugen. Heute iſt einer Schuſter und morgen Regimentsarzt, heute Barbier und morgen Obermauthner, der Tabaksbudenjunge avancirt zum Kriegsminiſter und Oberfeldherrn und der Kaiktſchi oder Pfeifenſtopfer zum Großadmiral; ein Schriftgelehrter oder Kriegsrath wird Obermedicinalrath und der Obermedicinalrath Handelsminiſter ꝛc. Kurz, Alle ſcheinen in dieſem wunderbaren Land zu Allem fähig.

D. Chronik der Univerſitäten und Fachſchulen.

Marburg, 8. December. Unſere Univerſität empfindet den Einfluß der Zeitverhältniſſe auch jetzt ſchon, doch hat ſich die Zahl der Studirenden nicht in dem Maße vermindert, als man geglaubt hatte. Ein höchſt empfindlicher Verluſt ſteht ihr auf nächſte Oſtern bevor, indem unſer berühmter Chemiker Bunſen einem ehrenvollen

Ruf nach Breslau folgen wird. Die Hochſchule verliert an ihm denjenigen von ihren Lehrern, dem ſie für ihren Ruf und ihre Frequenz unbeſtritten am meiſten zu verdanken hatte; ein genügender Erſatz iſt unter den gegenwärtigen Umſtänden, die auch bei Bunſens Entſchluß weſentlich mitgewirkt haben dürften, doppelt unwahrſcheinlich. Hier wird Bunſens Perſönlichkeit eben ſo ſehr als ſeine wiſſenſchaftliche und akademiſche Thätigkeit vermißt werden. Von neuen Lehrern iſt in die theologiſche Facultät Ranke, ein Bruder des Hiſtorikers, als ordentlicher, der hieſige Privatdocent Heppe als außerordentlicher Profeſſor eingetreten, in die juridiſche Roth aus München als außerordentlicher Profeſſor; der philoſophiſchen iſt Dr. Ilſe, früher eine Zeitlang Privatdocent in Heidelberg, als ordentlicher Profeſſor der Staatswiſſenſchaften zugewieſen worden; die einmüthigen Einwendungen des akademiſchen Senats gegen ſeine Befähigung hatten natürlich keine weitere Folge. (Schw. M.)

— Der Unwille über Haſſenpflug's Verfahren in den Angelegenheiten der Univerſität zu Marburg hat auch dort zu einem Conflicte geführt. Der von Herrn Haſſenpflug neu ernannte Profeſſor der Staatswiſſenſchaften, Ilſe, ſollte vorgeſtern im Senate eingeführt und vereidigt werden; der Senat aber beſchloß, zuvor die philoſophiſche Facultät zum Gutachten über die Fähigkeit oder Unfähigkeit des Ernannten aufzufordern, um eventuell beim Miniſterium die anderweitige Verwendung desſelben zu beantragen, und bis zur Erledigung dieſes Gutachtens die Einführung auszuſetzen. Dagegen iſt man mit der Ernennung des Dr. Ranke zum Profeſſor der Theologie, wozu auch die theologiſche Facultät im voraus zugeſtimmt hat, allgemein einverſtanden. Die Ilſe'ſche Sache wird vorausſichtlich ferne Weiterungen zwiſchen Miniſterium und Univerſität veranlaſſen; es gehört zur Charakteriſtik unſerer Zuſtände, daß ſelbſt der akademiſche Senat, wohl das conſervativſte Collegium im Lande, nicht länger mehr mit dieſer Regierung auskommt, und das Univerſitätsgericht, bei dem die Mehrheit der Juriſtenfacultät vertreten iſt, einſtimmig ſeit dem 4. September die Verwendung von Stempeln ausgeſetzt und folglich, wie die übrigen Behörden, die Ordonnanzen für rechtsungültig erklärt hat. (Köln. Z.)

Göttingen, 15. December. Während der großen und heißen, das deutſche Vaterland betreffenden Fragen habe ich es nicht gewagt, Sie und das Publicum mit unſern kleinen Angelegenheiten und obligaten Frequenzberichten zu behelligen. Bei der jetzigen allgemeinen Mißſtimmung und Apathie, und der wahrſcheinlichen Ausſicht, daß, ſtatt auf eine politiſche Entwickelung Deutſchlands, wir auf die alte litterariſche angewieſen bleiben, werden ſolche Mittheilungen wieder mehr Intereſſe gewähren. Das Ausland wird ja, wenn es nur unſere Flotte auf der Weſer verkommen und verfaulen ſieht, unſere gelehrte und ſchulmeiſterliche Größe nach wie vor willig anerkennen. So bemerke ich denn, daß wir im laufenden Semeſter 715 Studirende zählen, darunter 404 Hannoveraner und 311 Ausländer, nämlich 119 Theologen, 258 Juriſten, 190 Mediciner, 158 zur philoſophiſchen Facultät gehörige — 49 weniger als im Sommerſemeſter. Die Verminderung erklärt ſich zum Theil durch die in Folge der Rüſtungen abgegangenen Preußen, durch die im Felde ſtehenden Holſteiner und Schleswiger, und andere die ſich, namentlich als Aerzte, dahin gewendet haben. Zwei von denen, welche im letzten Sommer noch hier ſtudirten, haben den Tod in den Kämpfen gegen die Dänen gefunden. Beim Rücktritt des letzten Miniſteriums hat man hier mit Bedauern den Curator und Vorſtand des Cultusdepartements, Braun, ſcheiden ſehen. Er hat in den dritthalb Jahren ſeiner Amtsführung durch ausgezeichnete Berufungen, Verbeſſerung der Inſtitute, Förderung der nothwendigen Reformen in den Univerſitätseinrichtungen ſich allgemeine Anerkennung erworben, und iſt ſo würdig

in die Fußſtapfen früherer Curatoren getreten. Uebrigens hat nach dem ganzen Gang der hannoveriſchen Regierung ein Perſonenwechſel bei uns nicht ſo leicht einen weſentlichen Nachtheil wie anderwärts. Hier iſt Alles in dieſer Hinſicht ſo traditionell, daß ein neuer Curator nichts Anderes thun kann, als in der Fürſorge und im Wohlwollen für die Univerſität ſeinen Vorgänger wo möglich zu übertreffen. Ein Miniſterium, das den Namen Münchhauſen an der Spitze trägt, muß immer eine gute Vorbedeutung für uns haben, da es an den Ahn erinnert, der Göttingen gegründet hat. Die glückliche Finanzlage des Königreichs, die relativ geringen Erſchütterungen der Jahre 1848 und 49, die Unterlaſſung alles Soldatenſpielens in neueſter Zeit, werden es möglich machen, die Mittel der Univerſität zu erhalten und zu erhöhen. Das neue, mit einem Aufwand von 100,000 Thalern erbaute Hospital für 180 Betten iſt ſeit Anfang dieſes Semeſters bezogen. Die Bibliothek hat kürzlich eine jährliche Etatserhöhung von 3000 Thalern erhalten, und dieſe erſte That des jüngſten Curatoriums iſt mit allgemeiner Freude begrüßt worden.

Bern, 26. Juni. Unter den zu reformirenden Fächern, welche die neue Regierung beſchäftigen werden, halten wir nicht ſowohl das Finanzweſen, als vielmehr die Gemeindeorganiſation und das Erziehungsweſen für höchſt ſchwierig. Die Frage, ob unſere Hochſchule aufgehoben werden ſolle oder nicht, wird in den Blättern beſprochen; ſie war bereits ein Hauptgegenſtand einer der erſten größern Demonſtrationen gegen den Radicalismus, und wirklich iſt es leicht zu begreifen, daß dieſe Anſtalt unpopulär geworden iſt. Vor 1834 beſtund in Bern unter dem Titel einer Akademie eine Anſtalt, welche den Bedürfniſſen des Cantons ziemlich entſprach und dem Fiscus keine übermäßige Laſt verurſachte. In den Facultäten konnten ſich die jungen Leute zu brauchbaren Geiſtlichen, Aerzten und Advocaten heranbilden, und bloß ſolche, welche ſich zu eigentlichen Gelehrten bilden wollten, mußten fremde Hochſchulen beſuchen. Geiſtliche thaten es gewöhnlich erſt nach abſolvirtem Examen. Schon bald nach der politiſchen Regeneration der Schweiz von 1831 neigte ſich die öffentliche Meinung zu der Idee einer allgemeinen ſchweizeriſchen Univerſität; die Träger dieſer Idee waren im Canton Bern Neuhaus und Karl Schnell, man predigte dem Volk vor, die Studenten brächten von den deutſchen Hochſchulen monarchiſch-undemokratiſche Principien zurück, und auch die Lehrer der bisherigen höhern Lehranſtalten der Schweiz ſeien in den alten legitimiſtiſchen Begriffen verknöchert. Man ſuchte Lehrer, welche Republikaner heranbilden ſollten, und verſprach ſich die größten Dinge davon, daß eine in der freien Schweiz nach freiſinnigen Grundſätzen gegründete Hochſchule, ausgeſtattet mit den bisher in Baſel, Zürich, Bern, Lauſanne und Genf zerſtreuten Hülfsmitteln und durch Beiſchüſſe der Cantone reichlich dotirt, ſofort die herrlichſten geiſtigen Kräfte Deutſchlands und mit ihnen die ganze liberale deutſche Jugend an ſich ziehen und der neuen Anſtalt einen hohen Glanz verleihen würden. Waren dieſe Hoffnungen eine Rechnung ohne Wirth, weil man eine Menge wichtiger Bedinge zum Gedeihen einer Hochſchule überſah, ſo waren ſie um ſo eitler, als die Idee an der Oekonomie der Tagſatzung und an der Eiferſucht der größern Cantone ſcheiterte, und Zürich wie Bern neue Hochſchulen auf eigene Fauſt gründeten, ohne daß Genf, Lauſanne und Baſel auf ihre Anſtalten verzichtet hätten. Auf Berns Univerſität wurde eine Summe verwendet, die für ſeine Finanzen ſehr bedeutend war; allerdings erwarb dieſe in der mediciniſchen Facultät Männer von verdientem europäiſchem Rufe, wie Demme, Vogt, Rau; in der theologiſchen Schneckenburger und Hundeshagen; weniger glücklich, aber dennoch berechnet, war die Wahl der Rechtslehrer Rheinwald, Siebenpfeiffer, W. Snell ꝛc., welche ſich ſogleich directe Einwirkung auf das politiſche Leben erlaubten.

die Studenten zu künftigen Vollziehern ihrer Parteizwecke heranbildeten, um durch ſie nach und nach der europäiſchen Propaganda in die Hände zu arbeiten. Trotzdem blieben nach wie vor die deutſchen Jünglinge auf ihren Landesuniverſitäten, und nach wie vor begaben ſich reichere oder höher begabte Berner auf deutſche Hochſchulen. Wenn ſich die Frequenz etwas mehrte, ſo war dieß hauptſächlich in Bezug auf die juridiſche Facultät der Fall; weil mit 1831 jedem Staatsbürger der Weg zu den höchſten Beamtungen gebahnt wurde, entſtand bei einer Maſſe junger Leute der Drang nach Stellen, zu welchen man ſich ſchnell eine ſcheinbare Befähigung geben wollte. Einiges Bedürfniß nach Rechtskundigen war wirklich vorhanden, deßhalb wurde das Studium dieſes Faches erleichtert, und aus demokratiſchen Gründen wurde ganz von Maturitätsprüfungen abſtrahirt. Jene Vermehrung beſtand alſo bloß aus Leuten, von denen man in andern Ländern keinen Gedanken gehabt hätte, ſie Studenten zu nennen. Es liegt klar auf der Hand, daß das Volk bei der gegenwärtigen Finanzlage eine Mehrausgabe von etwa 30,000 Frk. gegen die Koſten der frühern Akademie mit dieſen Reſultaten nicht im Verhältniß findet, und daß auch die Reaction gegen das früher beliebte Fremdenthum, namentlich gegen die deutſche Flüchtlingspropaganda und gegen die ſogenannte junge Rechtsſchule, eifrig gegen die Hochſchule anſtürmen wird. Indeß praktiſch genommen, iſt hier wie meiſtens ein Entſchluß leicht zu faſſen, aber ſchwer auszuführen. Die Profeſſoren ſind nicht auf eine beſtimmte Zeit gewählt, folglich machen ſie Anſpruch auf Lebenslänglichkeit ihrer Anſtellungen, und dieſer Anſpruch iſt durch die Praxis in Bezug auf Strauß (1839) und Wilhelm Snell (1845) anerkannt, wenn auch mit Beamtungen aller Art ſonſt in ſolchen Fällen gar keine Complimente gemacht wurden. Durch freiwillige Uebereinkunft würde man wohl nur die beſſern Kräfte loswerden können, und müßte den Reſt auch unbeſchäftigt fortbeſolden. Einer großen Zahl von Familienvätern wäre es auch ein bedeutendes Hinderniß, Söhne zu wiſſenſchaftlichen Fächern bilden zu laſſen, wenn ſie dieſelben mit viel beträchtlichern Koſten und viel entfernter von der väterlichen Obhut auf fremden Hochſchulen unterbringen müßten. Durch die Gründung einer Schweizerhochſchule, wie der Bundesvertrag von 1848 eine in Ausſicht ſtellt, würde dieſer Uebelſtand wohl einigermaßen gehoben, und auch ein Theil unſerer beſten Hochſchullehrer würde auf dieſe Weiſe ehrenvoll verſorgt, aber welch' bedeutende Schwierigkeiten liegen jetzt noch dieſem Projecte im Weg? Wie wird die Eiferſucht der verſchiedenen Städte zu beſchwichtigen ſein, welche den Anſpruch machen, die Hochſchule in ihrer Mitte zu beſitzen? Wo fände man die hinlänglichen Spitäler, Muſeen, Bibliotheken und Gebäulichkeiten, oder wie könnte man die bisherigen Beſitzer der vorhandenen dazu zwingen, dieſelben einer Centralanſtalt abzutreten? Oder wo würde man die Quellen finden, um das Alles mit Geld zu erkaufen? Und wenn dieſe Quellen vorhanden wären, läßt ſich das wahre wiſſenſchaftliche Leben mit Geld erkaufen? Was die ſittliche Einwirkung der eidgenöſſiſchen Hochſchule auf die Jugend betrifft, würde dieſe viel gewinnen, wenn fünfhundert radicale Studirende in einer Stadt vereinigt würden, wo keine energiſche, bloß eine demokratiſche Polizei beſteht? — Wir glauben, die Gründung einer eidgenöſſiſchen Hochſchule werde noch lange zu den frommen Wünſchen gehören, und Bern werde ſich von den Uebeln ſeiner Hochſchule bloß allmälig und durch Reductionen der erledigten Katheder befreien können. (A. Z.)

Dublin. Der neue katholiſche Primas von Irland hat ſo eben eine ſehr gemeſſene päpſtliche Zuſchrift empfangen, welche jedem katholiſchen Geiſtlichen und Laien in Irland die Theilnahme an den neuen iriſchen (— nämlich vom Staat regierten —) Collegien («Queen's Colleges») verbietet. Auch der den iriſchen Katho-

liken wohlwollende Theil der engliſchen Preſſe findet dieſe Maßregel der römiſchen Curie „ſehr einfältig“.

— Das Dublin Freeman's Journal ſpricht die Hoffnung aus, daß die päpſtliche Curie den Beſchluß der neulichen Synode in Thurles, den Beſuch der Dreifaltigkeitsuniverſität in Dublin und der neuen iriſchen Collegien den Katholiken zu verbieten, nicht genehmigen oder wenigſtens mildern werde, zumal da ſeitdem 13 katholiſche Biſchöfe, worunter Dr. Murray, der Erzbiſchof von Dublin, gegen jenen Beſchluß nach Rom proteſtirt haben. Eben dieſe Hoffnung ſpricht Dr. Murray in einem, wenn auch ſehr zurückhaltend abgefaßten, Schreiben aus, womit er die Anfrage eines Herrn Corballis, vormaligen Mitglieds der Nationalerziehungscommiſſion, beantwortet. Irlands katholiſche Jugend würde ſich durch ein ſolches Verbot in der That jahrelang von allen höheren Bildungsmitteln in ihrem Geburtsland abgeſperrt ſehen, wenn die von dem zelotiſchen Theile der Prälatur beabſichtigte Gründung einer „katholiſchen Univerſität“ läßt ſich nicht improviſiren. Die Times, ſonſt eine Fürſprecherin der Rechte des katholiſchen Irlands, iſt über den neuen katholiſchen Primas von Irland und ſeine Meinungsgenoſſen ſehr ungehalten, und geneigt in ihnen die eigentlichen Hinderniſſe des Beſſerwerdens in Irland zu ſehen. [Sehr weiſe! So befreit man ſein Gewiſſen.]

Stralſund, 8. October. Geſtern ward in der hieſigen Provinzialgewerbeſchule ein neuer Curſus eröffnet und in Folge eines erweiterten Planes der von Trier hierher verſetzte Hr. v. Koeller als Specialdirector der Anſtalt eingeführt. Dieſer ſprach bei Uebernahme des Amtes ſeine beſondere Zufriedenheit über die bisherigen Leiſtungen der Anſtalt und der Schüler aus, ebenſo über die Freigebigkeit der königlichen und Gemeindebehörden bei der jetzigen Erweiterung dieſer Unterrichtsanſtalt, die 1829 aus freiwilligen Beiträgen, namentlich der Zünfte, begründet und ſpäter zur Hälfte vom Staat, zur Hälfte von der hieſigen Commune mit etwa 1000 Thalern erhalten worden iſt, jetzt aber einen Etat von 2900 Thalern Ausgabe, bei freiem Local von Seiten der Stadt, erhalten hat; der Zuſchuß des Staats iſt von 500 Rthlr. auf 955 Rthlr. erhöht worden, ſo daß der Stadt — wenn von 50 Schülern 400 Rthlr. Schulgeld eingehen — noch 1545 Rthlr. jährlich zur Laſt fallen werden. Die Anſtalt umfaßt, nach der neuen Organiſation, nicht nur die eigentliche Gewerbeſchule in zwei Claſſen, ſondern auch eine damit verbundene „Vorbereitungsſchule“ und wird in den hieſigen Gewerbebedürfniſſen die vollſtändigſte Befriedigung gewähren können für den Unterricht und die Heranbildung der Jugend zum praktiſchen Leben, während unſer Gymnaſium in ſechs Claſſen kaum hinreichenden Platz hat für die Schüler, welche hier die allgemeine Ausbildung und ſpäter die Vorbereitung auf die Univerſität zu erlangen ſuchen. Auch unſere Navigationsſchule ſieht einer bedeutenden Erweiterung in einem eigenen neuen Gebäude bald entgegen; von der Unzulänglichkeit des bisher dafür benutzten Locals auf einem Stadtthore hat der Herr Handelsminiſter ſich im Laufe des Sommers perſönlich überzeugt. Das Unterrichtsweſen überhaupt hat hier eine große Ausdehnung gewonnen, und da die Commune mit Bewilligung des freien Unterrichts, ſowohl in den eigenen Stadt- und Armenſchulen, als auch in zahlreichen Privatſchulen, von jeher ſehr freigebig geweſen iſt, ſo dürfte in dieſer Beziehung vielleicht keine andere Stadt des preußiſchen Staats beſſer verſorgt ſein.

E. Perſonalchronik.

Preußen. v. Ladenberg, Min. d. geiſtl. ꝛc. Angel. zum W. Geh. R. und Chefpräſ. der Oberrechenkammer.

v. Raumer, Reg. Präſ., zum W. Geh. R. und Min. der geiſtl., Unterr. und Medicinalangelegenheiten.

Schmidt, Cand., zum Collab. am G. zu Oels.

Bone, Oberl. an der Rh. R. Akad. zu Bedburg zum Prof.

Schmidt, Dr. Köpke, Oberl. am Fr. Werd. G. in Berlin z. Proff.

Dr. Horkel, Oberl. am Päd. in Züllichau zum Prof.

Franke, am G. zu Sagan zum Oberl.

Lehmann, Adj. am Päd. in Putbus zum Collab. am G. in Greifswald.

Andrieſſen in Rheydt zum Oberl.

Kriebitſch, vom ev. Schullehrerſeminar in Erfurt an das ev. Schullehrerſeminar in Halberſtadt.

Karow, I. Oberl. am Sem. in Bunzlau zum Muſikdirector.

Dr. Hälſchner, a. o. Prof. in Bonn zum o. Prof. (jur. Fac.) daſelbſt.

Dr. C. O. Müller, Privatdocent in Halle, zum a. o. Prof. (jur. Fac.) in Greifswald.

Jacoby, Prof. der Mathematik in Berlin, † 19. 2. 51.

Dr. Bruns, o. P. in Roſtock zum o. P. in der jur. Fac. zu Halle.

Dr. Merkel, Privatdocent in Berlin, zum a. o. Prof. in der jur. Fac. in Königsberg.

Dr. Bunſen, o. Prof. in Marburg, zum o. Prof. der Chemie in Breslau.

Meyer Hirſch †, 83 J. alt in Berlin.

Dr. Ledebur, Dir. der h. Gewerbs- und Handelsſchule in Magdeburg, † im Februar 49 J. alt.

Gieſebrecht, Oberl. am Joachimsth. G. in Berlin zum Prof.

Pomtow, Cand., zum Adj. am Joachimsth. G. in Berlin.

Dr. Motty zum 4. o. L. am Marieng. in Poſen.

Dr. Krah zum o. L. am Altſt. G. in Königsberg.

Dominicus, Oberl. am G. in Coblenz zum Dir. deſſ. G.

Gottſchlich, kath. Religionsl. am G. in Ratibor an das G. in Neiſſe.

Thiel, Cand., zum Collab. am Eliſ. G. in Breslau.

Wilms, Pror. am G. in Dortmund zum Dir. des G. und der Realſch. in Minden.

Dr. Haacke vom G. in Nordhauſen zum Oberl.

Dr. Hanſtein zum o. L. an der Gewerbſch. in Berlin.

Sachſen-W.-E. Dr. Fiſcher, a. o. Prof., zum o. H. Prof. (phil. Fac.)

Dr. Girtanner und Dr. Chambon, Privatdoc., zu a. o. Prof. (jur. Fac.)

Dr. B. Stark und Dr. Wegele, Privatdoc., Dr. Hettner, Privatdoc. in Heidelberg, zu a. o. Prof. (phil. Fac.) in Jena.

Naſſau. Vom Oberſchulcollegium: Dr. Sanbode, Ref., zum Landesbibliothekar, Ebenau zum Secr. d. Landesbibl., Prof. Schmidt von Hadamar zum Ref. im O. Sch. C., Prof. Dr. Firnhaber, Oberl. Dr. Greis, Seminardirector Bellinger in Idſtein zu Mitgl. des Oberſchulcollegiums (das fünfte Mitglied ist Dec. Petmecky).

Württemberg. Der kürzlich verſtorbene Dichter Guſtav Schwab war in Stuttgart am 19. Juni 1792 geboren. Er war ein Sohn des Geh. Hofraths Johann Chriſtian Schwab. Von 1797—1809 beſuchte er das Stuttgarter Gymnaſium, war bis 1814 Zögling des Tübinger Stiftes und machte dann eine Reiſe nach Norddeutſchland, wo er in Berlin mit Schleiermacher, Chamiſſo, Fouqué verkehrte. 1815—1817

ar er Repetent am Tübinger Seminar, 1817—1837 Professor der classischen Litteratur id der Antiquitäten in Stuttgart. Seine Gedichte erschienen zuerst 1827 und 1828, 346 in dritter Ausgabe. 1819 gab er „Romanzen aus dem Jugendleben des Herzogs hristoph von Württemberg“ heraus, 1823 das Buch: „Die Neckarseite der schwäbi- jen Alp“, 1826 den „Bodensee“, 1835 das „Buch der schönsten Geschichten und agen“ und „die schönsten Sagen des classischen Alterthums“, 1840 „Schillers Leben“, 342 die „Mustersammlung deutscher Prosa“ u. s. w., 1846 den „Wegweiser durch die tteratur der Deutschen“. Außerdem lieferte er zahlreiche Beiträge zu Musenalma- chen und dem „Morgenblatt“, nahm Theil an der großen Uebersetzung der griechi- jen und römischen Prosaiker und übersetzte Lamartine's „Reise in den Orient“ und arthelemy's und Mery's „Napoleon in Egypten“. (Wir entnehmen diese Aufzählung iner Werke einem Artikel des „Conversationsblattes“.) 1837 wurde er Pfarrer in omaringen bei Tübingen, von wo er 1841 wieder als Stadtpfarrer und Decan nach tuttgart zurückkehrte. In demselben Jahre machte er eine Reise nach Kopenhagen id Stockholm. Später wurde er Oberconsistorialrath und Oberstudienrath.

Baden. Prof. Dr. Nägele in Heidelberg †.

Bayern. Akad. d. W. Bestätigte Wahlen: I. als ord. Mitgl. Dr. Halm, ector am Max. G. in München; III. als ausw. Mitgl. Prof. F. Bopp in Berlin, ir. A. Meineke in Berlin, Prof. H. Bonitz in Wien, Prof. Ritschl in Bonn, rof. Kayser in Heidelberg, Prof. Delitzsch in Erlangen, Prof. Kölliker in ürzburg, Prof. Magnus in Berlin, Prof. Brewster in Edinburgh; IV. als o. ausw. Mitgl. Prof. Unger in Bonn, Prof. de Candolle in Genf, Hofrath öttiger in Erlangen.

Oesterreich. Tomak zum a. o. Prof. der Gesch. in Prag.

Zauper, Dir. am G. in Pilsen †.

Dr. Petr zum Prof. d. or. Spr. in Prag.

Dr. Baintner zum o. Prof. in Preßburg, Dr. Konek desgl., Dr. v. Bor- czki zum a. o. Prof., Dr. Rulf zum o. Prof. in Prag, Dr. Petruska zum o. rof. das., Dr. Bill zum Prof. am Joh. in Gratz, Dr. Gatscher zum Prof. in Lemberg.

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Einige Worte über die Volksbildung in England. (M. f. d. L. d. A.)

Jean Paul sagt in seiner „Levana“: Was haben die politischen Selbstlauter uropens, die Engländer, deren Eiland eine Bürgerschule und deren Wahl nach sieben ahren eine wandernde Sonntagsschule ist, noch jetzt Besseres, als bloße Verziehan- alten? So geistreich diese Bemerkung ist, so enthält sie doch einen offenbaren Widerspruch, und hat der Dichter hier, wie es so häufig geschieht, die Wahrheit der Wortspielsucht geopfert. Denn wenn, um in den Worten Cousin's zu reden, die rziehung den Mann heranbilden und vollenden, sein Herz und seinen Charakter eredeln, seine Seelenkräfte erwecken und ihn zur Erfüllung seiner Pflichten nicht bloß neigt, sondern auch fähig und geschickt machen soll *, so scheint die, welche die

---

* Auch ihr eigener Milton sagt: Ich nenne daher eine vollständige und edle rziehung die, welche einen Menschen fähig macht, alle Pflichten, sowohl private als öffentliche, im Frieden oder Kriege, richtig, geschickt und großmüthig zu erfüllen.

Engländer genießen, die zweckmäßigſte zu ſein, da anerkannter Weiſe kein Land ſolche Männer, im wahren und vollſten Sinne des Wortes, auszubilden vermag, wie England. Ich erinnere hier nur an das, was der geiſtreiche und tiefdenkende Emerſon nach ſeinem Beſuche in England über dieſen Punct ausgeſprochen hat, denn gerade im Munde eines Amerikaners, den auf die Engländer ſo eiferſüchtigen Amerikanern gegenüber (er hielt die Vorleſung in New-York ſelbſt), hat eine ſolche Bemerkung doppeltes Gewicht. „England", ſo lauten ſeine Worte, „hat Grund, ſich ſeiner hoch cultivirten Bevölkerung zu rühmen. Keine Nation auf Erden kann ſich in dieſer Hinſicht mit ihm vergleichen. Trotz der geſellſchaftlichen Uebelſtände, der Armuth, des Verbrechens, gibt es in England eine größere Anzahl vollkommen entwickelter menſchlicher Weſen, durchgebildeter Männer, abgerundeter, harmoniſch geformter Charaktere, als irgend ein Land in der Welt aufzuweiſen hat." Wem iſt übrigens der geſunde Verſtand, der thatkräftige Wille und der kernfeſte Charakter der Engländer unbekannt? Und ſollten dieſe Eigenſchaften Erzeugniſſe der Erziehanſtalten ſein? Dann lohnte ſich's wohl, ſolche ſofort ſtatt unſerer Gymnaſien anzulegen. Werfen wir aber einen Blick auf die ſo falſch bezeichneten Anſtalten, ſo wird es ſich ergeben, daß ſie zwar nicht ſo viel materielle Bildung gewähren, wie die Schulen höheren und niederen Ranges in Deutſchland, aber um ſo mehr formelle. — Die Unterrichtsanſtalten Englands zerfallen in vier Hauptclaſſen: 1) **Day schools**, 2) **National schools**, 3) **Boarding schools** und 4) **Grammar schools** und **Colleges**.

Ueber die erſte Claſſe iſt nur wenig zu bemerken. Es ſind entweder Knaben- oder Mädchenſchulen, gewöhnlich von einem verunglückten Privatmanne, einer ehrwürdigen Matrone oder einem jungen Mädchen aus armer Familie gehalten, die höchſtens einen Hülfslehrer oder eine Hülfslehrerin haben und unter keinerlei Behörden ſtehen. Sie leiſten in der Regel nicht viel und werden auch nur von einer ſehr geringen Zahl Schüler beſucht. Dieſe ſind meiſtens oder ausſchließlich Kinder ſolcher Eltern, die zu anſtändig ſind, um ihre Söhne oder Töchter in die National- oder Armenſchulen, und zu unbemittelt, um ſie in eine Penſionsanſtalt zu ſchicken.

Die Nationalſchulen ſind Anſtalten, welche zur herrſchenden Kirche gehören, ohne jedoch deßhalb ſehr reichlich bedacht zu ſein. Da ſie gewöhnlich unter der Leitung eines einzigen Lehrers ſtehen, ſo hat man für dieſelben das Bell- und Lancaſterſche oder Monitorialſyſtem angenommen. So mangelhaft hierbei der Unterricht ausfallen muß, ſo tritt uns doch ſchon hier die erſte Stufe zur Heranbildung des Mannes entgegen. Hier lernen die Kinder befehlen und gehorchen zugleich; hier lernen ſie Gewalt handhaben, ohne ſie zu mißbrauchen, und dem Geſetze ſich unterwerfen, ohne es als Feſſel zu betrachten. Das durch alle Inſtitutionen Englands laufende Princip, **Self-government** (Selbſtregierung), iſt hier im Embryo anzutreffen. Hier lernen die Schüler, ſich im Geſammtleben zu orientiren, und werden zu geſchickten Coloniſten herangebildet. Nehmen ſie alſo auch weiter nichts aus dieſer Schule mit, als die gewöhnlichſten Elemente des Unterrichts, ſo wird doch hier der Grund zu den Eigenſchaften gelegt, welche die Engländer zur freieſten und civiliſirteſten Nation der Erde machen. Die **British and Foreign Society School** für Diſſidenten ſucht die Unterrichtsgegenſtände auszudehnen oder wenigſtens höhere Fortſchritte in den verſchiedenen Zweigen des Elementarunterrichts anzuſtreben. Doch auch hier iſt das Bell- und Lancaſterſche Syſtem beibehalten worden, nur werden die **Monitors** oder Inſpectoren, ſonſt nur Schulknaben, von angehenden Lehrern, die hier ihre Probezeit abſolviren, unterſtützt. In dieſer ſowohl, wie in den vorerwähnten Nationalſchulen, wird der Unterricht unentgeltlich ertheilt, und ſie werden nur von den ärmeren und ärmſten Claſſen beſucht.

Anders iſt es mit den **Boarding schools** oder Penſionsanſtalten, von denen es
e große Anzahl in England und namentlich in der Umgegend von London gibt.
her ſchicken die meiſten Kaufleute ihre Söhne, damit ſie geſunde Luft genießen
ihnen im Hauſe nicht zur Laſt fallen. Es läßt ſich zwar viel gegen dieſes Syſtem,
durch die Kinder dem elterlichen Hauſe entfremdet und jene ſchönen Gefühle, die
nur im Schooße der Familie entwickeln, theilweiſe unterdrückt werden, einwenden;
in bedenkt man, wie ſehr ein Londoner Kaufmann in Anſpruch genommen iſt,
wie wenig Zeit ihm übrig bleibt, die Erziehung ſeiner Kinder zu beaufſichtigen,
kann man es ihm kaum verargen, wenn er ſie einer Anſtalt übergibt, wo wenig-
s für ihre geiſtige und phyſiſche Stärkung geſorgt wird; um die äſthetiſche Erziehung
t er ſich unbekümmert, indem er ſich darauf verläßt, daß, hat der Sohn nur
ns **sana in corpore sano**, ſeine Gefühle ſittlich und richtig, wenn auch gerade
ıt äſthetiſch in dem weichlicheren Sinne des Wortes, ſein werden.

Grundſätze — principles — ſind bei dem Engländer Alles. Und dafür wird denn
h von Seiten der Familie tüchtig geſorgt. Denn obſchon der Sohn das väterliche
us im frühſten Alter, oft ſchon zu ſechs oder ſieben Jahren, verläßt, ſo üben doch
Eltern, theils durch Briefwechſel und theils während der zweimal im Jahre wieder-
tenden und ziemlich lange währenden Ferien, einen fortgeſetzten Einfluß auf ihn
. Uebrigens beſuchen die Eltern die Anſtalt oft, um ſich von ſeinem körperlichen
befinden zu überzeugen, während ſeine Briefe als Thermometer für ſeinen geiſtigen
tſchritt dienen, da in der Regel keine Examina ſtattfinden.

Die Anſtalten ſelbſt nun ſind dem Innern und Aeußern nach ſehr verſchieden.
ſchlechteſte Art wird dem größten Theil der Leſer dieſes Blattes aus dem eben ſo
ſtigenden, wie tief ergreifenden Nicholas Nickleby* bekannt ſein, obſchon der Ver-
er ſich hier ein wenig Uebertreibung erlaubt hat. Doch mag es in früheren Zeiten
ig ſo geweſen ſein, wie es Dickens ſchildert. Ich gehe daher zu den beſſeren An-
ten über, und da Schreiber dieſes ſelbſt Hülfslehrer (**Usher**) an einer ſolchen
eſen, ſo möge hier eine Beſchreibung derſelben folgen. Die Anſtalt iſt etwa ſieben
liſche Meilen von dem bekannten **Flowerpot**** aus in einem ſehr hübſchen Dorfe
gentlich kleinen Städtchen) an der Landſtraße gelegen. Damals, denn es iſt jetzt
eits zwölf Jahre her, ſeitdem Schreiber dieſes in der Anſtalt war, führten nur der
nibus oder die **Stagecoach** dorthin. Jetzt hat die Eiſenbahn wenigſtens die letzteren
drängt und dem Auge dieſen wahrhaft herzſtärkenden Anblick entzogen. Im Hinter-
nde des Gebäudes befindet ſich ein ſchöner und ausgedehnter Garten, welchen die
ıüler jedoch nur am Sonntage im Beiſein ihrer Eltern benutzen dürfen, während
in den Wochentagen auf den ſogenannten **playground** oder Hofraum angewieſen
. Hier dürfen ſie ſich zwei-, auch dreimal des Tages austummeln und ihre Spiele
er Aufſicht eines der Hülfslehrer treiben. Das beliebteſte iſt bekanntlich das Cricket-
l. Um 6 Uhr im Sommer und um 7 Uhr im Winter werden die Zöglinge geweckt.
ld darauf fängt der Unterricht an, der jedoch vom Frühſtück unterbrochen wird.
eſem folgt eine halbſtündige Bewegung und Spiel im gedachten Hofraume. Der
terricht wird dann bis 1 Uhr ununterbrochen fortgeſetzt. Um 1 Uhr wird geſpeist;
e halbe Stunde darauf wird abermals dem Spiele gewidmet, und die Lehrſtunden
gen von neuem an. Um 6 Uhr wird Thee oder vielmehr Milch und Waſſer,

---

* Auch in **Dombey and Son** und **David Copperfield** kommen Schilderungen von
eſen Anſtalten vor.

** Ein Wirthshaus (**public house**) in der **Bishopsgate Street within**.

woraus auch das Frühſtück beſteht, getrunken. Dann verrichten die Schüler ihre Aufgaben auf den folgenden Tag, und um 8 Uhr müſſen ſie ſich ſämmtlich zur Ruhe begeben. An ſchönen Tagen werden zuweilen Spaziergänge nach den naheliegenden Feldern gemacht. Das Lehrerperſonal beſteht aus dem Director (**Principal**), einem Lehrer für die claſſiſchen Sprachen und die Mathematik, einem für die franzöſiſche Sprache (wie faſt überall, geborner Franzoſe), einem Zeichen-, einem Fecht-, Tanz und Muſiklehrer. Schreiber dieſes war vorzugsweiſe mit dem Unterricht in der deutſchen Sprache beſchäftigt. Mit Ausnahme der letztgenannten Lehrer wohnen die übrigen gewöhnlich im Hauſe.

Die meiſten Zöglinge in ſolchen Anſtalten werden für den Kaufmannsſtand ausgebildet, und wird daher mehr Aufmerkſamkeit auf die dahin einſchlagenden Fächer als auf Gymnaſialgegenſtände verwendet. Was aber am meiſten dazu beiträgt, das Denkvermögen, das Rednertalent und die für das öffentliche Leben ſo nöthige Gewandtheit der Zöglinge zu entwickeln und zu befördern, ſind die faſt in jeder Penſionsanſtalt eingeführten **Discussion societies** oder Debattirgeſellſchaften, welche die Schüler ſelbſt unter der bloßen Aufſicht des Lehrers leiten. Ein Präſes und ein Schriftführer wird aus ihrer Mitte gewählt, und die Statuten des Vereines werden mit einer Strenge beobachtet, als handelte es ſich um viel wichtigere Intereſſen. Wer je einer ſolchen Verſammlung beigewohnt und die Ordnung, die Umſicht, die Beredſamkeit und die Lebhaftigkeit der Debatten, die hier herrſcht, beobachtet hat, dem wird es nicht mehr ſchwer ſein, ſich das Volksleben und die Parlamentstüchtigkeit der Engländer zu erklären, und der wird die engliſchen Erziehungsanſtalten wahrlich nicht mehr als Verziehanſtalten anſehen. Die Fragen, die hier verhandelt werden, ſind meiſtens hiſtoriſcher Art. Der, welcher ſie vorgeſchlagen, eröffnet die Sitzung, nach Verleſung des Protocolls, mit einer etwa halbſtündigen Rede, die er entweder abliest oder auswendig hält; hierauf folgen ihm die Uebrigen und ſprechen ſich für oder wider ſeine Meinung aus, und nachdem der Eröffner der Debatte erwiedert hat, ſtellt der Präſes die Frage, welche vermittelſt Aufheben der Hände zum Abſchluß gebracht wird. — Zu fünfzehn oder ſechszehn Jahren verlaſſen die Zöglinge dieſe Anſtalt und treten entweder ins Geſchäft ein, oder beſuchen eine höhere Schulanſtalt, um ſich für die Univerſität vorzubereiten oder auch ſofort zur Univerſität überzugehen. Die durchſchnittlichen Kenntniſſe und Fertigkeiten, die ſie erlangt haben, ſind eine gute Kenntniß ihrer Mutterſprache, verbunden mit einer vorzüglichen Handſchrift, eine ziemliche Geläufigkeit im Franzöſiſchen, wenigſtens einige Kenntniß des Lateiniſchen, eine tüchtige Vertrautheit mit der bibliſchen Geſchichte, der Geſchichte und Geographie ihres Vaterlandes, Griechenlands und Roms; eine nicht zu verachtende Kenntniß der allgemeinen Geſchichte und Geographie, wobei die Frankreichs und Amerika's beſonders hervorgehoben werden muß; eine Geläufigkeit in der kaufmänniſchen Rechenkunſt, ein fließender Briefſtil, eine Beſtimmtheit und Gewandtheit im mündlichen Ausdruck ihrer Gedanken, ein richtiges Urtheil, ein vielſeitiger Blick bei der Behandlung einer Frage, eine Fertigkeit in der Hervorholung von Beweisgründen und Einwendungen, wiewohl ohne Spitzfindigkeit und Verſchrobenheit; dieß und noch einige leichtere, mehr für das geſellige Leben berechnete Fertigkeiten iſt ungefähr die Summe der Errungenſchaften eines jungen Engländers, wenn er die Penſionsanſtalt verläßt.

Ich habe bei dieſen Anſtalten abſichtlich länger verweilt, weil bei weitem die größere Zahl der Engländer aus dem Mittelſtande ihre Bildung daſelbſt genießen.

Die **Grammar schools** und **Colleges** ſind den deutſchen Gymnaſien ähnlich. rſtere ſind meiſtens auf alten Stiftungen gegründet, und der Unterricht wird unent- ltlich ertheilt. Es gibt deren faſt in allen Städten Englands. Die zu Eton und arrow ſind die berühmteſten und in Deutſchland am bekannteſten. Die erſtere nament- h wird von den Söhnen des Adels beſucht und gehört um ſo weniger hierher, wo ſich um die Volksbildung handelt. Zu dieſen **Grammar schools** zähle ich denn ch die ſogenannten **Charity schools**, die höheren Anſtalten für die Söhne der zur gliſchen Kirche gehörigen Geiſtlichen und die **City of London School** für die Bürger d Bewohner Londons. Die **Colleges** ſind ſolche Anſtalten, welche entweder unmit- lbar mit der Univerſität in Verbindung ſtehen, wie **King's College** in London, er ſolche, deren Zweck es iſt, für die Univerſität vorzubereiten. Da dieſe Unter- chtsanſtalten mehr für den Gelehrtenſtand berechnet ſind, ſo iſt eine genauere Be- hreibung derſelben hier nicht am Orte, und ich gehe daher zu einer anderen, volks- ümlicheren Claſſe von Inſtituten über, die von großem Einfluſſe auf die Volksbildung nd in Deutſchland wenig bekannt ſind. Es ſind das die ſogenannten **Mechanics' nstitutions**, welche in neuerer Zeit mit ſchnellem Fortſchritt über ganz England ſich rbreitet haben und mit vielem Vortheil von der arbeitenden Claſſe benutzt worden *. ier gibt es ein Leſezimmer, reichlich mit politiſchen und anderen Zeitſchriften ver- hen, eine Leihbibliothek, aus wiſſenſchaftlichen und belletriſtiſchen Werken beſtehend, nen Hörſaal für Vorleſungen über verſchiedene Gegenſtände aus dem Gebiete der Biſſenſchaften, der Geſchichte und der ſchönen Litteratur und endlich auch Claſſen- mmer, wo die, deren Bildung vernachläſſigt worden iſt, des Abends für ein geringes onorar Unterricht in den gewöhnlichen Elementargegenſtänden und in neueren Sprachen halten. Doch auch hier bildet die damit gewöhnlich verbundene **Discussion Class** inen Hauptattractionspunct und befördert am meiſten die geiſtige Entwickelung der Mitglieder. Die Führung derſelben iſt die nämliche, wie die oben bei den Penſions- nſtalten beſchriebene. Mit Ausſchluß von Theologie und Tagespolitik wird hier über llerlei Fragen debattirt. Um den Leſern einen Ueberblick von den Gegenſtänden, die n ſolchen Inſtituten beſprochen werden, zu verſchaffen, erlaube ich mir hier eine eihe von Fragen mitzutheilen, die in einem dergleichen Inſtitute zu London im Winter des Jahres 1849 vorgebracht wurden. Ich entnehme ſie der gedruckten Karte, ie am Anfange des Semeſters ausgegeben wird, und worauf auch die zu beobachtenden Geſetze der Ordnung halber vermerkt ſind.

1) Iſt es wahrſcheinlich, daß der moraliſche und politiſche Zuſtand des franzö- iſchen Volkes durch die im Februar 1848 ſtattgehabte Revolution verbeſſert werden wird?

2) Sollten religiöſe Meinungen ein Grund der Ausſchließung von politiſchen Privilegien ſein?

5) Iſt die Beredſamkeit der Sache der Wahrheit günſtig?

6) Iſt eine monarchiſche oder eine republikaniſche Verfaſſung beſſer geeignet, die Freiheit und den Wohlſtand einer Nation zu ſichern?

7) Wer iſt der größere Schriftſteller, Bulwer oder Dickens?

8) War die Regierung Heinrichs **VIII.** die am meiſten deſpotiſche in der engliſchen Geſchichte?

12) Hat die Einführung von Maſchinenarbeit das Wohl der Menſchheit befördert?

---

* Der Graf Carliſle, einer der Cabinetsminiſter, hat vor kurzem in einem der- gleichen Inſtitute zu Leeds ſelbſt Vorleſungen gehalten.

13) Machen die Grundſätze der Demokratie jetzt Fortſchritte?

14) Sind die Thiere mit Vernunft begabt?

Dieſe und ähnliche Fragen beſchäftigen die Mitglieder der verſchiedenen Inſtitute, und der Nutzen ſolcher Discuſſionen iſt unverkennbar. Man muß oft ſtaunen, wenn man die Beleſenheit und die Beredſamkeit, den klaren Verſtand und das durchdringende Urtheil dieſer Individuen aus der arbeitenden Claſſe oder dem niederen Kaufmannsſtande mit anhört. Ueberhaupt herrſcht eine faſt unglaubliche Wißbegierde unter dieſen Leuten, und vielleicht hat kein anderes Land ſolche zahlreichen Beiſpiele von Männern aufzuweiſen, die allen Hinderniſſen zum Trotz und unter den größten Schwierigkeiten geiſtige Nahrung ſich zu verſchaffen geſucht und einen hohen Grad des Wiſſens erreicht haben. So kannte Schreiber dieſes einen Krämer oder eigentlich Butter- und Käſehändler in Mancheſter, der nicht nur ein tüchtiger Mathematiker, ſondern auch mit den Werken eines Locke, Dugald, Stewart, Brown, ſo wie auch mit der Phyſik, ſehr vertraut war. Wenn ich dieſen Mann in ſeinem Studirzimmer, von einer hübſchen Bibliothek umgeben, ſitzen ſah, war ich oft geneigt, mich vor dem ihm inwohnenden Geiſte ehrfurchtsvoll zu verbeugen. Ich könnte hier noch unzählige dergleichen Beiſpiele anführen, fürchtete ich nicht, den Leſer zu ermüden. Es ſei mir jedoch erlaubt, nur noch eine Thatſache zu erwähnen. Als der arbeitenden Claſſe vor einiger Zeit mehrere Preiſe für die beſten Abhandlungen über die Gründe für die Beibehaltung der ſtrengen Sonntagsfeier ausgeſetzt worden waren, liefen mehrere hunderte von ſolchen Aufſätzen ein, unter denen ſich viele durch muſterhaften Stil und Bündigkeit der Beweisführung auszeichneten. — Sprechen ſolche Facta nicht laut genug dafür, daß, trotz des mangelhaften Schulunterrichts in England, ſeine Anſtalten dennoch nicht geradezu Verziehanſtalten genannt zu werden verdienen? Abgeſehen jedoch von Allem, was hier über die Volksbildung geſagt worden, überlaſſe ich es den Leſern ſelbſt, den J. Paul'ſchen Satz, mit dem wir dieſe Bemerkungen einleiteten, noch einmal zu prüfen und genau zu erwägen, ob ein Volk, das eben ſolche politiſche Inſtitutionen hat, wie der von mir ſonſt hochverehrte Dichter ſie ſchildert, aus Männern beſtehen kann, die aus Verziehanſtalten hervorgegangen ſind, oder ob ſolche Anſtalten fähig wären, Männer aufzuſtellen, die, wie die Engländer, ihre Inſtitutionen ſo vortrefflich aufrecht zu erhalten verſtehen? Mit Recht kann man hier denen zurufen, die noch zweifeln können: **si monumentum requiris, circumspice.**

D. Aſher.

IV. Archiv des Schulrechts.

Oeſterreich.

1. Ueber die Beziehungen der katholiſchen Kirche zum öffentlichen Unterricht.

Wien, 25. April. Der Miniſter des Cultus und Unterrichts, Graf L. Thun, hat in einem an den Kaiſer gerichteten Vortrage über die Beziehungen der katholiſchen Kirche zum öffentlichen Unterrichte den Antrag geſtellt, Se. Majeſtät geruhe zu genehmigen: „1) Daß die vollſtändige Durchführung der Beſchlüſſe, welche von der Verſammlung der Biſchöfe über die Einrichtung der theologiſchen Diöceſan- und Kloſterlehranſtalten gefaßt worden ſind, kein Hinderniß finde, unter dem Vorbehalte, daß keine Abänderung ohne mit der Regierung gepflogene Rückſprache werde verfügt werden, daß aber dort, wo und inſoweit als Diöceſan- und Kloſterlehranſtalten

ſe Beſchlüſſe nicht zur Richtſchnur nehmen, nach den bisherigen Beſtimmungen vorgangen werde; 2) daß da, wo in Zukunft eine theologiſche Facultät beſtehen wird, gleich eine Diözeſananſtalt eingerichtet werde; 3) daß bei der Anſtellung von Religionslehrern an Staatsgymnaſien und anderen Mittelſchulen in der oben beantragten eiſe vorgegangen werde; 4) daß an den Univerſitäten, an welchen es noch nicht der ll iſt, Prediger angeſtellt werden und deren Auswahl den Biſchöfen überlaſſen rde; 5) daß es von den an den philoſophiſchen Facultäten ſyſtemiſirt geweſenen Proſuren der Religionswiſſenſchaft abkomme, dagegen den treugehorſamſten Miniſter des ltus und Unterrichts zn ermächtigen, Männern, welche vorzüglich befähigt ſind, chriſtliche Ueberzeugung an den philoſophiſchen Facultäten wiſſenſchaftlich zu verten, wenn ſolche von den Biſchöfen bezeichnet werden, einen angemeſſenen Gehalt zuweiſen."

Hierauf iſt unterm 23. April folgende kaiſerliche Entſchließung erfolgt: „In Ergung der §§ 2, 3 und 4 des Patentes vom 4. März 1849 genehmige Ich, nach n Antrage Meines Miniſters des Cultus und Unterrichtes und über Einrathen Meines iniſterrathes, für alle Kronländer, für welche jenes Patent erfloſſen iſt, nachſtehende ſtimmungen: § 1. Niemand kann an niederen oder höheren öffentlichen Lehranſtalten katholiſcher Religionslehrer oder Profeſſor der Theologie wirken, ohne die Ermächung hierzu von dem Biſchofe erhalten zu haben, in deſſen Diöceſe ſich die Anſtalt indet. § 2. Der Biſchof kann die Jemandem ertheilte Ermächtigung jederzeit wieder ziehen; die bloße Entziehung dieſer Ermächtigung macht jedoch einen von der Rerung angeſtellten Lehrer nicht des ihm geſetzlich zuſtehenden Anſpruches auf einen hegehalt verluſtig. § 3. Es bleibt Sache der Regierung, Männer, welche vom Biofe die Ermächtigung zum Vortrage der Theologie erhalten haben, an den theolochen Facultäten zu Profeſſoren zu ernennen oder als Privatdocenten zuzulaſſen, und ſe verwalten ihr Amt nach Maßgabe der akademiſchen Geſetze. § 4. Dem Biſchofe t es frei, ſeinen Alumnen die Vorträge, welche ſie an der Univerſität zu beſuchen en, und deren Reihenfolge vorzuzeichnen und ſie darüber in ſeinem Seminarium ifen zu laſſen. § 5. Zu den ſtrengen Prüfungen der Candidaten der theologiſchen ctorwürde ernennt der Biſchof die Hälfte der Prüfungscommiſſäre aus Männern, lche ſelbſt den theologiſchen Doctorgrad erlangt haben. § 6. Niemand kann die theoiſche Doctorwürde erlangen, der nicht vor dem Biſchofe oder dem von ihm dazu auftragten das tridentiniſche Glaubensbekenntniß abgelegt hat. Mit der Durchführung ſer Beſtimmungen iſt Mein Miniſter des Cultus und Unterrichts beauftragt. Ich ehmige ferner die übrigen in dieſem Vortrage geſtellten Anträge und ermächtige einen Miniſter des Cultus und Unterrichts zu deren Durchführung. Franz Joſeph."

2. Beſtimmungen über die Einführung von Collegiengeldern.

1) Mit dem Studienjahre 1850—51 iſt an allen Univerſitäten, an welchen bis in die Lehr- und Lernfreiheit ins Leben getreten ſein wird, das Unterrichtsgeld, inweit es gegenwärtig beſteht, aufgehoben.

Von dieſer Zeit an tritt an dieſen Univerſitäten ein Collegiengeld ein, welches Studirenden für jedes einzelne Collegium, das ſie hören, zu entrichten haben.

2) Die Höhe der Collegiengelder wird ſo bemeſſen werden, daß ſie für Collegien, lche bei vom Staate beſoldeten Lehrern gehört werden, und für eine Anzahl täglicher unden, welche der bisher üblichen gleichkommt, ungefähr die Höhe des gegenwärtig den oberen Facultäten der meiſten öſterreichiſchen Univerſitäten beſtehenden Unterhtsgeldes erreicht.

3) Gänzliche oder theilweiſe Befreiung von Entrichtung der Collegiengelder kann nur in ſeltenen Fällen wahrer Dürftigkeit, verbunden mit ausgezeichneter wiſſenſchaftlicher Verwendung, ſtattfinden; nur für die Studirenden der Theologie hat ſie als Regel einzutreten, inſofern das Bedürfniß der Seelſorge die nöthige Zahl von Individuen zuzuführen es erheiſcht.

3. Allgemeine Anordnungen über das Studienweſen an der juridiſch-ſtaatswiſſenſchaftlichen, mediciniſch-chirurgiſchen und philoſophiſchen Facultät der Univerſitäten für das Studienjahr 1849 bis 1850.

§ 1. Es iſt in den öſterreichiſchen Staatsangehörigen, welche die geſetzlichen Eigenſchaften beſitzen, um an einer öſterreichiſchen Univerſität immatriculirt zu werden, geſtattet, ſolche nicht öſterreichiſche Univerſitäten, an welchen Lehr- und Lernfreiheit beſteht, zu beſuchen, und es ſoll ihnen die an denſelben zugebrachte und ausgewieſene Studienzeit unter den § 3 aufgeſtellten Beſchränkungen ebenſo angerechnet werden, als wäre ſie an einer öſterreichiſchen Univerſität zugebracht.

Sie unterliegen dabei den allgemeinen Geſetzen und Verordnungen, welche ſich auf das Reiſen und den Aufenthalt im Auslande beziehen.

Ebenſo können Angehörige anderer Staaten an öſterreichiſchen Univerſitäten immatriculirt werden, wenn ſie nach dem Urtheile des immatriculirenden Decanes denjenigen Grad von Vorbildung beſitzen, welcher von den öſterreichiſchen Studirenden bei ihrer Immatriculation gefordert wird, oder, falls ſie von einer Univerſität kommen, ein genügendes Univerſitätszeugniß vorweiſen.

Uebrigens haben ſie den Geſetzen über den Aufenthalt Auswärtiger in Oeſterreich zu genügen.

§ 2. Um künftig zu ſtrengen Prüfungen wegen Erlangung des Doctorats an einer öſterreichiſchen Univerſität oder zu einer Staatsprüfung, welche ein Facultätsſtudium vorausſetzt, zugelaſſen zu werden, iſt die Nachweiſung eines Univerſitätsbeſuches von beſtimmter Dauer nöthig, und zwar wenigſtens von drei Jahren für das philoſophiſche Doctorat, von vier Jahren für das juridiſche Doctorat und für Staatsprüfungen, welche das juridiſch-ſtaatswiſſenſchaftliche Studium vorausſetzen, und von fünf Jahren für das mediciniſche Doctorat.

Von den für das juridiſche Doctorat und die entſprechenden Staatsprüfungen nachzuweiſenden vier Univerſitätsjahren müſſen überdieß wenigſtens drei an der juridiſch-ſtaatswiſſenſchaftlichen Facultät, und von den für das mediciniſche Doctorat geforderten fünf Univerſitätsjahren wenigſtens vier an der mediciniſchen Facultät zugebracht und im letzten Falle zwei Jahre zum Beſuche der Kliniken verwendet worden ſein.

Die bis zum Jahr 1848 beſtandenen zwei philoſophiſchen Jahrgänge ſind in die für das juridiſch-ſtaatswiſſenſchaftliche und mediciniſche Doctorat und für juridiſche ſtaatswiſſenſchaftliche Staatsprüfungen geforderten Univerſitätsjahre nicht einzurechnen.

§ 3. Von den im Paragraphen feſtgeſetzten Univerſitätsjahren muß ein Theil an einer öſterreichiſchen Univerſität verwendet werden, und zwar von den für das philoſophiſche Doctorat vorgeſchriebenen wenigſtens 1 Jahr, von den übrigen wenigſtens je 2 Jahre.

§ 4. Das bisherige Privatſtudium iſt aufgehoben. Ein Studium ohne den Beſuch einer Univerſität befähigt künftig weder zur Ablegung einer ſtrengen Prüfung, noch zur Beſtehung einer Staatsprüfung, welche ein Facultätsſtudium vorausſetzt. Nur den Hörern der Rechte kann das Privatſtudium bis zum Ende des Studienjahres

349—50 ausnahmsweise noch gestattet werden, jedoch sollen die Lehrkörper es nur ter besonders berücksichtigungswerthen Umständen zulassen.

§ 5. Die Hörer an den Universitäten sind immatriculirte und nicht immatriculirte der außerordentliche Hörer; nur jene gehören zu den Studirenden im eigentlichen Sinne s Wortes, genießen die Rechte der akademischen Bürger, und können die Zulassung strengen Prüfungen oder zu solchen Staatsprüfungen erlangen, welche ein Facul-tätsstudium voraussetzen.

§ 6. Jeder immatriculirte Hörer muß sowohl in die Universitätsmatrikel, als auch die Matrikel derjenigen Facultät eingetragen sein, welcher er nach der Hauptrich-ung seiner Studien angehört. Durch die Aufnahme in eine Facultätsmatrikel wird er er speciellen Leitung und Aufsicht eines bestimmten Lehrkörpers und seines Decanes nterstellt.

§ 7. Jeder Studirende kann zu derselben Zeit nur bei einer Facultät, zu ver-chiedenen Zeiten aber bei verschiedenen Facultäten immatriculirt sein. Es steht ihm doch frei, auch in jeder anderen Facultät, als in welcher er immatriculirt ist, Col-egien zu hören.

§ 8. Die immatriculirten Hörer genießen die Lernfreiheit, d. i. die Freiheit, die ächer, welche, die Zeit, wann, und die Lehrer, bei welchen sie hören wollen, zu ählen. Diejenigen von ihnen, welche im verflossenen Jahre mit Uebergehung des weiten philosophischen Jahrganges in ein Facultätsstudium eingetreten sind, haben ber künftig jedenfalls nachzuweisen, daß sie nebst den anderen Lehrfächern, deren Nach-ragung ihnen zur Pflicht gemacht worden ist, ein Collegium über praktische Philo-ophie (oder Moralphilosophie) im Laufe ihrer Universitätszeit gehört haben.

Im Uebrigen haben die Studirenden, bis die definitive Regulirung der Prüfungen ür das Doctorat und die Staatsprüfungen kund gemacht sein wird, anzunehmen, daß das Studium derjenigen Lehrgegenstände, welche bisher die obligaten Lehrfächer eines jeden Facultätsstudiums gebildet haben, zum Bestehen der Staatsprüfungen und der strengen Prüfungen erforderlich sein werden.

§ 9. Die Vorlesungen werden künftig nach Semestern geordnet, so daß mit jedem Semester ein selbstständiger Cyklus von Vorlesungen beginnt. Dieß schließt zwar nicht aus, daß Wissenschaften von größerem Umfange in einem durch mehrere Semester fort-laufenden Curse gelesen werden; in diesem Falle ist aber dafür zu sorgen, daß in jedem Semester eine Hauptabtheilung des ganzen Gegenstandes abgeschlossen werde. Die Aufnahme in die Studien findet für jeden Semester statt.

§ 10. Die Aufnahme in ein Facultätsstudium, mit welcher zugleich die Imma-triculation verbunden ist, besorgt der Decan des Professorencollegiums der betreffenden Facultät nach den für diese Aufnahme bestehenden Vorschriften. Er ertheilt darüber dem Aufgenommenen einen Immatriculationsschein oder auch einen interimistischen Aufnahmeschein.

Diese Aufnahme hat bei jedem Studirenden stattzufinden, welcher nicht bereits im letztverflossenen Semester der Facultät immatriculirt war, und nicht durch Zeug-nisse nachweisen kann, daß er Collegien derselben besucht oder als Privatstudirender Prüfungen abgelegt habe.

§ 11. Jeder immatriculirte Studirende hat für die Collegien, welche er in was immer für einer Facultät zu hören wünscht, sich persönlich beim betreffenden Docenten zu melden, sein Nationale abzugeben, und durch den Immatriculationsschein oder durch Zeugnisse des letztverflossenen Semesters nachzuweisen, daß er in ein Facultäts-studium aufgenommen ist. Das Nationale hat neben seinem gewöhnlichen Inhalte

auch anzugeben, im wievielten Jahre der Studirende in ſeinem Facultätsſtudium ſich befinde.

§ 12. Wer ohne einer Facultät immatriculirt zu ſein, als außerordentlicher Hörer ein Collegium zu hören wünſcht, hat ſich perſönlich beim betreffenden Docenten zu melden und ſein Nationale zu übergeben.

Er kann eingeſchrieben werden, wenn er:

1) wenigſtens 16 Jahre alt iſt;

2) einen Grad geiſtiger Bildung beſitzt, welcher den Beſuch der Vorleſung für ihn wünſchenswerth und nutzbar erſcheinen läßt;

3) wenn ſeine Aufnahme nicht der Benutzung der Vorleſungen durch die immatriculirten Hörer hinderlich zu werden droht. Zweifel, welche über die Aufnahme außerordentlicher Hörer entſtehen, ſind vom Profeſſorencollegium und in höherer Inſtanz vom akademiſchen Senate (in Wien vom Univerſitätsconſiſtorium) zu entſcheiden.

§ 13. Am Schluſſe des geſetzlichen Aufnahmstermines überſendet jeder Docent die Nationale der von ihm eingeſchriebenen Hörer dem Decane ſeiner Facultät, welcher daraus zwei Hauptkataloge anfertigen läßt.

I. Den Katalog der in der Facultät immatriculirten Hörer. Er kann ein einziges Verzeichniß bilden oder in mehreren Abtheilungen die Hörer nach den Jahren, welche ſie in der Facultät bereits zugebracht haben, geſondert aufführen.

Er enthält nebſt den bisher üblichen Rubriken die Angabe, im wievielten Jahre jeder Hörer bereits das Facultätsſtudium betrieben, und die Aufzählung der Collegien ſämmtlicher Facultäten, in welche dieſer eingeſchrieben iſt. Die Rubrik der Anmerkungen iſt dazu beſtimmt, daß in ihr bemerkt werde, ob gegen den Hörer eine Disciplinaruntersuchung gepflogen worden, und mit welchem Erfolge, unter Hinweiſung auf das etwa darüber geführte Protokoll, und ob und für welche der Facultät angehörigen Collegien ihm Beſuchszeugniſſe für das Semeſter verabfolgt, oder ob ihm jedes Beſuchszeugniß von der Facultät verſagt worden ſei.

II. Den zweiten Katalog, der in anderen Facultäten immatriculirten und der außerordentlichen Hörer. Er kann als ein einziges Verhältniß oder nach Lehrfächern abgeſondert geführt werden, und enthält die in den bisherigen Katalogen für außerordentliche Lehrfächer üblichen Rubriken, mit beſonderer Bezeichnung des Facultätsſtudiums oder der ſonſtigen Beſchäftigung der Hörer, je nachdem ſie anderen Facultäten immatriculirt oder außerordentliche Hörer ſind.

In die Rubrik der Anmerkungen ſind die Ausfolgung oder Verweigerung des Beſuchszeugniſſes, ſo wie etwa vorkommende Disciplinarſtrafen einzutragen. Aus dem zweiten Kataloge läßt der Decan ſo früh als möglich in jedem Semeſter ein Namensverzeichniß der Hörer, welche anderen Facultäten immatriculirt ſind, mit Angabe der Collegien, welche ſie in ſeiner Facultät beſuchen, anfertigen, und überſendet es den betreffenden Decanen, um dieſe in den Stand zu ſetzen, einen Ueberblick über die Beſchäftigung eines jeden ihrer Facultät immatriculirten Hörers zu gewinnen, und die betreffende Rubrik ihrer Kataloge vollſtändig auszufüllen. Die Kataloge der Chirurgen und Pharmaceuten der mediciniſchen Facultät werden wie bisher abgeſondert geführt. Dieſe Kataloge bilden die äußere Grundlage der Disciplinarleitung der Hörer einer jeden Studienabtheilung durch die Lehrkörper und die Decane.

§ 14. Wenn ſich aus dieſen Katalogen ergiebt, daß ein immatriculirter Studirender in kein Collegium eingeſchrieben iſt, ſo iſt er von der Univerſität wegzuweiſen; hört er in der Facultät, in welcher er immatriculirt iſt, kein Collegium, oder ergiebt

ſich aus der Richtung ſeiner Studien, daß er einer anderen Facultät angehört, ſo iſt er dieſer anderen Facultät zuzuweiſen.

§ 15. Amtlich wird den Studirenden am Schluſſe eines jeden Semeſters bezeugt, ob ſie in dem abgelaufenen Semeſter ſich ſo verwendet haben, daß derſelbe ihnen in die geſetzliche Univerſitäts- oder Facultätszeit (§ 2.) eingerechnet werden könne oder nicht. Dieß geſchieht in Form von Beſuchszeugniſſen, welche für die Collegien, für welche ein Studirender eingeſchrieben war, ihm ausgeſtellt oder verſagt werden.

Der Sinn des Beſuchszeugniſſes iſt, der Studirende ſei für das benannte Collegium eingeſchrieben geweſen, und es ſei nicht bekannt, daß er ſo wenig frequentirt habe, daß der Zweck des Collegienbeſuches dadurch nicht habe erreicht werden können.

§ 16. Die Docenten ſind verpflichtet, bei Ausſtellung der Beſuchszeugniſſe gewiſſenhaft in Anſchlag zu bringen, was ihnen über den Beſuch ihrer Collegien durch die Studirenden im Laufe des Semeſters bekannt geworden iſt.

§ 17. In der Mitte eines jeden Semeſters verſammelt der Decan des Lehrercollegiums einer jeden Facultät ſämmtliche Profeſſoren und Privatdocenten derſelben zu einer Beſprechung über die Frequentation der dieſer Facultät immatriculirten Studirenden, bei welcher ſie ihre hierüber gemachten Erfahrungen gegenſeitig austauſchen. Ergiebt ſich hierbei, daß einzelne Studirende nachläſſig frequentiren, ſo iſt es die Pflicht des Decanes, dieſe vorzurufen, ſie darüber zu hören und Ermahnungen oder Rügen auszuſprechen, oder die Sache vor das Profeſſorencollegium zu bringen. Wegen beharrlichen Unfleißes kann ein Studirender zu jeder Zeit von der Univerſität weggewieſen werden.

§ 18. Kurz vor dem Schluſſe des Semeſters verſammelt der Decan abermals die Profeſſoren und Privatdocenten ſeiner Facultät zur Berathung, ob einem immatriculirten Hörer die Beſuchszeugniſſe zu verſagen ſeien und das abgelaufene Semeſter ihm daher in ſeine Facultätszeit nicht eingerechnet werden könne.

Ergiebt ſich, daß es ſo ſei, ſo iſt dieß in den Hauptkatalog vom Decane einzutragen, hat der Studirende nur über ein einziges Collegium ein Beſuchszeugniß zu bekommen, und betrifft dieß nicht eines der Hauptfächer der Facultät, ſo hat der Decan ihn vorzurufen, die Art ſeiner Studien zu unterſuchen, und das Profeſſorencollegium entſcheidet darüber, ob das Semeſter in ſeine geſetzlichen Facultätsjahre einzurechnen ſei oder nicht.

Der Decan hat die Pflicht, nöthigenfalls in Betreff der Frequentation ſich auch mit dem Decane oder den Docenten einer anderen Facultät, in welcher der Studirende Collegien hört, ins Einvernehmen zu ſetzen.

§ 19. Die Beſuchszeugniſſe werden von den Docenten auf perſönliche Meldung der Studirenden ausgeſtellt, vom Decane im Kataloge vorgemerkt und unterſchrieben. Es hindert nichts, daß mehrere Collegien und von mehreren Docenten auf einem und demſelben Zeugniſſe bezeugt werden.

§ 20. Meldet ſich ein Studirender bis zum Schluſſe des Semeſters um kein Beſuchszeugniß, ſo iſt es ſo anzuſehen, als hätte er die Univerſität im Laufe des Semeſters verlaſſen, und dieſer wird ihm in ſein Facultätsſtudium nicht eingerechnet.

Meldet er ſich nur um das Beſuchszeugniß für ein einziges Collegium, ſo iſt ſo zu verfahren wie mit Studirenden, welchen überhaupt nur ein einziges Beſuchszeugniß ausgeſtellt werden kann. (§ 18.)

§ 21. Die Beſuchszeugniſſe außerordentlicher Hörer enthalten die Bemerkung, daß die Empfänger außerordentliche Hörer ſeien.

§ 22. Es gibt künftig an den Univerſitäten über den Fortgang der Studirenden

in den Wiſſenſchaften keine anderen Prüfungen, als die ſtrengen Prüfungen zur Erlangung des Doctorgrades.

Bedarf ein Studirender eines Zeugniſſes über ſeine wiſſenſchaftliche Bildung von irgend einem Docenten, ſo iſt dieß eine Privatangelegenheit beider, und das ausgeſtellte Zeugniß hat in jeder Beziehung als ein Privatzeugniß zu gelten. Dasſelbe gilt von Prüfungen, welche etwa zum Zwecke der Erlangung oder Beibehaltung eines Stipendiums vorgenommen werden. Ueber den Erfolg einer ſolchen Prüfung wird entweder ohne Ausſtellung eines Zeugniſſes nur an den Lehrkörper, der ſein Urtheil über die Würdigkeit des Studirenden abzugeben hat, berichtet oder das ausgeſtellte Zeugniß hat den Zweck, für welchen es gewünſcht worden iſt, ausdrücklich zu bezeichnen.

Im Laufe des Studienjahres 1849—50 finden ausnahmsweiſe noch die Prüfungen der Privatſtudirenden der juridiſch-ſtaatswiſſenſchaftlichen Studienabtheilung in der bisherigen Weiſe ſtatt. (§ 4.)

§ 23. Verläßt ein Studirender die Univerſität, entweder weil ſeine Studien beendet ſind, oder um ſich an eine andere Univerſität zu begeben, ſo iſt er berechtigt, ein Univerſitätszeugniß zu verlangen.

Das Zeugniß hat zu enthalten:

1) Eine Aufzählung der Semeſter, welche der Studirende an der Univerſität und zwar ſo zugebracht, daß ſie ihm in ſeine Univerſitätsjahre einzurechnen ſind, nebſt der Bemerkung, welchen Facultäten er in den einzelnen Semeſtern immatriculirt geweſen.

2) Eine Aufzählung der Collegien, welche er in jedem Semeſter gehört und über welche er entweder ein Fortgangs- oder ein Beſuchszeugniß empfangen hat.

3) Ob ſein Betragen den akademiſchen Geſetzen entſprochen habe. Vom akademiſchen Senate verhängte Strafen ſind darin ſammt den Vergehen, wegen welcher ſie verhängt wurden, mit Verweiſung auf die Protokolle anzuführen.

§ 24. Um ein Univerſitätszeugniß zu erhalten, hat der Studirende ſich an den Decan des Profeſſorencollegiums ſeiner Facultät zu wenden, welcher, wenn der Studirende früher einer anderen Facultät immatriculirt war, die nöthigen Angaben über ſeine dortigen Studien und ſein Betragen vom betreffenden Decane erhebt, und hieraus und aus den Katalogen ſeiner Facultät das Zeugniß zuſammenſtellen läßt, unterfertigt und dem Rector zur Unterſchrift mittheilt.

§ 25. Niemand kann ohne ein ſolches Univerſitätszeugniß zu ſtrengen Prüfungen oder zu Staatsprüfungen oder, nachdem er von einer Univerſität abgegangen iſt, an einer anderen öſterreichiſchen Univerſität zur Immatriculation zugelaſſen werden.

Proviſoriſche Diſciplinarordnung für die Univerſitäten.

§ 1. Die akademiſchen Behörden haben die Pflicht, die Freiheit des akademiſchen Unterrichtes und Lebens im Einklange mit dem Zwecke der Univerſitäten, welcher zu oberſt in der Pflege echter Wiſſenſchaftlichkeit und wahrer Charakterbildung beſteht, kräftig zu ſchützen, zugleich aber den Mißbrauch jener Freiheit und die Gefährdung dieſes Zweckes mit Entſchiedenheit hintanzuhalten. Die ihnen zuſtehende Diſciplinargewalt hat ſich zu äußern in der Aufſicht und in Anordnung und Vollziehung derjenigen Maßregeln, welche allgemein oder durch jeweilige Umſtände geboten erſcheinen, um Ordnung und Anſtand auf den Hochſchulen aufrecht zu erhalten, den Charakter derſelben als wiſſenſchaftlicher Lehranſtalten auf das ſtrengſte zu bewahren und die Ehre und Würde der ganzen Anſtalten ſowohl als ihrer Gliederungen rein zu erhalten.

§ 2. Die akademiſchen Behörden ſind für die Erfüllung ihrer dießfälligen Ob-

liegenheiten verantwortlich; daher sind auch alle Angehörigen der Hochschule verpflichtet, nicht nur den Anordnungen derselben auf das pünctlichste Folge zu leisten, sondern in ihrer Sphäre denselben auch unaufgefordert auf das thätigste Beistand zu leisten.

§ 3. Alle Studirenden unterstehen in Ansehung ihrer bürgerlichen Verhältnisse, so wie der bürgerlich strafbaren Handlungen den allgemeinen Gesetzen und Behörden, in Ansehung ihres akademischen Verhaltens aber noch überdieß den besondern akademischen Anordnungen und Disciplinarvorschriften und den akademischen Behörden.

§ 4. Die Studirenden sind im Allgemeinen zu dem aus der Natur ihres Verhältnisses als akademischer Bürger fließenden anständigen Benehmen und zur Befolgung der bestehenden akademischen Gesetze oder der besonderen Anordnungen der akademischen Behörden verpflichtet. Wer sich dagegen vergeht, wer sich insbesondere auffallender Störungen der akademischen Ruhe und Ordnung oder einer Verletzung der für Studienzwecke bestehenden Institute, Sammlungen, Utensilien schuldig macht, wer durch beharrlichen Unfleiß oder unanständiges Betragen, durch unsittliche oder Aergerniß erregende Handlungen Anstoß giebt, wer sich Beleidigungen gegen die akademischen Behörden oder Lehrer, oder ihre im Interesse der Ordnung und Ruhe einschreitenden Organe, oder gegen seine Collegen erlaubt, wird nach Maßgabe der Größe seines Vergehens zur Verantwortung gezogen.

§ 5. Wird ein Studirender wegen einer Uebertretung der bestehenden allgemeinen Gesetze von anderen als den akademischen Behörden in Untersuchung gezogen, so ist hiervon der akademische Senat zu verständigen, und demselben nach vollführter Untersuchung das erflossene Urtheil bekannt zu geben.

Der wesentliche Inhalt desselben ist in den Universitätsacten vorzumerken und es kann bei einem Einflusse der begangenen Uebertretung auf die akademische Ordnung oder auf die Ehre der Universität dem Schuldigen von Seiten der akademischen Behörden eine Warnung, ein Verweis ertheilt, oder die allfällige Befreiung von Bezahlung des Unterrichtsgeldes, oder ein Stipendiengenuß entzogen, oder nach Umständen auf Wegweisung von der Universität erkannt werden.

§ 6. Die Studirenden einer Universität oder Facultät in ihrer Gesammtheit sind keine Corporation; sie können daher weder regelmäßige Versammlungen halten, noch bleibende Geschäftsführer oder ständige Repräsentanten haben, noch andere nur einer Corporation zustehende Functionen ausüben.

§ 7. Versammlungen der Studirenden an öffentlichen Orten außerhalb des Universitätsgebäudes zu anderen als geselligen Zwecken sind nicht gestattet; wohl aber können Studirende in den Localitäten des für den Unterricht bestimmten Gebäudes und in nicht regelmäßig wiederkehrenden, sondern nach dem speciellen Bedürfnisse veranstalteten Versammlungen bestimmte, sie betreffende akademische Angelegenheiten berathen.

§ 8. Zu einer jeden solchen Versammlung ist unter bestimmter Angabe des Berathungsgegenstandes die Zustimmung des Rectors einzuholen.

Dieser hat zu beurtheilen, ob der Gegenstand dem § 7 entspricht, und wenn er ihn als solchen anerkannt und durch die Versammlung die akademische Ordnung nicht gefährdet scheint, ein Versammlungslocal anzuweisen. Diejenigen, welche um diese Zustimmung ansuchen, übernehmen den akademischen Behörden gegenüber die Bürgschaft für die Aufrechthaltung der Ordnung in der Versammlung und für die genaue Befolgung der akademischen Gesetze.

§ 9. Der Rector, der Prorector und jeder Decan eines Professorencollegiums haben das Recht, den Versammlungen der Studirenden beizuwohnen; sie können Erinne-

rungen machen und auch die ſogleiche Aufhebung der Verſammlung verfügen, ſobald dieſelbe von den akademiſchen Geſetzen oder von dem angegebenen Zwecke abweicht.

§ 10. Nur immatriculirte Hörer ſind berechtigt, an Verſammlungen Studirender Theil zu nehmen; nicht immatriculirten Hörern und allen anderen Individuen, mit Ausnahme der akademiſchen Lehrer, iſt jede Betheiligung, daher auch die Gegenwart bei denſelben, unterſagt. Die Veranlaſſer von Verſammlungen (§ 8) ſind für die Beachtung dieſer Vorſchrift verantwortlich.

§ 11. Studentenverbindungen ſind nicht geſtattet.

Die Execution dieſes Verbotes ſteht nicht den akademiſchen, ſondern den allgemeinen bürgerlichen Behörden zu.

§ 12. Der akademiſche Senat kann den Studirenden die Theilnahme an beſtimmten Verſammlungen oder beſtimmten Vereinen Nichtſtudirender, wenn die Zwecke der Univerſität es erheiſchen, unterſagen.

§ 13. Die Arten der Ahndung diſciplinarer Vergehen nach Maßgabe der Größe und Wiederholung derſelben ſind:

1) Ermahnung und Verwarnung durch den Decan allein oder vor dem Lehrkörper.

2) Rüge durch den Rector, vor dem akademiſchen Senate; ſie kann verſchärft werden durch die Drohung, daß im Falle einer wiederholten, wenn auch geringen Straffälligkeit die Verweiſung von der Univerſität unnachſichtlich erfolgen werde. (**Consilium abeundi.**)

3) Verweiſung von der Univerſität auf 1—4 Semeſter.

4) Verweiſung von der Univerſität für immer.

5) Verweiſung von allen öſterreichiſchen Univerſitäten für immer.

Der Verluſt eines Stipendiums, einer Stiftung oder der Befreiung vom Unterrichts- oder Collegiengelde iſt nicht als Strafe, ſondern als die natürliche Folge eines Betragens anzuſehen, welches den akademiſchen Geſetzen nicht vollkommen entſpricht; er hat daher in jedem Falle einzutreten, wo der Genuß einer ſolchen Wohlthat an die Bedingung eines untadelhaften Betragens geknüpft iſt.

§ 14. Die Verweiſung von allen öſterreichiſchen Univerſitäten ſchließt die Immatriculation des Verurtheilten an einer derſelben für die Zukunft gänzlich aus. Sie kann nur vom Miniſterium des Unterrichtes auf Antrag einer akademiſchen Behörde verfügt werden. Ob ein von einer Univerſität Verwieſener an einer anderen zur Fortſetzung ſeiner Studien zugelaſſen werde, hängt von dieſer, beziehungsweiſe von dem Profeſſorencollegium gegen Berufung an den akademiſchen Senat ab.

§ 15. Die gegen die Studirenden verhängten Diſciplinarſtrafen ſind in einer ſteten Evidenz zu erhalten.

§ 16. Nichtimmatriculirte Hörer, ſo wie Gäſte, welche einzelne Vorleſungen beſuchen, ſind zur Beobachtung der akademiſchen Ordnung verpflichtet. Machen ſie ſich einer Verletzung derſelben ſchuldig, ſo ſind ſie nach Umſtänden zu ermahnen, oder von dem Beſuche der Vorleſung oder der Univerſität überhaupt auszuſchließen.

§ 17. Sowohl der akademiſche Senat als die Lehrkörper der einzelnen Studienabtheilungen haben in ihren Wirkungskreiſen die Pflicht, die nach den Umſtänden nothwendig erſcheinenden Verfügungen zu treffen und Diſciplinarvorſchriften zu erlaſſen.

Von allen ſolchen Anordnungen, wenn ſie nicht bloß executiver und vorübergehender Natur ſind, iſt ſogleich Anzeige an den Miniſter des Unterrichts zu machen.

§ 18. Jeder Decan eines Lehrkörpers und jedes Mitglied des Lehrercollegiums hat die Pflicht, ſeinen Einfluß geltend zu machen, um die Studirenden zu einer beſonnenen Benutzung ihrer Bildungszeit zu veranlaſſen, diſciplinare Vergehungen durch

Rath, Zuſpruch, Vermittelung oder Ermahnung zu verhindern und in freundſchaftlichem Verkehr das Verhältniß gegenſeitiger Achtung und Theilnahme zu pflegen. Leichtere Vergehen ſind vom Decane oder dem Profeſſorencollegium durch Ermahnung, Warnung oder Rüge auszugleichen; Vergehen, welche um ihrer Größe, oder um der Rückfälligkeit des Schuldigen willen, eine Strafe erheiſchen, ſind dem akademiſchen Senate (in Wien dem Univerſitätsconſiſtorium) zuzuweiſen.

§ 19. Die diſciplinare Strafgewalt übt der akademiſche Senat (in Wien das Univerſitätsconſiſtorium). Ihm ſteht es zu, Rügen und Verweiſungen vor der Univerſität auszuſprechen und die Verweiſung von allen öſterreichiſchen Univerſitäten zu beantragen.

Alle von ihm verhängten Strafen, und nur dieſe, ſind in die Univerſitätszeugniſſe der Studirenden aufzunehmen.

§ 20. Jeder akademiſche Senat hat auf Grundlage dieſer allgemeinen Diſciplinarordnung eine beſondere, den Verhältniſſen ſeiner Univerſität entſprechende Diſciplinarordnung, wenn er eine ſolche für wünſchenswerth erachtet, auszuarbeiten und dem Unterrichtsminiſterium zur Genehmigung vorzulegen.

Proviſoriſche Vorſchrift über die künftige Regulirung der Gehalte und des Vorrückungsrechtes der Facultätsprofeſſoren an den Univerſitäten zu Wien, Prag, Lemberg, Krakau, Olmütz, Gratz und Innsbruck, 26. October 1850.

§ 1. Bei Beſtimmung der Gehalte der an Univerſitäten anzuſtellenden Profeſſoren iſt künftig keine allgemeine, insbeſondere keine die Höhe derſelben beſchränkende Vorſchrift, ſondern, inſofern das Bedürfniß der Lehranſtalten die Berufung ausgezeichneter Männer erfordert, iſt das Unterrichtsminiſterium ermächtigt, die Bedingungen der Anſtellung im Wege des Uebereinkommens mit ihnen feſtzuſtellen, und zugleich mit dem Antrage auf ihre Ernennung zur allerhöchſten Genehmigung vorzulegen.

§ 2. Inſofern es ſich nicht um die Berufung von Männern, die ſich bereits an deren Univerſitäten des In- oder Auslandes ausgezeichnet haben, ſondern nur um die Auswahl aus mehreren tüchtigen um ein erledigtes Lehramt im Allgemeinen ſich bewerbenden Privatdocenten oder Profeſſoren, oder darum handelt, ausnahmsweiſe eine Bewerbung um eine ſpecielle Lehrkanzel durch Ausſchreibung eines Concurſes hervorzurufen, werden vor der Hand bezüglich der Univerſitäten zu Wien, Prag, Lemberg, Krakau, Olmütz, Gratz und Innsbruck in Berückſichtigung der durch die Localverhältniſſe bedingten Verſchiedenheit der Lebensbedürfniſſe, die geringſten Gehalte der ordentlichen Profeſſoren weltlichen Standes an der rechts- und ſtaatswiſſenſchaftlichen mediciniſchen und philoſophiſchen Facultät in Wien auf 1600 Fl., in Prag auf 1300 Fl., Lemberg und Krakau auf 1200 Fl., in Olmütz, Gratz und Innsbruck auf 1000 Fl. mit die zwei Vorrückungsſtufen in Wien und Prag zu je 300 Fl., in den übrigen geführten Univerſitätsſtädten zu je 200 Fl. beſtimmt.

Für die Profeſſoren der theologiſchen Facultät haben künftig in Olmütz und Gratz 1000 Fl. mit der Vorrückung auf 900 Fl. und 1000 Fl., für Lemberg 900 Fl. mit Vorrückung auf 1000 Fl. und 1100 Fl., für Prag 1000 Fl. mit der Vorrückung auf 1100 Fl. und 1200 Fl., in Krakau und Wien die bisherigen Gehalte als Minimum zu gelten.

Die für die theologiſche Facultät geltenden Beſtimmungen finden auch auf die Profeſſoren geiſtlichen Standes an anderen Facultäten Anwendung.

§ 3. Die Vorrückung hat jedoch nicht, wie bisher, nach dem relativen Senium

der an einer Universität bei derselben Facultät mit dem Vorrückungsrechte angestellten ordentlichen Professoren, sondern in der Weise stattzufinden, daß jeder nach gegenwärtiger Vorschrift überhaupt mit dem Vorrückungsrechte an einer der genannten Universitäten angestellte ordentliche Professor nach einer zehnjährigen Dienstleistung in dieser Anstellung auf die zweite, nach einer zwanzigjährigen auf die dritte Gehaltsstufe Anspruch hat.

§ 4. Außerordentliche Professoren und Lehrer haben kein Vorrückungsrecht, sondern werden mit fixen Gehalten angestellt.

§ 5. Da obige Bestimmungen auch auf jene ordentlichen Professoren ihre Anwendung finden, die zufolge mit ihnen gepflogenen Verhandlungen mit einem fixen Gehalte oder mit einem von dem gewöhnlichen abweichenden Vorrückungsrechte angestellt werden, so ist die ausdrückliche Bestimmung, ob einem neu angestellten oder an eine andere Universität übersetzten Professor ein Vorrückungsrecht, in welche Stufen und in welcher Zeit gebühre, in das Anstellungsdecret so klar aufzunehmen, daß darüber kein Zweifel entstehen kann.

§ 6. Durch diese Bestimmungen werden die Rechte und Bezüge der bereits mit oder ohne Vorrückungsrecht angestellten Professoren nicht berührt, und es soll hierdurch weder zu ihrem Nachtheile an ihrer gegenwärtigen Stellung etwas geändert noch denselben ein neuer bisher ihnen nicht zukommender Anspruch eingeräumt werden.

§ 7. Die nach dem älteren Vorrückungssysteme angestellten Professoren einer Facultät werden in ihrem bisherigen Vorrückungs- und dem damit verbundenen Intercalarrechte erhalten, und bilden an jeder Universität unter sich einen abgeschlossenen Theil des Lehrpersonals, in welchem sie in der bisherigen Weise nach ihrem relativen Senium vorrücken.

§ 8. Die Vorrückung derselben tritt mit dem Tage ein, an welchem eine erledigte bisher den Anspruch auf Vorrückung gewährende Lehrkanzel mit einem Professor besetzt wird, welcher nach den bisherigen Directiven nicht auf die höhere Gehaltsstufe vor einem oder mehreren an der Universität bereits befindlichen Professoren selbst Anspruch gehabt hätte.

§ 9. Ueberhaupt setzt die Geltendmachung des älteren Vorrückungsrechtes voraus, daß eine mit dem älteren Vorrückungsrechte versehene Lehrkanzel erledigt und für dieselbe ein jüngerer Professor ernannt werde. Wird daher von einer solchen Lehrkanzel nur ein Lehrfach abgetrennt, und dafür ein eigener, wenn auch jüngerer Professor ernannt, oder wird eine ganz neue Lehrkanzel errichtet, oder wird neben einem bereits für ein Lehrfach bestehenden ein zweiter oder dritter Professor ernannt, so giebt dieß den nach dem älteren Systeme angestellten Professoren kein Recht, eine Vorrückung anzusprechen.

§ 10. Wird eine erledigte Lehrkanzel in zwei selbstständige und neu zu besetzende Lehrkanzeln getheilt, so tritt das Vorrückungsrecht der an dieser Universität bereits angestellten älteren Professoren nur dann in Wirksamkeit, wenn von den zwei neu ernannten ordentlichen oder außerordentlichen Professoren keiner nach den bisherigen Directiven die höhere Gehaltsstufe vor jenen anzusprechen berechtigt gewesen wäre.

§ 11. Allfällige Zweifel und Streitigkeiten über das Vorrückungsrecht bleiben der Entscheidung des Unterrichtsministeriums vorbehalten. Dieses hat nicht nur darauf zu sehen, daß Niemand durch die Einführung und Handhabung des neuen Systems in seinem Rechte verkürzt, sondern auch auf die Forderungen der Billigkeit überhaupt, insbesondere aber dann Rücksicht genommen werde, wenn ausgezeichnete litterarische Leistungen sie unterstützen.

§ 12. Die dieſen Grundſätzen entſprechende Regulirung der Beſoldungsverhältniſſe an den hier nicht erwähnten Univerſitäten bleibt nachträglichen Beſtimmungen überlaſſen.

5. Proviſoriſches Geſetz über den Privatunterricht.

Die „Wiener Zeitung" vom 5. Auguſt 1850 theilt das proviſoriſche Geſetz über den Privatunterricht mit. Die weſentlichſten Beſtimmungen desſelben ſind folgende:

§ 1. Der Unterricht in den Lehrgegenſtänden der Gymnaſien und Realſchulen kann künftig auch in Privatlehranſtalten ertheilt werden. — § 2. Jede ſolche Lehranſtalt muß einen Vorſtand haben, welcher die unmittelbare Leitung derſelben beſorgt, und den Regierungsbehörden gegenüber die Verantwortlichkeit für den Zuſtand der Anſtalt trägt. — § 3. Der Vorſtand muß: 1) öſterreichiſcher Staatsbürger, 2) in moraliſcher und politiſcher Beziehung unbeſcholten ſein, und 3) in wiſſenſchaftlicher Beziehung diejenige Befähigung nachweiſen, welche von einem Lehrer an einer gleichartigen Staatsſchule gefordert wird. Die Lehrer müſſen ebenfalls öſterreichiſche Staatsbürger und in moraliſcher und politiſcher Beziehung unbeſcholten ſein. Von der Bedingung der öſterreichiſchen Staatsbürgerſchaft kann in beſonders rückſichtswürdigen Fällen die Landesſchulbehörde dispenſiren. — § 4. Dieſe Privatanſtalten ſind von zweierlei Art ſie ſind entweder berechtigt, den Namen eines Gymnaſiums oder einer Realſchule zu führen, oder ſie ſind hierzu nicht berechtigt. — § 5. Damit eine Privatlehranſtalt den Namen eines Gymnaſiums oder einer Realſchule führen dürfe, muß: 1) ihre Einrichtung der Einrichtung der gleichnamigen Staatsanſtalten in Bezug auf Lehrplan und Lehrmittel in den weſentlichen Puncten entſprechen; 2) ſämmtliche Lehrer müſſen die für Staatsanſtalten dieſer Art geforderte wiſſenſchaftliche Befähigung nachgewieſen haben. — § 12. Alle Privatlehranſtalten ſtehen unter der Oberaufſicht der Regierung; ie ſind daher verpflichtet, die von dieſer geforderten Auskünfte über ihren Zuſtand u geben, und die Regierung iſt berechtigt, in der ihr geeignet ſcheinenden Weiſe ſich on dieſem Zuſtande genaue Kenntniß zu verſchaffen. — § 13. Verweigert eine Anſtalt den Regierungsbehörden die in Anſpruch genommene Einſicht, ſo kann ſie geſchloſſen werden; dasſelbe kann zu jeder Zeit geſchehen, wenn ſie einen in moraliſcher der politiſcher Beziehung ſchädlichen Charakter annimmt. — § 14. Keine Privatlehranſtalt als ſolche, mag ſie den Namen eines Gymnaſiums oder einer Realſchule zu führen berechtigt worden ſein oder nicht, kann ihren Schülern ſtaatsgültige, d. i. ſolche Zeugniſſe ausſtellen, denen der Staat Gültigkeit zuerkennt, wenn es ſich für die Schüler derſelben um den Eintritt in Staatsſchulen, in den Staatsdienſt, oder um andere vom Staate zu machende Zugeſtändiſſe handelt, deren Erlangung die Gymnaſial- oder Realſchulbildung vorausſetzt. Zur Erlangung ſtaatsgültiger Zeugniſſe haben die Schüler der Privatanſtalten ſich der Prüfung an einer öffentlichen entſprechenden Lehranſtalt zu unterziehen. — § 15. Es können jedoch Privatlehranſtalten vom Miniſterium in den Rang öffentlicher Gymnaſien oder Realſchulen erhoben werden, wenn ihre Einrichtung die für den beabſichtigten Erfolg des Unterrichtes nöthigen Bürgſchaften darbietet; in dieſem Falle erhalten ſie das Recht, ſtaatsgültige Zeugniſſe auszuſtellen. — § 20. Für den Privatunterricht, inſoweit er die Volksſchulen betreffen ſoll, bleiben die bisherigen Vorſchriften noch in Wirkſamkeit, nur iſt auch für zur Ertheilung des häuslichen Unterrichtes nicht mehr erforderlich, daß die Lehrer ſich mit einem Fähigkeitszeugniſſe ausweiſen.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

A. Dr. C. Menn, Oberl., Unterrichtsfreiheit oder Staatserziehung? Unparteiliche Beleuchtung der Frage in Bezug auf den conſt. Staat mit entwickelter Pädagogik. Aachen, Mayer. 68 S. 7½ Sgr.

Dr. K. H. Scheidler, Prof., Propädeutik der prakt. Philoſophie, insbeſ. der philoſophiſchen Politik in ihrer Anwendung auf die politiſchen und ſocialen Probleme der Gegenwart. Jena, Bran. 164, LVI, u. 96 S.

(Cajus) *Antibarbarus logicus.* Enthaltend einen kurzen Abriß der allg. Logik und die Lehre von den Trugſchlüſſen und falſchen Beweiſen, faßlich dargeſtellt und durch viele Beiſpiele aus älteſter und neueſter Zeit erläutert. Nebſt einer Vorrede von Sempronius. Halle, Mühlmann. XIV, 52 u. 57 S.

B. Dr. K. F. Ameis, Prof., Gottfried Hermanns pädagogiſcher Einfluß. Ein Beitrag zur Charakteriſtik des altclaſſiſchen Humaniſten. Jena, Hochhauſen. XIV u. 115 S.

Matthieu Level, ou la confiance en Dieu. Strasbourg, Levrault, 94 S. 14 kr.

J. J. Zagler, Das Nothwendigſte und Wichtigſte über die häusliche Jugenderziehung. Handbuch für Alle, welche Kinder zu erziehen haben. München, Kaiſer. 215 S.

C. I. J. G. Fiſcher, Sammlung deutſcher Synonymen, erklärt und angewendet in Sätzen, Erzählungen, Fabeln ꝛc. Zum Gebrauch für Lehrer und Schüler in Real-, Bürger- und Volksſchulen. Darmſtadt, Jonghaus. X u. 204 S.

W. Scheele, Vorſchule zu den lat. Claſſikern. Zuſammenſtellung von Lern- und Uebungsſtoff für die erſte und mittlere Stufe des Unterr. in der lat. Sprache. 1. Theil, Formenlehre mit lat. u. d. Uebungsſätzen und einigen leichten Leſeſtücken. 2. Aufl. 182 S. 2. Theil, Satzlehre und Leſeſtücke. 2. Aufl. 222 S. Elbing, Neumann.

Dr. R. Kühner, Schulgrammatik der griech. Sprache. 3. Aufl. Hannover, Hahn.

G. Kampmann, Prof., **Grammaire pratique de la langue allemande ou recueil d'exercices sur les règles élém. de la grammaire, de la syntaxe, de la dérivation et de l'orthographe. 310 S. Strasbourg, Levrault. 1 fl. 9 kr.**

Derſelbe. **Petite Grammaire pratique de la langue française, ou recueil d'exercices sur les règles élém. de la grammaire. 86 S. 2. Aufl. ibid.**

F. Williams, Neues Taſchenwörterbuch der engl. u. d. Sprache mit Bezeichnung der engl. Ausſprache durch deutſche Buchſtaben, und zahlreichen amerik. Wörtern und Redensarten. Stereot. Ausg. Braunſchweig, Weſtermann. 1) Engl.-Deutſch. 392 S. 2) Deutſch-Engl. 290 S.

Dr. Mager, Dir., Franzöſiſches Elementarwerk. 1. Thl. 6. Aufl. A. u. d. T.: Franzöſiſches Sprachbuch. Elementarmethodiſche Unterweiſung in den Anfängen der Grammatik, Onomatik und Technik der franz. Spr. 6. Aufl. XIV u. 342 S. Stuttgart, Cotta. 24 Sgr.

C. II. B. Bank, Inſp., Deutſches Leſebuch für Bürger- und Töchterſchulen, ſo wie für untere Gymnaſialcl. Wolfenbüttel, Holle. X u. 308 S. 6 gGr.

A. Heinze, Oberl., Theor. prakt. Anleitung zum Disponiren. Eine Vorſchule für logiſch richtiges Denken, für geordnete ſchriftliche Darſtellung und für den freien mündl. Vortrag. Für obere Claſſen höherer Schulen und zur Selbſtbelehrung. Görlitz, Heyn. XII u. 180 S. 1 Thlr.

Dr. L. v. Jan, Prof., Anm. zu Euripides Andromache zur Förderung einer gründlichen Vorbereitung. Beſ. Abdr. eines Progr. Schweinfurt, Giegler. 48 S.

R. Auras und G. Gnerlich, Deutſches Leſebuch. Breslau, Hirt. 1. Stufe, 2. Aufl. 272 S. 2. Stufe. 208 S. Vorw. von Kletke.

C. V. A. Richter, Prof., Lehrbuch der Planimetrie für die mittleren Claſſen höherer Lehranſtalten. 2. Aufl. Elbing, Neumann. 84 S. 12 Sgr.

Derſelbe, Lehrbuch der Geometrie für die obern Claſſen höherer Lehranſtalten. 1. Abth. Stereom. u. eb. Trig. Daſ. 116 S.

Fr. Rummer, Die Verwandlung und Theilung der Flächen in einer Reihe Conſtructions- und Berechnungsaufg. Heidelberg, Groos. VI u. 90 S. 18 Ngr.

F. Krancke, Theor. prakt. Lehrbuch der bürgerl. u. kaufm. Arithmetik in ihrem ganzen Umfange. Mit Berückſichtigung der Münz-, Maß- und Gewichtsverhältniſſe aller deutſchen Staaten. Zunächſt zum Selbſtunterr. beſ. für Lehrer. 1. Theil. Theor. prakt. Lehrb. der 4 Grundrechnungen mit ganzen Zahlen, gemiſchten und Decimalbr. Hannover, Hahn. 2 Thlr.

L. Kambly, O. L., Elementarmathematik. 2. Theil. Die Planimetrie für den Schulunterricht. Breslau, Hirt. VII u. 96 S.

C. VI. Dr. C. S. Cornelius, Die Naturlehre nach ihrem jetzigen Standpuncte mit Rückſicht auf den innern Zuſammenhang der Erſcheinungen. Mit 417 eingedr. Holzſchn. Leipzig, Fleiſcher. 698 S.

C. VII. J. Leunis, Prof., Schulnaturgeſchichte. Analytiſche Darſtellung der drei Naturreiche zum Selbſtbeſtimmen der Naturkörper. Mit vorzügl. Berückſichtigung der nützl. und ſchädl. Naturkörper Deutſchlands. Für höhere Lehranſt. bearbeitet. 1. Thl. Zoologie. 2. Aufl. Mit Holzſchn. 1. Hälfte. 68 Holzſchn. 126 S. 12½ Sgr.

Bauerkellers Handatlas der allg. Erdkunde, der Völker- und Staatenkunde zum Gebrauch beim method. Unterr. ꝛc. in 80 Karten. Nebſt einem Abriß der allg. Erdkunde ꝛc. Bearbeitet von L. Ewald. 1. Hälfte. Lief. 1—20. Darmſtadt, Jonghaus u. Venator.

Dr. J. B. von Franque, O. Med. R., der Bau des menſchl. Körpers. Handb. für Volksſchullehrer. 156 S. Mit einem anat. Atlas von 17 Taf. 2. Aufl. Frankf. a. M. Sauerländer.

C. VIII. Liederkranz für deutſche Schulen. Sammlung ein-, zwei- und dreiſtimmiger Lieder mit beſ. Berückſichtigung der beliebteſten Sangweiſen nebſt einleitenden Uebungen für den Geſangunterricht. Herausg. v. Lehrern der Grafſchaft Mansfeld. 1. Heft. Eisleben, Kuhnt. 64 S. 3 Sgr. (1. Heft, 3. Aufl.)

F. G. Klauer, Deutſche Volksliedertafel. 3. u. 4. Heft. ibid. à 3¾ Sgr.

C. IX. C. R. Kähler, Paſtor, Die katechetiſche Baukunſt oder Beiträge zur Reform des Katechismus- und Katechumenenunterr. Kiel, Schwers. 48 S. 6 Sgr.

C. G. Schmidt, Conſ. R. in Kurland, das Erdenleben unſers Herrn für religiös gebildete Mütter unter ihren Kindern, und Lehrer, vorzüglich des Hauſes. 1. Abth. VII u. 352 S. Leipzig, Barth. 1 Thlr.

D. H. P. Müller, Leitfaden beim Unterr. in der Naturlehre, Naturgeſchichte, Geſchichte und deutſchen Sprache. Für Schüler in Stadt- und untern Claſſen der Realſch. u. Gymn. 4. Aufl. Darmſtadt, Jonghaus.

J. Pflug, Oberl., Method. Anleitung zu einem naturgemäßen und geiſtbildenden Unterricht im ſchriftlichen Gedankenausdruck und zur Verabfaſſung aller Arten ſchriftlicher Aufſätze. Für deutſche Schulen ꝛc. 2 Thle. Baireuth, Buchner. 154 u. 30 S.

Heiniſch und Ludwig, Erſtes Sprach- und Leſebuch für Volksſchulen. Leſebuch für die 2—3 erſten Schuljahre. 2. Aufl. Ibid. 132 S. 12 kr.

Dieſelben, Zweites Sprach- und Leſebuch. Für die Mittelclaſſen der Volksſchule. 248 S. 18 kr.

Dieſelben, Drittes Sprach- und Leſebuch für die Oberclaſſe der Volksſchule und für die untern Claſſen höherer Lehranſtalten. 372 S. 30 kr.

3. III. 51.

VI. Miscellen.

Der Artikel „Das Schulweſen im eigentlichen Rußland“ im vorigen Heft, Bd. XXIX, S. 99 ff. iſt entnommen der Zeitſchrift für Gymnaſialweſen von Mützell 1850. Man bittet um Entſchuldigung, daß der Vormerk darüber verabſäumt worden iſt.

Druckfehler: XXVII, VI, 17 v. u. Wuttke; 34, 11 v. o. Fachſchulen; 37, 4 Fachſchule; 39, 6 echt; 69, 8 v. u. nicht ſt. nur; 77, 3 v. u. zurück, ohne; 83, 7 v. u. im; 87, 2 u. 1 v. u. die W., den G., die künftige; 89, 2 v. u. ſondern geben; 231, 4 Mädler. XXIX. 23, 6. notes.

Juniheft: Schleiermachers Erziehungslehre. Von Scheibert.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 6. Juni 1851.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Gymnaſien.

Die thüringiſchen Gymnaſien.

Vom Profeſſor Dr. Hermann Kern zu Coburg.

Erſter Artikel *.

Das Großherzogthum Weimar, die Herzogthümer Meiningen-Hildburghauſen, oburg-Gotha und Altenburg, die Fürſtenthümer Schwarzburg-Rudolſtadt, Schwarzurg-Sondershauſen und Reuß ä. und j. L. haben bei ungefähr 930,000 Einwohnern)ymnaſien in Weimar, Eiſenach, Meiningen, Hildburghauſen, Coburg, Gotha,)hrdruff, Altenburg, Rudolſtadt, Sondershauſen, Arnſtadt und Gera. Ob in Schleiz och ein Gymnaſium beſteht, oder ob es bereits, wie beabſichtigt war, mit dem in)era vereinigt worden, iſt uns nicht zu Ohren gekommen. Ebenſo wiſſen wir nicht, b die Lyceen zu Eiſenberg und Greußen noch vorhanden ſind. Auch von dem Lyceum a Ohrdruff fehlen uns alle Nachrichten. Von den übrigen Gymnaſien liegen uns agegen die neueſten Programme vor. Wir ſtellen daraus einige Mittheilungen zuammen.

1. Das Wilhelm-Ernſtiſche Gymnaſium zu Weimar. Oſterprogramm on 1849 (1850 iſt kein Programm mit Schulnachrichten erſchienen). Abhandlung: **)e negationum græcarum cumulatione.** Vom Prof. Lieberkühn. Director: Hofath **Dr.** Hermann Sauppe. 186 Schüler in 8 Claſſen, und zwar in Oberprima 8, in Unterprima 30, in Oberſecunda 32, in Unterſecunda 23, in Obertertia 24, n Untertertia 24, in Oberquarta 21, in Unterquarta 14. — 21 Abiturienten.

Wie weit die eben genannten 8 Claſſen getrennt ſind, geht aus dem Programme icht hervor, da über den Lehrplan keine Mittheilungen gemacht werden. — Die eutſchen Redeübungen wurden erweitert und dafür in Geſammtprima wöchentlich St., die ſonſt für das Leſen des Cicero verwendet worden war, angeſetzt. Schulfeſte verden vier erwähnt. Bei ihnen treten Primaner als Redner auf.

* Der zweite und dritte Artikel wird in der erſten Abtheilung eines der folgenden Hefte der Päd. Revue ſeinen Platz finden. D. Red.

2. Das Carl-Friedrichs-Gymnaſium zu Eiſenach. Oſterprogramm von 1850. Abhandlung: Quæstiones Platonicæ. Vom Prof. Dr. Schwanitz. Director: Dr. Funkhänel. 84 Schüler, und zwar 12 in I, 14 in II, 12 in III, 25 in IV, 21 in V. Zu Michaelis 1849 2, zu Oſtern 1850 5 Abiturienten.

Ueberſicht des Lehrplans:

	V.	IV.	III.	II.	I.		V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	2	2	(2	2)	Geſch. u. Geogr.	4	4	3	3	3
Deutſch	4	3	3	3	3	Mathematik	3	3	3	4	4
Lateiniſch	10	9	9	8	8	Phyſik	—	—	1	1	1
Griechiſch	—	6	6	6	6	Naturgeſchichte	1	1	—	—	—
Hebräiſch	—	—	—	(2	2)	Kalligraphie	2	2	1	—	—
Franzöſiſch	—	—	3	3	3						

Dazu kommt noch der Geſang- und Zeichenunterricht.

Eine genauere Beſprechung des Lehrplanes fehlt. Nur die im letzten Jahre getroffenen Veränderungen werden mitgetheilt. Da die Zahl der das Hebräiſche erlernenden Schüler eine ſehr geringe war und wohl auch bleiben wird, ſo wurde für dieſelben eine einzige Claſſe eingeſetzt mit 2 St. wöchentlich. Diejenigen, welche in dieſe Claſſe eintreten wollen, haben die Verpflichtung, die nothwendigſten Elementarkenntniſſe des Hebräiſchen ſich außerhalb der Schule anzueignen. Die dadurch in II gewonnene Stunde wurde dem Deutſchen zugelegt. Die deutſche Litteraturgeſchichte, welche vorher in den combinirten zwei erſten Claſſen gelehrt wurde, iſt auf I beſchränkt worden; II erhielt dafür 1 St. für eine überſichtliche und repetirende geographiſche Lection.

Im Winterhalbjahre waren 4 Studien- und Arbeitstage, an denen in den Claſſenlocalen die Schüler von I und II nach eigener Wahl ſich beſchäftigten, die andern gegebene Arbeiten fertigten. Die Lehrer führten die Aufſicht.

Bei den zwei im Programme erwähnten Schulfeſten waren auch die Schüler der untern Claſſen mit der Declamation von Gedichten bethätigt.

3. Das Gymnaſium Bernhardinum in Meiningen. Oſterprogramm von 1850. Abhandlung: Ueber die politiſchen Theorieen bei den Griechen. Vom Director Dr. H. Fiſcher. Außer dem Director 11 Lehrer (darunter 4 für das Franzöſiſche, den Geſang, das Zeichnen und das Turnen). 139 Schüler in 6 Claſſen und zwar 14 in I, 14 in II, 15 in III, 36 in IV, 28 in V, 27 in VI. 7 Abiturienten.

Ueberſicht des Lehrplans:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.		VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	2	2	(2	2)	2	Geographie	2	2	2	—	—	—
Deutſch	4	3	3	2	2	3	Mathematik	—	—	a. 5 b. 3	4	4	3
Lateiniſch	9	9	9	9	8	8							
Griechiſch	—	—	a. 6	6	6	5	Phyſik	—	—	—	—	2	2
Hebräiſch	—	—	—	—	2	2	Naturgeſch.	3	2	2	—	—	—
Franzöſiſch	—	2	2	2	2	2	Rechnen	4	3	b. 3	—	—	—
Geſchichte	—	2	2	3	2	3	Kalligraphie	3	2	—	—	—	—

Dazu kommt Zeichnen in 3 Claſſen zu je 2, Geſang in 3 Claſſen zu je 2 und für den Sommer Turnen in 8—10 wöchentlichen Stunden.

In der Religion wird in I Geſchichte der chriſtlichen Kirche vorgetragen, in II und III werden neuteſtamentliche Schriften erklärt. Den Unterricht in der Religion ertheilen in den 6 Claſſen drei verſchiedene Lehrer, der eine in I, der zweite in II—V und der dritte in VI.

Im Deutſchen unterrichten in den drei untern Claſſen die betreffenden Ordinarien. In den drei obern Claſſen unterrichten ebenfalls 3 verſchiedene Lehrer in dieſem Fache; von ihnen haben die in I und II in derſelben Claſſe weiter kein Fach, der in III noch den mathematiſchen Unterricht. — In I werden Abſchnitte aus Hennebergers altdeutſchem Leſebuche geleſen.

In jeder alten Sprache unterrichtet in jeder Claſſe nur ein Lehrer und zwar im Lateiniſchen der Ordinarius. In II und III ſind beide alten Sprachen in je einer Hand.

Der Stoff des geſchichtlichen Unterrichts vertheilt ſich in folgender Art: VI. Bibliſche Geſchichte (in den Religionsſtunden). V. Ueberſicht über das ganze Gebiet der Geſchichte. IV. Deutſche Geſchichte. III. Alte Geſchichte. II. Geſchichte des Mittelalters und der neuern Zeit. I. Alte Geſchichte nach Peters Zeittafeln.

„Durch Reſcript des herz. Miniſteriums vom 25. Aug. v. J. iſt beſtimmt worden, daß, um den lateiniſchen Extemporalien und Exercitien in Prima noch mehr Raum zu gewähren, künftighin in jedem Semeſter in der Regel nur zwei Aufgaben zu freien lateiniſchen Arbeiten geſtellt, bei Schülern indeß, welche einen beſondern Trieb für ihre weitere ſtiliſtiſche Ausbildung zeigen, namentlich bei denen, welche ſich der Philologie zu widmen gedenken, darauf hingewirkt werden ſoll, daß ihre Privatſtudien auf ausgedehntere lateiniſche Stilübungen ſich richten. In Secunda und Tertia ſollen als freie Arbeiten in lateiniſcher Sprache nur etwa Argumente und Reproductionen, nicht aber eigentliche Aufſätze gefertigt werden. Für die lateiniſchen Extemporalien und Exercitien wird die Wahl ſolcher Aufgaben, zumal in den obern Claſſen, empfohlen, durch welche der Schüler Veranlaſſung bekommt, auf die Abweichungen des lateiniſchen Idioms von dem deutſchen zu achten und von den deßhalb vorgekommenen Beobachtungen Anwendung zu machen, und es wird daher für zweckmäßig erachtet, deutſche Originalſtücke, in welchen die Schwierigkeiten ſich nicht zu ſehr ſteigern, wie es bisher ſchon in der Prima des hieſigen Gymnaſiums geſchehen iſt, zu Ueberſetzungsaufgaben zu gebrauchen.

„Um die Abiturientenprüfung mehr zu vereinfachen, iſt durch dasſelbe Reſcript für die ſchriftliche Prüfung verordnet worden, daß die Ueberſetzung aus dem Griechiſchen und die aus dem Hebräiſchen wegfallen und immer nur eine lateiniſche Arbeit, und zwar nach Befinden entweder ein lateiniſcher Aufſatz oder ein lateiniſches Extemporale gefertigt werden ſoll; für die mündliche aber, für welche zugleich die Gewinnung von Zeit für ein genaueres Eingehen auf den Gegenſtand bezweckt wird, iſt feſtgeſetzt worden, daß nicht mehr als drei bis vier Gegenſtände vorgenommen, bei der Wahl derſelben aber theils auf die bisherigen Leiſtungen der Abiturienten, theils auf den Ausfall der ſchriftlichen Prüfung, theils auf die gleiche Wichtigkeit der Lehrobjecte, von denen nicht immer dasſelbe übergangen werden darf, geachtet werden ſoll. Damit der Fleiß, die Methode im Arbeiten und die Gründlichkeit und der Umfang der gewonnenen Kenntniſſe der Abiturienten noch durch zu Hauſe gefertigte Arbeiten ermittelt werden können, iſt zugleich verfügt worden, daß den Abiturienten Themata, deren Behandlung auf eine ausgebreitetere Lectüre baſirt iſt, ein ganzes oder halbes Jahr vorher geſtellt werden ſollen, ohne daß jedoch ein Zwang zur Bearbeitung derſelben ſtattfinde.“

Schulfeſte werden drei erwähnt. Bei ihnen declamiren auch Schüler der untern Claſſen.

4. Das Gymnaſium in Hildburghauſen. Oſterprogramm von 1850. Abhandlung: Zur Frage über den Umfang der altclaſſiſchen Lectüre. Von Prof. Dr. Doberenz. Director: Dr. Stürenburg. Außer ihm 6 ordentliche und 3 außer-

ordentliche Lehrer. 73 Schüler in 6 Classen und zwar 10 in I, 12 in II, 6 in III, 15 in IV, 15 in V und 13 in VI. 5 Abiturienten.

Bei der gleichmäßigen Einrichtung der beiden meiningen'schen Landesgymnasien haben wir hier nur das hervorzuheben, worin das Gymnasium zu Hildburghausen von dem zu Meiningen abweicht. Die Uebersicht des Lehrplans ist daher nur für einige Fächer nöthig.

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.		VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	2	2	2	(2	2)	2	Naturgesch.	2	2	2	—	—	—
Deutsch	3	3	3	2	2	3	Rechnen	3	3	a. 1 b. 3	—	—	—
Mathematik	—	—	3	3	4	3							

Auf das Turnen werden 7 St. verwendet.

In der Religion kommt in I zur Kirchengeschichte Lectüre des Neuen Testaments im Urtext. Den Religionsunterricht ertheilt durch die ganze Anstalt derselbe Lehrer. Den Unterricht im Deutschen in I, V und VI die Ordinarien, in II, III und IV dagegen Lehrer, die sonst in diesen Classen nicht unterrichten. — Daß jetzt in IV der lateinische Unterricht nicht vollständig in der Hand des Ordinarius ist, hat seinen Grund in einem vorübergehenden persönlichen Umstande. Den griechischen Unterricht haben in II, III und IV ebenfalls die Ordinarien, so daß also in diesen 3 Classen der gesammte altclassische Unterricht denselben zufällt. In I außer römischer Geschichte eine übersichtliche Repetition der mittlern und theilweise der neuern Geschichte; sonst wie in Meiningen. — Für den Unterricht im Rechnen, Schreiben, Singen und Turnen ist ein besonderer Elementarlehrer angestellt.

Ehe wir die meiningen'schen Gymnasien verlassen, müssen wir noch einer Einrichtung gedenken, die für kleine Länder von nicht geringem praktischen Interesse ist. Wir meinen den bei der Realschule zu Saalfeld bestehenden Progymnasialunterricht, der es ermöglicht, für das Studiren bestimmte Knaben erst dann auf eines der fernern beiden Gymnasien zu bringen, wenn sie befähigt sind, in III einzutreten. Der eigentliche Progymnasialunterricht erstreckt sich nur auf das Lateinische und Griechische und stimmt mit dem in IV der Gymnasien überein. Aus dem Osterprogramme von 1850 geht aber nicht hervor, wie er mit dem übrigen Unterrichte zusammenhängt. Wir greifen daher zu dem Programme von 1844. Nach diesem scheinen die Schüler der vierten Realschulclasse entweder vollständig in III der Realschule, oder in die Progymnasialclasse überzugehen, welche letztere, wie IV der Gymnasien, einen 2jährigen Cursus hat. In den lateinischen und griechischen Stunden werden sie allein, in den übrigen combinirt mit III der Realschule unterrichtet. Das Genauere ergibt sich aus folgendem Schema:

Religion	Deutsch	Lateinisch	Griechisch	Französisch	Geschichte
2	3	9	a. 4	4	2
Geographie	**Geometrie**	**Rechnen**	**Naturgeschichte**	**Kalligraphie**	
2	2	a 2 b. 5	2	b. 2	

Im Zeichnen und Singen (je 2 St.) sind sie ebenfalls mit III der Realschule combinirt. Bedenken könnte hierbei nur erregen die geringe Anzahl der griechischen Stunden und vor allen Dingen die in den vorhergehenden Classen für das Lateinische bestimmten wenigen Stunden (in IV der Realsch. 3 und in V 6).

5. Das Gymnasium Casimirianum zu Coburg. a. Osterprogramm von 1850. Abhandlung: Ueber *πόδα βαίνω* und ähnliche Structuren im Griechischen. Vom Director E. Forberg. b. Einladungsschrift zur Feier des Stiftungsfestes am

. Juli 1850. Abhandlung: Ueber Horat. Od. I, 14. Vom Prof. E. L. Tromp-eller *. Außer dem Director 11 Lehrer, darunter 4 für Französisch, Zeichnen, Schreiben und Singen. Nach dem ersten Programme 53 Schüler in 5 Classen (Se-cta, Prima, Secunda, Obertertia, Untertertia), und zwar 6 in I, 13 in II, 11 in III, 0 in IV und 13 in V. Nach dem spätern Programme sind darunter 4 Abiturienten nd außerdem davon noch 3 nach Ostern abgegangen, dagegen 5 aufgenommen wor-en, so daß sich also die Gesammtzahl auf 51 belief.

Uebersicht des Lehrplans:

	V.	IV.	III.	II.	I.		V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	(2	2)	2	—	—	Mathematik	—	—	3	3	3
Deutsch	3	3	3	4	4	Physik	—	—	—	2	2
Lateinisch	7	8	—	7	7	Naturgeschichte	2	2	1	—	—
Griechisch	—	3	5	5	5	Formenlehre	—	1	—	—	—
Hebräisch	—	—	—	2	2	Rechnen	3	2	—	—	—
Französisch	4	2	2	2	2	Schreiben	2	2	—	—	—
Englisch	—	—	—	2	2	Zeichnen	2	2	2	(2	2)
Geschichte	2	2	2	2	2	Gesang	(1	1)	1	(1	1)
Geographie	2	2	2	—	—						

Der Lehrplan ist nur in Beziehung auf das Sommersemester 1850 mitgetheilt nd in vielen Fächern von dem zu behandelnden Stoffe nichts gesagt. Man kann aher manche Vergleichungen nicht anstellen. — Im Deutschen unterrichten in I 2 ehrer, indem dem einen in 2 St. Aufsätze und Disputirübungen, dem andern in benfalls 2 St. die Erklärung deutscher Classiker zufällt. In II und III wird von ündlichen Uebungen im Deutschen nichts erwähnt. — Im Lateinischen sowohl, als m Griechischen unterrichten in jeder der drei obern Classen drei Lehrer. In IV sind is auf 2 lateinische Stunden beide Sprachen in der Hand des Ordinarius. Was die Vertheilung des Stoffes im historischen Unterrichte anbelangt, so wurde im Sommer 850 in V deutsche Geschichte, in IV und II Geschichte des Alterthums, in III und I Geschichte der neuern Zeit vorgetragen. — Der geometrische Unterricht wird durch Formenlehre in IV vorbereitet.

6. Das Gymnasium illustre zu Gotha. Osterprogramm von 1850. Abhandlung: Ueber die Auflösung der algebraischen Gleichungen mit einer Unbekann-en vom ersten und zweiten Grade. Von Dr. Kühne. Director: Oberschulrath Dr. Rost. Außer ihm 12 Lehrer, darunter 4 für Französisch, Singen, Zeichnen und Schreiben. 144 Schüler in 6 Classen (von denen die erste Selecta, die letzte Quinta heißt) und zwar 9 in I, 22 in II, 29 in III, 35 in IV, 31 in V und 18 in VI. Abiturienten waren 1849 zu Ostern 9, zu Michaelis 1.

Uebersicht des Lehrplans:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.		VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	2	3	2	2	2	—	Hebräisch	—	—	—	—	(3	3)
Deutsch	8	4	4	4	3	3	Französisch	—	2	3	3	3	2
Lateinisch	5	8	8	9	8	9	Englisch	—	—	—	—	—	2
Griechisch	—	—	5	6	6	5	Geschichte	—	1	2	2	2	2

* Unsere Stellung wird es rechtfertigen, wenn wir uns bei der Besprechung dieses Gymnasiums lediglich an die beiden erwähnten Programme halten.

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.		VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Geographie	2	2	2	2	—	—	Naturgeſch.	2	2	2	—	—	—
Mythologie	—	—	—	—	(1	1)	Rechnen	3	3	3	—	—	—
Mathematik	—	—	—	3	3	3	Kalligraphie	3	2	—	—	—	—
Phyſik	—	—	—	—	(2	2)							

Uebungen im Singen werden mit ſämmtlichen Gymnaſiaſten in 2 Abtheilungen wöchentlich in je 2 St. veranſtaltet. Zeichenunterricht wird den Schülern der 5 obern Claſſen in 3 Abtheilungen in je 1 St. gelehrt. Die Turnübungen betreiben die Zöglinge in Gemeinſchaft mit denen des Realgymnaſiums wöchentlich 2 Mal.

Religion in I fällt aus, weil die Stelle des Protephorus, dem dieſer Unterrichtszweig überwieſen iſt, unbeſetzt blieb. Mit Ausnahme von III, in welcher der Ordinarius den Religionsunterricht ertheilt, iſt er ſonſt in einer Hand. — Der deutſche Unterricht gliedert ſich in folgender Weiſe:

VI. Lehrer: der Ordinarius. a. 3 St. Formenlehre und Erläuterung der grammatiſchen Terminologie nach Heyſe's Leitfaden; b. 2 St. Uebungen im Leſen und im mündlichen Vortrage nach Schwabe's Leſebuche; c. 2 St. Uebungen im Rechtſchreiben; d. 1 St. deutſche Aufſätze.

V. Lehrer: der Ordinarius. a. 2 St. Grammatik: Repetition der Formenlehre, Syntax des einfachen Satzes; b. 1 St. deutſche Aufſätze (allwöchentlich einen zu liefern); c. 1 St. Uebung im mündlichen Vortrage.

IV. a. 1 St. deutſche Aufſätze (wöchentlich einer); b. 2 St. Erklärung proſaiſcher und poetiſcher Leſeſtücke, nebſt Uebungen im mündlichen Vortrage; c. 1 St. Syntax. — Die unter a. und b. genannten Stunden ertheilt ein Lehrer, der ſonſt gar keinen Unterricht in der Claſſe hat, die unter c. genannte eine Stunde Syntax der Ordinarius.

III. Lehrer: derſelbe, der in IV 3 St. deutſchen Unterricht giebt und in III Homer lieſt. a. 1 St. deutſche Aufſätze (alle 14 Tage einer); b. 1 St. Uebung in der Dispoſition aufgegebener Themata; c. 2 St. Erklärung deutſcher Schriften mit Uebungen im mündlichen Vortrage. Im Sommerhalbjahre wurden Gedichte von Schiller, im Winterhalbjahre Goethe's Hermann und Dorothea erklärt.

II. a. 1 St. Erklärung deutſcher Claſſiker mit Uebungen im mündlichen Vortrage, combin. mit I; b. 1 St. deutſche Aufſätze (3wöchentlich einer); c. 1 St. Uebungen in der Dispoſition aufgegebener Themata und im mündlichen Vortrage.

I. a. Deutſche Aufſätze (4wöchentlich einer); b. Erklärung deutſcher Claſſiker, ſ. II; c. 1 St. deutſche Litteraturgeſchichte (Ulfilas — Luther).

In I und II gibt den deutſchen Unterricht ein Lehrer, derſelbe, der in beiden Claſſen den Geſchichtsunterricht ertheilt.

Der Unterricht in den alten Sprachen iſt in jeder der 3 untern Claſſen in der Hand des Ordinarius. Dagegen unterrichten im Lateiniſchen in I, II und III je 3 Lehrer, im Griechiſchen in I und II je 2, in III 3 Lehrer. — In I und II werden zu gleicher Zeit 3 lateiniſche Schriftſteller geleſen, nämlich in I Cicero, Livius und Horaz, in II Cicero, Virgil und ausgewählte Oden des Catull, Tibull und Propertz. Den Uebungen im ſchriftlichen und mündlichen Gebrauche der lateiniſchen Sprache ſind in I wöchentlich 3 Stunden gewidmet: a. wöchentliche Scripta nach Dictaten und vierteljährlich 2 freie Aufſätze; b. 1 St. mündliches Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche; c. 1 St. Disputirübungen, deren Grundlage ein lateiniſcher Aufſatz bot.

In der Geſchichte vertheilte ſich 1849—50 der Stoff wie folgt: V. 1 St. allgemeiner Schematismus der Weltgeſchichte mit Hinweiſung auf die hervorragendſten

Persönlichkeiten; IV. deutsche Geschichte; III. Geschichte des Mittelalters und der neuern Zeit; II. 2r Theil der Geschichte des Alterthums; I. 1r Theil der neuern Geschichte. — Der gesammte Geschichtsunterricht ist in einer Hand.

In der Geographie wurden in VI Elemente der mathematischen und physischen Geographie, Grundzüge der Orographie und Hydrographie von Europa gelehrt; in V wurde Mitteleuropa, in IV Europa, und in III wurden die außereuropäischen Welttheile behandelt.

Das mathematische Pensum eines Jahres in I umfaßte die Lehre von den unbestimmten Gleichungen und den binomischen Lehrsatz, die Stereometrie und die Lehre von den Kegelschnitten. Der geometrische Unterricht beginnt in III. Arithmetik und Geometrie werden in I, II und III neben einander betrieben.

Ordinarius in I ist der Director, gibt aber außer 3 griechischen Stunden keinen Unterricht in dieser Classe; der Ordinarius in II ist Prof. Wüstemann, gibt aber außer 5 lateinischen Stunden ebenfalls keinen Unterricht in dieser Classe. Der Director gibt überhaupt nur griechischen und lateinischen Unterricht, Prof. Wüstemann nur lateinischen. Ein dritter Lehrer hat in I und II combinirt 1 St. Mythologie und in II eine Stunde Lateinisch (die Oden des Catull ꝛc.), sonst keinen Unterricht in den beiden obersten Classen.

Als Schulfeste werden erwähnt außer der feierlichen Eröffnung des Unterrichts zu Ostern und Michaelis eine Gedächtnißfeier für Kries, des Goethefest (Reden eines Lehrers und eines Selectaners) und die Aequinoctial- und Solstitialfeste, bei welchen ein Selectaner ein Gebet vorträgt, ein zweiter eine deutsche und ein dritter eine lateinische Rede hält. — Lehrer und Schüler feierten gemeinschaftlich das heilige Abendmahl.

7. Das Friedrichs-Gymnasium zu Altenburg. Osterprogramm von 1850. Beigefügt ist eine Uebersetzung des Lustspiels des Plautus „die Gefangenen", von Prof. K. W. Lorentz. Director: Dr. Heinrich Eduard Foß. Außer ihm 9 Lehrer, darunter zwei für Schreiben und Zeichnen und einer für Französisch und Englisch ein Deutscher). 176 Schüler in 5 Classen, und zwar 29 in Selecta, 39 in Prima, 6 in Obersecunda, 41 in Mittelsecunda, 31 in Untersecunda. 17 Abiturienten.

Uebersicht des Lehrplans:

	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	4	3	2	2	2
Deutsch	3	2	3	2	2
Lateinisch	8	8	9	10	9
Griechisch	5	5	6	6	6
Hebräisch	—	—	—	2	2
Französisch	1	2	2	2	2
Englisch	—	—	—	—	2
Geschichte	—	2	3	3	2

	V.	IV.	III.	II.	I.
Geographie	2	2	—	—	—
Mathematik	2	2	2	3	3
Physik	—	—	2	2	2
Naturgeschichte	2	2	—	—	—
Alte Litteratur	—	—	—	—	1
Praktische Logik	—	—	—	—	1
Zeichnen	1	1	2	2	2
Kalligraphie	2	2	1	—	—

Den Religionsunterricht geben zwei Lehrer, der eine in den drei obern, der andere den zwei untern Classen. In den Classen III—V wird christliche Sittenlehre, in II christliche Glaubenslehre gelehrt. Daneben werden in Classe V und IV Schriften des Alten, in III Schriften des Neuen Testaments erklärt. Die Beweisstellen werden in II der Ursprache gelesen und erläutert. In I kommt die allgemeine und christliche Religionsgeschichte zum Vortrage. In den drei obern Classen liegt dem Unterrichte Hemeyers Lehrbuch, in den beiden untern Tischers Hauptstücke zu Grunde.

Der deutſche Unterricht iſt unter 5 Lehrer vertheilt. Der Lehrer des Deutſchen hat in V nur noch den Religionsunterricht, in IV den lateiniſchen und Geſchichtsunterricht, in III Mathematik und Phyſik, in II Homer und Hebräiſch, in I Religion. Die Vertheilung des Stoffes iſt folgende. V. Uebungen im Leſen, Erzählen und Recitiren von Gedichten, Orthographie nach Heyſe's Schulgrammatik, Formenlehre bis zu den Zeitwörtern (einſchließlich), Bildung einfacher Sätze, alle 14 Tage ſchriftliche Aufſätze. IV. Lehre von den einfachen und erweiterten unter- und nebengeordneten Sätzen, Interpunctionslehre. Alle 14 Tage ein Aufſatz. Leſe- und Declamationsübungen. III. Lehre vom Periodenbau, Metrik. Alle 14 Tage ein Aufſatz. Lectüre und Recitationsübungen. II. Poetik, verbunden mit Lectüre von Muſterſtellen. 4wöchentlich ein Aufſatz. Recitationsübungen. I. Geſchichte der deutſchen Nationallitteratur. Alle 4 Wochen ein Aufſatz. Declamationsübungen.

Was den lateiniſchen Unterricht betrifft, ſo heben wir Folgendes hervor. In IV ſind 4 St. für Grammatik beſtimmt, in den übrigen 4 St. wird theils Cäſar geleſen, theils Proſodik gelehrt und die proſodiſchen Regeln nach Ranke's lat. poetiſcher Chreſtomatie eingeübt. In III werden ebenfalls 4 St. auf Grammatik verwendet. Außerdem wurden drei Schriftſteller geleſen: 1. **Curtius**, abwechſelnd mit **Sall. Catil.** (2 St.). 2. **Ovid. metamorph.** (2 St.). 3. **Cæsar d. b. C.** curſoriſch. Dazu wurde noch privatim mit zeitweiliger Controle in der Claſſe **Cæs. d. b. G.** geleſen. Von den 10 lateiniſchen Stunden der II kommen 3 St. auf Grammatik, 3 auf Reden des Cicero, 2 auf **Virg. Aen.**, 1 auf Proſodie (Erklärung der lyriſchen Versmaße des Horaz) und 1 St. auf die curſoriſche Lectüre von **Sall. Jugurth.** In I war 1 St. für Extemporalien und Durchgehen der freien Ausarbeitungen beſtimmt, 1 St. für Disputirübungen, 1 St. für lateiniſche Recitation (es wurden von **Cic. pr. Mil. c. 33—36** und eine Anzahl Horaziſcher Oden auswendig gelernt und recitirt), 2 St. für **Tac. hist.**, 2 St. für die curſoriſche Lectüre von **Cic. de off. lib. I.** und **Plaut. captivi.** — In V und IV unterrichtet je ein Lehrer im Lateiniſchen, in III drei, in II zwei (der eine hat 9 St. und der Director 1 St.), in I drei Lehrer.

Im Griechiſchen hat jede der 3 obern Claſſen 2 Lehrer, von denen der eine die Grammatik und den Proſaiker, der zweite den Dichter behandelt. In den beiden obern Claſſen iſt auch im Griechiſchen die curſoriſche Lectüre berückſichtigt, ſo daß ſie mit der ſtatariſchen Lectüre zwar wechſelt, aber doch nicht bei dem vorher ſtatariſch geleſenen Schriftſteller eintritt.

Ausdrücklich wird bemerkt, daß in dem verfloſſenen Jahre nur inſofern eine Aenderung des Lehrplanes vorgekommen ſei, als mehrere griechiſche und lateiniſche Schriftſteller nicht, wie früher, neben, ſondern nach einander geleſen wurden. Dieſe Einrichtung, welche ſich vollkommen bewährt habe, ſolle auch künftig in noch größerer Ausdehnung beibehalten werden.

Dem wiſſenſchaftlich geometriſchen Unterrichte geht in IV eine Einleitung in die Geometrie voraus, deren Inhalt die Erklärung aller in den Elementen dieſer Wiſſenſchaft vorkommenden Begriffe und die Erklärung der verſchiedenen Lagen der Linien und Ebenen im Raume und der in der Stereometrie vorkommenden Körper bildet. Die Buchſtabenrechnung beginnt erſt in II. Die Vergleichung mit dem Programme von 1849 läßt auf einen wirklich zweijährigen Curſus nur in Claſſe I ſchließen.

Botanik wird nur in einer Claſſe gelehrt. Der phyſikaliſche Unterricht beſchäftigt ſich in III nach einer Einleitung in die Phyſik mit der Statik und Dynamik im engern Sinne und geht dann in II zu der Lehre von den tropfbar und ausdehnſam flüſſigen Körpern über.

Nachdem in IV die Hauptbegebenheiten der Weltgeſchichte nach Bredows Geſchichtstabellen durchgenommen worden ſind, wird in III alte Geſchichte, in II Geſchichte der Griechen und Römer und ſächſiſche Geſchichte und in I Geſchichte des Mittelalters und der Neuzeit vorgetragen.

Der Lehrplan iſt revidirt worden und wird in dieſer neuen Geſtalt ſchon in dem laufenden Schuljahre ausgeführt.

Schulfeſte werden zwei erwähnt. Bei beiden treten nur Selectaner redend auf. — Zwei Mal im Jahre feierten Lehrer und Schüler gemeinſchaftlich das h. Abendmahl.

8) Das Gymnaſium Fridericianum zu Rudolſtadt. Oſterprogramm von 1850. Abhandlung: **Jo. Fr. Fischeri dictata in Horatii Artem Poëticam. Part. II. a. v. 99—219. edidit et suis annotatis instruxit Aenoth. Samuel Obbarius, Phil. Dr. AA. LL. Mag. Gymnasii Fridericiani Prof. et Magnilucal. Societ. Latin. Jenens. Socius Honorarius.** Director: Dr. Karl Wilhelm Müller. Außer ihm 11 Lehrer, darunter einer für Franzöſiſch, 2 für Singen und 1 für Schreiben. 102 Schüler in 5 Claſſen, und zwar 14 in I, 19 in II, 23 in III, 21 in IV und 25 in V. Oſtern 1849 waren 6 Abiturienten.

Ueberſicht des Lehrplans:

	V.	IV.	III.	II.	I.		V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	(3	3)	3	2	2	Geographie	(2	2)	2	2	—
Deutſch	4	2	3	3	4	Mathematik u. Rechnen	4	3	4	3	4
Lateiniſch	6	8	7	9	8						
Griechiſch	—	4	7?	6	7	Phyſik	—	—	—	1	2
Hebräiſch	—	—	—	2	2	Naturgeſchichte	(?	?)			
Franzöſiſch	2	2	2	2	2	Zeichnen	(1	1)	1	(1	1)
Griech. Alterth.	—	—	—	—	2	Schreiben	(1	1)	1	—	—
Geſchichte	(2	2)	2	2	2						

Der Religionsunterricht iſt in einer Hand. Die Religionsgeſchichte wird in II und III, Glaubenslehre in I und III (III mit der 1. Realclaſſe comb.) gelehrt; in IV und V wird Luthers Katechismus erklärt und bibliſche Geſchichte des A. T. vorgetragen. In den 3 erſten Claſſen außerdem Leſen und Erklären bibliſcher Schriften, und zwar in I im Urtext.

Der deutſche Unterricht iſt unter drei Lehrer vertheilt, ſo daß ihn der eine (der Director) in I, der zweite in II und III und der dritte in IV und V hat. Der Lehrer des Deutſchen iſt zugleich in I Lehrer des Griechiſchen und der griechiſchen Alterthümer, in II der Geſchichte, in III des Lateiniſchen, des Griechiſchen und der Geſchichte, in IV und V des Lateiniſchen. In den Claſſen von II — V wird nach Beckers Auszug Grammatik gelehrt. In I tritt an ihre Stelle die ausführliche Erklärung einer claſſiſchen Dichtung (1849/50 Leſſings Emilia Galotti) und deutſche Litteraturgeſchichte.

Der lateiniſche Unterricht iſt in I und II vollſtändig in einer Hand, ebenſo der griechiſche. Neben einander werden in jeder Sprache 2 Schriftſteller geleſen, ein Proſaiker und ein Poet. Homers Ilias fehlt in dem Jahre 1849/50 ganz, da in I Sophocl. Antig. v. 580 bis zu Ende und Euripid. Hippol., in II Odyſſee geleſen wurde. In den 3 untern Claſſen unterrichten im Lateiniſchen je 2 Lehrer; ebenſo im Griechiſchen in III. In III und IV nämlich hat der eine Lehrer des Lateiniſchen Grammatik und Exercitien, der andere Lectüre, in V der eine Grammatik und Leſen und Erklären von Ellendts Leſebuche, der andere von Jacobs Elementarbuch. Im Griechiſchen in III ſind einem Lehrer die Grammatik, die Exercitien und die proſaiſche

Lectüre, dem zweiten die Odyſſee zuertheilt. Von letzterer wurde in dieſem Jahre nur II, 214 bis zu Ende geleſen. Im Lateiniſchen laſen die Tertianer einige Biographieen des Nepos und Cæs. b. G. V.

Der geometriſche Unterricht wird in IV durch 1 St. „geometriſche Anſchauungslehre und ſchriftliche Uebungen und Anleitungen zum Figurenzeichnen“ vorbereitet.

Schulfeſte fanden im Jahre drei ſtatt: das Goethefeſt, der Martinstag und ein auf einer Stiftung beruhender Redeact. Am 24. und 25. Juni wurde ein Ausflug in die Umgegend von Rudolſtadt veranſtaltet. Das Gymnaſium erlitt durch den Tod des rühmlichſt bekannten Profeſſors Dr. Beſcherer, der todt im chemiſchen Laboratorium gefunden wurde, einen ſchmerzlichen Verluſt. Die Schule hielt am 3. Dec. einen Trauergottesdienſt.

Mit dem Gymnaſium ſind zwei Realclaſſen verbunden, deren jede 10 Schüler zählt. In welcher Beziehung dieſe zum Gymnaſium ſtehen, darüber läßt ſich aus dem Programme nur Folgendes entnehmen. Die 1. Claſſe ſcheint der 3. des Gymnaſiums parallel zu gehen; ſie hat mit dieſer zugleich den Religionsunterricht, während die 2. Realclaſſe mit Quarta in dieſem Fache combinirt iſt. In allen andern Fächern ſcheinen ſie allein unterrichtet zu werden.

9. Das Gymnaſium in Sondershauſen. Oſterprogramm von 1849 (1850 iſt kein Programm erſchienen) Abhandlung: Bemerkungen über die Auswahl des Stoffes für den botaniſchen Unterricht auf Gymnaſien, von Collaborator Irmiſch. Director: Dr. Friedrich Gerber. Außer ihm 8 Lehrer, darunter einer für Zeichnen. 74 Schüler in 5 Claſſen, nämlich 5 in I, 4 in II, 12 in III, 27 in IV, 26 in V. 3 Abiturienten. Der geringen Schülerzahl und namentlich der ungleichen Frequenz der Claſſen wird im Programme eine beſondere Bemerkung gewidmet, aus der hervorgeht, daß ſich in den Claſſen III — V Schüler befinden, welche nicht ſtudiren, ſondern ſich entweder für ein anderes Fach oder für das Seminar vorbereiten wollen. Wir bemerken, daß in Sondershauſen auch eine Realſchule iſt.

Ueberſicht des Lehrplans.

	V.	IV.	III.	II.	I.		V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	(3	3)	(2	2)	Geographie	2	(2	2)		
Deutſch	6	4	3	4	4	Mathematik	1	2	2	3	3
Lateiniſch	8	8	9	8	9	Techn. Chemie	—	—	—	(2	2)
Griechiſch	—	2	6	6	6	Naturgeſchichte	1	(2	2)	—	—
Hebräiſch	—	—	—	2	2	Rechnen	3	3	1	—	—
Franzöſiſch	—	3	2	3	3	Schreiben	3	(1	1)	—	—
Encyklopädie	—	—	—	(1	1)	Geſang	1	(1	1)	—	—
Geſchichte	1	(2	2)	(2	2)						

Zeichnen wird in 4 wöchentl. St. gelehrt; die Schüler aller Claſſen ſind dabei ſo vertheilt, daß jede Claſſe wöchentlich 2 Zeichnenſtunden hat.

Den Religionsunterricht haben 2 Lehrer, der eine in I und II. Geſchichte der chriſtlichen Religion und Kirche wird in den Claſſen I — IV, daneben in I und II Glaubenslehre gelehrt. Bibelleſen wird nicht erwähnt.

Für einen Theil des deutſchen Unterrichtes (Lectüre) ſind III und IV und ebenſo I und II (Aufſätze und Vorträge) combinirt. In allen Claſſen wird beſondere Grammatik getrieben, in den beiden obern nach Becker, in den untern nach Wurſt. Deutſche Litteraturgeſchichte wird nur in II gelehrt. Die Lectüre in I umfaßte während des ganzen Jahres nur Goethe's Iphigenie vom 4. Aufzuge bis zu Ende. Darnach hätte

is ganze Drama wohl 2 Jahre in Anſpruch genommen. Den Unterricht im Deut-
hen hat ein Lehrer in I und II, ein zweiter in III und IV, ein dritter in V. In
hat der Lehrer des Deutſchen nur noch 1 St. griechiſche Litteraturgeſchichte.

Im Lateiniſchen unterrichten in I, II und IV je 2, in III und in V 1 Lehrer.
n I wurden neben einander geleſen Cic. Tusc. disp. lib. I und II (2 St.), Horat.
irm. (2 St.), ausgewählte Satiren des Horaz (1 St.), Tac. annal. I, 1—50 (2 St.
it Einſchluß der Extemporalien und Aufſätze), Liv. hist. lib. 7, 8, 9 bis c. 20
omb. mit II. 2 St.)

Was den griechiſchen Unterricht betrifft, ſo findet ſich in III curſoriſche Lectüre
s 9. und 10. Buches der Odyſſee. Auch in II wird Odyſſee geleſen. In I wurden
i 3 St. Hom. Il. lib. 6 und 7, Aeschyl. Eumenid., Soph. Antig. geleſen. Dar-
ich würde ein Abiturient bei Vorausſetzung eines zweijährigen Curſus der I nur
Bücher der Iliade geleſen haben. Sehen wir von der einſtündigen griechiſchen
tteraturgeſchichte, die I und II combinirt haben, ab, ſo unterrichtet in jeder Claſſe
ur ein Lehrer im Griechiſchen.

Ueber die Vertheilung des Stoffes im Geſchichtsunterrichte im Jahre 1848/49 findet
ch Folgendes: V. Von Gregor VII bis 1815, nach Bredow; III und IV Griechiſche
eſchichte bis Alexander M.; II und I. Allgemeine Weltgeſchichte bis zur franzöſiſchen
evolution.

Den geographiſchen Unterricht ertheilt Herr Cantor Lutze in V nach „eigener"
ethode. Derſelbe unterrichtet in der Kalligraphie nach ſeiner eigenen Methode. Im
ntereſſe der Methodik wäre zu wünſchen, daß dieſe Worte in einem ſpätern Programme
re Erläuterung finden.

Die beſonders für Encyklopädie in I und II angeſetzte Stunde iſt für Antiqui-
ten, alte Geographie und Mythologie beſtimmt. 1848/49 bildete die Religion der
ömer und die griechiſche Baukunſt den Gegenſtand des Unterrichts.

Dem eigentlich mathematiſchen Unterrichte geht in V Formenlehre voraus. In
n Claſſen I und II wurden von den 3 für Mathematik feſtgeſetzten Stunden 2 auf
eometrie und 1 auf Arithmetik verwendet.

Die Maſſe der entſchieden zu tadelnden Combinationen (außer in der Mathematik,
i Hebräiſchen und Franzöſiſchen ſind I und II in allen Fächern ganz oder theilweiſe
mbinirt) ließe ſich wenigſtens etwas verringern, indem theils einzelne Lehrer noch
nige Stunden übernehmen könnten, falls nicht etwa einige — und das wäre doppelt
limm — zugleich an der Realſchule unterrichten, theils bei einer Reviſion des Lehr-
ans überhaupt auf eine Stundenverminderung zu denken wäre.

Bei dem im Programme erwähnten Schulfeſte hielt der Oberlehrer Dr. Zange
ehrer der franzöſiſchen Sprache) eine Rede über die Nothwendigkeit einer künftigen
erſchmelzung des Gymnaſiums und der Realſchule. Außerdem hielten zwei Primaner
utſche Reden.

10) Das Gymnaſium zu Arnſtadt. Oſterprogramm von 1850. Ab-
ndlung: Proben aus dem Handbuche der franzöſiſchen Sprache und Litteratur von
rof. Dr. Braunhard. Director: Dr. Karl Theodor Papſt. Außer ihm
) Lehrer, darunter 1 mit 4 St. Naturgeſchichte, 1 mit 4 St. Geſang, 1 mit 6 St.
alligraphie und 1 mit 2 St. Zeichnen, letzterer „gegen das billige Honorar von
erteljährlich zehn Sgr"?! 71 Schüler in 5 Claſſen, und zwar 7 in I, 11 in II,
in III, 21 in IV, 25 in V. 3 Abiturienten.

Ueberſicht des Lehrplans:

	V.	IV.	III.	II.	I.		V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	4	(3	3)	(3	3)	Geographie	2	2	—	—	—
Deutſch	4	4	3	3	3	Mathematik	—	4	3	3	3
Lateiniſch	7	8	8	8	8	Phyſik	—	—	—	1	2
Griechiſch	—	—	5	5	5	Naturgeſchichte	2	2	2	—	—
Hebräiſch	—	—	—	2	2	Rechnen	3	—	—	—	—
Franzöſiſch	—	5	3	3	3	Formenlehre	1	—	—	—	—
Geſchichte	2	2	3	2	2	Schreiben	4	2	—	—	—

In den Claſſen I — IV hat die Religion derſelbe Lehrer. In V ſind 2 St. für die Hauptſtücke des chriſtlichen Glaubens, 2 St. für die bibliſche Geſchichte beſtimmt; die Claſſen III und IV haben Pflichten- und Glaubenslehre und Bibelerklärung, Claſſe I und II Religions- und Kirchengeſchichte und Bibelerklärung.

Den Unterricht im Deutſchen hat in jeder Claſſe ein anderer Lehrer, in I der Director. Der Lehrer des Deutſchen hat in I noch Lateiniſch und Griechiſch, in II Geſchichte, in III und IV Religion und Geſchichte, in V noch mehr Fächer. Beſonderer grammatiſcher Unterricht wird im Deutſchen nicht ertheilt; in den 3 untern Claſſen wird er an die Lectüre geknüpft. Außer der Lectüre und den Aufſätzen finden ſich in allen Claſſen Uebungen im freien Vortrage, reſp. im Leſen und Declamiren und in I und II Litteraturgeſchichte. Die Themata der Aufſätze, welche in I und II gemacht wurden, ſind, wie in den beiden meiningen'ſchen Programmen, abgedruckt. Dieſe aus Preußen gekommene Sitte verdient jedenfalls Nachahmung; nur fragt es ſich, ob nicht durch Mittheilung der Aufſatzthemata von III (oder doch der hauptſächlichſten) den Lehrern des Deutſchen in dieſer Claſſe ein eben ſo großer Gefallen geſchähe, da gerade in III der Unterricht in dieſer und anderer Beziehung Verlegenheiten bereitet, welche in andern Claſſen fehlen.

Der lateiniſche wie der griechiſche Unterricht iſt in jeder Claſſe in je einer Hand. In I hat bis auf 2 St. Griechiſch beide Unterrichtszweige der Director, der aber ſonſt überhaupt in keiner Claſſe unterrichtet. In I werden wöchentlich lateiniſche Specimina und Extemporalia und alle 2 Monate ein lateiniſcher Aufſatz geliefert, in III und IV kommen auch lateiniſche metriſche Aufgaben vor, und zwar in IV ohne daß daneben ein poetiſcher Schriftſteller geleſen wird.

Der griechiſche Unterricht begann ſonſt in IV, ſeit Oſtern 1849 aber wird in IV kein Griechiſch mehr getrieben, ſo daß alſo die Oſtern 1850 nach III Verſetzten erſt in dieſer Claſſe das Griechiſche angefangen haben. Der Lehrplan wird daher zunächſt in III, ſpäter aber auch in II und vielleicht ſelbſt in I nicht unweſentliche Aenderungen erfahren.

Für den Geſchichtsunterricht in V iſt eine biographiſche Behandlung der allgemeinen Geſchichte beſtimmt. In IV wurde allgemeine Geſchichte bis zur Entdeckung von Amerika vorgetragen, in III die allgemeine Geſchichte bis zum 30jährigen Kriege wiederholt (im Jahre 1848/49 wurde griechiſche Geſchichte vorgetragen), in II die Geſchichte Roms bis 180 n. Chr., in I deutſche Geſchichte bis zur Reformation mit Berückſichtigung der hauptſächlichſten außerdeutſchen Staaten vorgetragen. Das Verſtändniß dieſes Lehrplanes für die Geſchichte hängt nicht wenig von der nicht angegebenen Dauer der Curſe in den einzelnen Claſſen ab.

Die Geographie beginnt in V nach einer Einleitung mit einem allgemeinen Ueberblick der Welttheile und der ſpeciellen Behandlung Aſiens, in IV folgt dann Amerika, Auſtralien und mathematiſche und phyſiſche Geographie. In III war in

Jahre 1848/49 auch noch geographiſcher Unterricht; daher mag es ſich ſchreiben, daß im Jahre 1849/50 in dieſer Claſſe in den für die Geſchichte beſtimmten Stunden auch die phyſiſche Geographie und die Geographie von Amerika durchgenommen wurde. Auch im Jahre 1848/49 iſt Deutſchland und Europa überhaupt nur in Beziehung auf einige Flußgebiete vorgekommen.

Der geometriſche Unterricht wird in V durch Formenlehre vorbereitet, in IV wird dann Planimetrie bis zur Lehre vom Kreiſe gelehrt, in III der Unterricht an die 1 erſten Bücher von Ungers Euklid angeknüpft.

Der naturgeſchichtliche Unterricht vertheilte ſich in folgender Weiſe: V. Im Sommer Botanik, im Winter Zoologie (die Vögel). IV. Zoologie; dann die wichtigſten exotiſchen Pflanzen mit Bezugnahme auf die einheimiſche Flora; Mineralogie, Oryktognoſie. III. Vergleichende Zoologie, Geognoſie (die neptuniſchen Gebirgsarten).

Ausdrücklich wird erwähnt, daß in allen Claſſen unter Leitung der Claſſenlehrer Privatarbeiten gefertigt wurden. Ueber die Art und Weiſe, in der dieſes Privatſtudium angeregt und geleitet wird, etwas Näheres zu erfahren, wäre bei der Wichtigkeit und Schwierigkeit des Gegenſtandes ſehr wünſchenswerth.

Außer fünf wohl ſämmtlich durch Stipendien veranlaßten Gedächtnißreden werden drei Schulfeſte erwähnt, bei denen nicht nur Reden gehalten, ſondern auch Gedichte ꝛc. declamirt wurden. Bei Gelegenheit des einen wurde ein Nachmittagsſpaziergang der Lehrer und Schüler veranſtaltet.

11) Das Gymnaſium zu Gera. Einladungsprogramm zur Feier des Heinrichstages am 12. Juli 1850. Abhandlung: Schillers Verhältniß zu Goethe in den Jahren 1779—1794. Vom Subrector Saupe. Director: Schulrath M. Chriſtian Gottlob Herzog. 214 Schüler in 6 Claſſen, und zwar 12 in I, 18 in II, 34 in III, 46 in IV, 54 in V, 50 in VI. 3 Abiturienten zu Michaelis 1849, eben ſo viel zu Oſtern 1850. Die Schulnachrichten geben über den Lehrplan nichts. Nur die Einführung von Uebungen in freien Vorträgen wird erwähnt. — Bei der Feier des Heinrichstages treten nur Primaner auf.

D. Chronik der Univerſitäten und Fachſchulen.

a. Univerſitäten. Zur Statiſtik der deutſchen Univerſitäten. München, 22. Febr. Beifolgend theile ich Ihnen eine ſtatiſtiſche Ueberſicht der Frequenz der deutſchen Hochſchulen in dieſem Winterſemeſter (vergleichsweiſe zu jener des letzten Sommerſemeſters) mit, deren Zahlen ich theils aus zerſtreuten Zeitungsnotizen, theils aus der „Akademiſchen Monatsſchrift“ entnommen habe. Dieſer Ueberſicht gemäß beträgt die Zahl der auf ſämmtlichen deutſchen (außeröſterreichiſchen) Univerſitäten — mit Ausnahme von Roſtock und Kiel * — im gegenwärtigen Winterſemeſter immatriculirten Studenten 11,945, ſomit um 89 mehr als im verfloſſenen Sommerſemeſter, in welchem die Geſammtzahl auf 11,856 ſich belaufen hat. Die Univerſitäten, deren Frequenz in dieſem Semeſter zunahm, ſind: Berlin um 119, Würzburg um 47, Breslau um 43, Heidelberg um 35, Freiburg um 27, Bonn um 11, Tübingen um 6, Leipzig um 5, Greifswalde um 3 und Erlangen um 1 Studenten; abgenommen hat dagegen die Frequenz in Göttingen um 49, in Halle um 39, in München um 38, in Jena um 35, in Gießen um 25 und in Marburg um 24 Stu-

* Von Roſtock wurden mir die betreffenden Zahlen nicht bekannt, und in Kiel ſind des Kriegs wegen die meiſten Studenten beim Heer.

denten. Theologie ſtudiren zur Zeit 2539, Jurisprudenz 3973, Staatswirthſchaft 549, Medicin und Chirurgie 2140, Philoſophie, Philologie u. ſ. w. 2357. Die im Verhältniß zur Studentenzahl meiſten Theologen beſitzen die Hochſchulen Halle, München, Breslau, Bonn und Tübingen; die meiſten Juriſten die Hochſchulen Heidelberg, Breslau, Göttingen, Leipzig und Berlin; die meiſten Mediciner die Hochſchulen Würzburg und Göttingen; die größten Zahlen der Ausländer endlich beſitzt Heidelberg, Göttingen, Jena, Würzburg und Leipzig. Der Frequenz überhaupt nach folgen ſich ſämmtliche Univerſitäten in folgender Ordnung: Berlin, München, Bonn, Leipzig, Breslau, Tübingen, Göttingen, Würzburg, Halle, Heidelberg, Gießen, Erlangen, Freiburg, Jena, Marburg und Greifswalde.

Namen der Univerſitäten.	Theologen.	Juriſten.	Cameraliſten.	Mediciner.	Philoſophen.	Geſammtzahl im gegenwärtigen Semeſter.	Geſammtzahl im vergangenen Semeſter.	Zunahme.	Abnahme.	Zahl der Ausländer in dieſem Semeſter.
1 Berlin	191	654	345	414	503	2107	1986	119	—	351
2 Bonn	262	308	—	127	214	911	900	11	—	139
3 Breslau	297	272	—	86	168	823	780	43	—	22
4 Erlangen						387	386	1	—	
5 Freiburg	168	76	—	64	51	359	332	27	—	80
6 Gießen	96	106	50	89	72	413	438	—	25	71
7 Göttingen	119	258	—	190	148	715	764	—	49	311
8 Greifswalde	24	42	—	71	52	189	186	3	—	10
9 Halle	330	145	—	72	50	597	636	—	39	84
10 Heidelberg	50	349	34	88	36	557	522	35	—	349
11 Jena	78	87	—	61	132	358	393	—	35	132
12 Leipzig	181	410	18	158	135	902	897	5	—	266
13 Marburg	72	66	—	58	67	263	287	—	24	33
14 München	315	800	49	271	451	1886	1924	—	38	202
15 Tübingen	260	200	53	120	173	806	800	6	—	130
16 Würzburg	96	200	m. C.	271	105	672	625	47	—	167
Geſammtzahlen	2539	3973	549	2140	2357	11945	11856	297	210	

(A. A. Z.)

Preußen. Berlin. Mit der hieſigen Friedrich-Wilhelms-Univerſität ſtehen folgende wiſſenſchaftliche Inſtitute in Verbindung: 1) die mit der Charité zuſammenhängende poliklinische Anſtalt, 2) das chirurgiſch-kliniſche Inſtitut, 3) das poliklinische Inſtitut, 4) das geburtshülflich-kliniſche Inſtitut, 5) das theologiſche Seminar, 6) das philologiſche Seminar, 7) die Sternwarte, 8) zwei chemiſche Laboratorien, 9) die anatomiſchen Sammlungen und das anatomiſche Theater, 10) die zoologiſchen und entomologiſchen Sammlungen, 11) die mineralogiſchen Sammlungen, 12) das Cabinet chirurgiſcher Inſtrumente und Bandagen, 13) der mathematiſch-phyſikaliſche Apparat, 14) das Inſtitut zur Ausbildung der Studirenden der Cameralwiſſenſchaften, 15) die Univerſitätsbibliothek, 16) die Anſtalt für Staatsarzneikunde, 17) die pharmakologiſchen Sammlungen, 18) der botaniſche Garten in Neu-Schöneberg, 19) das Herbarium daſelbſt und 20) der Univerſitätsgarten. — Die Unterhaltung dieſer wiſſenſchaftlichen Inſtitute erfordert aus Staatsmitteln jährlich eine Summe von circa 54,100 Thlr. Aus Stiftungs- und andern Fonds hat nur das chirurgiſch-kliniſche Inſtitut einen erheblichen Zuſchuß im Betrage von 2700 Thlr. jährlich, ſo daß von Staats wegen nur 4650 Thlr. zugeſchoſſen werden. Die erheblichſten Ausgaben der-

ſacht der botaniſche Garten in Neu-Schöneberg, ſie ſind auf 13,800 Thlr. jährlich rmirt, die eigenen Einnahmen dieſes Inſtituts belaufen ſich kaum auf 100 Thlr. e zoologiſchen und entomologiſchen Sammlungen koſten an Unterhaltung und Ver- hrung jährlich über 5600 Thlr., die anatomiſchen Sammlungen und das anatomiſche ater über 4000 Thlr. Der Univerſitätsbibliothek ſind etwa 2000 Thlr. jährlich wieſen, wovon nur 50 Thlr. nicht aus der Staatscaſſe fließen. Die Univerſitäts- wencaſſe darf im Verhältniß zu denen anderer Univerſitäten als reich dotirt an- en werden, ſie bezieht aus eigenen Fonds jährlich 7800 Thlr., der Staat ſchießt 2700 Thlr. zu.

— Breslau, 30. Januar. Die „Breslauer-Zeitung“ theilt mit, daß der eſſor Nees von Eſenbeck ſeit geſtern von ſeinem Amte ſuspendirt worden iſt.

— — Die Neue Oder-Zeitung enthält folgende Erklärung: „Den theilnehmenden nden und überhaupt Allen, die ſich dafür intereſſiren, zeige ich vorläufig an, daß urch eine Miniſterialverfügung von meinem Lehramte bei der Univerſität Breslau den damit verbundenen Verwaltungszweigen interimiſtiſch ſuspendirt bin, dem rn aber entgegenſehe. Ich thue dieß mit dem Bewußtſein, daß Alle, die mich ch kennen, den Beweggrund zu einem ſolchen Schritte der Regierung in keinem entehrenden Verbrechen ſuchen werden. Geſchäftige Tagesblätter, die aus ge- n Quellen ſchöpfen, werden auf die Enthüllung nicht lange warten laſſen, und rd dann an mir ſein, fortzufahren, wo ich hier abbreche. Nur das Eine will ich noch beifügen, daß meine Schuld perſönlicher Art iſt und an der Grenze liegt, Buchſtabe des Geſetzes nur eine unangemeſſene Strafe verhängen kann, weil afe, die er eigentlich verhängen ſoll und will, nicht in ſeiner phyſiſchen Macht, ſondern Urtheil liegt, welches die Zeitgenoſſen je nach dem Standpuncte ihres humanen tſeins über die Perſon des Beſtraften fällen. In dieſer mir angewieſenen g werde ich im Namen des Geſetzes Leid und Schmerz ertragen, wenn ich muß, igentliches Urtheil aber aus Herz und Mund meiner Zeitgenoſſen ruhig abwar- enn ſie gehörig inſtruirt ſind und auch mich gehört haben werden. Breslau, . 1851. Dr. Nees von Eſenbeck.“

— 9. März. Folgende weitere Erklärung des Prof. Nees von Eſenbeck in D. Z. ſtellt wohl die Verpflichtung der Regierung zu ihrem Einſchreiten völlig weifel: „Die Anklage auf Entfernung vom Amte gegen mich iſt auf § 363. Th. II des preuß. allgem. Landrechts gegründet, welcher ſo lautet: „„Beamte, ſich durch unregelmäßige Lebensart, Spiel oder Verſchwendung in Schulden oder ſich durch niederträchtige Aufführung verächtlich machen, ſollen ihres entſetzt werden.““ — Hier die einfache Thatſache, auf welche ſich die Anklage Ich hatte lange in kinderloſer Ehe gelebt. Die Liebe war lau geworden, die Hochachtung von beiden Seiten war geblieben. Da aber ſittlich zart fühlende n in dieſem Bewußtſein nicht ohne das ſchleichende Gefühl einer Entweihung igen den Schein der körperlichen Ehe lang fortführen können, ſo zogen wir fernt von einander zu wohnen. Eine gerichtliche Eheſcheidung ſchien unnöthig meinem Gefühl ein Aergerniß; die Vortheile, welche das Geſetz der Ehefrau e Trennung verleiht, ſollten der meinigen bleiben; zudem war unſer beider- Einkommen ſtets geſondert geweſen, und es waren daher keine Parteianſprüche zu ſchlichten. Als ich aber ein Weib fand nach meinem Herzen und nach ürfniß meines Haushaltes, ſo wäre nun zwar plötzlich gerichtliche Trennung henden Ehe und eine neue Trauung nöthig geweſen, um der Rüge des Geſetzes hen. Es lebte aber einerſeits die Abneigung gegen die verletzenden Proceduren

einer Eheſcheidung in mir fort, andererſeits war ich gewiß, durch das offene Hervortreten einer in allen Stücken muſterhaften, nur noch nicht eingeſegneten Ehe jedem Anſtoße unter meinen Mitbürgern zu entgehen, und es war mir dabei wohlthätig, denken zu können, daß über dieſer meiner jungen, vor Gott in Liebe geſchloſſenen Ehe ein Gottesgericht ſchwebe, welches dereinſt entſcheiden werde, ob mein früherer Tod bürgerliche Nachtheile über meine Hinterbliebenen bringen, oder ob das entgegengeſetzte Verhängniß die Trauungsceremonie endlich zulaſſen werde. So beſteht nun meine Ehe zwölf Jahre, offen, ohne Antaſtung von oben wie von unten, anerkannt als eine Pflanzſtätte bürgerlicher Tugenden und reiner, unbeſcholtener Häuslichkeit. Ich nehme meine Mitbürger zu Zeugen, denn ich habe mein Licht nicht unter den Scheffel geſtellt. Die Schuld, die ich nun noch anerkenne, beſteht demnach in der doppelten Unterlaſſung eines bürgerlichen Actes, nämlich einmal der gerichtlichen Eheſcheidung und dann der aus jener folgenden vorläufigen Unterlaſſung der Trauungsceremonie, die, obwohl ſie von einem Kirchenbeamten verrichtet wird, für die Meiſten unter uns doch ebenfalls nur die Bedeutung eines Civilſtandsactes in ſich trägt."

Schweiz. Bern, 30. Jan. Der Ruf der hieſigen Hochſchule iſt in der öffentlichen Meinung in ſo hohem Grade erſchüttert, daß eine durchgreifende Reform derſelben als dringende Nothwendigkeit erſcheint. Die Schuld an dieſer Thatſache trägt vorzüglich der Umſtand, daß die Univerſität durch das Treiben einiger Profeſſoren in den Kampf der politiſchen Parteien hineingezogen wurde und ſehr viele Studenten ſich mehr mit einer demoraliſirenden Wirthshauspolitik als mit dem Studium ernſter Wiſſenſchaften beſchäftigten. Die Wurzel des Uebels liegt aber in der Organiſation der Anſtalt, nach welcher jeder Jüngling, der das 18te Altersjahr zurückgelegt hat, die Hochſchule beſuchen darf und ohne Maturitätsprüfung die Matrikel erhält. (A. A. Z.)

— Baſel, 4. Febr. Auf die geſtrige Sitzung unſers Großen Rathes war man ſehr geſpannt, da in derſelben die Frage über Aufhebung oder Fortbeſtand unſerer altberühmten Univerſität zur Sprache kommen ſollte. Dieß war denn auch wirklich der Fall. Ich habe Ihnen bereits über die geringen intellectuellen Qualitäten und die wenige Befähigung des Mitgliedes, welches den Antrag auf Aufhebung der Univerſität ſtellte, einige Mittheilungen gemacht. Der gute Mann war in der That ſehr in Verlegenheit, als er ſeinen Antrag entwickeln ſollte, und es zeigte ſich da recht eigentlich, daß er nur ein vorgeſchobener Poſten war. Indeſſen kamen ihm zwei ſeiner guten radicalen Freunde zu Hülfe und verſuchten darzuthun, daß die Ausgaben für die Anſtalt mit ihren Leiſtungen in keinem Verhältniß ſtänden. Ein mathematiſcher Schematismus auf ſocialiſtiſcher Baſis, das war der Hauptinhalt des Beweiſes, daß die Univerſität aufzuheben ſei, und ihr Vermögen zu andern Schulzwecken verwendet werden müſſe. Man hörte bei dieſer Gelegenheit ſehr gefährliche Lehren: z. B. Vermächtniſſe hätten nur ſo lange Geltung, als ſich ihre Zweckmäßigkeit herausſtelle. Giebt man dieſes zu, ſo iſt alles Eigenthum von Corporationen und Privaten in Frage geſtellt, wenn es eben irgend einem Individuum „zweckmäßig" erſcheinen ſollte, daſſelbe anzutaſten. Noch nie iſt vielleicht im Großrathsſaale zu Baſel der Communismus ſo ungeſcheut gepredigt worden. Kein Wunder daher, daß ſolche Gründe keinen Eingang fanden, zumal auch die financielle Seite gehörig aufgeklärt und die Leiſtungen der Univerſität nach Verdienſt hervorgehoben wurden. So hat denn der Große Rath nach mehrſtündigen warmen Debatten den Antrag auf Aufhebung der Univerſität — man kann ſagen faſt einhellig — mit 81 gegen 11 Stimmen verworfen. Der geſunde Verſtand, der Sinn für höhere Wiſſenſchaft und Kunſt, die Erinnerungen an eine ruhmreiche Vergangenheit, die Ehre und Würde der Stadt triumphirten über

Angriffe, kleinlichen Formalismus und ſchulmeiſterliche Aufgeblaſenheit. ät Baſel wird fortbeſtehen und eine ihren Verhältniſſen angemeſſene ihren Mitſchweſtern einzunehmen ſuchen. (A. A. Z.)

inare. Preußen. Es beſtehen im Umfange der Monarchie 42 Schul- ien, zu deren Unterhaltung jährlich faſt 160,000 Thlr. erfordert werden. Erwerbe werden zur Unterhaltung dieſer Inſtitute etwa 17,500, aus andern Fonds, ſo wie aus dem eigenen Vermögen mehrerer der An- ,200 Thlr aufgebracht. Die Seminarien in der Provinz Brandenburg, sdam und Frankfurt gehören zu den beſuchteſten nnd beſteingerichteten. für Stadtſchulen in Berlin hat den größten eigenen Erwerb von jährlich

. Die Regierung hat die Errichtung eines katholiſchen Schul- rs in Bautzen genehmigt. Dasſelbe wird ganz aus eigenen Mitteln unterhalten.

hulen. Preußen. Die 21 Gewerbeſchulen, welche in den preußi- beſtehen (zu Königsberg, Gumbinnen, Danzig, Marienwerder, Poſen, und, Liegnitz, Oppeln, Potsdam, Frankfurt, Magdeburg, Merſeburg, , Minden, Arensberg, Düſſeldorf, Köln, Trier und Aachen) erfordern eln pro 1851 einen Zuſchuß von 13,730 Thlr. 22 Sgr. 6 Pf. An tragen die Communen zur Erhaltung der Gewerbeſchulen bei, dieſe n ſich im Ganzen auf 4483 Thlr. 26 Sgr. 8 Pf. Durch das feſtge- wird in dieſen 21 gewerblichen Anſtalten eine Einnahme von circa lt, 650 Thlr. werden jährlich an Zinſen von den, den Anſtalten ge- eſchenkten oder letztwillig überwieſenen) Capitalien vereinnahmt und dieſe Inſtitute erforderlichen Mittel in ungefährem Betrage von jährlich aufgebracht. — Zu der Unterhaltung der Schifffahrtsſchulen atsmitteln 3410 Thlr. hergeben. Für das Gewerbeinſtitut in Berlin ate 44,800 Thlr., zur Baugewerbeſchule in Berlin 1423 Thlr. Zuſchuß, hule in Aachen 200 Thlr. und zur Handlungsſchule in Danzig eben, ſo daß aus Staatsmitteln incl. der 13,730¾ Thlr. Zuſchüſſe lgewerbeſchulen, 64,063 Thlr. für gewerbliche Lehranſtalten verwendet

s landwirthſchaftliche Unterrichtsweſen. Ragnit, 17. März. igen Jahren hatte das Landesökonomiecollegium dem Gutsbeſitzer hufs Errichtung einer techniſchen Lehranſtalt am hieſigen Orte, im wirthſchaftlichen Geſellſchaft für Litthauen, eine jährliche Unterſtützung bewilligt. Die Anſtalt erfüllte vollſtändig ihren Zweck, es ſtellte ſich das Bedürfniß einer Ackerbauſchule heraus, und ſo hat denn das andwirthſchaftlichen Angelegenheiten dem Unternehmer zur Errichtung zur Ausbildung angehender bäuerlicher Wirthe und ökonomiſcher tüchtigen Landwirthen in unſerer Provinz eine jährliche Subvention vorläufig auf zehn Jahre gewährt. Bei dieſer Gelegenheit iſt es , zu unterſuchen, wie ſich das landwirthſchaftliche Unterrichtsweſen e geſtaltet hat und welchen Standpunct es gegenwärtig einnimmt. e 1842 erfolgten Gründung des Landesökonomiecollegiums beſtand dem Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegen- em landwirthſchaftlichen Miniſterium reſſortirende königliche Staats- ftliche Akademie zu Eldena und die von dem unvergeßlichen Albrecht

Thaer begründete und von ſeinem Sohne, dem Landesökonomierath Thaer, fortgeſetzte Akademie des Landbaues zu Möglin bei Wriezen. Seit dem Jahre 1842 ſind namentlich für die Provinz Poſen zu Proslau, für Schleſien bei Oppeln und für das Rheinland bei Bonn königliche höhere landwirthſchaftliche Lehranſtalten errichtet worden und für unſere Provinz ſteht die Gründung einer ſolchen in nicht zu ferner Ausſicht, da bereits ein Commiſſarius des Landesökonomiecollegiums die Provinz Preußen und die geeigneten Oertlichkeiten zu dieſem Zweck bereist hat. Außerdem wurde die von dem Oekonomiecommiſſionsrath Dr. Spkengel zu Regenwalde errichtete landwirthſchaftliche Lehranſtalt nicht unerheblich von dem Landesculturfonds unterſtützt, ſo daß in dieſem Augenblicke der preußiſche Staat fünf ſehr gut eingerichtete und wohl geleitete höhere landwirthſchaftliche Lehranſtalten beſitzt. (Conſt. Mon.)

Großherzogthum Heſſen. Darmſtadt. Die höhere Gewerbſchule. Director Dr. E. Külp, Prof. Wir haben noch über das Programm dieſer Anſtalt aus dem Jahre 1850 zu berichten, welches auch im Buchhandel durch L. Pabſt in Darmſtadt zu haben iſt. Vorweg ſei nur bemerkt, daß die Anſtalt ſich vortheilhaft von den preußiſchen Provinzialgewerbſchulen unterſcheidet. Freilich darf man ſie nicht mit dieſen allein in Parallele ſtellen, da ſie über dieſelben hinweg noch in das „Gewerbeinſtitut" hineinreichen würde, ohne jedoch vielleicht die Höhe der Studien in den letztern zu erreichen. Die preußiſchen Provinzialgewerbſchulen und das Gewerbeinſtitut ſind nämlich vollkommen beſchränkt — man vergl. Päd. Rev. XXVI, 357 ff. — auf den Unterricht in Mathematik, Naturwiſſenſchaften, Zeichnen und Modelliren, nebſt Bauconſtructions- und Maſchinenlehre. Die ſog. ethiſchen Unterrichtsfächer ſind ausgeſchloſſen. Mag dieß auch für das Inſtitut, das eine Akademie darſtellt, gerechtfertigt ſein, ſo iſt es gewiß ein Fehler für die Provinzialgewerbſchulen, da ſie eben Schulen ſind. Die Zöglinge der letztern ſtehen in dem Alter von 14—20 Jahren, in dem ſie ſchulmäßig erzogen werden müſſen; und ihre jugendlichen Geiſter müſſen verkümmern, wenn ſie mit nichts Anderm als mit Mathematik und Naturwiſſenſchaft genährt werden ſollen. Die bei der Aufnahme vorausgeſetzte Bildung iſt eine nothdürftige Elementarbildung; genügen ſoll der Beſuch einer Stadtſchule oder der Quarta eines Gymnaſiums oder einer höhern Bürgerſchule. Wie will man aber verantworten, daß die künftigen Techniker gerade in den rechten Bildungsjahren von der Ergänzung ihrer techniſchen zur humanen Bildung durch Geſchichte, Sprachen und Religion ausgeſchloſſen werden? Allerdings wird ein großer Theil der Gewerbſchüler aus den oberſten Claſſen der höhern Bürgerſchule hervorgehen, aber dieß wird nur zufällig und nicht im Organismus der Gewerbſchulen begründet ſein, auch werden ſolche Schüler, die in die Gewerbſchule eine allgemeine, humane Bildung mitbringen, über die Höhe der realiſtiſchen Studien der Gewerbſchule theilweiſe hinweg und ſchon für die erſte Claſſe des Gewerbeinſtituts befähigt ſein. Es ſcheint auch nicht, daß die Städte ſich ſo ſehr danach drängen, Gewerbſchulen nach der v. d. Heydt'ſchen Conſtruction zu beſitzen, reſp. die verlangten Zuſchüſſe zu gewähren. Wenigſtens iſt das da nicht der Fall, wo die Gewerbſchule iſolirt daſtehen und nicht etwa an eine höhere Bürgerſchule angelehnt werden ſoll. Wo das letztere der Fall iſt, da iſt es wenigſtens wahrſcheinlicher, daß ein größerer Theil der Gewerbſchüler in der höhern Bürgerſchule eine humane Bildung ſchon erhalten habe; wo dagegen die Gewerbſchule iſolirt beſtehen ſoll, da ſieht auch der Bürger und Techniker ſehr wohl ein, daß eine Bildung, wie ſie die Gewerbſchule bietet, eine mangelhafte und am Ende heilloſe werden muß. So hat es denn z. B. in Pommern dem Miniſter noch nicht gelingen wollen, eine Stadt zur Annahme ſeiner Gewerbſchule zu bewegen, und alle die befragt worden ſind

haben es nach dem Vorgange von Stettin bis jetzt abgelehnt, eine derartige Anſtalt materiell zu unterſtützen.

Von dieſem Fehler der preußiſchen Gewerbſchulen iſt alſo die heſſiſche frei geblieben. Daß dieß nicht zufällig geſchehen iſt, dafür iſt das vorliegende Programm eben ein Zeugniß. In der Einleitung beſpricht Herr Dr. Külp die mathematiſchen und phyſiſchen Wiſſenſchaften hinſichtlich ihres materiellen und geiſtigen Gehalts. Den folgenden I. Abſchnitt über die Aufgabe der höhern Gewerbſchule geben wir hier wieder:

„Die höhere Gewerbſchule umfaßt für heranreifende Jünglinge den Unterricht in allen denjenigen Wiſſenſchaften und Künſten, welche den verſchiedenen techniſchen Berufsarten mehr oder weniger zur Grundlage dienen. Sie iſt alſo eine Schule für den künftigen höhern Gewerbtreibenden, wie den Bauhandwerker, Fabricanten, Pharmaceuten, Gutsbeſitzer; ſie eignet ſich namentlich zu einer gründlichen Vorbildung des Architekten, Ingenieurs, praktiſchen Geometers, Maſchiniſten; ſie bietet ferner dem angehenden Forſtmann und Bergmann, dem ſpätern Cameraliſten und Lehrer eines realiſtiſchen Unterrichtsfaches die Gelegenheit zur geeigneten Vorbildung dar; ſie eröffnet allen denjenigen, welche ſich dereinſt an dem Geſchäfte eines größern Betriebes betheiligen wollen, den gebahnten Weg, auf dem man die zur genauen Abſchätzung des Werths des in Frage ſtehenden Geſchäfts erforderlichen Kenntniſſe am ſicherſten erlangen kann.

„Dieſe verſchiedenen Berufsarten, wie wir ſie eben aufgezählt haben, ſollen ſich allzumal mit wirklichen Dingen und Sachen beſchäftigen. Ihnen allen iſt daher die richtige Auffaſſung und Behandlung, die geiſtige Durchdringung dieſer materiellen Dinge als Aufgabe geſtellt. Naturwiſſenſchaften und die zu ihrer vollſtändigern Erſchließung von Tag zu Tag unentbehrlicher werdende Mathematik ſind demnach Lehrgegenſtände, welche an der höhern Gewerbſchule eine ſorgſame Pflege erheiſchen. Dabei dürfen die Zeichenübungen nach verſchiedenen Richtungen hin nicht fehlen, weil alle gewerbtreibenden Stände mehr oder minder die Zeichenkunſt nöthig haben, ſei es um beim Arbeiten vorgelegte Entwürfe richtig zu beurtheilen, ſei es um eigene Ideen bildlich darzuſtellen.

„Allein keine Schule darf bloß dem äußern Leben ſich fügen, ſie muß wiſſen, daß der Menſch als Glied einer geiſtigen Welt zugleich die Forderung ſtellt, an und für ſich vollkommener zu werden, inſofern er Selbſtzweck iſt. Mit Mathematik und Naturwiſſenſchaften, mit Form und Gehalt der phyſiſchen Welt darf daher der Jüngling nicht ausſchließlich beſchäftigt werden, obſchon wir mehr als manche Andere zugeben, daß dieſe Wiſſenſchaften, auf die rechte Art betrieben, ebenfalls ein höheres geiſtiges Leben anzuregen im Stande ſind. Doch keine Wiſſenſchaft darf ſich anmaßen wollen, Alles in Allem zu ſein. Gern ſoll ſie andern überlaſſen, was zu leiſten nicht in ihrer Macht liegt. Religion, Geſchichte und Sprachen müſſen daher gleichfalls als feſthaltende Gliederſtücke an der zuſammenhängenden Unterrichtskette unſerer Schule verwendet werden. Ohnedieß iſt eine genaue Kenntniß und Uebung in der Mutterſprache für den Verkehr im öffentlichen wie im Privatleben von der höchſten Bedeutung, und eine nähere Bekanntſchaft der franzöſiſchen und engliſchen Sprache wegen der vielfachen Beziehungen unſers deutſchen Vaterlandes zu den weſtlichen Nachbarſtaaten von großer Wichtigkeit.

„Wir hätten damit den Cyclus der nothwendigen Lehrgegenſtände angegeben, welche die Schule zu bilden und zu pflegen hat, um einerſeits den von dem äußern Leben geſtellten Forderungen zu genügen und anderſeits das Gebot zu erfüllen, welches

die nicht minder außer Acht zu laſſende Rückſichtnahme auf das Innere des Menſchen uns auferlegt. Die Frage wäre nun, in welchem Umfange und in welchem Geiſte die einzelnen Lehrfächer zu behandeln ſind, um die vorgelegte doppelte Aufgabe zur genügenden Löſung zu bringen, d. h. einen wahrhaft bildenden Unterricht zu erzielen, welcher vorzugsweiſe die vorhin genannten Lebenskreiſe im Auge hat."

Der Verf. behandelt nun von S. 17—84 die einzelnen Lehrfächer der Anſtalt, die mathematiſchen (reine Mathematik, Mechanik, Geodäſie), die naturwiſſenſchaftlichen (Naturbeſchreibung, Phyſik, Chemie), die ethiſchen (Geographie und Geſchichte, deutſche und fremde Sprachen, Religion und Sittenlehre), die Kunſtfächer (freies Hand- und geometriſches Zeichnen, Baufächer und techniſches Zeichnen, Modelliren und praktiſche Uebungen, Singen und Turnen), ſowohl die vorausgeſetzten Kenntniſſe, als den Zweck, den Gang und Ziel des Unterrichtes darſtellend; wir können hier aber nur auf das Buch ſelbſt verweiſen. Den folgenden Abſchnitt dagegen: „Die einzelnen Claſſen", der die Organiſation der Anſtalt darlegt, geben wir vollſtändig wieder:

„Wir hätten jetzt die Frage zu beantworten, wie die oben aufgeführten Lehrgegenſtände in der gegebenen Ausdehnung theils neben einander, theils nach einander in den verſchiedenen Jahrescurſen gelehrt werden. Ehe wir die der bequemern Ueberſicht halber in tabellariſche Zuſammenſtellung gebrachte Antwort dem Auge vorlegen, möge man uns erlauben, einige Puncte zur Sprache zu bringen, welche bei der fraglichen Vertheilung uns als Richtſchnur dienten.

„Zuvörderſt hielten wir es für eine dringende Nothwendigkeit, unſere Schüler nicht mit zu vielerlei Lehrgegenſtänden auf einmal zu beſchäftigen, damit ſie nicht mit Arbeiten überladen würden, ihre Aufmerkſamkeit nicht auf zu viele Dinge gleichzeitig richteten, ihre Kräfte nicht zerſplitterten, ſondern mit größerm Erfolg auf wenige concentriren könnten. Wenn wir die Unterrichtsfächer in einem mehr angemeſſenen Nacheinander als in einem zerſtreuenden Nebeneinander an die Schüler bringen, werden ſie eher von ächter Arbeitsluſt ergriffen, raſchere Fortſchritte machen und wir den Anforderungen der menſchlichen Natur gemäßer handeln. Dabei kann ein ſolch häufiger Wechſel in den Lehrgegenſtänden nicht anders als das Gemüth zur Flatterhaftigkeit, den Kopf zur Oberflächlichkeit führen. Dem Geiſte, wenn ihm in ſo kurzer Zeit eine ſolche Menge von Gegenſtänden vorbeifliegen, iſt nicht vergönnt auf einem recht auszuruhen, in einen tiefer einzugehen. Der innere Sinn, wenn er bei dem Lernen, mag dasſelbe auf Kenntniſſe oder Fertigkeiten gerichtet ſein, nicht in einem Puncte ſich ſammeln und längere Zeit mit dem Gegenſtande beſchäftigen kann, erkennt denſelben nicht mit Klarheit, erfaßt ihn nicht mit Feſtigkeit; gleichwie das Auge, wenn der Eindruck zu ſchnell vorübergeht, nichts davon wahrnimmt. Auch kann man, wenn ſo Vielerlei auf einmal getrieben wird, leicht zu der Meinung verleitet werden, daß man Alles wiſſe und überall mitſprechen könne, und legt ſo den Grund zu jener traurigen Halbwiſſerei, welche in Verein mit Selbſtgenügſamkeit den Menſchen unbrauchbar und unangenehm macht. Dann kann man zu einer Zeit nur eine Sache recht lieben; man muß einer Kunſt oder Wiſſenſchaft ſich einige Zeit lang hingeben, ſie mit jugendlicher Begeiſterung umfaſſen, wenn man freudig darin vorankommen will. Verſchiedenartige, einander widerſtrebende Dinge zu der nämlichen Zeit erringen wollen, iſt ein unglücklicher Ausgleichungsverſuch, bei welchem das Niedere über das Höhere gewöhnlich den Sieg davon trägt. Wir werden es daher als eine zweite durch die Natur der Sache gebotene Nothwendigkeit anſehen, die Lehrfächer dergeſtalt zu vertheilen, daß die Schüler angehalten ſind, möglichſt mit einander verwandte Dinge gleichzeitig zu betreiben, und zu einer gewiſſen Zeit vorzugsweiſe ſich mit einem Gegenſtande zu befaſſen. —

Eine zweckmäßige Vertheilung der Unterrichtsfächer fordert neben der naturgemäßen Nebeneinanderſtellung und einer ſtetigen Aufeinanderfolge derſelben eine genaue Abwägung des Verhältniſſes der einzelnen Gegenſtände unter einander in Bezug auf Inhalt und Gehalt. Dieſer Bedingung gemäß iſt für jedes beſondere Fach Kraft und Zeit in dem Maße aufzuwenden, welches die gründliche Auffaſſung und tüchtige Verarbeitung der Sache von Seiten des Schülers und eine angemeſſene Behandlung derſelben von Seiten des Lehrers erheiſchen.

„Dem ſchwierigeren oder dem für das Leben brauchbareren Gegenſtande wird man mithin mehr Zeit einräumen müſſen als dem leichtern oder demjenigen, welcher eine geringere Anwendbarkeit zuläßt. Die Schule will nichts verfrühen, aber auch nichts verſpäten; die Schule will keine unzweckmäßige Auswahl der Lehrgegenſtände treffen, aber auch nicht mit Lehrſtoff ſich überladen. Mit Bewußtſein und Vorausſicht ihre Schüler zu einem beſtimmten Ziele führend, wird die Schule bei Vertheilung der übernommenen Lehrobjecte als eine dritte Nothwendigkeit anerkennen, dieſelben in verſchiedenen, jedoch richtigen Maßverhältniſſen zu behandeln. Zugleich wird ſie bei dieſer Vertheilung ein gewiſſes Ebenmaß in Anſehung der Wochentage und Tagesſtunden nicht unberückſichtigt laſſen, weil die Neigung, zu beſtimmten Zeiten eine gleichartige Thätigkeit zu wiederholen, eine charakteriſtiſche Eigenſchaft unſeres Nervenſyſtems iſt, mithin eine gewiſſe Regelmäßigkeit bei Uebung der geiſtigen Kräfte wohl in Erwägung gezogen zu werden verdient.

„Der Weg geht durchs Leben; der Schule Hauptaufgabe iſt es alſo, Menſchen zu bilden, die einmal im Leben und in der Welt brauchbar ſind. Die Meiſten unter uns ſind nun an einen beſtimmten praktiſchen Lebensberuf angewieſen, der ihre ganze Zeit und Kraft in Anſpruch nimmt. Dieſem Einfluß können wir uns nicht entziehen, wenn wir nicht mit dem äußern Leben in Widerſpruch gerathen wollen. Wir müſſen wenigſtens nach einer Seite hin auf ſicherm techniſchen Wiſſen und Können fußen, oder mit andern Worten durch und durch praktiſch ſein, wenn wir den Kampf mit dem Leben ernſtlich beginnen und mit Ehren beſtehen wollen. Doch nicht Alles, was der Eine nöthig hat, wird auch der Andere brauchen. Wir werden daher keineswegs an unſere Schüler die Forderung ſtellen, daß ſie ſammt und ſonders alle Kenntniſſe, welche man ſich an der Schule erwerben kann, ſich in gleichem Maße aneignen ſollen. Vielmehr werden wir an derſelben eine ſolche Einrichtung zu treffen haben, die jedem die Gelegenheit verſchafft, das, was ihm nothwendig iſt, zu erlangen, und zwar nach Maßgabe ſeines Berufes und ſeiner Fähigkeiten. Wie die Erde die verſchiedenartigſten Erzeugniſſe für alle Weſen hervorbringt, damit jedes nach ſeiner Natur finde, was es zu ſeiner Erhaltung braucht, ſo ſoll auch der Baum der Erkenntniß mannigfaltige Früchte tragen für alle Menſchen, damit ebenfalls Jeder nach ſeiner Natur davon nehmen könne, was er zu ſeinem Fortkommen bedarf. Doch in welchen Berufskreis wir auch treten mögen, ſo haben wir immer einen beſtimmten Grad von allgemeiner Bildung nöthig, welche die beſondere Bildung am füglichſten vorbereitet. Dieſe allgemeine Bildung darf man keinem jungen Bürger vorenthalten; ſie muß Jedem werden nach ſeinem Alter, Talent, Beruf und Stand. Wir müſſen Alle mehr oder weniger ein gewiſſes Maß von jener allgemeinen Bildung uns erworben haben, wenn wir nicht zu einſeitig und brauchbarer im Leben werden wollen: denn Alles hat einen innern Zuſammenhang, wodurch jedes Einzelne von dem Uebrigen ſeine Stütze und Ergänzung erhält. Auch haben alle Schulen, mehr oder minder, direct oder indirect auf jene allgemeine Bildung ihr Augenmerk gerichtet; die mancherlei Verſchiedenheiten,

welche ſie in ihrem Unterrichte zeigen, ſind Art- und Gradverſchiedenheiten, wie ſie die verſchiedenen Berufsgattungen in der heutigen Welt verlangen.

Dieſe allgemeinen Betrachtungen auf unſere Schule im Beſondern angewendet, wie die äußere und innere Lage der Dinge es mit ſich bringen, führen uns ſo bei der Vertheilung der Lehrgegenſtände auf eine vierte Nothwendigkeit, zufolge der uns die Pflicht auferlegt wird, unſere Schüler zuvörderſt mit denjenigen Gegenſtänden zu beſchäftigen, welche jene univerſelle Bildung befördern und zugleich das Studium der ſpätern Berufswiſſenſchaften auf angemeſſene Weiſe vorbereiten. Wollen wir jene Unterrichtsmittel mit Sicherheit kennen lernen, ſo brauchen wir bloß mit Aufmerkſamkeit die Einrichtung unſerer menſchlichen Natur und die Beſchaffenheit unſerer äußern Umgebung zu betrachten. Wir haben nun ein höchſtes Weſen über uns, einen Geiſt in uns, andere Menſchen neben uns, eine materielle Welt außer uns mit unwandelbaren Geſetzen. Daraus ergeben ſich von ſelbſt die in Frage ſtehenden allgemeinen Lehrgegenſtände: Religion mit Seelenkunde, neuere Sprachen mit Geſchichte, Naturwiſſenſchaften mit Mathematik. In dieſen Dingen ſollen unſere Schüler alſo einen naturgemäßen und ſtetigen, lückenloſen und gründlichen Unterricht genoſſen haben, bevor ſie zu ihren eigentlichen Fachſtudien übergehen. Wir ſagen: einen naturgemäßen Unterricht, weil wir nur im Bunde mit der äußern, wie der innern Natur glückliche Reſultate zu erzielen vermögen. Wir ſagen ferner: einen gründlichen Unterricht, weil Alles, was man nicht gründlich gelernt hat, nur wenig Nutzen bringt; denn erſt bei einer gewiſſen Gründlichkeit ergiebt ſich die wahre Einſicht, ohne deren Beſitz wir weder einen materiellen, noch geiſtigen Gewinn von irgend welcher Sache mit einiger Zuverläſſigkeit erwarten dürfen.

Nach dem oben Geſagten zerfällt die Schule in zwei *Hauptabtheilungen*, nämlich in *eine allgemein vorbereitende* und in *eine für den künftigen Beruf ſpecieller ausbildende Hauptabtheilung*. Die erſte dieſer Hauptabtheilungen wird aus zwei auf einander folgenden Claſſen, unter dem Namen *allgemeiner Claſſen*, und die zweite aus vier für ſich beſtehenden Claſſen, unter dem Namen *Fachclaſſen* gebildet. Einer derartigen Einrichtung zufolge ſtellen ſich für unſere Schüler vier weſentliche Zeitabſchnitte heraus. Innerhalb der beiden erſten Abſchnitte, deren jeder ein Jahr andauert, wird in unſern beiden allgemeinen Claſſen für die univerſelle Bildung und die Vorbereitung zu den beſondern Berufswiſſenſchaften angemeſſene Sorge getragen. Die beiden allgemeinen Claſſen machen ſo gleichſam eine einzige Geſammtſchule für die verſchiedenen Fachclaſſen aus. In dieſen zwei Claſſen bilden Geſchichte und Sprachen, Mathematik und Zeichnen die Unterrichtsgegenſtände, wozu in der *untern* noch Naturgeſchichte und Chemie der einfachen Stoffe kommen, an deren Stelle in der *obern* Mineralogie, Chemie der Verbindungen und Phyſik treten. — Der dritte Zeitabſchnitt, welcher ebenfalls ein Jahr lang iſt, wird einzig und allein für die Anwendung der Mathematik, Phyſik, Chemie und des Zeichnens als praktiſcher Geometrie, Mechanik, techniſcher Chemie und Situations- und Maſchinenzeichnen benutzt. In dieſem Zeitabſchnitt gehört der Schüler, welcher ſich vorzugsweiſe der Chemie gewidmet, der *chemiſch-techniſchen Claſſe* an, während der Schüler, welcher die Mechanik zu ſeinem Hauptſtudium gewählt hat, als der *mechaniſch-techniſchen Claſſe* zugehörig betrachtet wird. —

In dem vierten Zeitabſchnitt endlich, der eine Länge von einem oder zwei Jahren hat, je nachdem der Beruf es erfordert, wird einerſeits für die Ausbildung des Architekten und andererſeits für die des Ingenieurs Sorge in dem Umfange genommen, wie ihn die Kräfte der Anſtalt nur immer zulaſſen. — Das Claſſenſyſtem liegt dieſer

ganzen Einrichtung zu Grunde, da die beiden allgemeinen Classen allen Schülern derselben gemeinschaftlich sind und die Classenführung auch in den Fachabtheilungen fortbesteht. Den Schülern der Fachclassen ist nur insoweit eine größere Freiheit als denen der allgemeinen Classen zugestanden, als es ihnen anheim gegeben wird, sich nach dem Austritte aus der obern allgemeinen Classe bei dem Beginn des neuen Schuljahres in diese oder jene Fachclasse einschreiben und von einem oder dem andern Unterrichtsgegenstande der Fachclasse, welcher er angehört, dispensiren zu lassen, wenn er den fraglichen Gegenstand für den gewählten Beruf nicht bedarf. So z. B. kann dem Schüler der chemisch-technischen Classe oder jenem der Bauclasse, welcher kein Architekt zu werden gedenkt, der Besuch der höhern Mathematik ganz erlassen werden, unter der Voraussetzung, daß die dadurch freigewordene Zeit zu weiterer Ausbildung für den besondern Beruf in dem Local der Schule benutzt werde, die bei Festsetzung der Stundenordnung für dergleichen Ausnahmsfälle jede mögliche Rücksicht genommen hat. Wir wollen nicht unbillig verfahren und von einem erwachsenen Jünglinge, der, einen bestimmten Lebenszweck verfolgend, sämmtliche darauf Bezug habenden Lehrfächer mit aller ihm zu Gebot stehenden Energie betreibt, nicht verlangen, daß er nebenbei den nämlichen Fleiß anderweitigen seinem speciellen Beruf fernliegenden Lehrobjecten zuwenden soll. Jedoch fordert die Ordnung der Schule, daß der Erlaß eines oder des andern Lehrgegenstandes an einer Fachclasse nur unter Vorwissen des betreffenden Lehrers und mit Genehmigung des Directors stattfinden darf. Eine unbedingte Lernfreiheit, welche dem Schüler gestattet, sich die Lehrgegenstände ganz nach Belieben auszuwählen, kann gar leicht auf Abwege führen; es ist daher von Vortheil, wenn erst unter dem Einfluß wohlmeinender Rathgeber von jener Freiheit Gebrauch zu machen erlaubt ist.

Nach dieser kurzen Andeutung über die Einrichtung der verschiedenen Classen, wollen wir nun die einzelnen Lehrgegenstände für jede derselben aufführen mit jedesmaliger Angabe der dafür ausgesetzten wöchentlichen Stundenzahl. Wir fangen mit den allgemeinen Classen an.

A. Allgemeine Classen.

a. Untere allgemeine Classe.

Die untere allgemeine Classe hat besonders zur Aufgabe, ihre Zöglinge, die aus verschiedenen Lehranstalten eintreten und folglich von ungleicher Vorbildung sind, auf einen gleichartigen Standpunct zu bringen und das eigentlich polytechnische Studium einzuleiten.

Um in diese Classe aufgenommen zu werden, muß man wenigstens das fünfzehnte Lebensjahr zurückgelegt und diejenigen Kenntnisse sich angeeignet haben, welche in den obern Classen unserer Realschule erworben werden können. Für diejenigen, welche eine solche Classe nicht durchgemacht, ist der Eintritt durch eine besondere Aufnahmsprüfung bedingt, welche sich über folgende Gegenstände erstreckt:

1. **In der deutschen Sprache: Ausarbeitung eines Aufsatzes.**
2. **In der Geographie und Geschichte: Hauptmomente der Geographie und Hauptperioden der Weltgeschichte.**
3. **In der Arithmetik: bis zu den Gleichungen des ersten Grades mit einer oder mehrern Unbekannten incl.**
4. **In der Geometrie: bis zur Rectification der Kreislinie und der Quadratur des Kreises incl.**

Die Lehrgegenstände dieser Classe sind:

Elementarmathematik	6 St.	wöchentlich.
Vorbereitender Curs der darſtellenden Geometrie	4 =	=
Freies Handzeichnen	4 =	=
Botanik und Zoologie	4 =	=
Chemie der einfachen Stoffe	4 =	=
Religionslehre	1 =	=
Deutſche Sprache	4 =	=
Geographie und Weltgeſchichte . . .	3 =	=
	30 St.	wöchentlich.

Von verſchiedenen Seiten her haben wir ſchon vernehmen müſſen, daß die untere Abtheilung eigentlich überflüſſig wäre, weil in derſelben Lehrgegenſtände vorkämen, die in der obern Claſſe einer Realſchule ſchon gelehrt würden. Wir wollen nicht wiederholen, was wir eben über den Zweck dieſer untern Claſſe gelegentlich an dem Orte ausſprachen, wo wir den Umfang bezeichneten, in welchem die Mathematik an der Schule gelehrt wird.

Folgende wenige Worte über den fraglichen Punct beizufügen, können wir uns jedoch nicht verſagen. Die Bildung beſteht mehr darin, daß man eine kleine Summe des Wiſſens nach verſchiedenen Seiten hin durchforſcht, als daß man Vielerlei auf ungründliche Weiſe ſich angeeignet habe. Wir müſſen den Lehrgegenſtand ſelbſtthätig erfaßt und vielfache Uebungen an demſelben angeſtellt haben, wenn er jederzeit zur fertigen Handhabung uns zu Gebote ſtehen ſoll. So oft wir an ſchwierigen Puncten in irgend einer Wiſſenſchaft ſtehen, müſſen wir, wenn es uns um richtige Auffaſſung dieſer Puncte zu thun iſt, immer vor allen Dingen dahin ſtreben, die betreffenden Grundbegriffe recht klar und beſtimmt aufzufaſſen. Die Schule ſcheint hiernach keinen falſchen Weg eingeſchlagen zu haben, wenn ſie in einem paſſend eingerichteten Vorcurs ihren Zöglingen Gelegenheit giebt, ihren Geſichtskreis auf naturgeſchichtlichem Gebiete zu erweitern, mit den Elementen der Chemie ſattſam vertraut zu werden, ſich in der Elementarmathematik zu befeſtigen, die gewünſchte Gewandtheit auf dem Felde der darſtellenden Geometrie zu erwerben.

b. Obere allgemeine Claſſe.

Sowohl für mathematiſche als naturwiſſenſchaftliche Studien wird in dieſer Claſſe ein tüchtiger Grund gelegt; die Schüler thun daher wohl daran, zwei Jahre in derſelben zu verweilen, alſo den ganzen Curſus zu wiederholen. Eine ſolche Wiederholung iſt von dem weſentlichſten Nutzen und ſollte von Jedem, wenn es die Umſtände nur einigermaßen zulaſſen, vorgenommen werden. Jenes Vorgreifen und Uebereilen, um möglichſt bald zum Ziele zu gelangen, iſt auch auf dem Gebiet der Wiſſenſchaften von dem nachtheiligſten Einfluß. Das Sprichwort „Eile mit Weile“ muß auch hier möglichſt berückſichtigt werden, wenn man auf einen gedeihlichen Erfolg rechnen will. Es hat uns daher immer ſehr angenehm berührt, wenn am Schluſſe des Schuljahres Schüler den Wunſch zu erkennen gaben, in der obern allgemeinen Claſſe noch eine Zeitlang zu verweilen, um ihre Kenntniſſe in der Phyſik, oder analytiſchen Geometrie oder Mineralogie zu befeſtigen.

Um in dieſe Claſſe aufgenommen zu werden, muß der Schüler mindeſtens das ſechszehnte Lebensjahr zurückgelegt und diejenigen Kenntniſſe ſich erworben haben, welche in der untern allgemeinen Claſſe erlangt werden können. Jeder Neueintretende hat ſich deßhalb einer beſondern Prüfung zu unterziehen. — Die Lehrgegenſtände der obern allgemeinen Claſſe ſind folgende:

Trigonometrie und Curvenlehre	4 St.	wöchentlich.
Darſtellende Geometrie	4 =	=
Freies Handzeichnen	4 =	=
Mineralogie und Geognoſie	3 =	=
Chemie der Verbindungen	4 =	=
Experimentalphyſik	4 =	=
Ethik	1 =	=
Deutſche Sprache	3 =	=
Geſchichte	3 =	=
	30 St.	wöchentlich.

Außerdem für die Schüler der beiden allgemeinen Claſſen:

1. Franzöſiſch in zwei Abtheilungen	6 St.	wöchentlich.
2. Engliſch	6 =	=
3. Allgemeines Modelliren an zwei freien Nachmittagen.		
4. Geſang	2 =	=

Die Zeit für den Unterricht in den letztgenannten außerordentlichen Lehrfächern iſt ſo gewählt, daß die Schüler der Fachclaſſen daran Theil nehmen können, ohne deßhalb in ihren anderweitigen Berufsſtudien behindert zu werden.

B. Fachclaſſen.

a. Mechaniſch- und chemiſch-techniſche Claſſe.

Um in eine der Fachclaſſen eintreten zu können, muß man die gehörige Altersreife haben und nachweiſen, daß man in dem ſichern Beſitz derjenigen Kenntniſſe und Fertigkeiten iſt, welche in der obern allgemeinen Claſſe gelehrt werden. — Die Schüler der mechaniſch- und chemiſch-techniſchen Claſſe erhalten in der Vormittagszeit einen gemeinſchaftlichen Unterricht in folgenden Lehrgegenſtänden:

Höhere Mathematik	4 St.	wöchentlich.
Praktiſche Geometrie und Aſtronomie	2 =	=
Phyſik II. Curs	2 =	=
Elementarmechanik	4 =	=
Maſchinen- und Planzeichnen	6 =	=
Techniſche Chemie	4 =	=
Allgemeine Baukunde	2 =	=
	24 St.	wöchentlich.

Die Nachmittagszeit iſt für die praktiſchen Uebungen beſtimmt, bei denen die Schüler in verſchiedene Gruppen geſondert, theils in dem chemiſchen Laboratorium, theils in dem phyſikaliſchen Cabinet, theils in den Modellirwerkſtätten, theils in den Zeichnenſälen, oder auch im Freien, wenn es die Witterung geſtattet, eine ihren ſpeciellen Berufsarten angemeſſene Beſchäftigung erhalten.

b. Bau- und Ingenieurclaſſen.

Die Bauclaſſe nimmt ihre Schüler theils aus der obern allgemeinen, theils aus der mechaniſch-techniſchen Claſſe auf. Der Eintritt in die Ingenieurclaſſe dagegen wird nur denjenigen geſtattet, die die mechaniſch-techniſche Claſſe durchgemacht haben oder die Kenntniſſe beſitzen, welche man ſich in dieſer Claſſe erwerben kann.

Die Lehrgegenstände in der Bauclasse sind in der Vormittagszeit folgende:

Baukunst	4 St. wöchentlich.
Constructionslehre	16 = =
Höhere Mathematik	4 = =
	24 St. wöchentlich.

In derselben Zeit werden an der Ingenieurclasse folgende Gegenstände gelehrt:

Höhere Mechanik	4 St. wöchentlich.
Maschinenbau	12 = =
Höhere Mathematik	4 = =
Geodäsie	2 = =
Specielle Baukunde	2 = =
	24 St. wöchentlich.

In beiden letzt erwähnten Classen wird die Nachmittagszeit ebenfalls wie in den zwei vorhin genannten zu den praktischen Uebungen verwendet."

Wir rechnen es der Anstalt zum hohen Verdienst an, Erziehungsanstalt sein zu wollen. „Die höhere Gewerbschule," sagt der Verf. in dem folgenden Abschnitt: Der erziehende Unterricht, „ist wie jede andere Schule ihrem eigentlichen Wesen nach vorzugsweise eine Unterrichtsanstalt. Doch darf man bei der Bildung des Menschen nicht bloß die theoretische Seite im Auge behalten, nicht bloß das Erkenntnißvermögen, Gedächtniß, Einbildungskraft, Verstand, Vernunft, ausbilden; wichtiger dabei noch ist die affective und praktische Seite, wo es die Bildung des Gemüths und Willens gilt. Der Mensch soll nicht allein kenntnißreich und talentvoll, klug und verständig, er soll auch gemüthlich und thatkräftig sein, ein warmes Herz für seine Mitmenschen im Busen tragen und das als gut Erkannte durch Handlung zu verwirklichen streben. Der ächte Mensch vereint die Besonnenheit der Vernunft mit der Wärme des Gefühls; die eine kennt der stolze Schwärmer, die andere der kalte Egoist nicht. Mit Recht wird daher an die Schule die Forderung gestellt, daß all ihr Unterricht möglichst erziehend wirke. — Unsere Schule genügt theilweise dieser Anforderung, wenn sie die ihr überwiesenen Lehrgegenstände einer gründlichen, vielseitigen Behandlung unterwirft. Indem sie das Erkenntnißvermögen nachhaltig bildet, bildet sie auch mittelbar mehr oder minder das Gefühl- und Thatvermögen. Denn sämmtliche Vermögen des Geistes machen ein innigst unter einander verbundenes organisches Ganze aus. Deßhalb wirkt die gute Bildung eines Vermögens wohlthätig auf alle anderen ein; gleich wie bei der zarten Aeolsharfe eine tönende Saite die angrenzenden zum lieblichen Mittönen bringt.

Die Schule ertheilt einen erziehenden Unterricht, der die Erkenntniß- und Willensanlagen ihrer Schüler vielfach in Anspruch nimmt, wenn sie nicht allein Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen sucht, sondern vor Allem auf tüchtiges Lernen dringt, wobei die Schüler zu einem anstrengenden, fruchtbringenden Arbeiten angehalten durch geregelte Selbstthätigkeit zur vernünftigen Selbstständigkeit gelangen. — Die Schule übt einen erziehenden Einfluß aus, insofern sie bei ihren Schülern den Sinn für Ordnung, Regelmäßigkeit und Gesetzlichkeit zu pflegen und befestigen ernstlich bemüht ist. Es geschieht dieß, wenn sie unnachsichtlich verlangt, daß man Achtung vor der Bildungsstätte habe, daß Alles, was dahin gehört, rein und unversehrt erhalten werde, daß Modelle, Apparate, Werkzeuge und Vorlegblätter mit möglichster Sorgfalt benutzt

werden. Es geſchieht dieß, wenn es eine ihrer erſten Forderungen iſt, daß der Schüler die Lehrſtunden regelmäßig beſuche und dem Unterrichte die gebührende Aufmerkſamkeit widme, und daß ſie denjenigen, welcher wiederholt dieſer Forderung nachzukommen unterläßt, fernerhin als ihren Schüler nicht betrachtet. Es geſchieht dieß, wenn ſie, alle Willkür beſchränkend, dem Schüler die Bedingung auferlegt, ſich für eine beſtimmte Claſſe einſchreiben zu laſſen. Die Schule ſoll als Vorbereitungsanſtalt für den Staat, der von Geſetzen und Grundſätzen regiert wird, gelten; ſie muß daher ihre Zöglinge lehren geſetzmäßig zu handeln.

Die Schule iſt im wahren Sinn des Wortes eine erziehende Unterrichtsanſtalt, wenn ſie dem Schüler Beſcheidenheit anempfiehlt, ſtrenge Gerechtigkeit übt, Wahrhaftigkeit vor Allem ſchätzt. Sie iſt's mithin, wenn ſie dem Schüler ein anſtändiges Betragen in und außer der Schule zur Pflicht macht, ihm geſtattet in vorkommenden Fällen ſeine Zweifel freimüthig, beſcheiden dem Lehrer vorzutragen. Sie iſt's ferner, wenn ſie allen Ernſtes will, daß weder Schüler noch Lehrer der Schulordnung ſich entziehen: der Schüler, der alle gleichmäßig behandelt ſieht, gewinnt leicht die Ueberzeugung, daß alle Menſchen hinſichtlich der Anſprüche und Verpflichtungen einander gleich ſtehen. Sie iſt's endlich, wenn bei der hohen Achtung vor dem ſchlichten Wahrheitsſinn ihr nichts mehr zuwider iſt, als die Lüge; wenn ſie Wahrheitsliebe den Schülern als erſtes Gebot hinſtellt. Die Geradheit, wenn ſie zuweilen auch mit einiger Derbheit gepaart ſein ſollte, thut nicht wehe, inſofern ſie das ſichere Zeichen eines innern Gehalts an ſich trägt. Wenn wir Geübtheit in herkömmlichen Dingen, geläufige Schönrednerei, ſorgſames Beobachten der gebräuchlichen Regeln der Convenienz und Mode bei der Jugend vermiſſen, ſo flößt uns das keine große Beſorgniß ein, wofern die innere Bildung nicht verſäumt wird. Iſt dieſe nur einmal feſt begründet, ſo wird die äußere Bildung ſchon zum Vorſchein kommen und zwar als ein ſchöner Abdruck des erſtern, der um ſo eher gefällt, je mehr man Spuren des Unvergänglichen an ihm wahrnimmt.

Doch ſteht es nicht in der Macht der Schule, ihre Zöglinge dem Einfluß des äußern Lebens gänzlich zu entziehen. Während ſie den Unterricht ganz in Beſitz genommen, kann ſie nur theilweiſe die Erziehung oder die Bildung des Gemüths und Willens beſorgen, die in höherm Grade vom Leben außer der Schule abhängig iſt. Weder die Gewerbſchule, noch das Gymnaſium, noch die Realſchule, noch die Volksſchule kann, wie die Sachen ſtehen, eine vollſtändige Erziehung ertheilen. Eine gründliche Erkenntnißbildung und ein erziehender Unterricht, ſo weit ſolches in den Grenzen jeder jeden dieſer Schulen liegt, iſt und bleibt ihre Hauptaufgabe. Daß eine der Schulen auch Gemüth und Willen völlig ausbilden ſoll, iſt eine Forderung, die ihre Kräfte überſteigt. Und doch iſt für die Menſchenerziehung die Ausbildung des Gemüths und Willens von noch größerer Wichtigkeit als die Entwickelung des Erkenntnißvermögens. Die letztere kann in dem ſechszehnten bis einundzwanzigſten Jahre gewiſſermaßen als beendigt angeſehen werden, während die Erziehung vier Jahre weiter füglich fortzuſetzen wäre. Wenn wir heutzutage wünſchen, daß es mit dem öffentlichen Unterricht für die Erkenntnißbildung beſſer werden möge; ſo müſſen wir doch noch mehr wünſchen, daß dieß mit der öffentlichen Erziehung für Bildung des Gemüths und Willens der Fall ſein möchte. Die öffentliche Erziehung iſt aber ohne öffentliches Leben nicht denkbar. So dachte der idealiſirende Plato, der erfahrene Ariſtoteles, so menſchenfreundliche Peſtalozzi, der vaterländiſch geſinnte Fichte: die Ethik war ihnen ein Theil der Politik. Mir ſcheint als hätten ſie Recht."

Wir geben dem Hrn. Verf. Recht in dem was er vermißt. Aber könnten denn

„die Sachen nicht anders zu ſtehen“ kommen? Völlig werden die Schulen Gemüth und Willen nie ausbilden können und wollen, aber mehr als bisher zu leiſten werden ſie im Stande ſein, wenn, nicht ein öffentliches, wohl aber ein organiſirtes und wohl geleitetes Schulleben die der Lehranſtalt fehlenden Gelegenheiten, Veranſtaltungen und Veranlaſſungen zur Bildung der praktiſchen Ideen darbietet.

E. Perſonalchronik.

Preußen. Dr. Keßler, Oberl. am G. in Roßleben, zum Prof.

Dr. Gerber vom Fr. W. G. in Berlin, zum Dir. der neuen Realſch. in Bromberg.

Dr. Böhme, Oberl. an der lat. Schule der Franke'ſchen Stiftungen in Halle zum 2. Oberl.,

Dr. Hildebrand, Prof. am G. zu Dortmund zum Pror. u. 1. Oberl. daſelbſt.

Dr. Uppenkamp zum ord. L. am G. in Düſſeldorf.

Robolsky zum ord. L. an der h. B. in Perleberg.

Dr. Zerrenner, Conſ.R. u. Probſt des Pädag. U. l. Fr. in Magdeburg †.

Prof. Dr. Lachmann u. Prof. Dr. Stuhr an der Univ. Berlin †.

Conſ.R. Prof. Dr. Lehnerdt an der Univ. Königsberg zum Prof. d. theol. Fac. an die Univ. Berlin. (An Neanders Stelle.)

Hannover. Dr. Griepenkerl zum außerord. Prof. an der Univ. Göttingen.

Sachſen-Weimar. Conſ.R. Dr. Funkhänel, Dir. des G. in Eiſenach zum Hofrath.

Prof. Dr. Hand an der Univ. Jena †.

Baden. Prof. Dr. Schenkel an der Univ. Heidelberg zum Dir. des ev. Sem.

Oeſterreich. Dr. Slamikowski zum o. Prof. in Krakau; Dr. Weinhold zum o. Prof. in Gratz; Dr. Schrott zum a. o. Prof. in Prag; Dr. Hovanyi, Turcſanyi, Dr. Kudelka Nemety zu o. Prof. in Großwardein.

Prof. Luszczkiewicz zum Dir. des techn. Inſt. zu Krakau; Dr. Suhay, Prof. Dr. Muhic, Dr. Smodek, Dr. Molnar zu o. Prof. in Agram.

Die Prüfungscomm. für Cand. des Gymn. Lehramts iſt gebildet aus Prof. Grauert, Bonitz, Doppler, Carajan, Kner, Lott, Schulz und Strasnicki.

Prof. Dr. Hruſchauer zum o. Prof. in Gratz, Dr. Pierre zum Prof. in Lemberg, Prof. Reiſinger zum Dir. der techn. Akad. in Krakau.

Prof. Dr. Kottinger zum Dir. des G. in Salzburg; Prof. Beskiba zum Prof. am polytech. Inſt. in Wien, Marin, v. Bleyleben, Kinghoffer zu Prof. an der techn. Akad. in Brünn.

III. Ueberſichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

Das bureaukratiſche Element im preuß. Unterrichtsdepartement. Nachdem die Unnatur und Verderblichkeit der bureaukratiſchen Centraliſation im Allgemeinen genügend und, wie wir hoffen, überzeugend dargethan worden iſt, wird es zweckmäßig ſein, an einzelnen Fällen die Widerſprüche dieſes Syſtemes in concreto nachzuweiſen und ebenſo in concreto die Art und Weiſe einer naturgemäßeren und

en Behandlung anzudeuten. Von dieſem Geſichtspunct aus wollen wir einmal
Gymnaſien betrachten, und zwar zunächſt den Schlußact der Gymnaſialthätigkeit,
Abiturientenprüfungen. Dieſelben ſind bekanntlich für die preußiſche Monarchie
aufs Einzelne genau vorgeſchrieben und geordnet durch das Abiturientenreglement
Jahre 1834. Dieſes Reglement, durch welches zugleich der geſammte Gymnaſial-
richt mit beſtimmt wird, muß man als das Reſultat aller jener ſeit 1810 beinahe
usgeſetzten, in jeder Weiſe bedeutenden und großartigen Beſtrebungen anſehen,
welche die wiſſenſchaftliche Bildung in Preußen zu einer noch nie erreichten
gelangt iſt. Die Tüchtigkeit dieſes Reglements im Allgemeinen erhellt für den
n ſchon aus dem Umſtand, daß ſogar in dem Jahre 1848 nur vereinzelte und
deutende Stimmen ſich gegen dasſelbe erhoben haben. Gegenwärtig läßt ſich
mit Beſtimmtheit erwarten, daß man von der Tüchtigkeit und Zweckmäßigkeit
s Abiturientenreglements im Ganzen und Allgemeinen als von einer Thatſache
ehend alles dasjenige, was im Einzelnen zu ändern und zu verbeſſern iſt, ſo zu
n auf dem Wege des Amendements verändert und hinzufügt; es läßt ſich erwarten,
man dieſen einzig vernünftigen Weg freier und organiſcher Rechts- und Geſetzes-
ung wenigſtens auf dieſem Gebiete einſchlagen, dagegen den im Jahre 1849 ge-
en Plan, ein radical neues Unterrichtsgeſetz zu machen — als hätten wir bisher
den öffentlichen Unterricht kein Recht und kein Geſetz gehabt! eine Anſchauung der
ge, die dem allgemein und vielleicht zu ſehr bewunderten Aufſchwung unſers
errichtsweſens gegenüber geradezu monſtrös erſcheint — ich ſage, wir wollen hoffen,
man jenen Plan, ein nagelneues Unterrichtsgeſetz zu machen, weil er ein doctrinär-
olutionäres Hirngeſpinſt iſt, ganz entſchieden und für immer abweiſen werde, da-
en mit verdoppelter Aufmerkſamkeit alle Uebelſtände im Einzelnen und Beſondern,
che ſich durch die Erfahrung herausgeſtellt haben, zu beſeitigen ſuche.

Wir legen ſofort ein ſolches Amendement, und zwar betreffend die Stellung des
niglichen Commiſſarius bei den Abiturientenprüfungen, vor. Be-
ntlich werden die Prüfungen der Abiturienten von einer Commiſſion vollzogen, die
dem Director und den Lehrern der Prima beſteht; zu ihnen kommt als contro-
nde Behörde von Seiten des Staates der königliche Commiſſarius hinzu. Man
ß ſich daran erinnern, daß das Abiturientenreglement in der Blüthezeit des bureau-
tiſchen Controlirungsſyſtemes entſtanden iſt, um begreiflich zu finden, daß man
ſem Commiſſarius eine ganz abſolute Gewalt einräumen konnte. Man höre: „der
nigl. Commiſſarius führt den Vorſitz in der Commiſſion und hat die ganze Prüfung
leiten“ — „es ſteht ihm frei, nach Befinden der Umſtände die Aufgaben (für die
riftlichen Arbeiten) ſelbſt zu beſtimmen“ — ſonſt werden ihm mehrere Aufgaben zur
uswahl vorgelegt. Die Lehrer der Prima examiniren, „aber der k. Commiſſarius
nn auch andere Examinatoren zu beſtellen ſich veranlaßt finden“ — „dem k. Com-
ſſarius ſteht es frei, nicht nur durch Inſtruction der Lehrer und nähere Beſtimmung
r Gegenſtände der jedesmaligen Prüfung die ihm zweckdienlich ſcheinende Richtung
geben, ſondern auch, wenn er es für nöthig erachtet, in einzelnen Gegenſtänden
bſt die Prüfung zu übernehmen“ — „der Commiſſarius kann dem Beſchluß der
aminirenden Lehrer über Reife und Nichtreife ſeine Beſtätigung verweigern“, worauf
le Acten an die höheren Behörden gehen.

Es iſt demnach klar, daß dieſer Commiſſarius unter Umſtänden ein vollſtändiger
Dictator werden kann; wenn dieſe Dictatur noch nicht zu den widerlichſten Zwiſtig-
iten und Zerwürfniſſen geführt hat, wenn ſie vielleicht überhaupt noch nie ganz und
ollſtändig ausgeführt worden iſt, ſo iſt der Grund nur in den Widerſprüchen und

Unmöglichkeiten zu ſuchen, die in dieſer Stellung des Commiſſarius liegen: in Widerſprüchen, die ſofort die Folge hatten, daß der Commiſſarius in Wirklichkeit eine ganz andere Stellung einnahm, als ihm eigentlich jene Geſetzesparagraphen anweiſen. Dieſe Widerſprüche ſind aber folgende.

Bei der Aufſtellung eines k. Commiſſarius iſt man von der Anſicht ausgegangen, daß man ſagt: da die unmittelbare Vorbereitung zum Staatsdienſt auf der Univerſität nur dann in genügender Weiſe erfolgen kann, wenn das Gymnaſium in genügender Weiſe vorgearbeitet hat, ſo hat der Staat eben ſo ſehr ein Intereſſe als ein Recht dazu, bei den Abiturientenprüfungen zu fragen, ob allen ſeinen Forderungen und Vorſchriften vollſtändig genügt iſt; ſoll nun aber ein Commiſſarius dieſe Controle gründlich vollziehen, dann bedarf er die im Geſetz vorgeſehene unumſchränkte Gewalt. Dieſe Behauptung würde vollkommen richtig ſein, wenn die Gymnaſien in ihrem Lehrplan frei und unabhängig wären, wenn der Staat dieſelben in einer gewiſſen Weiſe ſelbſtſtändig walten ließe. Da aber, wie männiglich bekannt, von der unterſten bis zur oberſten Claſſe kein Schriftſteller, kein Penſum, keine Lection vorkommt, die nicht von der Regierung vorgeſchrieben wäre, da der ganze Lehrplan halbjährlich der Regierung zur Genehmigung vorgelegt werden muß, da alſo der künftige Staatsdiener bereits von der Unterſexta an durch alle Claſſen in ſeinem Wiſſen von dem Staate controlirt wird, ſo ſieht man doch wahrlich nicht ab, weßhalb zu der ſtrengſten Controle noch eine zweite ſtrengſte Controle hinzugefügt wird. Verſtändlich wird die Sache nur, wenn man ſich erinnert, daß Controle über Controle (= Schraube ohne Ende) zu den geiſtreichſten Erfindungen des bureaukratiſchen Syſtemes gehört. Der zweite Widerſpruch liegt darin, daß ſich kein Commiſſarius finden läßt, der in ſeiner Perſon alle die Eigenſchaften vereinigt, um die Functionen desſelben *gewiſſenhaft* auszuüben; ſoll er die examinirenden Lehrer ſo ſtreng controliren, ſo muß er offenbar in Theologie, Philologie, Geſchichte, Geographie, Mathematik, Naturwiſſenſchaften, deutſcher Grammatik und Litteratur, Franzöſiſchem ꝛc. Kenntniſſe beſitzen, die denen des Lehrercollegiums mindeſtens gleich ſtehen. Sollte alſo das Präſidium und die Controle des Commiſſarius eine Wahrheit ſein, ſo würden mehrere Commiſſarien, für jedes Hauptfach einer, nothwendig ſein. Nur in den 6 Univerſitätsſtädten iſt die Möglichkeit vorhanden, aus den höchſten Vertretern der Wiſſenſchaft den Commiſſarius zu wählen; bei der übergroßen Mehrzahl der übrigen Gymnaſien wird der Landrath oder der Director der Juſtizbehörde zum Commiſſarius ernannt — (von dem Falle, wo der Provincialſchulrath dieſes Amt übernimmt, alſo die legitime Aufſichtsbehörde, ſehen wir hier um ſo mehr ab, da dieſer Fall eigentlich nicht in der Intention des Geſetzes liegt) — daß aber adminiſtrative oder juriſtiſche Beamte die dem Commiſſarius zuſtehende Gewalt nicht handhaben können, wird wohl allgemein zugegeben. Große Ungerechtigkeiten, dem Examinator wie dem Examinanden gegenüber, können aber dadurch entſtehen, wenn der Commiſſarius doch einmal ſeine ganze Macht etwa für ein einziges Fach, in dem er ſich ſicher weiß, anwendet: man denke ſich nur die ganze Wucht der Controle auf das Franzöſiſche oder auf die Naturwiſſenſchaften fallend, während alle Hauptfächer frei paſſiren!

Merkwürdig iſt, daß eine Beſtimmung dieſes Geſetzes ſogar dazu dienen kann, gerade bei der ſchwierigſten Partie des Examens, bei dem Ausarbeiten der ſchriftlichen Clauſurarbeiten, den Zweck des Examens vollſtändig zu vereiteln. Es müſſen nämlich vor dem Examen mehrere, gewöhnlich drei, Themata dem Commiſſarius ins Haus geſchickt werden, der aus ihnen das auswählt, welches die Abiturienten bearbeiten ſollen. Da aber der Commiſſarius ein Mann iſt, der unter Umſtänden eine Frau, der

Söhne und Töchter, Tanten und Nichten, Bediente und Mägde hat, ſo können alle dieſe Perſonen für die erfinderiſche Schlauheit der Examinanden eben ſo viele Wege werden, die Themata bei guter Zeit zu erfahren. Und wie beſchränkt iſt außerdem der Calcul! Die in Rede ſtehende Beſtimmung ſetzt voraus, ein gewiſſenloſer Lehrer könne den Examinanden das Thema vorher ſagen, deßhalb ſoll der Commiſſarius unter mehreren wählen. Als wenn der gewiſſenloſe Lehrer dann nicht eben ſo gut die drei zur Auswahl geſtellten Themata dem Schüler verrathen könnte! Oder ſetzte man voraus, daß der Lehrer ein unpaſſendes oder gar gefährliches Thema ſtellen könne? aber man überläßt ja doch demſelben Lehrer den ganzen Unterricht! Ueberdieß würde, ſobald dieſer Fall eintritt, eine nachträglich erfolgende Rüge viel zweckmäßiger und heilſamer ſein, als die Präventivcenſur. Noch ein Widerſpruch iſt der, daß, obwohl der Commiſſär, d. i. der Staat, das Thema ausgewählt hat, ſpäter doch noch eine Kritik über die zweckmäßige oder unzweckmäßige Wahl des Thema's von Seiten des Staates erfolgt.

Dieſe Widerſprüche des Geſetzes ſind unbeſtreitbar; nur das Eine könnte man uns erwiedern, daß ſie in der Wirklichkeit nicht ſo vorkämen, weil in Wirklichkeit die Commiſſarien das nicht thun, was ihnen nach den Geſetzesparagraphen erlaubt iſt. Gut — dann ſtreiche man aber im Reglement dieſe Widerſprüche, dieſe unpraktiſchen Beſtimmungen, dieſe Unmöglichkeiten, denn unter Umſtänden kann doch einmal ein Commiſſarius den Verſuch wagen wollen, ſie möglich zu machen, oder einzelne Beſtimmungen aus dem Ganzen herausreißen, weil Einzelnes mindeſtens ausführbar iſt. Man führe — ſo lautet unſer Amendement — die Machtbefugniſſe des Commiſſarius auf das Maß zurück, auf welches er ſich wirklich bisher ſchon ganz von ſelbſt, wie die 16jährige Erfahrung lehrt, beſchränkt hat. Es wird ſich wohl herausgeſtellt haben, daß ſeine Thätigkeit nicht in der Direction und wiſſenſchaftlichen Controle des ganzen Examens, ſondern in einer Art Aſſiſtenz liegt, welche für die Abiturienten, für ihre Eltern und für die Lehrer die Bürgſchaft einer unparteiiſchen, gerechten Behandlung enthält. Auch als Anwalt für die Examinanden könnte er gelten, wenn der Examinator zu ſtrenge, übertriebene Anforderungen machen wollte; ſeltſam aber, daß ſämmtlichen Beſtimmungen über den Commiſſarius ſtets nur die *eine* Vorausſetzung zu Grunde liegt, daß der Lehrer nach der *ſchlechten* Seite hin ſeine Pflicht verletze, nie aber die, daß er auch nach der *guten* Seite hin zu viel thun könne!

Wir berühren noch eine andere Sache. Ungleich wichtiger, in das Leben eingreifender und dasſelbe fördernder würde es ſein, wenn der *Bureaudienſt der Schulräthe und Directoren* wieder in unmittelbaren Schuldienſt verwandelt würde. Die Klagen über die Belaſtung mit „unnützen Schreibereien" ſind ſo allgemein, kommen von allen Seiten ſo übereinſtimmend, daß man ſich nicht allein des allgemeinen Beifalls, ſondern auch eines unfehlbar heilſamen Erfolgs verſichert halten darf, wenn man ſofort die leſende und ſchreibende Thätigkeit der Provincialſchulräthe in eine perſönlich inſpicirende verwandelte, wenn man den Directoren die Zeit, die ſie auf Berichterſtatten verwenden müſſen, für den Unterricht zurückgäbe, wenn man ſie ihre ganze Kraft auf das richten ließe, wozu ſie beſtimmt ſind. Ich glaube, man könnte durch eine Berechnung die phyſiſche *Unmöglichkeit* nachweiſen, daß der Schulrath alles das genau leſe und gewiſſenhaft prüfe, was ihm halbjährig aus ſeiner Provinz zugeht. Aber abgeſehen hievon, wie kann man einem Mann von Geiſt zumuthen, ſeine Kräfte auf ſolch undankbare und zweckloſe Arbeit zu verwenden, denn er lernt hieraus ſeine Gymnaſien doch nicht kennen. Was geſchehen muß, liegt nahe. Man gehe von dem unbeſtreitbaren Satz aus, daß man Schulen nicht aus der Ferne dirigiren und inſpiciren kann: es gibt im Schulleben tauſend Dinge, die wegen ihrer

verhältnißmäßigen Unbedeutendheit im Berichte eine ganz andere Geſtalt gewinnen, als ſie in Wirklichkeit haben; die perſönliche Gegenwart aber und die unmittelbare Anſchauung erklärt tauſend Dinge in einem Augenblick, die auch in dem ausführlichſten Bericht unklar erſcheinen. Der ſchriftliche Verkehr der Behörden, der auf manchen Gebieten des Staatslebens eben ſo nothwendig als zweckmäßig iſt, trägt hier nur zur Verdunkelung, Verwirrung und Erſchwerung der Geſchäfte bei; dazu kommt der unermeßliche Zeitverluſt. Alle dieſe nicht unerheblichen Uebelſtände werden beſeitigt, ſobald der Provincialſchulrath jährlich mindeſtens einmal jedes Gymnaſium ſeines Sprengels beſucht und dabei genaue Viſitation anſtellt: da mag er ſich Alles vorlegen laſſen, was ihm ſonſt zugeſchickt wird, da controlire er das Ganze und Einzelne; hier an Ort und Stelle thut er das alles im natürlichen Zuſammenhange, was ſich ſonſt auf das ganze Jahr vertheilt; da gewinnt auch das Kleinſte und Geringſte in ſeiner Verbindung mit dem Ganzen ſeine Bedeutung; nur ſo iſt eine Beurtheilung und Unterſuchung des geſammten Zuſtandes eines Gymnaſiums möglich; wenn irgendwie, ſo kann man nur auf dieſem Wege ſich gegen Betrug und Täuſchung ſichern. In ſolcher jährlichen Viſitation muß der Schulrath ſeine Hauptaufgabe ſehen: gewiß wird er darauf den vierten oder gar den dritten Theil des Jahres verwenden müſſen. — Wenn eine genaue Beaufſichtigung ſtattfinden ſoll — und dieß wird nicht bezweifelt, — dann kann ſie, wie Vernunft und Erfahrung übereinſtimmend lehren, nur in der angedeuteten und nicht weiter auszuführenden Weiſe ſtattfinden, ſofern ſie einen Zweck und eine Wirkung haben ſoll: jede andere beruht auf bureaukratiſchen Phantaſieen, deren Werthloſigkeit ſich nach ſo ernſten Mahnungen der Zeit Jedem ergeben haben ſollte. (N. Pr. Ztg.)

Die pädagogiſche Vierteljahrſchrift, redigirt von **Dr. Schnitzer**, enthält im 1. Heft für 1851 einen Artikel von **Högg**: das Zuſammenwirken der Lehrer einer Anſtalt bedingt von ihrer Stellung zu derſelben.

Wir unterlaſſen eine Beurtheilung desſelben. Daß dieſe Cardinalfrage des Schulweſens überhaupt zur Sprache gebracht iſt, iſt ſchon dankenswerth. Sie kann freilich nicht vollſtändig erledigt werden, ohne daß man auch auf die Vorbildung des Lehrſtandes und auf das Recht der Berufung zum Lehramt eingeht. Dagegen heben wir folgende Forderungen hervor, von denen es uns freut, ſie auch an andern Orten wieder zu finden, wenn ſchon wir mit denſelben nicht überall denſelben Sinn verbinden würden, wie der Herr Verfaſſer.

2) Die Lehrer müſſen der Anſtalt, der ſie angehören, ihre ganze Thätigkeit zuwenden.

3) Jeder Lehrer leiſtet an jeder Stelle, wo man ſeiner bedarf, willige Dienſte.

17) Damit die Lehrer die Wünſche der Eltern kennen lernen, und daß die Eltern wenigſtens in mittelbare Verbindung mit der Anſtalt zu treten Veranlaſſung und Gelegenheit haben, kommen einige aus der Gemeinde gewählte Vertrauensmänner jährlich einmal oder erforderlichen Falls mehrmals mit den Lehrern zuſammen.

18) Auch in ſolchen Angelegenheiten, welche die Schule oder das Verhältniß der Schule zur Familie nicht unmittelbar betreffen, kann ſich der Lehrerrath durch Vertrauensmänner verſtärken, wenn dieß von der Hälfte der Lehrer verlangt wird.

20) Kein Lehrer iſt wöchentlich für Schulunterricht über 20—24 Stunden in Anſpruch zu nehmen, dagegen außerhalb der Schulzeit zu 4—8 Stunden theils zur Durchſicht ſchriftlicher Arbeiten, theils zum Umgange mit den Schülern ꝛc. verpflichtet. Die Lehrerberathungen dürften ebenfalls 1—2 Stunden erfordern.

Da der Verf. nicht die Volksſchule, ſondern hauptſächlich höhere Schulen im luge hat, für welche nicht, wie in der Regel für jene, die Schulgemeinde auch it der Commune zuſammenfallen wird, ſo muß ihn ſein Denken, wenn er ſeine § 17 und 18 weiter entwickeln will, nothwendig auf das Verhältniß dieſer beiden eſellſchaften führen, und er wird, ohne der ſocialen Gemeinde ihr Recht zu rkürzen, doch auch der natürlichen Berechtigung der erſtern das gebührende Feld nräumen.

Die §§ 2, 3 und 20 weiſen unverkennbar darauf hin, daß dem Verf. das chulleben vor Augen geſtanden hat. Ob ſie ausreichen werden, um dasſelbe öglich zu machen? Warum könnte nicht die Arbeit vertheilt und über die Lehrkräfte isponirt werden in dem Lehrercollegium, gerade wie in einem Gerichts- oder Regie- ngscollegium? Das würde helfen. Und ein Schutz gegen ungemäßigte Anforderungen ſt ja doch auch hier denkbar.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Circularverfügung Sr. Excellenz des Herrn Miniſters der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 22. Januar 1851, betreffend die Unterſtützungsgeſuche der Lehrer ꝛc.

Die königlichen Regierungen und Provinzialſchulcollegien ſind wiederholt veranlaßt worden, den Lehrern und ſämmtlichen, dem königlichen Provinzialſchulcollegium untergeordneten, zum Reſſort des dießſeitigen Miniſteriums gehörigen Beamten ꝛc. ꝛc. bemerklich zu machen, daß Geſuche um Unterſtützung ꝛc. ꝛc. nicht direct an mich, ſondern jedesmal zunächſt an die vorgeſetzte Provinzialbehörde gerichtet werden ſollen, welcher dann überlaſſen bleibt, das Geſuch zu prüfen und nach Befinden der Umſtände darauf zu verfügen, eine Unterſtützung aus den ihr zur Verfügung ſtehenden Fonds zu bewilligen, oder aus Centralfonds bei mir zu beantragen ꝛc. ꝛc. Gleichwohl gehen noch immer zahlreiche Geſuche der gedachten Art hier unmittelbar ein, welche von der betreffenden Provinzialbehörde zugefertigt werden müſſen. Zur Vermeidung dieſes Uebelſtandes veranlaſſe ich das königl. Provinzialſchulcollegium, die Lehrer und die betreffenden Beamten ſeines Departements auf die Eingangs erwähnten Beſtimmungen zu verweiſen und ihnen die Beachtung derſelben mit dem Bemerken zur Pflicht zu machen, daß ich keine Unterſtützung bewilligen werde, ohne das königliche Provinzialſchulcollegium mit ſeinem Gutachten über die Bedürftigkeit und Würdigkeit des Bittſtellers vorher gehört zu haben.

Bei dieſer Veranlaſſung empfehle ich die gewiſſenhafteſte und ſorgfältigſte Prüfung der Unterſtützungsgeſuche, welche ſowohl durch die Beſchränktheit der Fonds, als auch durch die Rückſicht auf eine gerechte Vertheilung derſelben unabweisbar geboten iſt. Nur ſolchen Lehrern, Beamten ꝛc. ꝛc. können Unterſtützungen gewährt werden, welche bei tadelfreier amtlicher Führung und anerkennungswerthen Leiſtungen ſich durch ein muſterhaftes Verhalten in moraliſcher und politiſcher Beziehung, durch Treue gegen den König und Gehorſam gegen die Geſetze auszeichnen, eine ordentliche und ſparſame Wirthſchaft führen und ohne eigene Schuld in Noth gerathen ſind. Daß die

Feſthaltung dieſes Grundſatzes die beſtimmte Abſicht der Behörde iſt, wird das königliche Provinzialſchulcollegium den Betheiligten in geeigneter Weiſe zur Kenntniß bringen.

Nach gleichen Grundſätzen iſt in allen Fällen zu verfahren, wo es ſich um eine Anſtellung im Staatsdienſt, Beförderung zu höherem Gehalt oder höherem Range, Verleihung von Orden oder Titeln, Verſetzung in eine beſſer dotirte Stellung, Verleihung von Gnadenpenſionen, Stipendien ꝛc. handelt. Alle ſolche Bewilligungen können nur ſolchen Perſonen zu Theil werden, welche ſich neben der geſchäftlichen Qualification durch tadelloſe, moraliſche und politiſche Haltung, durch Treue gegen den König und Gehorſam gegen die Geſetze auszeichnen.

Vor jeder Bewilligung ꝛc. ꝛc. der gedachten Art hat das königliche Provinzialſchulcollegium auf zuverläſſigem Wege über die Würdigkeit des Betheiligten in allen jenen Beziehungen Nachricht einzuziehen und das Reſultat zu den Acten zu vermerken, damit bei künftig entſtehender Nachfrage genaue Auskunft von dem königl. Provinzialſchulcollegium ertheilt werden kann.

In allen Angelegenheiten der gedachten Art, in welchen zu meiner Entſcheidung zu berichten iſt, hat das königl. Provinzialſchulcollegium das Erforderliche in jenen Beziehungen zu vermerken, da der Bericht ſonſt zur Ergänzung zurückgehen würde. Bei allen Nachweiſungen, welche das königl. Provinzialſchulcollegium über die von ihm verfügten Anſtellungen, vertheilten Unterſtützungen ꝛc. ꝛc. einreicht, iſt in dem Begleitungsberichte zu beſcheinigen, daß gegen die Würdigkeit der Betheiligten in allen obengedachten Beziehungen nichts zu erinnern iſt. Etwaige Ausnahmen, die nur unter beſonders dringenden Umſtänden vorkommen können, ſind für jeden einzelnen Fall ſpeciell zu erläutern.

Die conſequente Anwendung dieſes Verfahrens wird, wie ich hoffe, eine heilſame Einwirkung auf das Verhalten der Lehrer, Beamten ꝛc. ꝛc. üben, die Guten ermuthigen, Leichtſinnige aber, welche in Selbſttäuſchung über ihre Leiſtungen und ihren Wandel befangen ſind oder ſich nicht ſorgfältig beobachtet glauben, vor ſchlimmern Folgen einer nicht tadelfreien Führung bewahren.

Ich erwarte daher mit Zuverſicht, daß dieſe Geſichtspuncte von dem königl. Provinzialſchulcollegium in ihrer ganzen Ausdehnung werden beachtet werden.

Berlin, den 22. Januar 1851.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten.
(gez.) von Raumer.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Ch. J. Braniß, Prof., Die wiſſenſchaftliche Aufgabe der Gegenwart als leitende Idee im akad. Studium. Hodegetiſche Vorträge. Breslau, Goſohorsky. 345 S.

Dr. Jörg, Prof., Die Erziehung des Menſchen zur Selbſtbeherrſchung ſo wie zur Führung eines geſunden, langen und weniger koſtſpieligen Lebens. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. 80 S.

M. Lehmann, Magazin für Pädagogik. XV. Jahrgang, 1850, 8 Hefte. XVI. Jahrg., 1851, 1. Heft. Ludwigsburg, Naſt.

Bock und Jungklaaß, Sem. Dir., Schulblatt der evang. Seminare Schleſiens. Steinau. Der Jahrgang 25 Sgr.

C. I. Mezger, Prof., und Schmidt, Rect., Vorübungen zur griechiſchen Chreſtomathie. 48 S. 5 Sgr. Stuttgart, Metzler.

Ch. Wolff, **Tableau synoptique des conjugaisons françaises. Contenant les verbes auxiliaires, les 4 conjug. rég. actives et passives, les verbes neutres et pronominaux avec 2 tables comparatives. 2me édit. Stuttgart, Metzler.**

C. A. Hermann, Lehrer zu St. Nicolai in Leipzig, Franzöſiſche Grammatik für Gymnaſien u. a. höhere Lehranſtalten. Leipzig, Teubner. 168 S.

Fr. Rempel, Prof., Franzöſiſches Uebungsbuch, vorzüglich für Gymnaſien bearbeitet. 1. Abth. Eſſen, Bädeker. 7½ Sgr. 110 S.

C. Venator, Die in unſerer Sprache gebräuchlichen Fremdwörter mit Angabe ihrer Ausſprache, ihrer Verdeutſchung und Erklärung in alph. Ordnung, zum Hausgebrauch und für Schulen. 6. Aufl. 1. Hälfte, 312 S. Worms, Rahke. 45 kr.

W. v. Schlözer, Prof., Vollſtändige praktiſche deutſch-engliſche Sprachlehre, nach Becker, Grotefend und Wurſt's Methode. 6. Aufl. Leipzig, Wöller. 416 S. 1 Thlr.

Derſelbe, Grammatiſch-praktiſcher Lehrgang zur ſchnellen und leichten gründlichen Erlernung der engliſchen Sprache für den erſten Unterricht, nach der Methode Seidenſtückers ꝛc. 2. Aufl. Leipzig, Wöller. 159 S. 10 Sgr.

C. II. L. Mezger und Schmidt, Griechiſche Chreſtomathie für die mittlern Abtheilungen der Gymnaſien in 2 Curſen. Stuttgart, Metzler. 2. Aufl., mit erkl. Anm. und Reg. 258 S. 22½ Sgr.

Dieſelben, Wörterbuch zur griechiſchen Chreſtomathie. 2. Aufl. 160 S. 5 Sgr. ibid.

Dr. Eitze, Franzöſiſches Leſebuch für einen methodiſchen Unterricht, nebſt einem kurzen Abriß der franz. Sprachlehre und einem vollſt. Wörterverzeichniß zum Gebrauch in untern Claſſen der Gymn. und höhern Bürgerſchulen. Magdeburg, Fabricius. VIII. und 308 S. 27½ Sgr. (22½).

C. Clottu, Prof., und Dr. Th. Hanſing, Franzöſiſches Leſebuch für die mittlern Claſſen höherer Lehranſtalten. Lüneburg, Engel. 327 S.

Dr. *R. Schwalb*, Elite des classiques français Tome V: Chefs-d'œuvre poétiques de *Boileau*, avec des notes. 120 S. 7½ Sgr.

Tome VI: Horace, tragédie de *P. Corneille*, avec des notes. 72 S. 7½ Sgr. Essen, Bædeker.

***S. Walter Scott*, The Lady of the Lake. A Poem. Stuttgart, Metzler. 264 S. 16. 12 Sgr.**

Dr. Th. Hanſing, Paradise and the Peri von Thomas Moore, nebſt einzelnen Gedichten Verſchiedener. Lüneburg, Engel. 48 S.

C. Gude und L. Gittermann, Vaterländiſches Leſebuch in Bildern und Muſterſtücken für Schule und Haus. Magdeburg, Fabricius. 416 S. 10 Sgr.

C. IV. Dr. J. Beck, Geh. R., Philoſophiſche Propädeutik. Leitfaden zu Vorträgen an höhern Lehranſtalten. I. Grundriß der empiriſchen Pſychologie und Logik. 1. Aufl. XVI. und 160 S. 17½ Ngr. II. Encyklopädie der theoretiſchen Philoſophie. 2. Aufl. 190 S. 20 Sgr. Stuttgart, Metzler.

C. V. Ritter, Prof., Sammlung der ſyſtematiſch geordneten Kopfrechnenaufgaben aus der prakt. Arithmetik und Algebra. 52 S. 3 Sgr.

Derſelbe, Auflöſungen durch Raiſonnement der ſyſtematiſch geordneten Kopfrechenaufgaben ꝛc. 133 S. 15 Sgr. Stuttgart, Metzler.

Quadrat- und Kubikwurzeln. Ein Leitfaden und Uebungsheft mit mehr als 400 Aufgaben für Gymn., Realschulen und zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Wiesbaden, Schellenberg. 44 S.

C. P. C. Stein, Grundlehren der reinen und prakt. Geometrie für die ersten Anfänger. 3. Aufl., von Prof. Hoffmann vermehrt und verb. Constanz, Meck. 168 S. 10 Ngr.

Holzapfel, Grundlehren der Elementargeometrie mit Anwendung auf Berechnung der Körper und Flächen für den ersten Unterricht an Bürgerschulen. 3. Aufl. Constanz, Meck. 128 S. 10 Ngr.

C. W. Scharpf, Die geometrische Formenlehre in Verbindung mit dem geom. Zeichnen. 2. Aufl. Ulm, Wohler. 120 S. 20 Ngr.

C. VI. Dr. C. Fliedner, Aufgaben aus der Physik nebst ihren Auflösungen, zum Gebrauch für Lehrer und Schüler in höhern Lehranstalten und bes. zum Selbstunterricht. Braunschweig, Vieweg. X. und 236 S. Mit Holzschnitten und Tab.

C. VII. C. P. C. Stein, Kurzer Abriß der system. Naturbeschreibung. 3. Aufl. Neu bearbeitet von J. Brand, Bischof. Constanz, Meck. 336 S. 15 Sgr.

J. Leunis, Prof., Schulnaturgeschichte. Analytische Darstellung der drei Naturreiche. 3. Theil: Oryktognosie und Geognosie. 1. Hälfte, mit 54 Holzschnitten. Hannover, Hahn. 112 S. 10 Sgr.

D. II. J. Joos, Lesebüchlein für die untere Classe der Elementarschule. 8. Aufl. Constanz, Meck. 47 S. 2 Ngr.

K. Jung, Lesebuch für Elementarschüler. 1. Stufe. 2. Aufl. Constanz, Meck. 60 S. $2\frac{1}{2}$ Sgr.

F. Löw, Rect., Anleitung zum Unterricht in der deutschen Sprache, für Lehrer in Stadt- und Landschulen. 2. Aufl. 224 S. Magdeburg, Fabricius.

Derselbe, Grundbegriffe der deutschen Sprachlehre. 3. Aufl. 36 S. ibid.

A. Kühner, Erstes Lesebuch für Kinder von 6—9 Jahren. Hamburg, Kittler. 117 S.

D. III. G. Köpp, Die 4 Grundrechnungsarten in unbenannten, gleich- und ungleichben. Brüchen (Gem. u. Dec.-Br.) 48 S. 8 kr.

Derselbe, Anwendung der 4 Grundrechnungsarten im 3-, 5- und Vielsatz, so wie Zins-, Gewinn- ꝛc. Rechnungen. 8 kr. 48 S. Worms, Rahke.

D. IV. C. Barthel, Schul-R., Elementarlesebuch als Grundlage für den Unterricht in der Weltkunde, so wie für die damit vereinigten Denk-, Sprach- und Freischreibübungen. Für preußische Schulen. Mit Genehmigung des Hochw. fürstbischöfl. Gen.-Vicariat-Amts zu Breslau. Breslau, Leuckart. 488 S. 10 Sgr.

D. V. C. Hampel, Die singende Jugend. Sammlung von 100 zwei-, drei- und vierstimmigen Liedern, ernsten und heitern Inhalts, für Stadt- und Landschulen. Breslau, Leuckart. 98 S. 5 Sgr.

E. Dr. Schmalz, Med. R., Das Absehen des Gesprochenen als Mittel bei Schwerhörigen und Tauben das Gehör möglichst zu ersetzen. Mit einer Sammlung von Wörtern ꝛc. zur Uebung ꝛc. 3. Aufl. Dresden, Adler und Dietze. 61 S. 8 Ngr.

Dr. Jörg, Prof., Gesundheitskatechismus für die Jugend und für Erwachsene, oder Anleitung gesund, lange und weniger kostspielig zu Leben. Leipzig, Teubner. 214 S.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 7. Juli 1851.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Ueber die Reorganiſation der Provincialſchulbehörden bringt die K. Z. folgenden Artikel, auf den wir ſpäter zurückkommen.

Ueber die legislatoriſche Thätigkeit unſers Unterrichtsminiſteriums verlautet ſeit dem Rücktritte des Herrn v. Ladenberg von ſeiner Miniſterſtelle nur wenig. Eine der jüngſten von den ſpärlichen Kundgebungen der Preſſe hierüber iſt die, daß bei Umänderung des Ladenbergiſchen Entwurfes zum neuen Unterrichtsgeſetze von der ſtrengſten Unterordnung des ganzen Schulweſens unter die Verwaltungsbehörden werde ausgegangen werden, und daß zu dieſem Behufe vermuthlich das Inſtitut der Provincialſchulcollegien wegfallen und die Geſchäfte dieſer beſonderen Behörde auf die einzelnen Bezirksregierungen vertheilt werden. Wie wenig wir auch der rein bureaukratiſchen Behandlung von Unterrichtsangelegenheiten und insbeſondere der ſtaatlichen Centraliſation des geſammten Schulweſens das Wort reden können, ſo ſehen wir uns doch nicht veranlaßt, jene Idee geradezu als eine verwerfliche, unſerm Schulweſen Gefahr drohende zu bezeichnen. Was einmal am Schulweſen Staatsſache zu verbleiben hat, dafür iſt der Staat auch verpflichtet, auf die möglichſt beſte Weiſe zu ſorgen. Und wir glauben, die Erfahrung habe hinlänglich gezeigt, daß die Zerſplitterung der ſtaatlichen Sorgen für die Schulen zwiſchen den Bezirksregierungen und den Provincialſchulcollegien nicht die beſte Weiſe iſt, wie ſich das Schulweſen in allen ſeinen Theilen, namentlich was die Beziehungen der verſchiedenen Schulkategorieen zu einander anlangt, möglichſt heben läßt, daß überdieß auch die Combinirung der Sorge für die Realſchulen und Progymnaſien mit der Pflege des Elementarſchulweſens in den Händen einzelner zunächſt mit Rückſicht auf Ueberwachung der Elementarſchulen auserleſener Regierungsſchulräthe eine Quelle mannigfacher Uebelſtände iſt, kurz, daß eine Reform der Provincialſchulbehörden ein dringendes Bedürfniß iſt.

Um dieſes Bedürfniß als ein längſt und allgemein, im fernen Oſten ebenſo wie bei uns hier im Weſten der Monarchie empfundenes hervortreten zu laſſen, gedenken wir zuvörderſt einer Schrift des verſtorbenen Regierungspräſidenten v. Hippel: „Sendſchreiben über einige Mängel der preußiſchen Schulverwaltung“ (Bromberg, 1840), worin das eben von uns berührte Mangelhafte am dermaligen Organismus der Provincialſchulbehörden recht faßlich nachgewieſen iſt. Als geeignetſte Remedur wird zugleich vorgeſchlagen, bei den Regierungen für alle Schulen, höhere wie niedere, des Bezirkes, und zwar bloß und einzig für das Schulweſen, eine beſondere Abtheilung

einzurichten, welche zum oberen Chef und Präses den Regierungspräsidenten, zum Dirigenten einen eigenen Oberregierungsrath (wenn es sein kann, einen vormaligen praktiſchen Schulmann), und zu Mitgliedern außer einem Juriſten als Juſtitiarius (und den aus der Abtheilung des Innern herbeizuziehenden Räthen für das Bau- und Caſſenweſen) bloß Sachverſtändige, ſo benannte techniſche Räthe hat. — Derſelbe Gedanke findet ſich weiter ausgeführt und noch umfaſſender vom Standpuncte der Schulpraxis aus begründet in einer nachmärzlichen Publication von Dr. Lehmann, Director des königlichen Gymnaſiums zu Marienwerder: „Ueber Organiſation der Schulbehörden des preußiſchen Staates.“ (Marienwerder, 1850.) — Dieſe Regierungsabtheilung für das geſammte Schulweſen des Regierungsbezirkes — ſo urtheilt der Verfaſſer der letztern Schrift weiter — unter der Direction eines eigenen Oberregierungsrathes (oder Oberſchulrathes) muß aber als ein durchaus ſelbſtſtändiges Collegium, Regierungsſchulcollegium, daſtehen und unter allen Umſtänden nur allein für ſich die Sitzungen halten. Wenigſtens vier techniſche Räthe ſind Mitglieder desſelben; ſie werden aus praktiſchen Schulmännern, und zwar (da auch ſchon einige Erfahrung im Lenken und Verwalten vorausgeſetzt werden muß) aus den Schuldirectoren mit gebührender Berückſichtigung einerſeits aller Schulkategorieen, und andererſeits der confeſſionellen Verhältniſſe des Bezirkes ausgewählt.

Für den Schulmann und überhaupt für jeden unſerer Schulverhältniſſe einigermaßen Kundigen liegt es auf der Hand, wie durch ſolche Regierungsſchulcollegien, als unmittelbare Organe des Unterrichtsminiſteriums, die Intereſſen des Staates an allen Kategorieen von Schulen weit zweckmäßiger ſich wahrnehmen und vertreten, weit ſchleuniger und kräftiger ſich fördern und regeln ließen, als auf den bisherigen Wegen der ſtaatlichen Unterrichtspflege. Und es iſt wohl im Vertrauen zu der Fürſorge und Einſicht unſerer oberſten Schulbehörde nicht zu weit gegangen, wenn wir unterſtellen, daß die von uns im Eingange erwähnte Idee des neuen Unterrichtsminiſters hinſichtlich einer beſſeren Organiſation, insbeſondere einer ſtrengeren Concentrirung des ganzen Schulweſens, im Weſentlichen mit dem eben Beſprochenen zuſammenfalle. Freilich ſollte ohne ſolche Verſchmelzung und beſſere Centraliſation der Unterrichtsbehörden die beabſichtigte ſtrengere Unterordnung lediglich auf die Amtsthätigkeit der Lehrer ſich beziehen, etwa in der Art, daß in Bezug auf die Lehrpenſa und Unterrichtsmethoden, ſo wie auf die diſciplinariſche Behandlung der Jugend dem freien Ermeſſen der Lehrer und Lehrercollegien gar kein Spielraum gelaſſen würde, und daß in dieſen Beziehungen Alles, in gleicher Weiſe wie beim Bureaudienſte, reglementsmäßig ganz uniform geleiſtet werden müßte: ſo könnten wir von der beabſichtigten Reorganiſation kein ſo großes Heil für die Beförderung der Intelligenz, ſo wie für die Erweckung und Erhöhung der humanen und wahrhaft liberalen Geſinnung in unſerem Bürger- und Beamtenſtande erwarten. Aber das befürchten wir nicht, vertrauen vielmehr, daß die reformatoriſchen Ideen unſeres Unterrichtsminiſteriums eine zugleich recht liberale und praktiſche Tendenz haben, und daß, je bedächtiger man mit den Reformen im Schulweſen vorangeht, um ſo ſicherer die richtigen Wege werden eingeſchlagen werden.

Wir würden es demnach als einen erheblichen Fortſchritt der Intelligenzpflege in unſerem Staate zu begrüßen haben, wenn die Provincialſchulbehörden in der angegebenen Weiſe reorganiſirt würden. Aber dazu — um für jeden der ſechsundzwanzig Regierungsbezirke ein beſonderes Schulcollegium mit mindeſtens vier techniſchen Räthen zu organiſiren — bedarf es einer erheblichen Erhöhung des Unterrichtsbudgets, und dieſe läßt ſich dermalen ohne Mitwirkung und Zuſtimmung der Kammern nicht herbeiführen. Die Kammern aber werden ſich ſchwerlich ſo bald ſchon bereit finden,

zu Verwaltungszwecken — zumal, wo es auf eine Verdoppelung des betreffenden Beamtencorps abgesehen ist — den Nationalseckel weiter, als schon geschehen muß, zu leeren. Die Sache wird also vor der Hand auf sich zu beruhen haben? etwa bis zum Erscheinen des neuen Unterrichtsgesetzes, indem bei Gelegenheit der Discussion desselben der Herr Unterrichtsminister Veranlassung nehmen wird, die Erfolge, welche für Hebung der Nationalbildung von der verbesserten Inspection der Schulen zu erwarten stehen, den Volksvertretern als so preiswürdig darzustellen, daß im Vergleich damit die für diesen Zweig der Bureaukratie noch weiter erforderlichen Summen als eine Bagatelle werden angesehen werden? Schade, wenn hierauf vertröstet werden müßte. Die Sache liegt aber in der That nicht so verzweifelt. Auf einem Mittelwege möchte sich die Idee ohne sonderliche Schwierigkeiten, ohne weitere Anforderungen an die Staatscasse, und demnach — da die Sache an sich eine reine Verbesserung des Verwaltungswesens ist —, ohne daß die Kammern um ihre Zustimmung dazu angegangen zu werden brauchten, verwirklichen lassen.

Allerdings, auf die Aussicht, in allen Bezirkshauptorten der Monarchie complete Schulcollegien, also noch eines mehr als ein Viertelhundert, entstehen zu sehen, müssen wir von vorne herein verzichten. Allein auch die Hälfte dieser Zahl, zwölf bis fünfzehn in der oben angegebenen Weise organisirter Schulcollegien, jedes mindestens vier technische Räthe enthaltend, würden ganz füglich ausreichen, um die Hoheitsrechte und Pflichten des Staates bei den verschiedenen Gattungen von Schulen unmittelbar überall in geeignetster Weise wahrzunehmen, und zur Creirung von fünfzehn derartigen Schulcollegien — es wären dabei durchschnittlich je zwei Regierungsbezirke zu einem Schulenbezirk zu vereinigen — reicht, wenigstens was Zahl und Gehalt der erforderlichen Räthe betrifft, der vorhandene Etat fast völlig aus.

Es ließe sich das nämlich schon erreichen, wenn die gegenwärtig im Budget aufgeführten Schulrathstellen, in Summa circa 60, jetzt zu isolirtem Wirken auf die Bezirksregierungen und sogenannten Provincialschulcollegien (wir sagen „sogenannt", weil dieselben von eigentlich Collegialem fast weiter nichts als den Namen und Schein führen, da in der Regel doch nur der betreffende rein technische Rath um die Personen und Sachen der Schulen, die ihn angehen, sich kümmert) vertheilt, wenn diese 60 Stellen theilweise nur translocirt würden, so daß je 4 in den Provincial- und denjenigen Bezirkshauptstädten, die sich durch ihre centrale Lage am besten zum Sitze der Schulbehörde eignen, sich vereinigt fänden. Die Rheinprovinz, die bevölkertste und schulenreichste, dürfte bei einer solchen Reorganisation der Schulbehörden wohl billigerweise Anspruch auf drei Schulcollegien erheben, die am zweckmäßigsten ihren Sitz in Coblenz, Köln und Düsseldorf nähmen.

Gegen diesen Vorschlag lassen sich wohl mancherlei und, wir verkennen es nicht, gewichtvolle Bedenken erheben. Doch Vollkommenes gibt es ja nicht in der Welt. Und beim politischen Reformiren kommt es auch immerhin wesentlich nur darauf an, dem anerkannt Mangelhaften das voraussichtlich minder Mangelhafte rechtzeitig zu substituiren. — Das Bedenklichste bei der Sache möchte nach dem Ermessen der Praktiker vielleicht in der Persönlichkeit der jetzt fungirenden Schulräthe beruhen. Während die gegenwärtigen Provincialschulräthe zur Vertretung der Gymnasialinteressen, die weit größere Zahl der Bezirksschulräthe hingegen vorzugsweise zur Aufsicht über die Elementarschulen geeignet sind, fehlt es beim dermaligen Schulbeaufsichtigungspersonal fast durchgehends an geeigneten Vertretern der Real- und höheren Bürgerschulen. Indessen liegen auch für diese Bedrängniß passende Auswege nicht fern. Doch enthalten wir uns eines weiteren Eingehens auf die Sache um so mehr, als es uns hier bloß

darum zu thun iſt, durch kurze Darlegung von vielen Seiten her uns bekannt gewordener Anſichten und Urtheile über einen der Reform beſonders bedürftigen Punct unſeres Schulweſens einerſeits den Praktikern im Lehramte zu reiflicherer Erwägung eines ſo wichtigen Gegenſtandes einen Anlaß darzubieten, ſo wie andererſeits den Technikern am Werke der Schulenreform gleichſam einiges nur noch rohe Material an die Hand zu geben, deſſen Behauung und Zurechtlegung natürlich geübtere Hände und feinere Werkzeuge erfordert, als einem Exoteriker, einem dieſes Bauwerk nur von außen mit Anſchauenden, zu Gebote ſtehen.

— Wir haben über die Beſteurung der bisher ſteuerfreien Lehrer uns früher ausgeſprochen. Neuerdings meldet die Spen. Z.: „Vor einigen Tagen begab ſich eine Deputation der hieſigen Communallehrer zum Unterrichtsminiſter mit der Bitte, dahin wirken zu wollen, daß dem Lehrerſtande die Befreiung von den verſchiedenartigen Steuern noch ſo lange verbleibe, bis, wie verheißen, das Unterrichtsgeſetz, durch das für ein „auskömmliches“ Gehalt Näheres beſtimmt werden ſolle, erſchienen ſei. Der Herr Miniſter verſicherte mehrmals, er perſönlich wünſche den Lehrern wohl ein beſſeres Gehalt, ja er finde es hart und arg, daß ſie von ihrer geringen Einnahme noch zu Steuern herangezogen werden ſollten; allein er erklärte auch eben ſo beſtimmt, daß er da nicht helfen könne. — Als bei näherer Erörterung von Seiten der Lehrer darauf hingewieſen wurde, daß in einem Zuſatze zur Verfaſſung beſtimmt erklärt worden ſei, es ſolle bis zum Erlaß des Unterrichtsgeſetzes bei den bisher geltenden geſetzlichen Beſtimmungen verbleiben — die Lehrer waren ihres geringen Gehaltes wegen ſteuerfrei —, ſprach der Herr Miniſter ſeine Anſicht dahin aus, daß ſich das auf den Geldpunct nicht beziehe. — Es würde übrigens, bemerkte der Herr Miniſter weiter, das erwartete Unterrichtsgeſetz die Hoffnungen der Lehrer nicht erfüllen. Man habe Anfangs von einem „auskömmlichen“ Gehalte geſprochen, das bald darauf ſchon ein „den Localverhältniſſen angemeſſenes“ benannt worden ſei. Dieſe Bezeichnungen hätten aber eben weiter nichts zu bedeuten, und das Unterrichtsgeſetz werde keineswegs die Gehälter in Summa verbeſſern, ſondern nur in den alleräußerſten Fällen eingreifen. — Auf die Entgegnung, daß man auch nicht mit Hoffnungen bezeichneter Art gekommen ſei, es aber aus innigſter Ueberzeugung für recht und billig halte, daß der Lehrerſtand wenigſtens in ſeinem jetzigen Gehalte geſchützt werde, und daß von Seiten der Lehrer allerdings die Hoffnung gehegt werde, der Herr Miniſter habe neben den Wünſchen für die Lehrer auch die Macht, ſie vor offenbarer Ungerechtigkeit zu ſchützen, wiederholte der Herr Miniſter die Erklärung: er könne nichts thun. — Endlich wurde noch darauf hingewieſen, daß der Kriegsminiſter das Militär in Bezug auf neue Beſteurung geſchützt, und daß, wenn ein Miniſter ſolche Macht habe, der andere doch wohl auch dieſelbe haben möchte. Der Herr Unterrichtsminiſter wollte dieſer Mittheilung Anfangs nicht Glauben ſchenken, doch ſchien nach Bekräftigung derſelben aus einigen ſeiner Aeußerungen hervorzugehen, daß dieſer Umſtand möglicherweiſe noch nachträglich einigen Erfolg veranlaſſen könnte, und er gab der Deputation auf, ihm das Nähere darüber einzuhändigen.“ Die Vorlegung des Unterrichtsgeſetzes iſt übrigens jüngſt (7. Mai) auch in der erſten Kammer verhandelt worden. Wir geben den Bericht der N. Pr. Z.

„Die Schullehrer der Parochie Reiſen petitioniren, daß die Kammer bei dem königlichen Miniſterium beantragen wolle, daß noch in der gegenwärtigen Sitzung das verheißene Unterrichtsgeſetz vorgelegt werde.

„Die Commiſſion empfiehlt: Abgabe der Petition an das Staatsminiſterium.

„Abg. v. Forſtner hat dazu ein Amendement eingebracht und empfiehlt, die Petition an das Miniſterium zu übergeben, mit dem gleichzeitigen Wunſche: gleich

beim Beginn der nächſten Sitzungsperiode die durch die Verfaſſungsurkunde verheißenen Geſetze über die Schule §§ 21—26 durch eine den Kammern zu machende Vorlage zu erledigen.

„Abg. v. Gerlach. Ein Wort des Herrn Vorredners veranlaßt mich, die Tribüne zu beſteigen. Derſelbe rechnete das Amt der Küſter zu den Aemtern, die für die Schullehrer ſich nicht ſchickten. Ich finde in der Bekleidung des Küſteramts eine hohe Ehre für den Elementarſchullehrer. — Außerdem mache ich, was die Erlaſſung eines Unterrichtsgeſetzes betrifft, darauf aufmerkſam, daß die große Mehrzahl unſerer evangeliſchen und römiſch-katholiſchen Elementarſchulen durch den Artikel der Verfaſſungsurkunde, der der evangeliſchen und römiſch-katholiſchen Kirche den Beſitz ihrer Unterrichtsanſtalten gewährleiſtet, gegen Umgeſtaltung durch einſeitige Acte der Staatsgewalt definitiv ſicher geſtellt ſind.

„Nach einigen andern Bemerkungen erklärt

„der Miniſter der geiſtlichen Angelegenheiten: Ich ſchließe mich dem Antrag ihrer Commiſſion an und bitte Sie, den Antrag des Abg. v. Forſtner zu verwerfen. Es iſt allerdings als ein dringendes Bedürfniß erkannt worden, ein allgemeines Unterrichtsgeſetz zu erlaſſen. Mannigfache Vorarbeiten haben deßhalb auch ſtattgefunden, aber ſchwierige Verhältniſſe ſtellen ſich dazwiſchen, ein für alle Landestheile paſſendes Geſetz zu erlaſſen. Es muß ein ſolches Geſetz reiflich erwogen werden, namentlich darin, daß ſowohl alle Rechte des Staates, als auch alle Rechte der Kirche genügend erwogen werden, und ſo genügend, daß künftigen Streitigkeiten zwiſchen beiden vorgebeugt werde. Iſt es irgend möglich, ſo wird ein ſolches Geſetz bis zur nächſten Seſſion von der Regierung den Kammern vorgelegt werden. Vor allen Dingen iſt übrigens die Frage wegen der Schullehrer als eine praktiſch ſehr dringliche befunden; kann demnach ein allgemeines Unterrichtsgeſetz bis zur nächſten Seſſion nicht erlaſſen werden, dann wird doch, was dieſen Punct betrifft, von der Regierung eine Vorlage gemacht werden. Was die Behauptung des Abg. v. Forſtner über die Beſtimmungen der Verfaſſung anlangt, ſo erkläre ich, daß die Verfaſſung nicht ſagt: es ſolle den Schullehrern ein hinlängliches Auskommen zugeſichert werden, ſondern nur, daß ihnen in den localen Verhältniſſen angemeſſenes Gehalt garantirt werden ſolle. Ich halte dieſe Erklärung für nothwendig, damit ſich die Schullehrer keinen ausſchweifenden Hoffnungen hingeben mögen.

„Nach einer Bemerkung des Abg. v. Ammon erklärt der

„Abg. v. Ladenberg: Während der Zeit meiner Verwaltung des Cultusminiſteriums habe ich erklärt, daß ein allgemeines Unterrichtsgeſetz ins Leben gerufen werden ſolle; ich glaube darin nur meine Schuldigkeit gethan zu haben. Was dem Lande in dieſer Hinſicht frommen werde, habe ich mit ſehr erleuchteten Mitgliedern des Miniſteriums berathen. Dieſe Berathung war auch ſo weit gediehen, daß ein ſolches Geſetz noch im Laufe dieſer Seſſion vorgelegt werden konnte (Hört! links), und ich würde dieß auch gethan haben. (Hört! Hört!) Nur die Erklärung der Kirchenbehörden mußte noch erwartet werden; aber wer da weiß, was er will, wird auch ſchnell einen richtigen Entſchluß faſſen. (Hört!) Eines will ich nur noch anführen: bei dem Entwurfe der Verfaſſung, bei dem auch ich mitgewirkt, war es die Abſicht der Regierung, wenigſtens habe ich die Beſtimmung des betreffenden Artikels ſo aufgefaßt, daß den Schullehrern ein vollkommen ausreichendes, ihrem Stande gemäßes Auskommen zugeſichert werden ſolle. (Bravo! links.)“

Wir können nicht wiſſen, ob die Vorlage des Ladenbergiſchen Entwurfes nur an dem Austritt des Miniſters, oder etwa an den Erklärungen der Kirchenbehörden ge-

ſcheitert iſt, alſo auch nicht wiſſen, ob ſeiner Auslaſſung zu applaudiren ſei; wenigſtens ſcheint die Erklärung des Herrn v. Raumer das Letztere andeuten zu ſollen. Wollten wir nun überhaupt ſchon über die Tendenzen des neuen Miniſters in Betreff des Unterrichtsgeſetzes uns äußern, bevor wir mehr von ihm wiſſen, als was auf vagen Vermuthungen beruht, was wir eben nicht wollen, ſo könnte es doch am wenigſten an dieſem Orte in der Revue geſchehen. Was aber die äußere Lage der Lehrer anbetrifft, ſo wollen wir doch auf ein unter Oeſterreich in dieſem Hefte folgendes Citat aus J. Gotthelf verweiſen, wenn uns auch „ein den localen Verhältniſſen angemeſſenes Gehalt“ als ſolches befriedigen würde, denn dieſe Faſſung läßt der Auslegung noch einen bedenklichen Spielraum.

— Das Landrecht und der Beruf des Lehrſtandes. (N. Pr. Z.) Der 13jährige Sohn eines ſchon drei Mal beſtraften Verbrechers in Berlin hatte mehrere Wochen ohne Wiſſen der Mutter (der Vater ſaß wieder in Criminalarreſt) die Schule verſäumt. Als er wieder das erſte Male zur Schule gebracht wurde, ſtellte ihm der Schulvorſteher, in deſſen Claſſe er war, ſein bisher begangenes Böſe ernſtlich vor, wie er ſich z. B. auf der Mutter Namen Geld geborgt, für ſich und andere Knaben Thalerbillets zum erſten Platz im Renz'ſchen Circus gelöst, auch ſeine Eltern ſonſt beſtohlen hatte, daß dieſe ſogar ſchon von der ſechsten Claſſe an die Beſtrafung in der Schule vor ſeinen Mitſchülern wiederholt erbeten hatten, und warnte ihn aufs ernſtlichſte, daß, wenn er ſich nicht beſſere, er ſehr bald dem Gefängniß anheimfallen würde. Ueber letztere Aeußerung leitet der Vater aus dem Criminalgefängniß heraus gegen den Schulvorſteher eine Injurienklage ein, verliert in erſter Inſtanz, appellirt und verliert abermals, jedoch wird Verklagter zur Tragung der Koſten erſter Inſtanz verurtheilt, und zwar auf Grund der beeideten Ausſage eines andern Schülers, die alſo lautet: daß der Beklagte vor länger als Jahresfriſt dem Schüler geſagt: er werde nicht 20 Jahre alt werden, dann ſäße er auf dem Zuchthauſe. Ob aber dieſer Schüler in der Schule anweſend geweſen, als Beklagter dieſe Worte geſprochen, vermag ſich Zeuge nicht zu erinnern. Kann und darf ein Gericht ſolche Klagen aus der Elementarſchule annehmen, und darf ein Gericht, wie hier geſchehen, behaupten, die Art und Weiſe der Aeußerung ſchließe die Abſicht einer wider den Schüler und mittelbar gegen deſſen Vater beabſichtigten Ehrenkränkung nicht völlig aus — weßhalb nur eine vorläufige Freiſprechung von der erhobenen Anſchuldigung erfolgen könne und die Koſten erſter Inſtanz dem Beklagten zur Laſt zu legen ſeien?? —

Wir haben bisher geglaubt, daß das Verhältniß zwiſchen Lehrer und Schüler jene Abſicht geſetzlich völlig ausſchließe, und daß eine vorläufige Freiſprechung einen thatſächlichen Zweifel vorausſetze, nicht aber einen Zweifel über die Abſicht, die völlig feſtſtehen muß, ſobald überhaupt von einer Injurie die Rede ſein ſoll: eine Frage, die durch das Urtheil des Richters mit Ja oder Nein beantwortet werden muß.

— Ueber die Anſtellung der Lehrer. (K. Z.) Die im Jahre 1848 durch Cabinetsordre abgeſchafften Conduitenliſten für die Lehrer ſind zu neuem Leben erſtanden. Den Superintendenten und Schulinſpectoren ſind vor Kurzem von der Regierung Schemata zu derartigen Liſten zugegangen, in welchen die Rubrik für das Gutachten über die politiſche Richtung der Lehrer beſonders groß iſt. Wir können denen nicht zuſtimmen, die ſo unbedingt dergleichen Conduitenliſten verwerfen. So weit die Regierung die Anſtellung der Lehrer in Händen hat, iſt es auch ihre Pflicht, die Brauchbarkeit der Candidaten für jede Stelle zu erwägen, und die „politiſche Richtung“ gehört dabei in einem gewiſſen Grade ſicherlich mit zu den pflichtmäßig zu beachtenden Rückſichten. Man faßt das Uebel, das man im Auge hat, offenbar am ganz verkehrten

nde an, wenn man es durch Abſchaffung der Conduitenliſten beſeitigen will; die rage muß vielmehr ſein: Kann man nicht die Anſtellung der Lehrer in ände legen, von welchen eine weniger gewaltſame und einſeitige ichtung, eine freiere und humanere Abwägung der weſentlichen ückſichten zu erwarten ſein dürfte, als von der Regierung? Wir lauben, daß dieſe Frage ſich mit „Ja" beantworten laſſe, gehen aber für jetzt nicht äher auf dieſelbe ein. * Für jetzt wollen wir nur bemerken, daß die Anfeindung der onduitenliſten den rechten Punct nicht treffe, daß, in weſſen Hände auch immer die nſtellung der Lehrer gelegt werden möge, eine ſolche Aufgabe immer eine Erkundi- ung nach der „Conduite" und namentlich auch nach einem etwaigen ſchärfern Her- ortreten politiſcher oder religiöſer Richtungen in Frage kommender Candidaten zur ſlicht machen werde, ebenſo wie gewiß ſogar jeder gewiſſenhafte Vater dieſelben nſtellen wird, ehe er ſich einen Hauslehrer nimmt, obgleich dieſer doch viel leichter ei ſchlechtem Beſtande der Probe wieder zu entfernen iſt als ein öffentlich ange- ellter Lehrer.

— Der Etat des Miniſteriums der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinal- ngelegenheiten ſetzt für das Miniſterium an Gehältern und Büreaukoſten 112,442 Thlr., ür die Conſiſtorien 102,170 Thlr. und an Beſoldungen und Zuſchüſſen für Geiſtliche nd Kirchen 231,642 Thlr. aus. Zur Ausſtattung der katholiſchen Bisthümer und er zu demſelben gehörenden Inſtitute werden 346,601 Thlr., an Beſoldungen und Zuſchüſſen für katholiſche Pfarrer und Kirchen 378,004 Thlr. ausgeſetzt. Der öffent- iche Unterricht hat einen Etat von 1,028,613 Thlr. außerordentlicher und 1,397,188 Thlr. ordentlicher Ausgaben. Unter den erſtern befinden ſich 514,800 Thlr., unter den etztern 285,669 Thlr. für Gymnaſien und Realſchulen, für Univerſitäten 233,446 Thlr. nd 474,535 Thlr. Außerdem werden gemeinſchaftliche Ausgaben für Cultus und Unterricht zum Betrage von circa 550,000 Thlr. aufgeführt. (C. B.)

— **Gymnaſien.** Programme von Mich. 1850. Düſſeldorf, Dir. Dr. Kieſel. Abh. des Religionslehrers L. Kraſe: Ueber den Einfluß des Chriſtenthums auf die Familie. 24 S. Schüler in I 35, II sup. 25, II inf. 45, III 38, IV 39, V 48, VI 52 = 282. Abiturienten 13.

Trier. Dir. Dr. V. Loers. Abh. Euripidis Iphigenia in Aulide tragœdia um Racinii comparata von G. L. Houben. 10 S. Schüler in I sup. 46, I inf. 61, I sup. 69, II inf. 59, III 47, IV 41, V 50, VI 37 = 410. Abit. 42.

Aachen. Dir. Dr. Schoen. Abh. Ueber die Beſitznahme Italiens durch die Oſtgothen von Dr. Klapper. 15 S. Schüler in I sup. 29, inf. 34, II sup. 43, I inf. 45, III 68, IV 89, V 69, VI 68 = 445. Abit. 23.

Bonn. Dir. Dr. Schopen. Abh. C. F. Heinrichii Schedæ Lycurgeæ. digessit suisque annotationibus auctas edidit J. Freudenberg. 40 S. Schüler n I 42, II 42, III 49, IV 57, V 62, VI 59 = 310. Abit. 25.

Eſſen. Dir. Dr. Wilberg. Abh. Ueber den hebr. Unterricht auf den Gym- aſien von O. L. Buddeberg (Schluß). 22 S. Schüler in I 32, II a 29, II b 30, II 27, IV 35, V 31, VI 34 = 216. Abit. 11.

Wetzlar. Dir. Dr. Hantſchke. Abh. Zur Kenntniß der neuteſtamentlichen räcität oder daß die rationale Behandlung des grammatiſchen Elements derſelben er gläubigen Schriftauslegung nicht im Wege ſteht, 27 S., von Dr. Schirlitz, Prof. Schüler in I 14, II 36, III 15, IV 28, V a 15, V b 22 = 130.

---

* Man würde der K. Z. dafür danken können, wenn ſie ſich hierüber bald äußern wollte. D. Red.

Elberfeld. Dir. Dr. Bouterwek. Abh. Caedmons des Angelſachſen bibl. Dichtungen 2r Theil: Ein angelſächſiſches Gloſſar von Bouterwek. XXIV u. 160 S. — Dr. W. Ihne, erſter ord. Gymnl. wurde als Director der h. Bürgerſchule (head-master of the High School) nach Liverpool berufen. Schüler in I 17, II 27, III 38, IV 41, V 34, VI 28, Vorſchule 19 = 204. Abit. 4.

Köln. Fr. W. Gymn. Dir. Dr. Knebel. Abh. De Hymno Homerico in Cererem von H. Probſt. 16 S. Schüler in I a 22, I b 42, II a 39, II b 41, III a 33, III b 33, IV a 36, IV b 33, V a 51, V b 49, VI a 38, VI b 37 = 454. Abit. 19.

— Kath. Gymn. Dir. Prof. Birnbaum. Abh. Ueber einige beſondere Auflöſungen der Gleichungen des 4. Grades von Prof. Dr. Ley. 14 S.

— „Die ſeit mehreren Jahren feſtgehaltene Einrichtung des Aufrückens, beziehungsweiſe Alternirens der Lehrer mit den Schülern in den Grenzen der einzelnen Bildungsſtufen, ſo wie des Zuſammenfaſſens verwandter Lehrgegenſtände in eine Hand hat in dem verfloſſenen Schuljahre wieder conſequent durchgeführt werden können."

— Eine Verfügung erklärt es für unbedenklich, Schüler des Progymnaſiums in Linz und der h. Bürgerſchule in Neuwied, welche in ihrem Abgangszeugniſſe als reif für Secunda bezeichnet werden, in dieſe Claſſe aufzunehmen. Schüler in I sup. 38, I inf. 35, II sup. 52, II inf. 59, III 79, IV 89, V 71, VI 70 = 493. Abit. 33 (21 zum Stud. d. Theol.).

Emmerich. Dir. Ditges. Abh. Ueber Goethe's Achilleis von Dr. Klein. 19 S. — Bruchſtück aus der Rede des Directors (bei Gelegenheit ſeiner Einführung an die Stelle des zum Reg. und Schulrath in Königsberg ernannten Dir. Dillenburger) über das Weſen der Gymnaſialbildung überhaupt und über die philologiſche Bildung der Gymn. insbeſondere. — Schüler in I 13, II 19, III 20, IV 25, V 28, VI 35 = 150. Abit. 8.

Düren. Dir. Dr. Meiring. Abh. Hiſtoriſche Beleuchtung der röm. Rechtsgrundſätze in Bezug auf Veräußerlichkeit und Theilbarkeit des Grundeigenthums. Von Oberl. Dr. Menn. 20 S. Schüler in I 28, II 36, III 31, IV 36, V 27, VI 24 = 182. Abit. 12. — „Für häusliche Ordnung, regelmäßigen Fleiß und ſittlichen Wandel ward insbeſondere dadurch geſorgt, daß die Schüler des Abends von einer beſtimmten Stunde an, die nach der verſchiedenen Tageslänge von Zeit zu Zeit feſtgeſetzt wurde, ſich nicht aus ihren Wohnungen entfernen durften, und alsdann Beſuche von dem Director und den Claſſenlehrern zu gewärtigen hatten."

Coblenz. Dir. Dr. Klein. Abh. Schedæ Homericæ collectæ ab A. Capellmann. 16 S. Schüler in I sup. 12, I inf. 20, II sup. 26, II inf. 49, III 68, IV a 37, IV b 39, V 71, VI 94. Vorſchule 38 und 10. Abit. 12. Das Programm zur Feier des Geburtsfeſtes des Königs enthält Beiträge zur Bibliographie aus den Schätzen der Gymn. u. ſtädt. Bücherſammlung. 3.

Kreuznach. Dir. Dr. Axt. Abh. fehlt. Statt deren: Die Religion, eine Rede von Dir. Dr. Axt. 12 S. Schüler in I 11, II 22, III 23, IV 26, V 23, VI 27. Abit. 5.

Saarbrücken. Dir. Dr. Ottemann. Abh. Adnotationes ad Aeschyli Persas von G. L. Schmitz. 22 S. — Realſectionen in II, III und IV (die in II gegenwärtig nicht beſetzt). Schüler in I 7, II 19, III 21, IV 12, V 37, VI 42, Real III 10, Real IV 16 = 164. Abit. 3.

Weſel. Dir. Dr. Blume. Abh. Aphoriſtiſche Beiträge zur lat. Grammatik. 2. Heft. 16 S. Ueber den Acc. c. inf. Rede am 15. Oct. 4 S. Beides vom Director. Schüler in I 10, II 23, III 33, IV 38, V 22, VI 39 = 165. Realabth. in II, III, IV.

Münſtereifel. Dir. J. Katzfey. Abh. Critica et exegetica von Dr. König.

hoff (Homer). 26 S. Schüler in I 18, II 31, III 18, IV 28, V 22, VI 15 = 132. Abit. 9.

Cleve. Dir. Dr. Helmke. Abh. Hiſtoriſche Apologieen von Oberl. Dr. Fleiſcher. 48 S. Schüler in I 10, II 12, III 18, IV 15, V 15, VI 19. Abit. 5. Es wird Unterricht im Holländiſchen ertheilt.

Bedburg. Rhein. Ritterakademie. Dir. Seul. Abh. Lebensſkizze des Grafen von Mirbach. 48 S. Schüler in I a 1, I b 2, II a 3, II b 9, III 4, IV 6, V 4. Abit. 1.

Duisburg. Gymn. und Realſchule. Dir. Dr. Eichhoff. Abh. zur Geſchichte des Gymn. in Duisburg von O. L. Köhnen. 27 S. Schüler in I 21, II 30 (Real I 8), III 43 (Real II 25), IV 19, V 23, VI 22 = 191. Abit. 7.

— **H. Bürgerſchulen.** Programme Mich. 1850. Düſſeldorf. Realſchule. Dir. Dr. Heinen. Abh. Die kosmographiſchen Anſichten des Mittelalters von Dr. L. Schauenburg. 24 S. Schüler in I 29, II 25, III 21, IV 52, V 63, VI 54 = 244. Abit. 8.

Elberfeld, Real- u. Gewerbsſchule. Mit der Dir. interim. beauftragt Prof. Förſtemann. Abh. Die Theorie des deutſchen Satzes und der Wortfolge, vom Standpuncte der allgemeinen Grammatik von O. L. Dr. Kruſe. 24 S. Schüler in I 13, II 24, III 40, IV 51, V 41, VI 36, VII 19 = 224.

Trier, h. Bürg. u. Prov. Gewerbsſchule. Dir. vac. Interim. O. L. Hartmann, Dir. d. Gewerbſch. Abh. Das Turnen als ein nothwendiger Theil der Jugendbildung. 11 S. Schüler in I 16, II 27, III 27, IV 49, V 62, VI 66 = 247. Abit. 6.

Görlitz. Dir. Kaumann. Abh. des Directors: Symbolik der germaniſchen Baukunſt des Mittelalters. (I die Symbolik des Ganzen, II der Theile, III der Verzierungen. Fortſ. folgt.) 20 S. Man vgl. P. R. XXI, 318, wo einer frühern Arbeit desſelben H. Verf. auf demſelben Gebiete gedacht iſt. — Schüler in I 12, II 29, II 54, IV 62, V 52, VI 69, VII a 40, VII b 12 = 337. Abit. 10.

Stettin. Programm der Fr. W. Schule. 1851. Dir. Scheibert. Abhandl. des Oberlehrers Dr. Glagau: Franzöſiſche Wörter germaniſchen Urſprungs, 22 S.

Aus den Beiträgen zur innern Geſchichte der Anſtalt vom Director theilen wir das Folgende hier mit:

„Die Ausſicht auf ein allgemeines Unterrichtsgeſetz, bei welchem die höhern Bürgerſchulen vornehmlich betheiligt ſein durften, machte weſentliche Umgeſtaltungen, auch wenn ſie nothwendiger erſchienen wären, doch unräthlich; denn eine Schule, welche das Geſammtleben der Schüler in einander verweben muß und will, darf ſich nicht auf vielerlei Verſuche einlaſſen, wenn ſie nicht, ſtatt zu beſſern, ſtören, und ſtatt zu fördern, aufhalten und verwirren will. Da aber vorauszuſehen war, daß man in dem Geſetze einen längern Schul-Curſus werde beanſpruchen, falls die höh. Bürgerſchulen die von ihnen beanſpruchten und ihre Sicherſtellung und ihre erſprießliche Wirkung fördernden Gerechtſame erhalten ſollten: ſo wurde der Curſus allmälig durch Erhöhen die Erweitern der einzelnen Claſſenpenſen ausgedehnt. So traf uns denn auch die Verordnung, nach welcher die Bauakademie die Abiturienten der höhern Bürgerſchulen mit denen des Gymnaſiums gleichſtellt, in der Lage, daß dieſelbe auch auf uns eine Anwendung fand.

„Dieſe allmälige Erweiterung ließ denn auch für Ober-Secunda nach und nach den Spielraum gewinnen, daß wir in ihr einen gewiſſen Abſchluß anzubahnen im Stande waren. Dieß noch mehr zu erreichen, wird die nächſte Aufgabe ſein, ſobald

wir die Hoffnung haben, daß nicht etwanige gebietende Umſtände dazwiſchen treten. Der Uebergang nach Prima wird immer die Grenze für diejenigen ſein, welche noch Lehrjahre durchzumachen haben, namentlich ſo lange noch die Sitte beſteht, daß gewiſſe Dienſte in den Lehrjahren auch noch durchgemacht werden müſſen, deren Beſorgung nach dem heutigen Stande des ſocialen Lebens wohl nicht mehr zum Erlernen eines Geſchäftes oder Gewerbes gerechnet werden können. Bis zu dieſer Grenze ſollten aber füglich alle diejenigen mindeſtens kommen, welche von ihrer Schulbildung irgend eine Frucht für das Leben haben wollen. So gebietet hier das praktiſche Leben einen Abſchluß, und die Schultheorie muß dieſem Gebote vorläufig weichen. Die Schule kann und darf daher es nicht aufgeben, auch eine äußerliche Markirung dieſes Endzieles irgendwie zu gewinnen.

„Die freie Unterrichtsform, die von uns auch für größere Kreiſe charakteriſirt iſt, und deren eine Seite auch darin beſteht, daß die Schüler zu eigenen, ihre Mitſchüler belehrenden Vorträgen kommen, hat nach und nach mehr bei uns Raum gewonnen. In vielen Lehrgegenſtänden hat ſie irgendwo ein kleineres oder größeres Plätzchen ſich erobert, und wo es bisher noch nicht der Fall war, da genießt man mindeſtens die dadurch erzielten Früchte einer gründlichern und ausdauernden Arbeitsfähigkeit, einer geordnetern Auffaſſungskraft, einer geläufigern und ſichern Sprechweiſe — eine für uns wichtige, aber ſehr ſchwierige Aufgabe — und auch eines geſteigerten Muthes der Schüler zu eigener Thätigkeit. Die Anerkennung dieſer nicht mehr wegzuleugnenden Früchte wird denn auch wohl dahin führen, ſie überall mit anbauen zu helfen und immer neue Plätzchen und Plätze für ſie zu erſinnen.

„Mit dieſer hängt eine andere Behandlung des deutſchen Leſebuches und des an dasſelbe geknüpften Erfahrungsunterrichtes zuſammen. Namentlich in den mittlern Claſſen ſoll es uns darauf ankommen, bei dieſer Gelegenheit die Schüler zu einem ruhigen Nachdenken, zu einer beſonnenen Combination des ihnen bekannten Stoffes, zu einem Sprechen in ganzen Sätzen und allenfalls Perioden zu bringen, die ihnen aber nicht erſt durch die Form der Frage vorgebildet ſind. Doch können wir hier nur erſt von einem Anfange ſprechen und von der Zukunft erſt erwarten, daß dieſe Art der Behandlung des Leſebuchs noch zur fruchtreichern wie zu einer allgemeinern, auf jeder Lehrſtufe anzuwendenden Geſtaltung gelange.

„Das Schulleben — auch dieß haben wir anderen Ortes des Weitern beſprochen — welches uns allein das Mittel bietet, den Schüler auf dem Gebiete der praktiſchen Ideen* zu leiten und zu erziehen, iſt, ſo weit nur irgend die Kräfte der daran betheiligten Lehrer haben ausreichen wollen, nach Möglichkeit gepflegt worden. Wir haben uns nicht irre machen laſſen durch Stimmen, welche von ſolcher Anſtrengung abmahnten, auch nicht durch die Urtheile derer, welche darin ein Hinausgehen über den eigentlichen Lehrerberuf ſehen wollen, auch nicht durch die Gleichgültigkeit, womit es von manchen Seiten her angeſehen worden iſt, nicht auch durch den Vorwurf der Abſonderlichkeit, denn

wenn wir über ſchlimme Zeiten mit unſerer Jugend erträglich gut fortgekommen ſind;

wenn wir bei der aus den verſchiedenſten Ständen und Gegenden zuſammengekommenen Jugend irgend welche Pietät und namentlich in den obern Claſſen erreicht haben;

---

* Im Sinne Herbart's zu verſtehen.

wenn wir Schüler, von denen nicht 96 % ein rein wiſſenſchaftliches Intereſſe aben und auch nie haben wollen, und deren bei weitem größter Theil nur die Schulrucht nach Jahren und nicht nach gemachten Fortſchritten berechnet, doch noch erträgich feſſelten und zu einer erträglichen Anſtrengung brachten;

wenn wir bei unſern Schülern — ſo verſichern uns mindeſtens die Beſucher nſerer Anſtalt — eine gewiſſe Friſche und Freudigkeit des wiſſenſchaftlichen Thuns, amentlich in den obern Claſſen, erzielt haben;

wenn die Schule manchen Schüler, der zu einem frühern Abgange beſtimmt war, och feſſelte, ſo daß ſeine eigene Neigung ihn noch in der Schule hielt;

wenn in den obern Claſſen eine den Lehrern wohlthuende Geſinnung der Schüler ich unverkennbar ausſprach:

ſo verdanken wir dieß zu einem großen Theile unſerm angebahnten Schulleben in allen ſeinen Verzweigungen; und um ſolchen Preis iſt die größte Anrengung wohl nicht zu groß, und um ſolchen Preis iſt ein gleichgültiges Nichtbechten gleichgültig.

„Wir haben es vornehmlich angebaut durch Turnen, Geſang, Muſik, Zeichnen.)azu kamen Vereine und Schulfeſte.

„Das Turnen wurde (ſ. Programm 1846) der Anſtalt überwieſen, und an dasſelbe hnte ſich Vieles für das Schulleben nach den mannigfaltigſten Seiten hin. Mit em Turnen verbanden wir Exercierübungen. Der praktiſche Sinn unſerer Schüler — ſo ward das Ganze organiſirt, — ſollte ſich an ihm üben. Es fehlt icht an hübſchen Schülerarbeiten der Art. Sich über ſelbſt Erfahrenes auszuſprechen, lbſt Gewolltes zur Berathung zu ſtellen, dazu gab der Turnrath ſchöne Veranſſung, in welchem das Auge für das richtige Auffaſſen der Wirklichkeit geöffnet, ein lachdenken über eine für die Schüler begreifliche, von ihnen gehandhabte, durch ſie nd ihr Thun geſtaltete Wirklichkeit eingeleitet und angeregt und geübt wurde. Die reie Unterordnung der Schüler unter eine von ihnen als nothwendig erkannte Ordung trug ihre guten Früchte, welche man freilich nicht abexaminiren kann, die auch ur außer dem Buchleben und doch ſchließlich für dieſes reifen.

„Unſer Exerciren auf dem Turnplatze bedarf aber hier einmal einer kurzen, eſondern Erwähnung, da es zum Theil ganz irrige Auffaſſungen und Beurtheilungen rfahren hat. Zwar könnte ſolches Urtheilen als ein nichtiges mindeſtens an hieſiger Stelle mit Stillſchweigen übergangen werden; da dasſelbe aber uns zu nahe berührt, ndem es auf unſere Schüler nicht ohne Einfluß iſt: ſo muß hier ſchon dem gegenber ein Näheres geſagt werden.

„Ohne daß mit dem Turnen irgend welche andere geiſtige Idee verbunden wird, ringt man es nicht zur Blüthe.

„Das ſteht feſt aus Erfahrungen älterer und neueſter Zeit. Es nimmt das Turnen berall einen friſchen Anlauf ob des Neuen, und mitten im ſcheinbar fröhlichen Laufe ginnt es zu ſtocken, ſtill zu ſtehen und zu vergehen. Einige excellente Turner ſind hließlich die glänzenden Rudera einer turnenden Schule. Nur der beſtimmende Einuß der Schule und der nicht turnenden Lehrer erhält es eine Zeitlang aufrecht. Ob ber die geiſtige Idee, welche das Turnen älterer und neuerer Zeit aus ſich ſelbſt eraus entwickelte, eine erwünſchte, beglückende, ja nur zuzulaſſende iſt: das geben ir zu beurtheilen denen anheim, die nicht ſehen ob ſie es ſchon ſehen, und nicht verehen ob ſie es ſchon hören. Die tiefern pſychologiſchen Urſachen gehören nicht hieher.

„Das Exerciren iſt eines der Mittel, an welches ſich leicht und natürlich andere Ideen anknüpfen laſſen.

„Um uns hier nicht weit auszulaſſen, was an einem andern Orte geſchehen iſt, ſo zählen wir nur Folgendes auf: Mit ihm wird es möglich, den Sinn für Ordnung, für Gemeinſamkeit, für freien Gehorſam, für Achtung des Geſetzes als eines Geſetzes und nicht als einer Macht des Gebietenden; bei den jüngern Kindern Tactſinn, Aufmerkſamkeit, Vermittlung von Vorſtellungen und Wollen und Thun; bei den Erwachſenen Hingebung an eine gemeinſame Idee, ohne alle Nebenzwecke, Beurtheilung von geiſtigen und ethiſchen Kräften, Seelenerfahrung an ihren Mitſchülern, praktiſchen Sinn in Ueberwachung und Vertheilung von Kräften, Mitteln, Räumlichkeiten und Zeit ꝛc. anzubauen.

„Nur mit dem Exerciren wird es möglich, den Turnplatz den Schülern zu überliefern und ein Gemeinſchaftsleben der Jugend auf demſelben mit ſeiner bildenden Kraft zu beleben und zu erhalten.

„Wie viel hiermit geſagt ſei, das kann hier nicht weiter aus einander gelegt werden. Nur dem, der aus Worten Schlüſſe macht, kann es einfallen, bei einem Exerciren auf einem Schülerturnplatze an Drillereien, Soldateska, Kriegsweſen, Vaterlandsvertheidigung ꝛc. zu denken. Wir und unſere Schüler denken dabei etwas ganz Anderes. Kann aber der Turnplatz nicht der Lebensmarkt der Jugend ſelbſt werden, dann mag man ihn auch nur aufheben.

„Um aber dem Vorwurf zu begegnen, als ſprächen wir immer nur Ideen aus, die etwa nur als Ideen und vorgefaßte Meinungen eine Verwirklichung hätten, mögen hier unſere Erfahrungen aber auch in ihrer ganzen Nacktheit einen Raum finden. Es kann nur von der Zeit geſprochen werden, ehe die bedenkliche Erkrankung des Turnlehrers zu einer Störung des Turn- und anderweitigen Schullebens eintrat.

„Am beſten exercirten die obern Claſſen, und je höher im Allgemeinen der ſittliche Geiſt in ihnen war, deſto beſſer und ernſter wurde die Sache betrieben, zu deſto fruchtbarern geiſtigen Uebungen konnte es verwandt werden.

Die kleinern Knaben in den untern Claſſen drängten ſich mit beſonderer Vorliebe zu ſolchen Exercirübungen, und hier hing es von den Führern vornehmlich ab, den Gewinn aus dieſer Vorliebe gehörig zu ziehen.

„Die mittlern Claſſen betrieben es durchſchnittlich matt und machten den Führern die meiſte Mühe.

„Dem Turnplatze ſuchten ſich vornehmlich zu entziehen:

1. ſolche Schüler, welche mehr oder minder innerlich ſich dem Geiſte der Schule entfremdet und ſo auch ihre geſunde Stellung zu den beſſern Mitſchülern verloren hatten,
2. ſolche Schüler, welche zu früh auf den Lebensmarkt hinausgetrieben waren, den Knaben- und Jugendſinn bereits eingebüßt und in dem abgeſchwächten Seelenleben keine Schwungkraft für eine gemeinſame Idee eines Jugendlebens mehr hatten,
3. ſolche Schüler, welche ein zweckloſes, der augenblicklichen Luſt nachgebendes, oft und meiſt in einem nicht löblichen Gebahren beſtehendes Umhertreiben dem geordneten geſelligen Bewegen und Tummeln vorziehen.

„Die gedachten Schüler waren nicht etwa läſſig und ſtörend beim Exerciren, ſondern noch viel mehr beim eigentlichen Turnen.

„Kurz der ſittliche Geiſt der einzelnen Schüler, ihr inneres Weſen ſpiegelte ſich vollſtändig auf dem Turnplatze ab, und da ein ſolcher Spiegel geſcheut wurde, ſo entzogen ſich eben darum ſo Manche unter allerhand Vorwänden dem Turnplatze. Ordnung und Promptheit, das ſind die Schreckwörter für ſolche Schüler, und dieſe Schrecken erſinnt Vorwände.

„Andererſeits hat der Turnplatz mit ſeiner ganzen Organiſation, wenn nicht der Schüler ihm entnommen wurde, manch wankendes Gemüth durch das Schulleben geſtärkt und wieder für uns, die Schule und die Schulthätigkeit gewonnen; er hat manchen Verführungen und Verirrungen vorgebeugt, und

der Erlaß an häuslichen Schulaufgaben, welcher um des Turnens willen erfolgen mußte, hat keine merkbare Abnahme im wiſſenſchaftlichen Fortſchreiten der Schüler zur Folge gehabt, vielmehr wurden die eifrigſten Schüler auf dem Turnplatze auch die thätigſten in der Claſſe.

Wohl aber bemerken wir ganz entſchieden,

daß die vom Turnen dispenſirten Schüler nicht immer die freie Zeit und den auch ihnen an den häuslichen Schulaufgaben gewordenen Erlaß weder zu ihrem eigenen noch der Schule Frommen gebrauchten.

„An das Turnen und namentlich Exerciren lehnte ſich der einſtimmige und mehrſtimmige Geſang im Gebiete der Volksmelodieen und vaterländiſchen Lieder, und ſo ward eine andere äſthetiſche Seite auf den Turnplatz hinaus und in das Schülerleben hinein getragen.

„Mit den Zwecken des Exercirens wurde praktiſche Geometrie, Vermeſſungen mit der Bouſſole, der Kette und dem Theodoliten verbunden, um für ſolche Arbeiten, wenn ſie ein Intereſſe bieten ſollen, einen beſtimmten oſtenſiblen Zweck zu haben.

„Ein Sommerfeſt im Freien wurde der letzte Grenzſtein dieſes Schullebens, an welchem freilich dem Zwecke gemäß nur diejenigen Schüler Theilnehmer ſein konnten, welche dafür ſich bemüht, dafür ſich geübt und ſo irgend welche Leiſtungen für das Allgemeine aufzuweiſen hatten.

„An freien Vereinen der Schüler — eine zweite Seite unſers Schullebens — hat die Schule zu verſchiedenen Zeiten verſchiedene geſehen, wie das auch ſo ſein muß. Vereine für Leſen deutſcher Werke in verſchiedenen Claſſen, für Geſang, für Muſik, für Zeichnen, für Chemie, für experimentelle Phyſik, für Mathematik und in specie Aſtronomie und für's Engliſche ſind von den ſtrebſamern Schülern und von ſolchen, die ſo ganz im Geiſte der Schule leben, mit größerem und geringerem Eifer und Erfolge geſtiftet und natürlich unter Mitwirkung der Lehrer für die Theilnehmer fruchtbar gemacht worden.

„Winterfeſte der Schüler im Schullocale haben auch hievon ein öffentliches Zeugniß gegeben. Für die Schüler waren es Feſttage und die feſtlichen Stimmungen haben das Fortſchreiten auf den ernſtern Wegen des Schullernens fürwahr nicht gehemmt, wohl aber zu einem willigern und erquicklichern gemacht. Das Urtheil über derlei Leiſtungen ſucht und findet die Schule lediglich in der Wirkung auf das Gemüth der Schüler, denn dieſes iſt der letzte Treffpunct unſeres *Schullebens*. Wir wollen eine bloßen Lehrer ſein, und rechnen daher alle diejenigen, welche uns nur in *dieſem Lehrerrechte* anerkennen wollen, nicht zu unſern Gönnern, wie wir auch die *Hemmungen für das Ganze* ſchmerzlich fühlen. Wenn uns bisher nicht mehr gelungen iſt, ſo liegen Wollen und Vollbringen nicht immer in einer Hand, und die Wirklichkeit wird nur immer der Idee ähneln, zumal wenn etwas, was ſo viele Kraftanſtrengung wie das *Schulleben* von Seiten der Lehrer verlangt, ſich oft gegen Mißverſtehen und Mißdeutung durchkämpfen ſoll, ja, was man nur als allenfallſige Zugabe anzuſehen geneigt iſt, dem weiter kein Werth zuſtehe als das daran ſich ausſprechende *Vergnügen* der Lehrer. — Wir würden aber doch mehr erreicht haben, wenn uns nicht der mangelnde Raum beſchränkte und hemmte und wenn nicht der Umſtand, daß kein Lehrer in der Anſtalt wohnt, die Ausführung

manches Gedankens ganz unmöglich machte, und Anderes im höchſten Grade erſchwerte.

„Auf dem methodiſchen Gebiete hat die Schule in dieſem Zeitraum manche erſprießliche Frucht erzielt, welches mindeſtens ein Zeugniß iſt, daß wir über dem Schulleben nicht das Schullehren vergaßen. Ein deutſches Leſebuch für die untern Claſſen, ein Abriß einer deutſchen Grammatik und eines lateiniſchen Leſe- und Uebungsbuches behufs einer gleichartigen, in einander greifenden und der wahren Methodik entſprechenden Behandlung, ein Abriß der Geographie, ein Exempelbuch für's Rechnen, ſind die Früchte des Nachdenkens und methodiſcher Beſprechungen geweſen.

„Der ungeregelte Abgang in allen Claſſen und der damit auch ausgeſprochene ungeregelte Zugang, ein von uns ſchon oft beklagter Umſtand, vermehrte für uns die Schwierigkeit nach allen Seiten hin. Wir wollen hier indeſſen weniger uns als die Schüler beklagen, welche Vorurtheil oder vorgefaßte Meinung auf einige Jahre in unſere Schule geſchickt hat. Wir dürfen einmal alles Ernſtes den Eltern zu bedenken geben, ob ſie daran wohl thun, ihre Kinder auf einige Jahre einer Schule zu übergeben, welche in ihren untern Claſſen vielerlei Elemente lehrt, die nur erſt in den obern und oberſten Claſſen ihre Bedeutung und Verwerthung für die Bildung erhalten; ob es den Kindern nützen kann, einen Anlauf zu nehmen, der zu keinem rechten Ziele führt. Ein für Kinder erreichbarer Schulweg bringt ihnen für die wahre Bildung weit mehr ein, und ein Schulbeſuch, dem es an ernſtem Fleiße, ſomit an treuer Pflichterfüllung und folgerecht am Fortſchritte und damit endlich an der Luſt und Kraft zum Lernen fehlt, wirkt auf die Sittlichkeit ſchädlich ein. Die Elemente aller möglichen Wiſſenszweige ſind keine Mitgabe fürs Leben und ein Schulbeſuch ohne treue Pflichterfüllung iſt in der That keine Vorbereitung für daſſelbe. Die faſt hundert Schüler, welche durchſchnittlich jährlich die Anſtalt in den mittlern, oft ſchon in den untern Claſſen verlaſſen und zum Geſchäfte übertreten, haben nach unſerer feſten Ueberzeugung ſich ſelber keinen weſentlichen Dienſt erwieſen durch den Schulbeſuch einer Anſtalt, welche eine höhere Aufgabe ſtatutenmäßig zu löſen hat.

„Es wird freilich, und darauf ſind auch wir gefaßt, noch eine geraume Zeit vergehen, ehe man das Weſen einer höhern Bürgerſchule auch im Publicum verſteht, da ja die Verſtändigung über ſie ſelbſt noch überhaupt nicht erreicht iſt. Dieſer innern Verſtändigung ſteht der ſich in gewiſſen Denkkreiſen immer mehr ſich ausbreitende Gedanke entgegen, daß die Schule nur zu lehren habe. Sollte derſelbe aber überhaupt zur Geltung gelangen, dann dürften gerade die Schulen der Herd mancher Unſittlichkeiten und ſchließlich auch das Lehrgeſchäft ein unmögliches werden. Sollten die höhern bürgerlichen Stände aber von ihren Schulen wirklich nichts weiter erwarten als ein Wiſſen in dieſen und jenen Dingen? Dem widerſpricht das Leben ſelbſt ganz entſchieden, denn wir haben es ſchon einmal ausgeſprochen: ein Schüler aus unſern mittlern Claſſen findet ſelbſt da, wo man es nicht erwarten ſollte, eher ein Unterkommen als der aus den höhern Claſſen. Das Wiſſen muß alſo wohl nicht das Erforderniß ſein; ja die allermeiſten finden einen Lehrherrn, ohne daß ſie auch nur eines Schulzeugniſſes dafür bedürften.

„Schließlich möge hier noch bemerkt werden, daß wir die Ausſicht haben, daß mit der oben angedeuteten freien Unterrichtsform uns in manchen Gegenſtänden mindeſtens die Möglichkeit wird, die vorgeſchrittenen Schüler gleichmäßig und vollauf zu beſchäftigen, ohne die neuen Schüler in der Claſſe zu überbürden und ſo eine gleichmäßige Anſtrengung Aller herbeizuführen.“

Der jährliche Abgang der Schüler beläuft sich durchschnittlich auf 108. Davon machen etwa 3 das Abiturientenexamen, 10—12 gehen aus Ptima oder bei ihrer Versetzung nach I ab, 15 gehen durchschnittlich aus Obersecunda, 24 aus Untersecunda, 40—50 schon aus III ab. Die Schule zählt, ausgeschlossen die Elementarschule, 435 Schüler.

— Die v. Saldernsche Bürgerschule in Brandenburg ist jetzt zu Entlassungsprüfungen berechtigt und als h. B. anerkannt.

Anhalt-Dessau, 8. April. S. H. der Herzog hat in Bezug auf die Anstellung der Schullehrer ein sehr zeitgemäßes Rescript an das Staatsministerium erlassen, aus welchem wir folgende Stelle mittheilen:

„Die Revolution mit ihren traurigen Folgen, dem Unglauben, der Gesetzlosigkeit, dem Ungehorsam, der Untreue u. s. w., hat das Volk mehr oder weniger vergiftet. Die Aufgabe der Schule ist es, diesem Gifte entgegenzuwirken und das heranwachsende Geschlecht durch treue und gewissenhafte Lehre und Heilung gegen die Irrthümer und Laster der Revolution zu bewahren. Soll die Schule aber diese Aufgabe erfüllen, so muß bei Anstellung neuer Lehrer mit der größten Vorsicht zu Werke gegangen werden; sie können und dürfen nur Männer angestellt werden, deren Treue, religiöses, sittliches und politisches untadelhaftes Verhalten die möglichste Gewähr für eine entsprechende Wirksamkeit giebt. Von diesem Standpuncte aus erwarte ich, daß das Ministerium in jedem Anstellungsvorschlage die genaueste Prüfung vorangehen lasse."

Großh. Hessen, 30. März. Die Zusammensetzung der Oberstudiendirection. In der gestrigen und vorgestrigen „Darmst. Zeit." wurden der Ausschußbericht und die Vorverhandlungen über den Antrag des Abgeordneten Volhard, eine zeit- und sachgemäße Zusammensetzung der großh. Oberstudiendirection, resp. Berufung tüchtiger Schulmänner in dieses Collegium betreffend, mitgetheilt. Wenn nun dieser Bericht im Allgemeinen günstig über den Antrag, d. h. auf das Wesentliche desselben einzugehen nicht abgeneigt, sich ausspricht, so mußte man aber auf anderer Seite wieder bedauern, Bemerkungen hören zu müssen, welche den Lehrerstand in Schatten zu stellen geeignet sind, die wie Hiebe auf denselben erscheinen. „Wenn nämlich die Pädagogik als Wissenschaft nicht negirt werde, so könne doch jeder wissenschaftlich gebildete Mann sich dieselbe ebenso leicht aneignen, als derjenige, welcher in fünf lebendigen Sprachen zu reden verstehe, leicht die sechste erlerne". Diesen Satz wollen wir nicht bestreiten; aber die logische Anwendung auf die fragliche Sache können wir nicht in demselben finden. Wenn den sechs Sprachen ist ganz nahe Verwandtes zusammengestellt, und wir hätten wohl analog leicht begriffen, wenn man jenem Satze gegenüber behaupten wollte, daß derjenige, welcher die verschiedenen Landrechte studirt habe, auch leicht das Allgemeinbog'sche Landrecht erlerne. Der Mann, welcher nach möglichst allseitiger Bildung strebt, sieht sich wohl hier und da, je nach der ihm zugemessenen freien Zeit, auch in andern, seinem Berufe weniger nahe gelegenen wissenschaftlichen Gebieten um; aber von welchem Juristen oder Finanzmann wird man behaupten wollen, daß er Theologe, ein Mediciner ꝛc. sei, wenn er bloß Werke aus diesen Fächern so nebenbei gelesen, in diesen Fächern aber in der That nicht gewirkt hat? Allerdings ist die Erziehungslehre ein Gegenstand, für welchen naturgemäß schon jeder Familienvater das höchste Interesse haben sollte; aber die höhern Staatszwecke geboten, Erziehung und Lehre nicht den Eltern allein zu überlassen, und die Pädagogik steht nun längst der ihr unzertrennlichen Didaktik als ein für einen besondern Beruf bestimmtes da, welches theoretisch erlernt und praktisch ausgeübt werden muß, wenn man die verschiedenen möglichen Fälle in Erziehung und Unterricht ein sicheres Urtheil

haben oder gar als Vorſtand hierin mit günſtigem Erfolg wirken will. Wenn an der Landesuniverſität keine Pädagogik geleſen werde, wie vorgegeben, ſo iſt hiermit weiter nichts geſagt, als daß die Hochſchule eine Lücke habe; jedoch finden wir zu unſerer großen Freude, daß in dem Verzeichniß der Vorleſungen an der Univerſität Gießen für das Sommerſemeſter 1851, in der Beilage zur geſtrigen Darmſt. Ztg. veröffentlicht, unter Rubrik 4 Dr. Braubach Pädagogik zu leſen angekündigt hat. Daß den verſchiedenen collegialiſchen, nichtjuriſtiſchen Landesbehörden ein juriſtiſches Mitglied — jedoch nur als Nebenſtelle bekleidend für irgend einen Advocaten — beigegeben werde, iſt bezüglich der vorkommenden ſtreitigen Rechtsverhältniſſe geboten; ſo wie aber unſer Medicinal- und Baucolleg, unſere Finanzkammer und Oberforſtbehörde aus Fachmännern in ihrer größern Mehrheit zuſammengeſetzt ſind, ſo hat wohl das Lehrfach billigerweiſe hierin gleiche Anſprüche, und wenn man gerecht ſein will, kann man ſie nicht verſagen. — Die Theologie iſt allerdings nicht als Gegenſatz der Pädagogik anzuſehen — wie leider viele Theologen den Lehrern gegenüber Antipoden ſind — ſie ſoll Bildungsmittel ſein, fällt demnach, als Unterrichtsmaterial betrachtet, in die letztere hinein. Wir geben daher zu, daß bezüglich des Religionsunterrichts jene Wiſſenſchaft in der Oberſtudiendirection vertreten werde, wie etwa auch das Turnen in dieſer Behörde durch einen Aſſeſſor vertreten iſt; freilich ſollten aber dann conſequent die verſchiedenen andern Unterrichtsgegenſtände auch vertreten ſein. Die Theologie insbeſondere findet ja ohnehin ihre vollkommene Vertretung in dem Oberconſiſtorium zu Darmſtadt und in dem biſchöflichen Ordinariat zu Mainz. — Daß der fragliche Antrag nicht das Endziel einer hochwichtigen Abſicht bezweckt, ſondern vielmehr nur anzubahnen ſucht, unſer Erziehungsweſen durch Hebung des Lehrerſtandes und dadurch die geiſtige und ſittliche Bildung unſeres Volkes zu fördern, auf welch letzterm vorzugsweiſe die Wohlfahrt des Staates beruht, iſt leicht erſichtlich; aber wir hätten gewünſcht, nicht abwarten zu müſſen, bis eine zeit- und ſachgemäßere Zuſammenſetzung der Oberſtudiendirection geſtaltet ſei, ſondern hoffen jetzt ſchon von Seiten der Regierung wenigſtens Vorlage für Gehaltsverbeſſerungen der Lehrer, indem ja jeder vernünftige, human geſinnte und rechtlich denkende Mann, ſomit alſo auch jedes Mitglied der gegenwärtigen Oberſtudiendirection und unſers Miniſteriums, die Ueberzeugung gewonnen haben muß, daß die Beſoldungen der meiſten Lehrer zu ihren Dienſtleiſtungen in höchſt ungleichem Verhältniß ſtehen. (Did.)

Oeſterreich. Wien, 18. April. (F. J.) Die Verbeſſerung der materiellen Lage der Schullehrer wird wahrſcheinlich noch lange auf ſich warten laſſen. Bekanntlich erklärte der Cultusminiſter neulich einer Deputation von Schullehrern, daß die Regierung zunächſt die Beſſerung der Schullehrer ſelbſt wünſche, ehe ſie deren Lage verbeſſere. Jetzt ſind nun wieder die Schullehrer Vorarlbergs auf eine ähnliche Petition mit dem Bedeuten abgewieſen worden: Die Verbeſſerung der pecuniären Stellung der Schullehrer könne in einem Kronlande allein nicht ſtattfinden. Somit werden denn die „gebeſſerten“ Schullehrer den Zeitpunct abwarten müſſen, wo der geſammte Schullehrerſtand im Kaiſerſtaate dieſen „Beſſerungsproceß“ überſtanden haben wird.

Hierzu wollen wir doch aus Jer. Gotthelf's Leiden und Freuden eines Schulmeiſters — einem Buche, das kein Lehrer ungeleſen laſſen ſollte — Seite 185 des vierten Theils citiren: „Ach Wehrdi, ſagte ich, ſeid ihr auch ſo unvernünftig und haltet uns immer den Hochmuth vor? Der Schulmeiſter wollte doch auch etwas haben, hatte aber kein Geld etwas zu kaufen, er mußte alſo vorlieb nehmen mit dem was nichts koſtet, und was koſtet weniger als Hochmuth? Gebet ihm Geld, ſo wird er ſich

her etwas Beſſeres, Solideres dafür anſchaffen. Zudem ſind die meiſten Leute hoch-
üthig, je mehr aber einer hat, deſto weniger fällt es auf; je weniger aber einer
t, deſto mehr ſtößt man ſich an ſeinem Hochmuth. Helft ihr den Schulmeiſtern zu
vas, ſo wird euch ihr Hochmuth ſchon viel weniger ärgern. Hat man nicht immer
ſagt, wenn man gute Regenten wolle, ſo müſſe man ſie gut bezahlen? Und wenn
an dann ſagte: deßwegen würden die, die wir jetzt haben könnten, doch nicht beſſer,
nn man ihnen ſchon 1200 Thlr. ſtatt 800 gäbe, ſo antwortete man: eben deßwegen
üſſe man die Einkommen ſo hoch beſtimmen, daß es jungen begabten Männern den
uth mache, dem Staatsdienſte ſich zu widmen und zu Staatsmännern ſich zu bilden.
d wenn man dann ſagte: das Volk könnte es denn doch mit dieſen Staatsmännern
ben wie jener Müller, der lieber einen alten lahmen Eſel wollte für ſeine Säcke zu
leppen, als ein munter tüchtig Roß, und ſo wäre es denn ſchade, wenn der Eſel
n Haber bekäme, Diſteln wären für ihn gut genug, ſo antwortete man: das Volk
rde ſo dumm nie ſein wie jener Müller, es kenne zu gut den Unterſchied zwiſchen
em alten lahmen Eſel und einem tüchtigen Roß, und wenn man es in Stand
e zu wählen zwiſchen beiden, ſo werde es wohl zu wählen wiſſen. So ſprach man
den Regenten und ſtiftete durch dieſes Gerede noch die Hochſchule. Warum ſagt
an das Umgekehrte bei den Schulmeiſtern? warum ſagt man: man wolle die erſt
ſſer werden laſſen, ehe man ſie beſſer bezahle? Werden junge tüchtige Leute
hulmeiſter werden wollen, ferner bei dieſer Hundemühe und dem Hundelohn, wird
s Volk je tüchtige Schulmeiſter zur Wahl erhalten? Werden die, welche bereits
hulmeiſter ſind, aber nicht ganz eingeroſtet, noch Zeit und Muth haben an ihrer
rtbildung zu arbeiten? Sollen dann Alle ſich entgelten, daß Einige aufgeblaſen
d, Andere aufbegehriſch, Einige ſchläfriger Natur und noch Einige mit durſtiger Leber
aftet? Solle der ganze Stand um dieſer willen im Koth und verrufen bleiben in
e Ewigkeit? Der liebe Gott wollte um Fünf willen Sodom ſtehen laſſen, und die
enſchen wollen um Hundert willen Tauſend zu Grunde gehen laſſen?"

Nach der N. Pr. Z. lautete die Antwort des Miniſters ſo: „Meine Herren! Die
ittel und Wege, Ihre pecuniäre Lage zu beſſern, bieten dem Miniſterium viel weniger
hwierigkeiten als die Art und Weiſe, wie die Lehrer ſelbſt zu beſſern wären. Sobald
ß herausgefunden iſt, ſo wird alſogleich Ihrer Beſchwerde abgeholfen. Bis dahin
ß Ihre Geduld noch in Anſpruch genommen werden."

Da nun dieſe kleine und dieſe große Schwierigkeit ſo eng zuſammenhängen,
rum fängt denn der Herr Miniſter nicht mit der kleinen an, ohne deren Hebung
doch nicht daran gehen kann, auch die größere zu überwinden?

— Die Reformen im Unterrichtsweſen. Prag, 5. Febr. Nachdem
Austritt Schmerlings aus dem Miniſterium die Freunde der Juſtizreformen
t Beſorgniß erfüllt hatte, erſcholl hier in dieſen Tagen das Gerücht, Graf Thun
rde ebenfalls ſein wichtiges Amt einem Nachfolger überlaſſen. Der Name des
afen Thun iſt mit den umfaſſenden Reformen im Unterrichtsweſen zu eng verknüpft,
daß bei den ſtrebſamern Mitgliedern der hieſigen Univerſität dieß Gerücht etwas
deres als ebenfalls Beſorgniß hätte hervorrufen können, indem die Meinung nahe
, es könnte überhaupt die Zeit der reformirenden Miniſter zu Ende gehen. Um ſo
hr mag es an der Zeit ſein die bedeutenden Fortſchritte anzuerkennen, welche das
iverſitäts- und das Gymnaſialweſen unter der Leitung des gegenwärtigen Rathes
r Krone genommen hat. Nur der raſtloſeſten Anſtrengung, verbunden mit der richtigen
ahl der Mittel, konnte es gelingen die höhern Studienanſtalten Oeſterreichs inner-
lb weniger Jahre ſo von Grund aus umzugeſtalten. Das Jahr 1848 fand in

Oeſterreich ſtatt der Univerſitäten Anſtalten vor, die allem andern mehr ähnlich ſahen als was man im übrigen Deutſchland unter Univerſitäten verſtand, Anſtalten die mit ihren Obligatcollegien, Semeſtral- und Annualprüfungen, mit der Unfreiheit ihres Organismus und der dürftigen Spendung wohlzugeſchnittener Staatsgelehrſamkeit mehr faſt als irgend etwas anderes geeignet waren, zwiſchen den öſterreichiſchen Landen und ihren weſtlichen Nachbarländern gerade im Kreiſe der Gebildeten eine tiefe Kluft zu befeſtigen. Jetzt ſind die Univerſitäten bis auf wenige Spuren des alten Weſens in den, freilich auch anderswo nicht gerade ſehr löblichen Promotionseinrichtungen auf den ehrenwerthen Fuß geſetzt, auf den wir Deutſchen bei ſo wenig Urſache zum Stolz in anderer Beziehung ſo gern mit einer gewiſſen Vorliebe blicken. Vormals zeigte ſich nur etwa in den Naturwiſſenſchaften und ihrer Anwendung, der Medicin, ein regeres Leben, während das Feld der hiſtoriſchen Wiſſenſchaften faſt ganz brach lag. Jetzt iſt durch die Schöpfung der philoſophiſchen Facultät als einer ſelbſtſtändigen, nicht bloß vorbereitenden, gerade den Wiſſenſchaften eine Stätte bereitet, die am meiſten geeignet iſt außerhalb der Brodſtudien wahre Geiſtesnahrung und Cultur zu verbreiten. Trotz der Mangelhaftigkeit der frühern Vorbildung fehlt es wenigſtens hier in Prag unter der Jugend keineswegs an Sinn für dieſe Nahrung, und es ſteht zu hoffen, daß gerade durch Erweckung wiſſenſchaftlichen Strebens unſere Jugend allmählich etwas mehr von dem fröhlichen und ehrenhaften Geiſte gediegenen Selbſtvertrauens erhalte, welches durch die frühern, jeden ſtrebenden Charakter niederbeugenden Einrichtungen im Keim erſtickt werden mußte. Schon fangen die Früchte der Lehr- und Lernfreiheit und der neubegründeten Staatsprüfungen, ſo wie die Früchte der Berufungen aus dem Ausland an ſich zu zeigen, und ſo viel es auch noch zu thun giebt, ehe der hieſige Zuſtand im entfernteſten dem einer außeröſterreichiſchen deutſchen Univerſität gleich wird, ſo laſſen doch die Anfänge guten Erfolg hoffen. Eben ſo haben unſere Gymnaſien einen erfreulichen Aufſchwung genommen. Der Stand der Gymnaſiallehrer hebt ſich ſichtlich. Dadurch daß man die jungen Leute unter ihrer Leitung jetzt eine größere Reife erreichen läßt, iſt den tüchtigern Lehrern ein Antrieb zu wiſſenſchaftlicherer Thätigkeit gegeben. Seitdem an angehende Lehrer ſtrengere Forderungen geſtellt und die gut bewährten raſch angeſtellt und beſſer als früher, wenn auch noch immer kärglich, beſoldet werden, widmen ſich fähigere junge Leute dem wichtigen Beruf der Jugendbildung. Der Staat gibt ihnen — was früher ganz fehlte — Gelegenheit zu ihrer Ausbildung. Ein Schulplan, der zwiſchen antiquirter Alleinherrſchaft der alten Sprachen und moderner Bevorzugung der ſogenannten Realien die Mitte hält, verſpricht allmälig ausführbar zu werden. Gymnaſial- und Univerſitätslehrer freuen ſich ihres Berufes und der regen Thätigkeit der ihnen anvertrauten Jugend. Auch die nationalen Gegenſätze treten nicht mehr ſo ſchreiend hervor, indem man dem Verſuch einer allmäligen Mitbenutzung der tſchechiſchen Sprache als Bildungsmittel Raum verſtattet hat. In dieſe hoffnungsreichen, und wir ſollten denken doch keineswegs ſtaatsgefährlichen, Beſtrebungen * miſchen ſich aber von Zeit zu Zeit, aus dem Lager der unbedingten Freunde alles Alten, Klänge des Mißbehagens. Bald fürchtet man für die Jugend, die nicht mehr durch die Wohlthat der Semeſtralprüfungen geregelt werde, bald erſcheinen die neuen Staatsprüfungen als ein gefährlicher und verwerflicher

---

* Aus Wien gehen uns ähnliche Berichte über das Wirken des Grafen Thun im wiſſenſchaftlichen und Kunſtleben zu. Das letztere namentlich werde einer neuen Entfaltung zugeführt.

; ja die Lernfreiheit der Studirenden wird als ein bedenkliches Experiment
eſtellt. Möchten doch dieſe Herren, die ſo manches bedenken, auch die Thatſache
icht entgehen laſſen, daß gerade die öſterreichiſche Univerſitätsjugend, trotz alles
ges, der auf ihr gelaſtet hatte, im Jahre der Losgebundenheit am zügelloſeſten
Denn Scenen wie in Wien und Prag im Kreiſe der Studirenden ſind ſonſt
nds in Deutſchland vorgekommen. Wer an deutſchem Geiſtesleben theilnimmt,
kann es nicht gleichgültig ſein, ob die vom Grafen Thun gepflanzten Keime
ig gepflegt, oder ſchon bald wieder erſtickt werden. Bei der Stellung, die Oeſter-
jetzt in Deutſchland einnimmt, würde es auch vielleicht über die ſchwarzgelben
zpfähle hinaus zu ſpüren ſein, wenn dießſeits derſelben ein der Lehr- und Lern-
eit feindlicher Geiſt wieder zur Herrſchaft gelangte. (A. Z.)

— Wie das „Kath. Bl. a. M." meldet, haben mehrere Erzbiſchöfe und Biſchöfe
erreichs ſich vereinigt, um für die Abfaſſung von Religionslehrbüchern,
ſie dieſelben für die Gymnaſien ihrer Kirchſprengel wünſchen, Preiſe auszuſetzen.
der dießfalls erlaſſenen Einladung zur Abfaſſung der genannten Bücher lieſt man:
rſache Gründe machen es rathſam, die Preisausſchreibung für das Lehrbuch der
n Gymnaſialclaſſe noch für einige Zeit zu verſchieben. Hinſichtlich der übrigen
bücher, welche zur Ausführung des vorſtehenden Lehrplanes nothwendig ſind,
en folgende nähere Beſtimmungen beigefügt: 1. Die Erklärung der gottesdienſt-
en Handlungen hat ungefähr vierzehn Druckbogen zu erhalten und iſt bis 1. Mai
2 einzuſenden. Der Preis iſt auf 700 fl. C.-M. angeſetzt. 2. Die in zwei Bänd-
i abzutheilende Geſchichte der Offenbarung hat ungefähr dreißig Druckbogen zu
faſſen und iſt bis 1. Mai 1853 einzuſenden. Der Preis iſt auf 1500 fl. C.-M.
eſetzt. 3. Die in drei Bändchen abzutheilende Glaubens- und Sittenlehre für das
ergymnaſium hat ungefähr fünfzig Druckbogen zu umfaſſen und iſt bis zum
Juli 1853 einzuſenden. Der Preis iſt auf 2400 fl. C.-M. angeſetzt. 4. Die Ge-
chte des Chriſtenthums hat ungefähr vierundzwanzig Druckbogen zu umfaſſen und
bis zum 1. Juli 1853 einzuſenden. Der Preis iſt auf 1600 fl. C.-M. angeſetzt.
i Berechnung des Umfanges hat man eine Auflage in Median-Octav mit wenigſtens
ißig Zeilen auf der Seite im Auge. Uebrigens ſind in den öſterreichiſchen Gymna-
n für den Religionsunterricht wöchentlich zwei Stunden beſtimmt. Die Manuſcripte
d an Se. Eminenz den hochwürdigſten Herrn Cardinal und Fürſt-Erzbiſchof von
ag, Friedrich Fürſten zu Schwarzenberg, als Präſes des biſchöflichen Ausſchuſſes,
zuſenden, und es ſteht den Herren Verfaſſern frei, ihre Namen in einem verſchloſſenen,
t einer Deviſe bezeichneten Zeddel beizufügen.

— Die Kölniſche Zeitung ſagt: Bekanntlich iſt das geſchichtliche Handbuch unſers
ndsmanns W. Pütz auch in den öſterreichiſchen Staaten zum Schulgebrauche ein-
führt; da dasſelbe nun aber in der neueſten Auflage natürlich auch des italieniſchen
d ungariſchen Krieges Erwähnung thut, ſo ward dieſer letzte Theil des Werkes
ötzlich in Oeſterreich verboten. Erſt der perſönlichen Vermittlung Grauerts beim
rafen Thun iſt es gelungen, das Interdict aufzuheben, jedoch nur unter der Bedin-
ung, daß — eine eigene Ausgabe jenes berüchtigten letzten Theils für die öſterreichi-
hen Staaten zubereitet werde, welche mit dem Jahre 1815 zu ſchließen habe! Das
räparat iſt bereits unter der Preſſe.

— Wien, 15. Jan. Der „Vid. dennik", der dem Unterrichtsweſen große Auf-
erkſamkeit widmet, ſpricht ſich heute in einem längern Artikel über die Fortſchritte
m ſlaviſchen Unterrichtsweſen in ſehr günſtiger Weiſe aus. „Das beſte Zeug-
iß, ſagt er, daß die nationale Gleichberechtigung in Oeſterreich verwirklicht worden

iſt, liefern die Fortſchritte des Unterrichts in den verſchiedenen ſlaviſchen Zungen an unſern Schulen. Vor 1848 durfte man ſich ſeiner eigenen Nationalſprache weder in der Schrift noch durch das Wort in dem Lehrſaale erfreuen. Die Polen und Ruthenen lehrte man großentheils deutſch, die Czechen, Mähren und ebenſo die Slovenen wurden nach deutſchen Lehrbüchern unterrichtet. In den kroatiſchen Schulen war die lateiniſche Sprache als die Lehrſprache vorgeſchrieben, und die Slovaken und Serben waren gehalten, magyariſch zu lernen. Mit dem Jahre 1848 hörte dieſer Zwang auf und jeder Zweig der ſlaviſchen Völkerſtämme fing an, ſeiner Mutterſprache Aufmerkſamkeit zu ſchenken. Die Kroaten nehmen hier unſtreitig den erſten Platz ein, ſie hatten mit den Magyaren völlig gebrochen und erklärten ihre Nationalſprache auch als die amtliche in ganz Kroatien und Slavonien. Mit einem Schlage waren ihre Lehranſtalten umgewandelt und mußten ihr Syſtem von der Wurzel aus total reformiren, wovon die Früchte ſchon jetzt Zeugniß geben. Nicht ſo wie den Kroaten erging es bisher ihren Brüdern, den Serben. Erſt der zu Ende des vorigen Jahres für die Wojwodſchaft gebildeten Schulcommiſſion gelang es, erſprießliche Reſultate zu liefern, und ſchon wird an der Ausführung derſelben eifrig gearbeitet, wobei nur noch die einzige Rückſicht zu nehmen wäre, tüchtigen Lehrern das Reformſyſtem in die Hände zu geben."

E. Perſonalchronik.

Preußen. Dr. Ph. Petri als o. L. an der Realſchule in Barmen.

Dr. J. Loth als o. L. an der Realſchule in Erfurt.

Dr. Bromig, Oberl. an dem G. in Minden, als 4. Oberlehrer an der Realſchule in Düſſeldorf.

Dr. Frank und Dr. Ellinger als o. L. an der h. B. in Tilſit.

Dr. A. Brillowski, Oberl. am G. in Raſtenburg zum Prof.

Dr. Spiller vom G. in Gleiwitz zum Oberl. daſ.

Dr. Ritſchl vom Fr. W. G. in Poſen zum Oberl. daſ.

J. Lignau, Oberl. am G. zu Braunsberg, zum Prof.

Dr. A. Schmidt, a. o. Prof. an der Un. Berlin, die nachgeſuchte Entlaſſung ertheilt [iſt an die Univ. Zürich berufen].

Kurheſſen. Dr. A. Wigand, Privatdocent an der Un. Marburg, zum a. o. Prof. in der phil. Fac.

Dr. Kolbe aus Braunſchweig zum o. Prof. der Chemie in Marburg.

Hannover. Dr. th. Matthäi und Dr. phil. Städeler zu a. o. Prof. in der th. und phil. Fac. in Göttingen.

Sachſen-Weimar. Staatsrath Seebeck zum Curator der Un. Jena.

Württemberg. v. Klumpp, Prof. am O.G. in Stuttgart, zum Mitgl. des O.Studien-R. — An deſſen Stelle Prof. Rümelin vom G. in Heilbronn.

Dr. Ofterdinger und Dr. Göhrum, Privatdocenten von der Univ. Tübingen, zu a. o. Prof.

Baden. Dr. Gmelin, Prof. der Chemie an der Univ. Heidelberg, auf ſein Anſuchen als Geh.R. 2. Cl. in Ruheſtand verſetzt.

Oeſterreich. Dr. v. Mayrhofen zum Lehrer der Geburtshülfe in Innsbruck. A. Walewski zum a. o. Prof. der Geſch. an der Univ. Krakau. Dr. Havranek zum Lehrer der theor. Medicin in Lemberg. Fr. Rigler, prov. Dir. des G. in Marburg, zum wirkl. Dir.

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Ueber Säcularſchulen und Säcularerziehung in England. (A. A. Z.)

Wer von einer geſetzmäßigen Entwicklung der Dinge überzeugt iſt — und welcher ernünftige und denkende Betrachter der Geſchichte kann ſie läugnen —, der wird auch n dem Schickſal, welches das Ringen des deutſchen Volkes nach einer beſſern Zukunft etroffen hat, nichts als eine ſtrenge Nothwendigkeit finden. Wir ſuchen die Urſachen ieſes gerechten Geſchickes nicht in Andern, in einzelnen Perſönlichkeiten und Ereigniſſen, ndern weſentlich in uns ſelbſt. Wer es redlich mit dem deutſchen Volke meint, wer it wahrer und aufrichtiger Liebe ihm zugethan iſt, der darf in ſeinem Streben für asſelbe nicht deßhalb erlahmen, weil die Gegenwart vielleicht ihm keinen Erfolg dafür erſpricht. Wenn wir nicht dann auch uns nach Kräften bemühen, jeder in ſeinem reiſe nach beſtem Wiſſen und Vermögen thätig iſt, auch dann, wenn anſcheinend ieſe Thätigkeit keinen Nutzen ſchafft, dann ſind wir einer beſſern Zukunft nicht werth. Die Geſchichte verſchenkt die höchſten, edelſten Güter eines Volkes nicht, und wohl ns, daß es ſo iſt. Nur das hat Werth, was mit Mühe und Aufopferung jeder Art, it Anſtrengung aller Kräfte errungen iſt, nur das iſt in das Blut des Volkes über- egangen. Es iſt ein Wahnſinn, für Ziele wirken zu wollen, die momentan jede hance gegen ſich haben, aber es gibt immer Thätigkeiten, deren Reſultat ein ſicheres nd heilbringendes iſt. Wenn auch erſt künftige Generationen davon ernten, ſo ſind ie Anſtrengungen darum doch keine verſchwendeten zu nennen. Je weniger momentan e wirken, deſto ſicherer wird ihr Erfolg ſein.

So geben wir hier unſer Scherflein, um die Aufmerkſamkeit auf ein Syſtem der rziehung zu lenken, welches ſeit wenigen Jahren in England, trotz der Angriffe der oloſſalen Macht der Hochkirche, nicht bloß Fuß gefaßt hat, ſondern täglich, ja ſtünd- ich Terrain gewinnt. Vielleicht iſt dasſelbe im Stande, bei uns eine Generation eranzubilden, welcher geringere Fehler und größere Kräfte dann einen beſſern Erfolg ür ihr Ringen nach einer großen deutſchen Zukunft ſichern.

Die kleine und anfänglich ſchwache Partei der engliſchen Schulreformer hat durch onſequenten und unbeugſamen Willen einen Sieg nach dem andern errungen, und eit entfernt, ſich in eine Polemik einzulaſſen, ſchlägt ſie ihre Gegner durch That- achen. Sie befolgt ein unwiderlegliches Syſtem, deſſen Feſtigkeit, deſſen naturgemäße Begründung ein eben ſo zähes und kräftiges Leben verſpricht, daß man nur dadurch ie ungeheuern Anſtrengungen erklären kann, welche gegenwärtig die Hochkirche macht, m nicht weiter in die Defenſive geworfen zu werden. Der Unterſchied in dem neuen Erziehungsſyſtem gegen das alte drückt ſich ſehr charakteriſtiſch durch den Namen aus, elcher zur Bezeichnung der neuen Schulen gewählt worden iſt. Sie nennen ſich Säcularſchulen (d. h. weltliche Schulen), indem ſie ſich damit den bloß religiöſen, en kirchlichen Schulen der Hochkirche entgegenſtellen.

Dieſe Säcularſchulen wollen durchaus nicht die Stellung unſerer Gymnaſien doptiren, ſondern ſie vertreten die Volksſchulen; ſie ſind beſtimmt, den Bedürfniſſen er Maſſe zu genügen.

Wenn wir für ihre Bedeutung einen größern, auch auf die gebildeten Stände ſich ausdehnenden Kreis in Anſpruch nehmen, ſo geſchieht dieß, weil wir das Princip für ein allgemein richtiges halten, und auch unſere gelehrten Schulen davon nützen können. Auch in den pädagogiſchen Grundſätzen ſcheint bei uns ein Umſchwung ein- treten zu wollen, und nach deutſcher Weiſe fangen wir damit an, uns über die Prin-

cipien der Erziehung zu einigen, ehe eine einzige Schule, wenigstens Volksschule, existirt, die billigen Ansprüchen genügt. Dieß ist deutsch, denn es gab auch bei uns eine Naturphilosophie vor der Naturerkenntniß, eine Geschichtsphilosophie vor einem einzigen tüchtigen historischen Werk. Die Engländer, als Träger des practical life, haben uns in ihren Säcular-Schulen eine „That" gegeben, die dem „Wort" vorausgegangen ist, und die uns gestattet, die Resultate des speculativen Verstandes mit denen der Erfahrung zu vergleichen.

Wenn wir im Allgemeinen die Tendenz unserer Schulen angreifen sollten, so würden wir darin übereinkommen, daß in denselben weniger entwickelt als gelernt wird, und doch ist es unzweifelhaft, daß nur das Entwickelte in Fleisch und Blut in unser inneres Denken übergeht. Dasjenige, was vorzugsweise die Bildung bethätigt und unsere Leistungsfähigkeit im Leben begründet, ist das Schlußvermögen, nicht das Gedächtniß. Das Gedächtniß aber ist vorzugsweise das Organ, welches unsere Schulen (Volks- wie gelehrte Schulen) in Anspruch nehmen. Wir wissen sehr wohl, daß eine große Quantität von positivem Wissen nothwendig bei dem gegenwärtigen Standpunct der Wissenschaften ist, um damit gleichsam operiren zu können; es sind die Steine zu dem Gebäude unserer Bildung. Es würde also das „Erlernte" in diesem Sinn keinen Gegner an uns finden, wenn es nicht, wie leider der Fall, gerade nur durch das „Gedächtniß" erlernt worden wäre, also nur mechanisch aufgenommen ist.

Das durch Erfahrung (Anschauung) Erlernte ist nämlich in jeder Beziehung dem mechanisch Erlernten vorzuziehen, da die äußern Eindrücke fast unwillkürlich auf beinahe alle Richtungen unserer geistigen Thätigkeit einwirken, unsere Phantasie dann dem Schlußvermögen wie dem Gedächtniß zur Seite tritt.

Manches ist in dieser Beziehung geschehen, und welcher enorme Fortschritt z. B. in der Lehre der Erdbeschreibung durch die physische Geographie und den Gebrauch vernünftiger Globen und Karten geschehen ist, erkennen wir dankbar als Karl Ritters Verdienst an. Daß aber noch viel zu wünschen übrig bleibt, wird gewiß Niemand zu läugnen wagen. Alles rein mechanisch, d. h. nur durch das Gedächtniß Erlernte macht die Versuchung sehr nahe liegend, mehr zu überreden als zu überzeugen. Je schwieriger gerade beim Kinde es ist, dasselbe an das eigene Urtheil appelliren zu lassen und das eigene Schlußvermögen zu gebrauchen, desto mehr sollte man einen Weg scheuen, der wenigstens leicht Irrungen zwischen der Ueberredung und der Ueberzeugung möglich macht. Es giebt selbst auf höhern Bildungsanstalten eine ganze Reihe von Ansichten, welche rein unerwiesene Behauptungen sind, und deren Geltung durchaus nicht eine allgemeine ist — die welche wir im Sinne haben, gehören nicht der praktischen Seite an — würden sie sich wohl einen Augenblick halten, wenn man anstatt des Wortes die Betrachtung aufriefe, um ihre Richtigkeit zu beweisen? So aber pflanzen sich die größten Irrthümer durch Generationen fort, „denn die Vorurtheile, in denen wir aufgewachsen, verlieren, auch wenn wir sie erkennen, nicht ihre Macht über uns". Das bloße Erlernenlassen setzt aber den Lehrer auch der Gefahr aus, das Begriffsvermögen seiner Schüler zu unter- oder zu überschätzen. Es bleibt immer eine der schwierigsten Fragen mit Berücksichtigung des Fassungsvermögens zu bestimmen, was der großen Masse der Menschheit zu lehren ist. Wenn man diese Frage an uns richtete, so würden wir sagen: Alles was sie begreifen kann. Wir würden dadurch aber, daß wir nie erlernen, stets nur entwickeln ließen, das segensreiche Resultat erlangen, nie das Fassungsvermögen zu überlasten. Die Menschheit verhält sich zu den großen Denkern wie die Kinder zu den Erwachsenen. Auch sie können denselben nicht folgen, und wir sind oft genöthigt auf ihre Fragen eine aus-

eichende oder keine Antwort zu geben, wenn wir wahr und aufrichtig gegen ſie eiben wollen. Der normale Unterricht, wie wir ihn uns denken, ſoll mehr anregen s befriedigen. Er ſoll nicht bloß eine Thätigkeit unſeres Geiſtes, ſondern mögchſt viele, wenigſtens die intelligenten, zu arbeiten zwingen. Das vermiſſen wir dem Unterricht des Volkes noch recht ſchmerzlich, und doch iſt ein doppelter Werth if denſelben zu legen, nicht bloß weil es die Maſſe iſt, alſo die Fehler darin ſo nendlich ins Gewicht fallen durch die Zahl derer, welche davon getroffen werden, ndern weil die Zeit, welche die große Maſſe des Volks für ſeine Bildung principiell rwenden kann, ſo außerordentlich kurz iſt, alſo doppelt ausgenützt werden muß; dlich beſonders auch deßwegen, weil die Geiſteskräfte während ſo früher Jugend rhältnißmäßig viel ſchwächer ſind als in den ſpätern Jahren, welche die gebildeten laſſen vorzugsweiſe zum Studiren verwenden. Wir fürchten faſt, daß wir für unſere nſichten unter dem Lehrerſtande ſelbſt manche Oppoſition finden, weil die Reſultate r Säcularerziehung anſcheinend weniger glänzend ſind als die der kirchlichen vir wählen dieſes Wort, weil es der Gegenſatz iſt). Ein Kind kann viel raſcher eine tufenleiter erklettern als ſie bauen; das Erlernte wird bald das bloß Entwickelte nendlich überragen. Schon das ſollte uns gegen die Gedächtnißerziehung argwöhniſch achen, denn nur ſelten hält die Urtheilsfähigkeit damit Schritt. Sie kommt langſam achgekrochen, und ungeübt bleibt ſie oft weit zurück, und anſcheinend viel verrechende Knaben geben nur recht gewöhnliche Männer. Denn immer iſt und leibt die Urtheilsfähigkeit das einzige richtige Maß für unſere Bildung. Gerade das rtheil bedarf des unausgeſetzten Anſtoßes und fortwährender Uebung, weil der Menſch ungern denkt. Wer aufrichtig ſein will, der muß geſtehen, daß das Denken die ltenſte unter allen unſern Thätigkeiten iſt. Die ſogenannten frühreifen Kinder nd deßhalb eine ſo unnormale Erſcheinung, weil wir als Reſultat des Verſtandes etrachten, was nur Reſultat des Fleißes iſt. Es iſt eine bekannte Erfahrung, wie nendlich ſelten eine frühe Verſtandesbildung, aber ſie iſt immer eine geſunde, eil ſie nur möglich, wenn das Schlußvermögen auf eigenen Füßen ſteht; die Gedächtnißbildung aber repräſentirt ein Vermögen von Anſichten und Thatſachen, die icht erworben, ſondern nur erborgt ſind. Wenigſtens iſt gewiß, daß wir die auf die Bildung unſeres Schlußvermögens verwendete Mühe als ein zu allen Zeiten und unter llen Verhältniſſen zinſenbringendes Capital betrachten können, während das des Gedächtniſſes faſt todt liegt, wie eine Sammlung Schaumünzen, deren Werth wir erkennen, welche aber doch nicht allgemeinen Curs haben.

Ob die Volksſchule Mittel und Wege beſitzt, um die Grundlage einer Säcularerziehung zu werden, das wollen wir hier einſtweilen unberückſichtigt laſſen, weil nöthigenfalls das Mittel, welches die Natur in ſich überall gegeben hat, allein genügen kann, wem Ernſt mit der Sache iſt.

Wir können nicht läugnen, daß es uns unbegreiflich, wie man je zu vergeſſen im Stande iſt, daß jedes Individuum nicht bloß für ſich beſteht, ſondern Mitglied eines Staatskörpers iſt; daß zum mindeſten die Natur eben ſo viel Recht wie die Offenbarung hat, von uns betrachtet und benützt zu werden. Für den Menſchen mag die letztere genügen; der Staatsbürger braucht noch etwas Anderes, und dieſes Andere kann nur eine Säcularerziehung, eine Erziehung für die Welt geben. Wir werden am Schluß unſerer Arbeit das Inſtitut nachweiſen, welches ſeiner eigentlichen, nicht ſeiner gegenwärtigen Natur nach allein im Stande iſt, allen Bedingungen einer Säcularerziehung zu genügen.

Was in England, von dem dieſe Idee zuerſt ausgegangen und praktiſch ins

Leben gerufen worden iſt, bis jetzt geſchehen, davon unterrichtet uns eine Edinburger Zeitung, the Scotchman, deren Angaben wir im Auszug benützt haben.

Bekanntlich ſtehen die gewöhnlichen Volks-, Kirchſpiel- u. ſ. w. Schulen in England und in Schottland unter der ſtrengen Aufſicht der Geiſtlichkeit. In Schottland, wo die Verſtandesbildung, und alſo auch das Bedürfniß darnach, immer größer als in England geweſen iſt, fühlte man ſich zuerſt durch den Druck dieſer Feſſeln beläſtigt. Denkende, freiſinnige Männer vereinigten ſich, um unabhängige Schulen zu gründen, und in Edinburg waren es beſonders die Herren Georg Combe und James Simpſon, welche ſich durch die Errichtung einer ſolchen Schule den Dank der Vorurtheilsfreien erworben. Georg Combe iſt auch in Deutſchland durch die Spurzheim'ſche Ueberſetzung ſeines ausgezeichneten Werkes: „Ueber das Weſen des Menſchen (Bremen 1838)" in weitern Kreiſen bekannt geworden, und wir hoffen, daß dieſes mit der Zeit noch immer mehr der Fall ſein wird. Die Reſultate, welche durch die Combe'ſche Schule erreicht werden, bieten für die Beurtheilung der Säculariserziehung, eines Lehrſyſtems, welches, wohl verſtanden, die wahre Baſis moraliſcher und religiöſer Erziehung bildet, einen feſten Anhalt. Mögen die deutſchen Pädagogen denſelben prüfen, darnach urtheilen und handeln.

Der Unterricht in Leſen, Schreiben, Rechnen, Geographie und Geſchichte, Buchhalten und den Elementen der Mathematik und Naturwiſſenſchaften, welcher die Baſis oder den erſten Curſus der Edinburger Säcularſchulen bildet, erhebt ſich etwas über das gewöhnliche Niveau. Darauf folgt die Belehrung über die natürlichen Quellen des Wohlſtandes und über diejenigen Naturgeſetze, welche die Entſtehung und Verbreitung desſelben regeln (was wir in Deutſchland zur Nationalökonomie rechnen). Zuletzt folgt der Unterricht über den körperlichen und geiſtigen Organismus des Menſchen, die Beziehung desſelben zu der äußern Welt, zu den Naturgeſetzen, unter denen ſeine Functionen ſtehen, wie wir ſie in der Phyſiologie und Phrenologie entwickelt finden.

Was die Gründer dieſer Schule von der hohen Wichtigkeit ihrer Lehrmethode ſagen, findet ſich beſonders ſchlagend und klar in den Streitfragen über die kirchliche und Säculariserziehung ausgeſprochen. Wir erlauben uns die Worte derſelben unmittelbar zu citiren, und ſtimmen mit ihnen beſonders darin überein, daß, bis die öffentliche Meinung über verſchiedene Puncte der folgenden Betrachtung entſchieden hat, kein Fortſchritt in dieſen Fragen erwartet werden kann.

In einem Artikel der dritten Nummer der North Britiſh Review über die politiſche Oekonomie der Bibel ſtellt Dr. Chalmers die Lehre auf: daß es nicht nothwendig iſt das Volk über die Geſetze der Nationalökonomie zu belehren, ſondern nur über die Geſetze der Religion und chriſtlichen Moral; daß nach den Geſetzen der göttlichen Weltordnung Wohlfahrt von der treuen Erfüllung aller Privatpflichten abhängen wird. Erzbiſchof Whately hingegen behauptet in ſeiner Adreſſe (vom 19. Juni 1848) an die ſtatiſtiſche Geſellſchaft von Dublin: es ſei irrthümlich, zu glauben, daß ſelbſt eine geſunde Religion und reine Moral im Stande ſei ein Volk vor zerſtörenden Revolutionen bewahren zu können, wenn es nicht eine hinreichende Kenntniß jener Umſtände und Naturgeſetze beſitze, welche die Wohlfahrt des Staates bedingen. Weder Glauben noch Moral können es lehren, ob gewiſſe Dinge möglich ſind. In der Möglichkeit liegt die Realiſirung. Sind ſie unmöglich, ſo wird die politiſche Oekonomie und andere Wiſſenſchaften zeigen, daß ſie es ſind, und daß es Thorheit iſt an ihre Erringung Kräfte zu verſchwenden. Dieſe beiden Anſichten repräſentiren die verſchiedenen Standpuncte der Vertretung religiöſer und ſäcularer Erziehung.

Wenn man die engliſchen Kirchſpielſchulen beſucht, die unter der hauptſächlichſten Leitung von Geiſtlichen und Religionsgeſellſchaften ſtehen, ſo findet man, daß der Unterricht nur im Leſen, Schreiben, Rechnen und dem Katechismus der betreffenden Secte beſteht, und Moral und Religionslehren nur dieſen oder der Bibel entlehnt werden, während man jeden naturwiſſenſchaftlichen, nationalökonomiſchen, phyſiologiſchen Unterricht vermißt. Dieſe Schulen ſind nach dem Chalmers'ſchen Princip errichtet, wornach Jeder, der den Geboten der Sittlichkeit und Religion folgt, von der Vorſehung mit Glück geſegnet wird, ohne den Zuſammenhang zu begreifen.

Die Vertreter der unabhängigen Erziehung behaupten dagegen, daß es ein integrirender Theil der göttlichen Vorſehung ſei, Leiden und Genüſſe mit gewiſſen natürlichen Urſachen zu verknüpfen, und dieſe Wirkungen nicht in der Bibel und dem Katechismus enthalten ſeien, während doch eine vollſtändige Kenntniß dieſer Urſachen und Wirkungen als nothwendig angeſehen werden muß, nicht nur um zeitliches Glück ſicher zu erreichen, ſondern auch um die Pflichten der Moral und Religion in ihren Beziehungen zu den Vorgängen der Welt vollkommen zu verſtehen. Sie behaupten daher, daß aller Religionsunterricht die wiſſenſchaftliche Bildung ausſchließt, für weltliche Zwecke unzulänglich ſei, ja ſie behaupten ſogar, daß, da dieſe natürlichen Urſachen durch Gott beſtimmt ſind, zu den Pflichten der Moral und Religion gehört, ſie auch kennen zu lernen; denn es iſt der Wille Gottes, darnach auch zu handeln, und dieß iſt unmöglich ohne ihre Kenntniß. Darnach dürfte jede Schule, welche darauf keine Rückſicht nimmt, ſelbſt in Beziehung auf Religion und Sittenlehre, *mangelhaft* zu nennen ſein.

Dr. Chalmers Anſicht erſcheint demzufolge weniger falſch als *unvollſtändig*. Gottes Vorſehung iſt Moral, und im Allgemeinen iſt Wohlergehen an ein moraliſches, Unglück an ein unmoraliſches Leben geknüpft. Aber das Mangelhafte der Chalmer'ſchen Theorie liegt darin, daß die Elemente und Bedingungen menſchlichen Glücks nicht ausſchließlich ſittlicher Natur ſind. Man hat wohl zu unterſcheiden zwiſchen zeitlichem und ewigem Glück. Die Elemente des letztern ſind rein ſittlicher und religiöſer Natur, und für ſie kann die Bibel als einzig rechtmäßiger Führer betrachtet werden. Ganz anders aber verhält es ſich mit den irdiſchen Intereſſen der Menſchen. Dieſe hängen von Urſachen ab, über welche man vorzugsweiſe nur durch Naturwiſſenſchaften, Phyſiologie und Nationalökonomie belehrt wird. Jemand dem jene urſachlichen Verhältniſſe ganz fremd ſind, kann deßhalb nicht fähig ſein, deutlich zu erkennen, was im einzelnen Fall ſeine Pflicht iſt. Die Bibel ſagt ausdrücklich, daß derjenige, welcher nicht für ſich ſelbſt ſorgt, ſchlimmer ſei als ein Ungläubiger. Wenn ein Landmann dieſe Stelle lieſt, ſo wird er daraus folgern, daß die heilige Schrift von ihm die beſte Bewirthſchaftung ſeines Bodens fordert, daß er daraus den größtmöglichen Gewinn für ſeine Familie und ſeine Nebenmenſchen ziehen ſoll. Die Bibel ſagt ihm aber nichts über die beſte Methode ſeine Felder zu beſtellen und den höchſten Ertrag aus ihnen zu ziehen. Die wiſſenſchaftliche Kenntniß der Naturgeſetze hingegen wird ihn hierüber belehren, ſie wird ihn befähigen auch dieſen Theil ſeiner moraliſchen und religiöſen Pflichten zu erfüllen. Ebenſo hat ein Jeder die Pflicht, ſeine Kinder geſund aufzuerziehen; die heilige Schrift aber belehrt ihn nicht über den Einfluß falſcher diätetiſcher Maßregeln, ungeſunder Kleidung, ſchlecht gelüfteter Zimmer und die Wirkung mäßiger Arbeit auf die Geſundheit der Jugend. Die Phyſiologie hingegen wird ihn darüber aufklären, und deßhalb iſt es gut, ja nöthig, einige Kenntniſſe davon zu beſitzen, um den Vorſchriften der bibliſchen Moral nachkommen zu können. Ebenſo muß man, um mit Erfolg über Religion und Wiſſenſchaft nachdenken und

aus der Befolgung ihrer Geſetze Vortheil ziehen zu können, die intellectuellen Vermögen ausgebildet und an Beobachtung und Vergleichung gewöhnt haben. Aber die Bibel lehrt wiederum nichts über die Kunſt, die geiſtigen Kräfte zu wecken und zu leiten, das thut nur die Wiſſenſchaft, und abermals zeigt es ſich, daß man über den Bereich der heiligen Schrift hinausgehen muß, um die religiöſen, ſittlichen und intellectuellen Anlagen der Kinder zu zeitgemäßer Anwendung auszubilden. Es liegt darin keineswegs eine Geringſchätzung der Bibel, da ſie augenſcheinlich den Menſchen nicht der Pflicht entbinden wollte, jenen göttlichen Willen zu erforſchen, der ſich überall in der Natur ausſpricht. Im Gegentheil müſſen uns Moral und Religion, inſoweit ſich beide auf dieſe Welt beziehen, das Studium der Natur und die Befolgung ihrer Geſetze einſchärfen, weil wir darin die wahre Offenbarung des göttlichen Willens in Bezug auf unſer irdiſches Daſein finden.

Um das Geſagte recht deutlich zu machen, wird ein Auszug aus dem Bericht über die Prüfung in einer der Säcularſchulen am geeignetſten ſein. Nachdem in einer dieſer Schulen, welche erſt ſeit vier Monaten durch die Herren Combe und Simpſon errichtet worden war, die unterſte Claſſe über die phyſiſchen Eigenſchaften der Materie geprüft worden war, wurde die obere Claſſe in der Phyſiologie examinirt. Die Fragen bezogen ſich beſonders auf Knochen, Muskeln, Haut, Herz, Lungen, Blutgefäße, abſorbirende Gefäße, Magen, Leber und andere innere Organe des menſchlichen Körpers, und die Schüler wußten eben ſo wohl die Lage als auch den allgemeinen Bau und die Functionen dieſer Theile. Hierauf prüfte man ſie in der Anwendung dieſer Kenntniſſe. Nachdem das Skelett eines neugebornen Kindes und eines ausgewachſenen Menſchen vor ihnen ausgeſtellt worden war, fragte man ſie, auf welche Weiſe ſich das erſtere zum zweiten entwickelt habe. Sie beſchrieben den Abſorbirungsproceß des überflüſſigen Stoffs durch die abſorbirenden Gefäße, durch die Haut, Eingeweide und Lungen, dann die Erneuerung des Zellgewebes durch Zuführung neuer Materie vermittelſt der Blutgefäße, indem daraus Muskeln, Knochen und Nerven überall hervorgehen, wo es, um das Wachsthum zu ermöglichen, nothwendig iſt.

Andere erläuterten darauf, wie nothwendig hinreichende und geſunde Nahrung ſei, um dem Blut fortwährend die Elemente dieſer Gebilde zuzuführen. Sie wieſen dabei auf die Folgen für Wachsthum und Geſundheit hin, welche durch das rechte Maß und die zweckmäßige Wahl der Nahrungsmittel bedingt werden, und verdeutlichten das Bedürfniß friſcher Luft zur Belebung des Bluts, der Reinlichkeit, um das Eindringen des Schmutzes zu verhindern, und der täglichen Leibesbewegung, um die Circulation in allen Gefäßen aufrecht zu erhalten.

Hierauf fragte man ſie, wer denn alle die Knochen, Gefäße und andere Körpertheile geſchaffen und gerade ſo eingerichtet habe. Die Antwort war: Gott! Hatte Gott die Abſicht, euer Wohlſein zu begründen? Ja! Könnt ihr den nachtheiligen Folgen vernachläſſigter Reinlichkeit, Uebung und Mäßigkeit entgehen? Nein! Warum nicht? Weil Gott die Functionen und Geſetze unveränderlich beſtimmt hat. Er richtete dieſe Organe ſo ein, daß Vernachläſſigung ihrer richtigen Anwendung Schmerz und Krankheit zur Folge hat, während Wohlſein nnd angenehme Empfindung im entgegengeſetzten Fall eintreten. Wir können uns nur den göttlichen Einrichtungen fügen! Lebt ihr hier und jetzt unter göttlichen Geſetzen? Ja! Müßt ihr erſt ſterben, um in Gottes Gegenwart und unter ſeine Geſetze zu kommen? Nein, wir leben hier unter ſeinen Geſetzen, und er läßt ſie jetzt und jeden Augenblick wirkſam ſein.

Ueber eine andere Prüfung in Mr. Williams Säcularſchule wird Folgendes berichtet: Zweiundvierzig Kinder der jüngeren Abtheilung wurden am 27. Juli Vormit-

tags in Gegenwart ihrer Eltern und anderer Perſonen geprüft, während Nachmittags die älteren in Gegenwart von 250 Zuhörern vorgenommen wurden.

Mr. Williams ſetzte zuerſt aus einander, daß es Zweck der Schule ſei, die Kinder der arbeitenden Claſſe im Leſen, Schreiben und ähnlichen Zweigen des Unterrichtes zu belehren, ihnen aber nächſtdem auch Kenntniſſe über Eigenthümlichkeiten und Beziehungen von Naturgegenſtänden zu verſchaffen, ſie mit ihrer eigenen körperlichen und geiſtigen Beſchaffenheit, ſo wie mit den Geſetzen der göttlichen Vorſehung in Beziehung auf Leben, Geſundheit, Nahrung, Kleidung, Wohlſtand u. ſ. w. vertraut zu machen. Sie ferner zu gewöhnen, nach dieſen Lehren zu handeln, und ſie durch dieſe und andere Mittel zu tugendhaften, nützlichen und glücklichen Gliedern der menſchlichen Geſellſchaft heranzubilden. In der Vormittagsprüfung zeigte die unterſte Claſſe der jüngern Abtheilung ihre Kenntniſſe im Leſen und Schreiben. Die zweite Claſſe las die Geſchichte eines Hündchens, welches durch Ueberfütterung in Stumpfſinn, Trägheit und üble Laune verfallen und durch einfache Nahrung und Bewegung geheilt worden war; worauf die Kinder den Sinn dieſer Erzählung entwickeln mußten. Die dritte Claſſe las die Beſchreibung verſchiedener Baumgattungen, und entwickelte hierauf in Beantwortung vorgelegter Fragen ein deutliches Bild von der Structur und Phyſiologie der verſchiedenen Theile eines Baumes, die Art und Weiſe, in der die Wurzel dem Boden angepaßt iſt, das Steigen des Saftes ꝛc. Ebenſo erläuterten ſie die Glieder und Bedeckung der Thiere, den Unterſchied jener mit der Structur der Pflanzen, und wieſen nach, wie beide, Thiere und Pflanzen, den reſpectiven Verhältniſſen, unter denen ſie lebten, angepaßt ſind. Die Macht, Güte und Weisheit Gottes wurde hiebei immer in Betracht gezogen.

Dieſelbe Claſſe hatte hierauf eine Prüfung, deren Gegenſtand die Wolle war. Sie beſchrieb die verſchiedenen Eigenſchaften derſelben, ihren Nutzen für die Schafe, und das Verfahren, die Wolle zu ſpinnen und zu weben. Die Bemerkung eines Knaben, daß die Wolle auf den Schafen wächst und ſie kleidet, daß aber der Menſch nackt geboren wird und für ſeine Bekleidung ſelbſt ſorgen müßte, führte zu einer Auseinanderſetzung der Nothwendigkeit menſchlicher Induſtrie.

Die vierte oder oberſte Claſſe dieſer Abtheilung endlich las ein Capitel über Phyſiologie, und wurde über die Geſetze der Verdauung geprüft, wobei man auch auf die übrigen Bedingungen der Geſundheit einging, über die Mäßigkeit, Reinlichkeit, Bewegung in der reinen Luft u. ſ. w. Ueberall wurde auch hierbei darauf hingewieſen, daß Gott der Schöpfer unſeres Körpers und aller ſeiner Einrichtungen ſei, und daß daher der Gehorſam gegen den göttlichen Willen auch die Beobachtung der organiſchen Geſetze fordere.

In der Nachmittagsprüfung las die ältere Abtheilung ein Capitel über den Lohn, aus Ellis' Skizzen der menſchlichen Geſellſchaft, und daran knüpften ſich Fragen über die Urſachen und Quellen des Wohlſtandes, über die Nothwendigkeit des Capitals für den Genuß, über das Weſen und die Entſtehung des Capitals und ſeine Nothwendigkeit für die Verwerthung der Arbeit; über den Lohn, insbeſondere die gegenſeitigen Beziehungen zwiſchen Capitaliſten und Arbeitern; über die Urſachen hohen und niederen Lohnes, und über die Mittel, hohen Lohn zu erhalten. Dabei ſtellte ſich heraus, daß die arbeitenden Claſſen Geſchicklichkeit, Uebung und Sparſamkeit beſitzen müſſen, um hohen Lohn erwarten zu können und auf dieſe Weiſe eigenes Capital zu erwerben und ſich eine gewiſſe Unabhängigkeit zu ſichern.

Nachdem hierauf im Kopfrechnen geprüft worden war, ging man zu den Naturwiſſenſchaften über. In dem letzten Examen waren die Knaben über ihre Kenntniſſe

der mechaniſchen Kräfte bereits geprüft worden. Mr. Williams ließ ſich einen Waſſertropfen an der Spitze eines gläſernen Stäbchens bilden und dann zur Erde fallen. Die Knaben wurden nun über die Geſetze der Cohäſion befragt, die den Tropfen rund machten, über das Geſetz der Schwere. Das Verſpritzen des Tropfens beim Niederfallen wurde aus dieſem und der Natur des Tropfens entwickelt. Dieſes führte zu der runden Geſtalt der Planeten und den Hauptgeſetzen ihrer Bildung und Bewegung. Die Knaben erklärten dann den Weg, auf dem der Planet Neptun entdeckt wurde, und ſetzten die Urſachen des Phänomens der ſcheinbaren und wirklichen Doppelſterne auseinander. Die Geſetze der Wärme und Verdunſtung wurden darauf von den Schülern entwickelt, und Mr. Williams wies dabei auf die neuerlich entdeckte ſphäroidale Form der rotirenden Tropfen hin, in Folge der Berührung mit weißglühenden Oberflächen; er ſchloß daran eine Erklärung jener vorausgeſetzten Unverbrennlichkeit der ſogenannten Feuerkünſtler. Während die Knaben darauf einen Geſang anſtimmten, durchblätterte das Publicum die Schreib- und Zeichnenhefte derſelben.

Der nächſte Gegenſtand der Prüfung war Anatomie und Phyſiologie. Da die Schüler aber über dieſen Gegenſtand im April ziemlich weitläufig geprüft worden waren, ſo beſchränkten ſie ſich auf die Recapitulation der Hauptorgane, wie der Knochen, Muskeln, Lungen, des Herzens, Magens ꝛc., ihrer Formen und Functionen. Daraus wurden die Bedingungen der Geſundheit in Beziehung zu Reinlichkeit, Mäßigkeit und ſonſtigen Gewohnheiten gefolgert und praktiſch erläutert. Nun ging man zu der Structur und den Functionen des Gehirns und des ganzen Nervenſyſtems über. Die Schüler ſetzten die anatomiſchen Verhältniſſe und die Thätigkeit der Rückenmarksſäule aus einander, den verſchiedenen Urſprung und den Gebrauch der Bewegungs- und Empfindungsorgane und den Zuſammenhang derſelben mit dem Gehirne. Darauf beantworteten ſie die Fragen über die Functionen des Gehirns und zeigten ſowohl die Lage der Organe, welche den thieriſchen Neigungen, als diejenigen, welche dem moraliſchen und intellectuellen Vermögen des Geiſtes zu Grunde liegen. Ein nicht gezeichneter Schädel ward vor ihnen aufgeſtellt. Mr. Combe bezeichnete willkürlich irgend einen Theil desſelben, und die Knaben verfehlten nicht ein einziges Mal die Bezeichnung des Organes, welches unter demſelben lag. Auf viele vermiſchte Fragen über Gebrauch und Mißbrauch der Organe antworteten ſie eben ſo befriedigend. Um das Weſen dieſer Prüfung unſern Leſern noch mehr zu verdeutlichen, wollen wir einige Fälle aus derſelben herausheben.

Mr. C. „Welches Organ liegt hier?“ (indem er auf einen Punct des Schädels deutete) — Kampfluſt. „Was iſt die Beſtimmung dieſes Organs?“ — Uns Muth in der Gefahr für die Erfüllung und Durchführung unſerer Pflichten zu geben. „Worin beſteht der Mißbrauch dieſes Organs?“ — In Raufluſt, Widerſpruch, Streit. „Wenn andere Knaben dich angreifen, wirſt du dich mit ihnen ſchlagen?“ — Nein, wir ſollen uns dann an Sie wenden. „Aber was wirſt du thun, wenn ich nicht da bin?“ — Ich werde mich um Schutz an einen Conſtabler wenden. „Richtig, oder an irgend einen Herrn, der in der Nähe iſt, wenn du keinen Conſtabler ſiehſt. Warum iſt die Polizei nothwendig?“ — Weil es Menſchen giebt, die ſtehlen und zerſtören. „Warum iſt es beſſer, ſich an die Polizei zu wenden, als ſich ſelbſt Recht zu verſchaffen?“ — Weil wir Alle im Streit gleich ſchlechten Gebrauch von unſerer Kampfluſt machen würden und Niemandem daraus ein Heil erwüchſe. „Welchen Vortheil gewährt die Polizei?“ — Sie beſchützt die Friedfertigen und beſtraft die Streitſüchtigen. (Dieſes bezog ſich auf die eingeſchärften Ermahnungen Mr. Williams, daß die Knaben ſich nie auf Streit mit den Zöglingen einer benachbarten Schule einlaſſen ſollten, den

leſe ſuchten. Denn als beide Theile dabei ergriffen und vor den Magiſtrat geführt worden waren, hatte dieſer erklärt, beide beſtrafen zu müſſen, weil beide Theile mit inander gekämpft hätten.)

„Welches Organ liegt hier?“ — Ehrfurcht. „Worin beſteht ſeine Function?“ — Es bringt die Empfindung der Achtung, Ehrerbietung und religiöſe Gefühle hervor. Worin liegt ſein Mißbrauch?“ — Er führt zu Abgötterei, Aberglauben und Ehrfurcht vor Dingen, die es nicht verdienen. „Welche anderen Vermögen unterſtützen das eligiöſe Gefühl?“ — Hoffnung und Wunderſinn. „Denke dir, mein Kind, es ſagte ir Jemand, Religion ſei Unſinn, ebenſo wie die Inſtitution der Geiſtlichen; was ürdeſt du antworten?“ — Daß ſich im Gehirn Organe für religiöſe Gedanken und Gefühle finden, daß Gott dieſe Organe ſchuf, und daß daher Gott den Menſchen zu inem religiöſen Weſen beſtimmt hat. „Sind die Griechen und Römer religiös zu ennen, da ſie doch nur Götzenbilder verehrten?“ — Ja, aber ſie waren abergläubiſch, s war eine falſche Religion. „Wie können wir die wahre Religion finden?“ — Indem wir unſere intellectuellen und moraliſchen Vermögen anwenden, um Gottes Willen u erforſchen. „Welches Organ iſt dieß?“ — Idealität. „Worin beſteht ſeine Thätigkeit?“ — Es verurſacht, daß wir das Edle und Schöne lieben. „Kannſt du mir Gegenſtände nennen, welche die Idealität befriedigen?“ — Sir Walter Scotts Monument, Mr. Stewarts Monument, die Säulen vom Caltonhügel, die Front der Börſe, die Gärten der Prinzeſſinſtraße, die Ausſicht vom Arthurplatze. (Jede dieſer Antworten gab ein anderer Knabe, und nur aus eigener Anſicht.) „Gibt es noch andere Organe, die einen Genuß gleich der Idealität geben?“ — Ja, Witz, Farben-, Zeit- und Tonſinn. „Zeigen dieſe Organe, daß Gott den Menſchen auch zur Freude und zum Glück beſtimmt hat?“ — Ja. „Weßhalb trinken manche Perſonen Branntwein?“ — Um ſich froh zu machen. „Weißt du ein anderes Mittel, um ſich glücklich zu fühlen?“ — O ja, wenn man mäßig geſunde Koſt genießt, die Haut rein erhält, gute Luft athmet, ſich angemeſſene Bewegung macht, ein nützliches Geſchäft treibt und ſich zu belehren ſucht. „Welches dieſer beiden Mittel iſt das beſte, das unmittelbare oder das ſpäter genannte?“ — Das letzte iſt das beſſere. „Was verurſacht der Branntwein im Magen?“ — Er bringt eine Entzündung hervor. „Was thut er im Hirn?“ — Er irritirt und ſtumpft es ab. „Welches iſt die Folge des von dir angegebenen Mittels?“ — Es ſtärkt den Magen und das Gehirn. „Wie befinden ſich die Branntweintrinker einen Tag nach dem Genuſſe des Getränks?“ — Erſchlafft, krank und abgeſtumpft zur Arbeit. „Wie fühlt man ſich aber bei deiner Methode?“ — Kräftig, wohl und aufgelegt zur Thätigkeit.

Dieſer kurze Abriß wird genügen, um einen Begriff von der Art der Prüfung und dem Weſen der Säcularſchulen zu geben. Ob ihm der Beifall des deutſchen Publicums in eben dem Maße zu Theil werden würde wie der des engliſchen, wollen wir wenigſtens wünſchen.

Am Schluß der Examen erhob ſich Mr. Combe, um zu beweiſen, wie die Säcularſchulen auf das Princip gegründet ſeien, daß Gott die Organe des Menſchen der äußern Welt angepaßt habe, und daß wir durch den Fortſchritt der Wiſſenſchaft nun ziemlich genau mit der wirklichen Organiſation unſeres Weſens, durch Phyſiologie über unſere körperliche Natur, und durch die Phrenologie über die principiellen geiſtigen Vermögen des Menſchen aufgeklärt ſind. Es ſei daher jetzt möglich, unſere Organe in ihrer Beziehung zu den äußern Objecten mit einer Präciſion und mit einer Wirkung anzuwenden, welche früher unmöglich war.

Die Zöglinge, welche über die Geſetze von Gottes Vorſehung in den Geſetzen der

Welt belehrt werden, gewöhnen ſich, dieſen Geſetzen im praktiſchen Leben nachzukommen. Da dieſes ein allgemeines Intereſſe iſt, und alſo die verſchiedenſten religiöſen Secten in ſolcher Schule eine gleiche Befriedigung finden, ſo wird der Religionsunterricht den Eltern und Predigern überlaſſen, um die allgemeine Benutzung der Anſtalt möglich zu machen.

Mr. Combe und Mr. Simpſon vereinten ſich in dem Lobe des Mr. Williams, und hofften, daß die Verſammlung zu der Ueberzeugung gekommen wäre, daß dieſe Kinder Kenntniſſe beſäßen, welche zwar nicht im Griechiſchen und Lateiniſchen beſtünden, aber wenn eins von beiden der Fall ſein ſolle, dieſelben wohl aufwiegen dürften und einer bloß linguiſtiſchen Bildung vorzuziehen ſeien. Außerdem wurde die Bildung einer Mädchenclaſſe, zu der eine paſſende Lehrerin engagirt ſei, angezeigt. Der anweſende Profeſſor Blachie aus Aberdeen vertheidigte darauf kurz ſein eigenes Fach, die claſſiſchen Studien, erklärte aber, daß er allerdings dem Syſtem und ſeinem Erfolge den gerechteſten Beifall nicht verſagen könne.

Nachdem wir das Weſen der Säcularſchulen entwickelt haben, erlaube man uns, einige Hauptunterſchiede derſelben im Gegenſatz zu unſerer Behandlung der Wiſſenſchaften für die Jugend hervorzuheben.

Der Deutſche ſcheint auch in den Naturwiſſenſchaften von jeher inclinirt zu haben, Alles vorzugsweiſe zu *ordnen*, um durch das Gedächtniß und in demſelben ein ſonſt nicht zu überwältigendes Material von bloß thatſächlichem Wiſſen unterzubringen. In faſt allen Wiſſenſchaften iſt der Bann einer bloß *künſtlichen* Syſtematik in der neueſten Zeit gebrochen worden, und (man wolle uns nicht mißverſtehen) wir fangen an, aus Syſtematikern Phyſiologen zu werden. Aber Niemand kann läugnen, daß unſere großen Syſtematiker mit *dadurch* ihren Ruf erhalten haben, daß ſie theilweiſe gegen ihre beſſere Ueberzeugung ihr künſtliches Syſtem aufrecht erhalten haben, und dadurch einen Sturm gegen ſich beſchworen, der ihren Namen weiter durch die Welt trug, als wohl außerdem geſchehen wäre. (Wir wollen hier nur z. B. an Werner erinnern.) Die Art und Weiſe, wie die Naturwiſſenſchaften in der Mehrzahl der deutſchen Schulen betrieben werden, iſt eine von der der Säcularſchulen vollſtändig verſchiedene. Wenn ein Kind bei uns Botanik lernen ſoll, ſo kann man ziemlich überzeugt ſein, daß, nachdem es mit unendlicher Mühe Tauſende von lateiniſchen Namen auswendig gelernt hat, es von dem Baum vor ſeinem Fenſter, von dem Gras zu ſeinen Füßen kaum mehr weiß, als daß es auch den wiſſenſchaftlichen Namen dafür kennt. Wir wiſſen ſehr wohl, daß das enorme Material, welches ſich in der Welt vorfindet, erſt überhaupt nach irgend einem Syſteme geordnet werden mußte, gleichgültig nach welchem, daß das künſtliche Syſtem (um bei der Botanik zu bleiben, alſo Linne) dem natürlichen der Juſſieu und Candolle vorausgehen mußte, aber warum plagt man die Jugend mit dieſem für ſie unfruchtbaren Wuſt, mit einem Material, welches ſie nie verdauen wird? Wird denn dadurch der *Ideenkreis* derſelben nur im entfernteſten erweitert? Wir verdammen natürlich eine allgemeine Ueberſicht nicht, aber wir kommen immer darauf zurück, daß ſie nur das Mittel, die Phyſiologie, d. h. Kenntniß des Weſens der Dinge, ſtets nur allein der Zweck iſt. Wir ſind oft mit ſtarrem Staunen dem Geſchichtsunterricht unſerer Schulen gefolgt, und haben nie eine andere Ueberzeugung erhalten als die, daß das keine Säcularerziehung iſt, keine Erziehung, die Menſchen und Staatsbürger macht. Wie es uns von viel größerer Bedeutung erſcheint, daß ein Kind die Natur auch nur einer einzigen Pflanze, nur eines Thieres nicht bloß in ihrem Habituellen, ſondern auch in ihrem Charakteriſtiſchen, in ihrem Weſen kennt, als daß es hundert Namen herſagen kann, ohne damit auch nur einen Begriff

zu verbinden, ſo erſcheint uns die Kenntniß eines der großen Geſetze der Weltordnung, nach welchem das Schickſal der Völker ſich richtet, weſentlicher als ein Meer von Jahreszahlen und Facten. Wir ſind ſo kühn zu behaupten, daß der Hauptgrund dieſer Erſcheinung meiſt der iſt, daß unſere Lehrer eben ſo erzogen ſind, und daß man ſich wenig bei ihnen um die Kenntniß dieſer Geſetze bemüht hat. Es iſt recht gut, die Erſcheinungen der Vergangenheit zu wiſſen, allein wenn man damit weiter nichts zu machen weiß, ſo hat das *für die Gegenwart gar keinen Werth*, und in dieſer und *für* dieſe leben wir doch nun einmal.

Die Säculariserziehung will, daß das Kind überall ſich des Gegenſtandes *bewußt* werde, daß es zu einer Objectivität damit kommt. Ein Capitel aus Schloſſers oder Macaulay's geſchichtlichen Werken wird zur Bildung des Geiſtes mehr beitragen als die Kenntniß der Regentenjahre aller ägyptiſchen Könige von Menes bis Pſammenit. Man ſage uns nicht, daß in den deutſchen Schulen dieſes erkannt und berückſichtiget worden wäre, in der Mehrzahl iſt es entſchieden *nicht* der Fall. Welcher Lehrer hält es in der Geſchichte der Mühe werth, den Kindern die Bedeutung der großen Männer *als ſolche* aus einander zu ſetzen, wie weit ſie *die Zeit*, wie weit die Zeit *ſie* trug u. ſ. w.? Es iſt gewißlich wahr, daß die Entdeckung von Amerika und die Buchdruckerkunſt unendlichen Einfluß auf die Entwickelung der Völker gehabt hat, allein das Kind hat nur davon einen Vortheil, wenn man ihm dieſen Einfluß, Nutzen und Schaden ſpeciell angiebt und nachweiſt, ſonſt bleibt es eine bloße Redensart, bei der man ſich Vieles denken *kann*, bei der aber nur ſelten etwas gedacht *wird*. Alle claſſiſchen Studien mögen ihren unendlichen Werth haben, wir müſſen aber immer hinzufügen: nur wenn ſie mit *Bewußtſein*, wenn ſie *phyſiologiſch* betrieben werden. Wenn man ſich überall damit begnügt, das Claſſiſche bloß deßwegen als ſchön zu bezeichnen, weil es gerade einer mit Recht bewunderten Vergangenheit angehört, ſo wird der Schüler dadurch über die Geſetze der Schönheit nicht belehrt, und darauf allein können wir Werth legen, weil dadurch allein die Begriffe erweitert werden. In den Dichterwerken der Vergangenheit finden ſich z. B. eine Unzahl von Bildern aus der Natur, die nicht bloß unpaſſend, ſondern total falſch ſind. Welchen Werth kann nun ein Urtheil haben, das dieſe Unſchönheit (denn man wird uns erlauben, einen Unſinn auch unſchön zu finden) gar nicht einmal bemerkt? In einem modernen Dichter, deſſen Namen wir verſchweigen wollen, der aber von Vielen bewundert wird, finden ſich Stellen (wir geben abſichtlich nur den Sinn): „Von den Höhen ſteigt die Nacht in das Thal hernieder", auf jeder Seite. Solche Stubenpoeſie über eine dem Dichter ganz unbekannte Natur iſt leider viel häufiger als wünſchenswerth.

Die Sprache iſt nur der *Schlüſſel* zum Wiſſen; die Eigenthümlichkeit derſelben kann aber in vielen Richtungen mit der Geſchichte und der Natur des Volkes in Zuſammenhang gebracht werden und ſo zu Begriffsentwickelung beitragen. Jedenfalls könnten wir verlangen, daß wenigſtens bei der Mutterſprache dieſes geſchähe, daß der deutſche Sprachunterricht in etwas Anderm beſtünde als dem Auswendiglernen einer Grammatik, daß man ſich doch nicht bloß um die Form, ſondern auch um die Natur dieſer Form bekümmerte. Es giebt faſt keine Branche des Unterrichts, gegen welche wir nicht ähnliche Einwendungen zu machen hätten; aber es genügt uns, das Grundprincip des Vorwurfes angedeutet zu haben, welchen wir unſern Schulen im Allgemeinen machen.

Die engliſchen Säculariſchulen ſind vorherrſchend für die Maſſen des Volkes beſtimmt, ſie ſollen alſo den Zweck unſerer Volksſchulen erfüllen. Unſere Betrachtungen haben ſcheinbar in den claſſiſchen Studien u. ſ. w. nur Rückſicht auf unſere Gymna-

ſien ꝛc. genommen, der denſelben gemachte Vorwurf trifft aber auch im Princip unſere Volksſchulen, und zwar in einem viel höhern Grade, inſofern der Nachtheil ein größerer iſt. Wir haben ſchon oben bemerkt, daß der Sohn oder die Tochter der gebildeten Stände, wenn ſie in der Jugend auch vorzugsweiſe nur ihr Gedächtniß anſtrengen, die ſpätere Zeit deſto ausſchließlicher ihrem Urtheilsvermögen widmen können. Das Volk aber, d. h. die große Mehrzahl, kann dieſes nicht, die Nachtheile eines falſchen Syſtems in den Volksſchulen ſind niemals wieder gut zu machen.

Die größte Anzahl derer, welche die Volksſchulen in Deutſchland einrichten und überwachen, iſt die Geiſtlichkeit; man verzeihe uns, wenn wir ſchon deßhalb ſie für unpaſſend erachten, um für die Säculararerziehung, für die Erziehung von Staatsbürgern Sorge zu tragen. Kein Syſtem kann für gut erklärt werden ohne Probe, wo aber ſtellt die Geiſtlichkeit dieſe Probe an? Wann hat ſie Gelegenheit, von der Fähigkeit zu ſchließen, von der Bildung des Volkes ſich zu unterrichten? Der Fabrikbeſitzer lernt dieß bei ſeinen Arbeitern, der Meiſter bei ſeinen Geſellen kennen — aber das ſind immer nur einzelne Claſſen, von denen ſogar die Mehrzahl des Volkes, die Landbewohner, ausgeſchloſſen ſind.

Es gibt ein einziges Inſtitut, in welchem ſich nach dem Verlaſſen der Volksſchule noch einmal ein großer Theil der dem Knabenalter entwachſenen Jünglinge zuſammenfindet — das Heer. Die Geiſtlichkeit möge nur einmal von der Gelegenheit, welche ihr dadurch geboten wird, ſich von dem Schlußvermögen aller Claſſen der Staatsbürger zu überzeugen, Gebrauch machen. Sie wird gewiß zu der Ueberzeugung kommen, welche jeder Officier theilen wird, daß das durchſchnittliche Schlußvermögen der Maſſen außerordentlich gering iſt — viel geringer als man glaubt —, und wir ſtehen nicht an, dieſes großentheils der falſchen Einrichtung unſerer Volksſchulen mit in die Schuhe zu ſchieben. In einer Armee, welche wir näher kennen, und die von Vielen für ein „herrliches Kriegsheer“ gehalten wird, iſt der Mangel an Schlußvermögen faſt unglaublich (wir könnten es durch die draſtiſchſten Beiſpiele belegen), obgleich nur durchſchnittlich 2 Procent nicht ſchreiben können, alſo in Beziehung auf die Fertigkeiten ungewöhnlich viel leiſten.

Die Quantität des Könnens, die ſogenannten Fertigkeiten, als Leſen, Schreiben, Rechnen (Rechnen iſt keine Sache des Verſtandes, ſondern faſt rein mechaniſch — nur die Auffindung der Geſetze, wonach man rechnet, iſt Gegenſtand des Schlußvermögens), nehmen einen großen Theil der geringen Volksſchulzeit in Anſpruch, deſto mehr muß der übrige ausgenutzt werden. Alle Geſangbuch- und Bibelverſe der Welt entwickeln das Schlußvermögen nicht, und nimmer wird Moral nach Vorſchrift in das Blut des Schülers übergehen. Die Moral muß entwickelt, als richtig erwieſen werden, wie dieß die Säculariſchule thut, dann allein wird ſie ſegensreich ſein; nur dadurch wird die Nothwendigkeit der Moral den Kindern klar, welches durch die bloße Vorſchrift niemals möglich iſt. Es wäre allerdings ſehr wünſchenswerth, daß der Religionsunterricht gänzlich aus der Hand der Schullehrer genommen und in die Hand der Geiſtlichkeit gelegt würde. Nicht allein würden dadurch die Volksſchulen allen Confeſſionen zugleich zugänglich, ſondern es würde auch den ſchon überlaſteten Schullehrern einige Erleichterung geſchafft. Die Geiſtlichen würden die Kinder ihrer Gemeinde, die ihre Thätigkeit ja ſonſt nur am Sonntag in Anſpruch nimmt, öfters um ſich in den Mußetagen der Woche verſammelt ſehen. Die Säculararerziehung fiele der Schule, die kirchliche der Geiſtlichkeit zu. Wir glauben, der Schule und der Kirche würde damit genützt, und Lehrer und Pfarrer auf das Wirken im eigenen Elemente hingewieſen. Wird dann aber die Volksſchule im Stande ſein, den Anforderungen der Säculararerziehung zu

genügen, da ihr doch nur so geringe Mittel zu Gebote stehen? — Wir möchten unbedingt antworten — dann, ja.

Die Säcularerziehung erfordert, außer einem tüchtigen Lehrer, der selbst ein säcularer Mensch, d. h. ein nicht einseitiger, sondern ein naturwüchsiger Staatsbürger ist, wenig mehr als das Buch der Natur. Man wird uns einwerfen, daß auch jetzt bei der kirchlichen Erziehung die Natur nicht übersehen wird. Aber in unserm Sinne ist dieß allerdings der Fall. Der berühmte Dove sagt einmal: „Wenn die Natur ein Buch ist, so ist gewiß, daß es in einer Sprache geschrieben, welche nicht Jedem verständlich ist, und nur Einzelne blättern darin." Die kirchliche Schule bewundert die Natur, die Säcularschule betrachtet sie. Die erstere staunt sie an, die letztere denkt darüber nach.

Allerdings wäre eine Sammlung von Karten, Bildern u. s. w. eine recht hübsche Zugabe, aber die meisten Gesetze der Mechanik, sehr viele chemische, physikalische und physiologische Betrachtungen lassen sich überall an die Gegenstände der gewöhnlichen Umgebung anknüpfen. Welche unendliche Menge von Verbindungen zwischen den nationalökonomischen Gesetzen und denen der Bodencultur bestehen, brauchen wir nicht zu erwähnen. Wir sind fest überzeugt, daß die Unterstützung, um die kirchlichen Schulen in Säcularschulen umzubilden, nicht so sehr bedeutend zu sein braucht, und wesentlich innerhalb der Grenzen genügt, welche durch Benutzung Vieler und durch mäßige Unterstützung gewährt wird.

In neuester Zeit hat die Errichtung zweier an die Säcularerziehung sich anschließenden Institute den Beweis geliefert, daß das Bedürfniß nach Säcularerziehung selbst in Orten und Kreisen vorhanden ist, wo es Niemand geahnt hat. Wir meinen die Kindergärten, welche sich schon zahlreich und dem engen, ungenügenden Fröbel'schen Boden entwachsend, in vielen Städten kräftig entwickelt haben (musterhaft ist besonders der Kindergarten der Frau Hertz zu Dresden), und die Hochschule für junge Damen in Hamburg. Die Kindergärten, welche sich überall in ihren Unterrichtsspielen an die Außenwelt, an die Natur anlehnen und das Kind schon früh zur denkenden Betrachtung derselben anspornen, erfüllen wesentlich alle Anforderungen der Säcularerziehung, besonders da sie dem Wesen der kindlichen Natur in diesem zarten Alter die vollständigste Rechnung tragen. Es ist einer der schönsten Beweise für die Natürlichkeit der Methode und für die harmonische Anlehnung derselben an das Wesen des Kindes, daß die kleinen Schüler und Schülerinnen sich so wohl in dem Kindergarten (z. B. der Frau Hertz) befinden, daß sie meist nur schmerzlich denselben verlassen. Trotz aller unserer zahlreichen Pädagogen fehlen selbst z. B. Lesebücher im säcularen Sinne für Kinder beinahe vollständig, wir wollen des Wustes unsinniger und unschöner Märchen gar nicht gedenken. Wir kennen einige englische Bücher dieser Gattung, die ganz vorzüglich sind, und unsers Wissens von keinem deutschen erreicht werden. Es sind säculare Bücher im vollsten Sinne des Wortes.

Die Hamburger Hochschule für Frauen ist, in Beziehung zu dem Bedürfniß, dem sie genügen soll, eines nähern Eingehens werth, welches wir uns vorbehalten. Bekanntlich wird nach römischem Recht den Frauen die Rechtsunwissenheit verziehen, sie stehen hierin den Soldaten und Landleuten gleich. Die Anstalten für die höhere Bildung des weiblichen Geschlechtes beschränkten bis jetzt ihren Unterrichtskreis fast ausschließlich auf Fertigkeiten und Gedächtnißübungen, auf eine eigentliche Uebung des Urtheils, mit Einem Wort auf wahre Bildung, ist fast nirgends Rücksicht genommen. Selbst im Gebiete der Aesthetik, welche als die Welt des Schönen dem schönen Geschlechte doch vorzugsweise nahe liegen sollte, steht die Bildung desselben fast allgemein

der der Männer unendlich nach. Wenn wir genau ſelbſt nur die litterariſche Bildung betrachten, ſo beſchränkt ſich dieſelbe gewöhnlich nur auf die (unbewußte, nicht objective) Kenntniß der dramatiſchen Werke Schillers. Alle Mittel, welche bis jetzt den Damen zu einer höhern Säcularentwickelung, ſelbſt in den größten deutſchen Hauptſtädten geboten waren, blieben weit hinter den billigſten Anforderungen zurück, und wir wollen zur Ehre des ſchönen Geſchlechtes glauben, daß die Oberflächlichkeit ſeiner Bildung nicht in dem Mangel des Bedürfniſſes, ſondern in der Mangelhaftigkeit der Mittel, es zu befriedigen, gelegen hat.

Wir können den Gegenſtand der Säcular-Schulen nicht verlaſſen, ohne des Inſtituts zu gedenken, welches für die Maſſe des Volkes uns vorzugsweiſe geeignet zur Säcularbildung erſcheint — es iſt das ſtehende Heer. Jedes Mittel, welches bei richtigem Gebrauche unendlichen Segen verbreitet, wird bei ſeinem Mißbrauche eben ſo großen Schaden nach ſich ziehen. So iſt's bei dem Heer. Das ſtehende Heer ſollte die Schule für die Männer ſein, ſo hat es der edle, unvergeßliche Scharnhorſt gewollt, als er die Deviſe „wehrlos, ehrlos" für das Volk unter den Waffen begehrte. Aus dem Wehrrecht iſt eine Wehrpflicht geworden. Aber nicht das iſt unſere Aufgabe, nachzuweiſen was iſt, ſondern was ſein könnte, ſein ſollte. Das zerriſſene Deutſchland, von Oſten und Weſten von Feinden bedroht, wird einer Waffenſchule (des ſtehenden Heeres) nie entbehren können. Benutzte man die Zeit (und zwei Jahre in dem militärpflichtigen Alter iſt eine werthvolle und genügende), welche die kräftigen jungen Männer des Volkes * im Heere zubringen, auf eine umſichtige und würdige Weiſe, man könnte die unglaublichſten Reſultate erzielen und das Volk würde gern die Ausgaben tragen — denn nicht die Höhe des Budgets, ſondern nur ſeine ſchlechte Verwendung iſt nachtheilig für den Staat. Nicht bloß an Waffenfertigkeit, an Umſicht, Fleiß, Pünktlichkeit, Ordnung, praktiſcher Anſtelligkeit, ſondern auch an freiem Mannesmuth und wahrhafter Vaterlandsliebe geſtärkt und gefördert, würde der Jüngling als Mann das Heer verlaſſen, und ſeine Brauchbarkeit würde ihm ſelbſt und dem Ganzen eine nun mehr erhöhte Rente tragen als das für ihn im Militärbudget bezahlte Schulgeld ausmachte. Niemand würde dabei mehr gewinnen als der Lehrerſtand des Heeres, als die Officiere. Es iſt hier nicht der Ort, und es iſt auch faſt überflüſſig, nachzuweiſen, wie die principielle Ausbildung der Körperkräfte und der Waffengebrauch die geiſtige Bildung unterſtütze — auf unſern Turnplätzen iſt die Saat zu den Freiheitskriegen gepflanzt. Die Geſetze der Mechanik und tauſend Beziehungen zu den Naturwiſſenſchaften bringt ſo zu ſagen der tägliche Dienſt mit ſich, und keine Belehrung iſt ſo leicht, faßt ſo leicht Boden, als die vor der Front — zum Heil wie zum Verderben. Aber freilich gehört ein umſichtiges, gebildetes, ſeinem edlen Berufe mit ganzem Herzen lebendes Officierscorps dazu, um das ſtehende Heer zur Männerſäcularſchule zu machen. ** Es gehören Lehrer dazu, die, ſelbſt von der Caſte losgeriſſen, ſich als

---

* In Preußen bei 2 Procent ſtehendem Heer und Landwehr und 2½ Jahren Dienſtzeit treten jährlich 38,000 Rekruten ein, alſo bei zweijähriger Dienſtzeit und gleichen Cadres etwa 50,000 Mann. Alle Jahre erreichen ungefähr 150,000 Männer in Preußen das 20ſte Jahr — es würden alſo 33 Procent aller Männer dieſe Schule beſuchen können. General Strotha erklärt den Kammern ſelbſt, daß für die bloße Waffenbildung drei Monate genügten, für Säcularerziehung können alſo mit vollſtändiger Berückſichtigung des kriegeriſchen Zweckes 21 Monate verwendet werden.

** Man wird ſich hier erinnern an die von Herrn Curtmann in ſeiner „Reform der Volksſchule" ausgeſprochenen Gedanken. Letztere Schrift beſprechen wir im nächſten Hefte. W. L.

integrirende Theile des Ganzen fühlen, die Zeit für die Säcularbildung ausnutzen wollen, weil sie wissen, daß nirgends eine allgemeine Bildung und Brauchbarkeit werthvoller ist als für den Krieger. Wie weit unsere Bildungsanstalten im Ganzen und das Heer den Anforderungen einer Säcularerziehung genügen, wie weit sie hinter dem Möglichen zurückbleiben — das zu bestimmen ist nicht der Gegenstand, mit dem wir uns beschäftigen wollten.

III. Uebersichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

Von dem „Magazin für Pädagogik, Zeitschrift für Volkserziehung und Volksunterricht; herausgegeben von M. Lehmann, Volksschullehrer" (in Fischingen bei Sulz a. Neckar) liegt uns der 15te Jahrgang 1850 in 8 Heften und das erste Heft für 1851 vor. Wir haben uns gefreut, in diesem reichhaltigen Journal ein unserem Streben und Denken so verwandtes und eine unserer Anschauungsweise so ähnliche wieder zu finden, und schöpfen daraus, daß unsere Ideen an allen Ecken der Schulwelt zu Tage treten, immer größere Hoffnung, daß die erziehliche Aufgabe der Schule immer allgemeiner als die wesentliche anerkannt wird, und daß die zu ihrer Lösung unumgänglichen Institutionen am Ende mit Nothwendigkeit sich aufdrängen werden. Zu dem Verständniß jener Aufgabe sehen wir den wichtigsten Schritt in der Unterscheidung zwischen Beruf und Geschäft; auf dem Felde der Gesetzgebung ist uns das wichtigste die Organisation und Berechtigung der Schulgemeinde. Beides wird jetzt fast überall als sich von selbst verstehend ausgesprochen, und wir müssen in der That in der Revue die Sache getroffen haben, da sogar unsere Bezeichnung derselben so allgemein angenommen wird; wir verweisen als auf die jüngsten Beispiele auf den Aufsatz von Bartholomäi, Herr von Radowitz und die Schule, in der Päd. Vierteljahrschrift VII, 2, und auf die Brochüre von Curtmann: die Reform der Volksschule. Wir könnten versucht sein, die Anerkenntnisse zu registriren, welche die Päd. Rev. so gefunden hat, da sie uns dafür bürgen, daß wir unsere Leser nicht mit luftigen und haltlosen Speculationen behelligen, und dieß um so mehr, da nur in seltenen Fällen dessen Erwähnung geschieht, daß die Gedanken und der Sprachgebrauch der Revue adoptirt sind, während andere Citate nicht fehlen. Denn wir müssen hieraus vermuthen, daß eigenes Nachdenken unsere meisten Gesinnungsgenossen auf unsere Wege gebracht hat. Aber es kommt uns nicht auf die Ehre der Priorität an, sondern auf die Gewißheit, auf rechtem Wege zu sein.

Das „Magazin für Pädagogik", auf welches wir nun zurückkommen, soll sich unsern Lesern selbst bekannt machen, und danach hoffentlich noch in manchem Journalzirkel Eingang finden, indem wir aus dem größeren Aufsatz des Herausgebers: Vermischte Gedanken über eine Schul- und Disciplinarordnung, einen Abschnitt hier wiedergeben.* Derselbe behandelt in § 1 das Bedürfniß einer Schul- und Disciplinarordnung, in § 3 den Zweck derselben, in § 4 Sittengerichte für die reifere Jugend, in § 2 die Frage, wer soll eine Disciplinarordnung geben? Diesen Para-

---

* Man wird sich erinnern, daß die P. R. diesen Gegenstand im 12. Heft 1849 behandelt hat. Der Artikel des M. f. P. steht im 7. Heft 1850.

graphen wählen wir aus. Ließen ſich auch einige Mängel der Beweisführung moniren, ſo alteriren ſie doch die Reſultate nicht, und wir unterlaſſen es daher, eine Stelle ausgenommen, eine Bemerkung hinzuzufügen, zumal in der erſten Abth. d. Juliheſts d. J. die Gebiete der verſchiedenen zur Erziehung berechtigten Mächte abzugränzen verſucht iſt.

„Da die Schule nur eine Fortſetzung des Familienlebens ſein ſoll; da ſie eigentlich nur die Stellvertreterin der Eltern in Beziehung auf denjenigen Theil der Erziehung und des Unterrichts darſtellt, den die Eltern ſelbſt nicht beſorgen können in Folge der Lebensbedürfniſſe und anderer Umſtände; da die Schule nur eine Anſtalt iſt zur beſſern Bethätigung der Gemeinſamkeit: ſo folgt hieraus, daß bei der Schulverwaltung und bei dem Entwurfe der Diſciplinarordnung im Beſondern die Schulgemeinde gehört werden muß. Es kann allerdings nicht in Abrede geſtellt werden, daß die Lehrer und Vorſtände der Schulen weit beſſer wiſſen, was unſerer Diſciplin Noth thut, daß ſie mehr Einſicht haben in den innern Organismus der Schule. Allein deſſen ungeachtet ſteht feſt, daß das Wort und das Recht der Schulgemeinde in keinem Falle zu entziehen iſt. Wenn man der Schulgemeinde erlaubt, ein Wort zu ſagen, ſo iſt damit nicht geſagt, daß man gerade über den Entwurf des Diſciplinargeſetzes abſtimmen und durch die Majoritäten beſtimmen laſſe, was der Schule frommt. Das Heil liegt nicht immer in der Anſicht der Majorität, welche auch eine exaltirte und fanatiſirte ſein kann. Was das Innere der Schule anbelangt, ſo bin ich allerdings gegen den neuen Gebrauch der Tagespolitik, Alles von den oft ſchwankenden Anſichten der Majorität abhängig zu machen. Der Lehrerſtand hat ſich zwar ſichtlich bemüht, der Revolution eine eigene abgeſchloſſene Standſchaft abzutrotzen; aber er hat auch einſehen können, daß je mehr er ſich nach Oben gedrängt hat, er von Unten verlaſſen wurde. Dieſe Thatſache liegt in der Natur der Sache und der delicaten Verhältniſſe, welche der Lehrerſtand zu verwalten berufen iſt. Der Lehrſtand darf nicht eine Caſte bilden, er gehört zuerſt der Menſchheit, dann erſt ſich ſelbſt an. Wenn er aber dieſes naturgemäße Verhältniß aufhebt, ſich zum Alleinherrn der Schule ſtempeln und Rechte, die gar nicht in ſein Terrain gehören, ſchnöde uſurpiren will; wenn er den Familien und Schulgemeinden als abſtracter Stand entgegentritt und ſeinen Ruhm in der Amtsehre und Amtstracht, in dem Aufſteigen in das Gebiet der Behörden ſucht, ſo zerfällt er von ſelbſt, wird ein ſchwankendes Rohr inmitten der kräftigſten volksthümlichen Entwickelung. Die Lehrer können niemals die alleinigen Träger der Schule ſein, weil die Schule als ein Organismus mit dem ganzen Leben des Volkes verwachſen ſein muß — und verwachſen iſt, wenn auch manche Kluft zu bemerken iſt, welche ſich zwiſchen Schule und Haus, zwiſchen Schule und Leben gähnend öffnet. Nur im Leben blüht das Schöne!

„Der Lehrerſtand kann ſich nicht ſelbſt eine Vollmacht geben; er kann ſich nicht ſelbſt Geſetze geben — der Lehrer hat nur Geſetze zu befolgen, die ihm von Andern gegeben ſind. Er iſt weder im Beſitze des Rechts, noch der Macht, Geſetze vorzuſchreiben. Der Schulherr giebt Geſetze und Vorſchriften, von dem Schulherrn geht die Diſciplinarordnung hervor. Wenn aber der Schulherr die Lehrer zur Ausarbeitung eines derartigen Geſetzes beizieht, ſo iſt es bloß guter Wille, und die Lehrer haben bloß eine berathende, aber keine entſcheidende Stimme, außer ſie ſeien zugleich Familienväter und gehören dem Schulverbande an. Aber dann haben ſie wiederum keine Stimme als Lehrer, ſondern ſie votiren ihre Meinung als Familienväter; die Eigenſchaft als Lehrer kommt hier gar nicht in Betracht. So

ſtellt ſich die Sache heraus, wenn man den ganz materiellen Maßſtab anlegt, und die Lehrkräfte nur als Vollzugsfactoren anerkennt. Wenn aber die Lehrer wirklich zu Staatsbeamten privilegirt werden, ſo haben ſie nach meiner Anſicht in eine Rechte einzugreifen, die ſie nichts berühren, d. h. die dem Familienkreis angehören und ſelbſt mit dem Staatsdienſt nichts zu ſchaffen haben. Die Schule iſt ein Organismus, der mit der Schulgemeinde und mit dem Hauſe unmittelbar in Verbindung ſteht, der aber den Staat nur inſoweit berührt, als er für die öffentliche Sittlichkeit und die allgemeine Wohlfahrt zu ſorgen hat. Wird die Schule einmal aus dieſem natürlichen Wirkungskreiſe verdrängt, wird ſie zur Staatsanſtalt erklärt, ſo iſt das das Grab ihrer erziehenden Wirkſamkeit; denn in der Erziehung giebt es Elemente, welche keine einförmige Staatsphyſik erſetzen und beherrſchen kann. Die Staatsſchule trennt die erziehenden Familien- und Schulkräfte; ſie wird nie und nimmer im Stande ſein, jene Laxheit und Zerriſſenheit aus den Schulwinkeln hinaus zu treiben, welche ſich allerorts feſtgeſetzt haben und über die man ſo häufig Klage führt; ſie wird jene lebensleere Hohlheit und Oede nur mehren und das letzte geiſtige Lebenslicht der Erziehung ausblaſen. Die Staatslehrer kann man mit Recht bei Berathung der Schulordnung als Partei betrachten, als eine Partei, welche lediglich im Dienſte ihrer Standesintereſſen wirkt. Einem ſolchen Beginnen wird ſtets die innere Billigung der Schulgemeinde fehlen, und es bleibt ſchon von vorn herein wirkungslos. Unſere Gemeinden ſind noch keine ſolch' leere Formgeſtalten, daß ſie eines ihrer köſtlichſten Rechte an einen Stand oder an den Staat ohne jedwede Entſchädigung und Garantie abzutreten geneigt wären; ſo materiell ſind ſie keineswegs geſinnt, wenn auch der Thaler in der Gemeindecaſſe ihr halbes Leben beſtimmt. Die Schulgemeinde iſt der Repräſentant der perſönlichen Rechte; ſie iſt der Inbegriff jener Familien, welche einen Lehrer mit der Erziehung betrauen. Kann der Staat das Vertrauen der Familien rechtfertigen? Er kann es nicht, denn ſeine Verordnungen werden ſtets ſo allgemeiner Natur ſein, daß ſie die individuellen Bedürfniſſe niemals befriedigen. Die Regierungen haben überall die Schulen vernichtet, wo ſie dieſelben mit Gewalt an ſich gezogen haben, und ohne Gewalt geben die Eltern und Schulgemeinden ihre natürlichen, aus den Familienverhältniſſen ſtammenden Rechte nicht an den Staat ab. Das Mißtrauen der Familien laſtet ſtets auf den Staatsſchulen. Der Staat iſt ſelten das, was man unter ihm verſteht, wenn man ſich auch auf die breiteſte demokratiſche Grundlage ſtellt. Was man als Staatsintereſſen darſtellt, ſind nicht ſelten Regierungsintereſſen, und ſelten treffen wir eine Staatsverwaltung, die dem Staate jenen Charakter aufdrückt, daß er der Ausdruck wird für die Totalität alles organiſchen Lebens der Geſellſchaft.* Oft iſt die Staatsverwaltung auch ein für ſich beſtehendes Factum. So lange die Leiter des Staates Menſchen ſind, ſo lange werden wir das Ideal des conſtitutionell-demokratiſchen Staates nicht erreichen. In einem ſolchen Staate iſt er auch allein Geſetzgeber. Einen ſolchen Idealſtaat wird es nie geben, ſo lange das bewegte Rad der Geſchichte kreist.

Wenn man unſer Staatsleben betrachtet, ſo tritt in einem freien Staate das Gemeindeleben in den Vordergrund. Ohne ein freies Gemeindeleben iſt ein freies Staatsleben gar nicht denkbar, und ohne die Freiheit der Familien und Individuen, der Corporationen und Vereine iſt wiederum kein freies Gemeindeleben

---

* Das ſoll und kann der Staat auch nicht ſein. W. L.

möglich. Dem Staate gebührt in dem freien Staatsleben überall nur die Oberaufsicht; die Regierungen haben sich aller Einmischungen in die persönlichen Rechte und Freiheiten zu enthalten; ihre Wirksamkeit ist keine präventive, die dem Einzelnen stets mit einer bureaukratischen Maulsperre entgegentritt. In einem freien Staate ist und bleibt die Erziehung Gemeindesache unter den schon angedeuteten Beschränkungen, welche das öffentliche Wohl und die Sittlichkeit gebieten. Die Schule wurzelt in dem Leben der freien Gemeinde, sie ist ein engverbundener Bestandtheil ihres Seins. Die Institute des Staates werden stets nur Unterrichtsanstalten bleiben, denn die Verordnungen und Disciplinargesetze kommen von Außen an das Volk hin und werden als eine Last angesehen. Eine Disciplinarordnung hat nur dann einen Werth, wenn sie aus der Schulgemeinde selbst herauswächst, d. h. wenn dieselbe in der freien und ungezwungenen Zustimmung und dem regen Interesse der Schulgemeinde Wurzeln geschlagen hat, also folgerichtig auf die erziehenden Bedürfnisse berechnet ist. Daß die Gemeinde ihre Wünsche und Bedürfnisse kund geben wird, dazu sind die Organe derselben berufen. Eine Gemeinde aber frei machen und dieselbe an den Staat in Betreff der Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheiten anbannen und befestigen wollen, das ist ein sich selbst widersprechendes Verfahren, denn offenbar wäre dieß eine Vorenthaltung des edelsten Rechtes, eine Verschrumpfung und Schmälerung der Freiheit und ein Verrath an den Familien, deren Rechte keine Gesetzgebung ohne Einwilligung der Berechtigten anzutasten sich erkühnen darf. Dem eigenen Selbst der freien Gemeinde gehört nichts so sehr an als die Schule.* So stellt sich die Sache heraus, wenn man ausgeht von der Freiheit der Gemeinden und der Corporationen! So gestaltet sie sich, wenn man sich auf den theoretischen Boden stellt. Die Gemeindebedürfnisse stehen überall in erster Reihe. Nehmen wir an, die Schule sei die Fortsetzung und erweiterte Gemeinsamkeit der Familienerziehung, so tritt die Gemeinde als ein Factor auf, der leistet, was dem Einzelnen zu leisten eine reine Unmöglichkeit ist; erst bei notorischem Unvermögen der Gemeinden, ihren Angehörigen die durch den Staatszweck bedingte Bildung zu geben, tritt ein höherer Erziehungsfactor ein — der Staat. Familie und Gemeinde gehen einander zunächst an, der letzte Rettungsanker ist der Staat. So sagt die Theorie und Praxis des freien Staatslebens!

Da die Schule nie und nimmer ein Regale des Staates sein darf; da man sie nie zur Staatsdomaine umgestalten soll; so ergiebt sich, daß der Staat nicht der Urheber der Disciplinarordnung sein kann. Die Disciplinarordnung ist aber nicht die gleiche für alle Schulen. Der Staat kann für alle Schulen des Volkes nur Ein Gesetz geben; denn die Regierung wird sich an den Grundsatz halten, daß alle Schulen vor dem Gesetze gleich sind, wie die Bürger keinen Vorzug vor einander haben, sondern jeder Staatsangehörige der Regierung gleich nahe stehe. Jede Schule braucht ihre eigene Disciplinarordnung, sogar die Altersstufe muß dabei berücksichtigt werden. Eines taugt nicht für Alle. Ich sage durchaus nicht, daß man die Jugend standesgemäß oder auch geld- und vermögensgemäß trenne; allein die Verschiedenheiten der Erziehungsbedürfnisse sind so zahlreich, als es

---

* So ist es in Nordamerika, wo die Erziehung fast ausschließlich Privat- und Gemeindesache ist; so ist es in dem constitutionellen Musterstaate Belgien. Mögen immerhin gewisse Leute rufen, keine Freiheit wie die belgische — das Schulwesen gedeiht dort besser als bei uns, wo es unter der Hand des Polizeistaates immer mehr verschrumpft und zerfällt.

eigentlich Herzen giebt. Die Verfaſſungen der Herzen ſind unendlich. Gehorchen aber müſſen alle Zöglinge lernen.

Nächſt den einzelnen Erziehungsbedürfniſſen ſind aber die Natur und Einrichtung der Schulanſtalten ſehr zu beachten. Eine Mädchenſchule bedarf einer andern Diſciplinarordnung als eine Knabenſchule; eine Mädchenſchule hat wieder andere Bedürfniſſe, wenn ſie auf dem Lande iſt, oder wenn ſie in der Stadt wirkt, wenn ſie ein Internat iſt, oder wenn ſie ſich zu einem Externat verwandelt. Das ſind lauter Eigenthümlichkeiten, die bei der Anlage der Diſciplinarordnung ſehr zu beachten ſind. Wie viele Verbeſſerungsvorſchläge ſind nicht denkbar, wenn man die Zahl der Zöglinge, die Umgebung und den Verkehr derſelben, die Lehrkräfte, das Anſehen und die Perſönlichkeit des Lehrers, die Erziehungsfähigkeit und die zuſammenhängende Wirkſamkeit des Lehrercollegiums, den Eifer der Eltern und die Mitwirkung der Familien in Anſchlag bringt! Fremde Schüler, die eine Anſtalt beſuchen, verändern die Sache nicht minder. Solche Varietäten ſind noch viel vorhanden. Am meiſten kommt es freilich auf den innern Charakter der Lehranſtalten ſelbſt an; dieſer innere Charakter iſt aber keine Zufälligkeit, nicht etwas von Oben herab Dirigirtes, ſondern er iſt gegründet auf Bedürfniſſe, welche im Volksleben entſprungen ſind, und welchem beſtimmten Bedürfniſſe eine beſtimmte Art von Schulen abhelfen ſoll. Dieſe Verſchiedenheit des Charakters der verſchiedenen Lehranſtalten iſt etwas Gewordenes, etwas aus der Wirklichkeit Entſproſſenes. Eine Schul- und Diſciplinarordnung für alle Schulen, welche ein Regierungsrath ins Werk zu ſetzen die Abſicht hegt, wird an dieſem durch die Zeit entſtandenen Verhältniſſe zerſchellen. Solche charakteriſtiſche Eigenthümlichkeiten laſſen ſich nicht durch einen Federſtrich verwiſchen. Nur das gedeiht in der Volksſchule, was auf dem Boden der Wirklichkeit Nahrung findet. Mag man immer in Erinnerung bringen, die öffentlichen Volksſchulen haben einen allgemeinen, allen Volksſchulen gemeinſamen Zweck, es beſteht doch für jede einzelne Lehranſtalt neben dem allgemeinen Zweck noch eine beſondere Aufgabe, welche zu ignoriren der Lehrer nie wagen darf, wenn er die Bildung für das künftige Berufsleben nicht niederhalten will. Aus dem Geſagten kann hervorgehen, daß eine vom Staate für alle Volksſchulen geltende, feſtſtellende und regelnde Diſciplinarordnung nicht nur nicht wünſchenswerth, ſondern rein unausführbar iſt.

Die Geſetze werden nicht gemacht, ſie machen ſich ſelbſt; die Zeit entwickelt ſie — und die Geſellſchaft darf ſie bloß anerkennen. Solche Geſetze entwickeln ſich für jedes organiſche Glied des Staatskörpers aus der Natur und Stellung ꝛc. desſelben von Innen heraus. Dieſe wahren und unumſtößlichen Geſetze wachſen aus dem Herzen des Volkes heraus, wie die Ueberzeugung und der Glaube. Die Diſciplinarordnung wird ſich ſelbſt entwickeln aus dem Leben der Schulgemeinde, aus ihrer Organiſation, aus ihrem Leben, aus ihrem Verkehr, aus ihrer religiöſen Anſchauung und aus ihrem kirchlichen Leben: aus dem Verhältniſſe der übrigen, außer dem Bereiche der Schule liegenden Bildungselemente. Das kirchliche Leben der Schulgemeinde beſtimmt den größten Theil der Diſciplinarordnung. Das Kind muß z. B. den Gottesdienſt ſeiner Confeſſion beſuchen, es muß Theil nehmen an der öffentlichen Gottesverehrung und an allen auf Verſittlichung und innere Auferbauung abzielenden geiſtlichen Uebungen. Das verändert wieder Vieles. Die Kirche wird ſich alſo auch mit der Diſciplinarordnung einverſtanden erklären müſſen. Indeſſen wird eine Schulgemeinde von gleicher Confeſſion immer eine ſolche Schul- und Diſciplinarordnung zu Stande zu bringen ſuchen, welche mit den Zwecken der Kirchengemeinde har-

monirt; denn Kirchen- und Schulgemeinde fallen hier ja in Eins zuſammen. Was der Kirchengemeinde entſpricht, entſpricht nicht minder der Schulgemeinde und umgekehrt. Die Diſciplinarordnung ſei das friedliche Uebereinkommen zwiſchen der Kirche, der Schulgemeinde und den Lehrercollegien, welche an einer Schule wirken, um zu bezwecken, daß die Schulerziehung mit der häuslichen Erziehung übereinſtimme. Der Staat darf völlig unbeſorgt ſein, wenn dieſe drei Factoren ſich an die Berathung der Diſciplinarordnung wagen, ſie werden nie etwas zum Beſchluſſe erheben, was den eigentlichen Staatsintereſſen Eintrag thun könnte, denn auch der verkommenſte Familienvater wird es nicht zugeben und es mit der ganzen Kraft ſeines Willens abzuwenden ſuchen, daß durch die Schulzucht die öffentliche Moral verletzt wird; hiezu iſt ſein Vaterherz noch zu geſund — trotz aller ſonſtigen Abnormitäten. Die Schulgemeinde wird die Diſciplinarordnung mit beſtem Gewiſſen den Regierungsbehörden vorlegen können, daß ſie dieſelbe prüfen. Hat aber die Staatsbehörde das Recht der Beſtätigung, ſo kann ſie jede Diſciplinarordnung ſuspendiren, wenn ſie nicht ganz nach ihrem Geſchmacke iſt, beſonders wird ſie den Einfluß der Kirche ſtets mit den ſcheelen Blicken des modernen Beamtenliberalismus controliren, was nicht zu wünſchen iſt. — Es iſt ſchon angegeben worden, welches der Zweck der Diſciplinarordnung iſt. Man muß ſich aber ſtets hüten vor den allzu großen Befugniſſen der Beamtenwirthſchaft, der Bureaukratie und der Staatsſchulhalterei, welche bisher nur Unheil geſtiftet haben. Wie die Kirchen- und Schulgemeinde, die Eltern, Lehrer und Geiſtlichen einig werden, das überlaſſe der Staat ſorgfältig den Contrahenten: die Elternliebe, der Kinderſinn und die Freudigkeit, der Jugend durch eine gute Erziehung zu nützen, bedürfen keiner vorſchnellen Entſcheidung, und die Schulgemeinden werden meiſtens ihr eigener Kläger und Richter ſein. Die Verbindung der Diſciplinarordnung mit den Vorſchriften der Kirche ſcheint mir aber aus dem Grunde äußerſt nothwendig zu ſein, weil die Schule eigentlich nur im Bunde mit der Kirche wirken kann: die confeſſionelle Volksſchule iſt die wahre Schule. Das Schulleben iſt mit dem kirchlichen Leben ſo enge verwachſen, daß dieſe zwei Grundelemente für das Aufblühen der Sittlichkeit nicht geſtört und getrennt werden dürfen.

Was der Staat für ein ſpecielles Diſciplinargeſetz thun kann, das wird nach meiner Anſicht ungefähr ſo viel nützen, als die glänzenden Reden der Volkstribunen, als die Phraſen der Revolutionsmänner auf den Rednerbühnen des Umſtürzungsjahres. Darin aber iſt ein ſicherer Fortſchritt begründet, daß man durch actives Eingreifen der Schulgemeinden in die Verwaltung der Schulen das Intereſſe derſelben für Erziehung und Bildung wecke und befeſtige. Der Staat kann ferner nur ſo viele Rechte von Eltern verlangen, als zur Erhaltung des Staatsganzen und zur Erreichung des Staatszweckes abſolut nothwendig ſind. Die Eltern dürfen daher immerhin nur ein Minimum perſönlicher Freiheit der Regierung zur Verfügung ſtellen, was über dieſes Minimum hinausgeht, iſt ein Eingriff des Staates in die natürlichen Rechte. Die Schule aber verlangt eben ſo wenig wie die Kirche vom Staate einen Schutz, der die Freiheit aufhebt und ſie den Regierungsintereſſen dienſtbar macht. Der Schutz ſoll die Freiheit nicht vernichten. Ein geſundes Volksleben iſt eigentlich der beſte Schutz. Die Vormundſchaft des Staates iſt nirgends begründet, wenn er ſich unberufener Weiſe in eine Sache miſcht und dieſelbe zu ſeinen Zwecken ausbeutet. Wenn zudem die Schulgemeinde die Schule unterhält, ſo iſt gar nicht einzuſehen, wie der Staat Veranlaſſung nehmen ſollte, ſich in den Entwurf und die Berathung der Diſciplinarordnung zu miſchen. Die freie Schulgemeinde muß ſich

ine ſolch' aufdringliche Einmiſchung ſchönſtens verbitten — ſie taugt nicht, iſt nicht opulär und praktiſch, iſt überhaupt rechtlich nicht zuläſſig. Der Staat, elcher allerdings aus gutem Willen die Bildung und Disciplin ſchützen kann und e zu ſchützen verpflichtet iſt, da er ſich im Beſitze der Macht befindet, kann nie eine ehörde aufſtellen, welche befähigt wäre, ein Geſetz für eine ſolch' tief einſchneidende Wirkung zu geben. Zwiſchen voreiliger Einmiſchung und gutgemeintem, unparteiiſchem chutze aber beſteht doch gewiß ein Unterſchied. Ein Disciplinargeſetz muß die tiefſten igenthümlichkeiten des Schul-, Gemeinde- und kirchlichen Lebens erfaſſen nd berühren. Die Disciplinarordnung greift ein in die ganze ſociale Ordnung r Gemeinden, daher auch die Zartheit, mit welcher es berathen und eingeführt wer- n muß. Ich möchte auch die Wirkung ſehen, die Revolution des Schullebens be- bachten, wenn die Oberſchulbehörde ein Geſetz für alle Schulen eines Landes oder ner Provinz erließe — für Alles gleich bindend! Die Familien würden ſich insge- mmt gegen eine ſolche Gewaltherrſchaft empören und mit aller ihnen zu Gebote ehenden Macht das Beginnen ablehnen. Könnte ein ſolches Geſetz eine belebende und ebensvolle Wirkung erzeugen? Würde es dennoch mit der Zuchtruthe der Willkür und r Gewalt aufrecht erhalten, ſo würde dieſes Verfahren mit dem moraliſchen ode des Schullebens endigen. Die Miniſterien des Unterrichtes ſind keine voll- erechtigten Potenzen, auf Koſten der elterlichen Rechte eine Verordnung über das iſciplinariſche Verhalten der Volksſchuljugend und der Jugend in Sonntagsſchulen u geben; eine ſolche Tyrannei kannte man ſelbſt in Rußland, dem Staate des lbſolutismus, nicht. Und in Deutſchland ſollte dieß eine Möglichkeit ſein? Bei ns ſollte ſich das wie von ſelbſt verſtehen? Ich kann es nicht glauben. Nord- merikaniſche Behörden ſind in dieſem Puncte ſehr vorſichtig zu Werke ge- angen — ſie überlaſſen den ganzen hochwichtigen Betreff den organiſirten Schul- nd Kirchengemeinden: den Lehrern, den Eltern und dem Clerus. Das iſt beral, das Gegentheil iſt inconſtitutionell und widerrechtlich. Man hüte ſich aber, as Volk in ſeinem Innerſten aufzuregen durch unzweckmäßige Verordnungen; auf m delicaten Felde der Erziehung iſt jede präventive Maßregel unſtatthaft.

Indeſſen entſtehen noch Bedenken ganz eigener Art, welche nur durch unbedingtes ertrauen und ganz vorurtheilsfreies Entgegenkommen aufgehoben werden können. er Lehrerſtand hat in neueſter Zeit eine Stellung eingenommen, die ihm unter dem olke wenig Freunde gewonnen hat. Dieſe Stellung hat ein Mißtrauen auf ſeinem aupte zuſammengezogen, an deſſen Aufhebung lange Jahre gearbeitet werden kann. icht nur, daß das Volk kein Vertrauen zu ſeinen religiöſen Anſchauungen hat, es laubt ihm auch blutwenig, weil er ſich als Stand und als Partei zu ſehr hervor- edrängt hat. Alle jene gutgemeinten Aeußerungen, welche Einzelne über Verbeſſerung er materiellen Lage des Lehrerſtandes den Volksſchullehrern in die Ohren raunen, nd eitel leere Seifenblaſen, die bald zerplatzen; das iſt eine unwillkommene Schmei- elei. Dieſes Mißtrauen kann der Lehrerſtand aber nur von ſich abwälzen, wenn er ehr berufseifrig wird und die Kraft ſeines Geiſtes auf ſeine **Berufs**-, nicht **Geſchäfts**thätigkeit concentrirt und ſich von allen Parteibeſtrebungen im unlautern Sinne des Wortes gänzlich losſagt. Wenn aber der Lehrerſtand dem Volke als Partei orkommt, ſo hat die Berathung und Einführung der Disciplinarordnung mit weſent- chen Schwierigkeiten zu kämpfen. Das Volk wird auf dem Glauben beharren, die ehrer verlangen Rechte, die ihnen nicht gebühren, und die ſie nur zur Knechtung der ugend mißbrauchen könnten; dann kommt man aus der Disciplinarloſigkeit n den Zuſtand der Disciplinarnoth. Bald wird die Schulgemeinde geneigt ſein,

dem Lehrer ſo wenig als möglich Einfluß einzuräumen; es iſt alſo zu befürchten, daß die Schule mit einem elenden Minimum abgeſpeist würde. Und geſchieht es denn nicht oft, daß man den Schein der Freiheit für Freiheit nimmt? Auch die Schulgemeinde könnte ſich veranlaßt finden, ſich ein Maximum von Rechten anzumaßen oder beſſer zu behalten: denn die Schulgemeinde wird in den meiſten Fällen nur abzutreten haben, und wenn die Schulgemeinde auch Rechte abtritt behufs der beſſern Erziehung, ſo wird dieß oft mit Mißtrauen geſchehen. Es giebt keine heiklere Sache, als der Gewinn des Vertrauens. Dazu kommt noch, daß der Lehrerſtand durch ſeinen großen Antheil an der politiſchen Vibration des Volkes ſich um die Achtung und die Zuneigung vieler Ehrenmänner betrogen hat — eine Thatſache, die wieder nicht geeignet iſt, großes Vertrauen zu erwecken, ein Vertrauen, wie es das Diſciplinargeſetz erfordert. Mancher Familienvater wird den Einfluß ſcheuen, den der Lehrer unfehlbar durch das Diſciplinargeſetz auf die unmündige Jugend erhält; er wird ſtets glauben, der Lehrer werde ſeine politiſchen Anſichten den Kindern aufzwängen, denn — ſo ſchließt er — ein Mann, der ſo vom Revolutionsfieber ergriffen worden ſei, könne unmöglich in der Schule, wo er faſt ein unumſchränkter Souverän ſei, ſeine politiſchen Grundſätze verbergen. Um dieſer Befürchtung aus dem Wege zu gehen, giebt er lieber gar keine Conceſſionen, und behält ſeine elterlichen Rechte für ſich.*

Die Schulgemeinden beſtehen; ſie beſtehen nicht bloß für die Volksſchulen, ſondern ſie ſind für jede Art von Schulen vorhanden. Dieſe Schulgemeinden, wahrhaft naturwüchſig, von Innen herausgeboren und darum vollberechtigt, dürfen nur organiſirt werden. Sie haben ſich entwickelt, man darf ſie nur von Seite der leitenden Unterrichtsbehörden anerkennen. Freilich wird man mit dieſer Organiſation nicht in einem Tage fertig werden; eine ſo hochwichtige Sache wird nicht in einem Tage verwirklicht.

Je mehr die Freiheit der Gemeinden zur Wahrheit wird, deſto lebhafter wird auch das Bedürfniß nach der innern und äußern Organiſation der Schulgemeinden empfunden werden.** Man reiche ſich nicht bloß im Vertrauen die Hände, ſondern

---

* Wie weit es kommt, wenn der Staat ausſchließlich das Erziehungsweſen regelt, ſehen wir in der Schweiz. Was war das für ein Lärmen, als der freiſinnige Dr. Scherr die Cantone Zürich und Aargau pädagogiſch revolutioniren wollte! Wie erhoben ſich da die Eltern, geſchaart um ihre Pfarrer und conſervativen Schulmeiſter? Das Volk wollte ſich aber keine Bildung von Oben herab aufdringen laſſen, zu der es kein Vertrauen hatte. Was das Volk will, das muß ſeiner Natur angemeſſen ſein; es muß auf einem reellen Boden beruhen. Pädagogiſche Luftſchlöſſer haßt und verachtet das Volk!

** Wie wohlthätig eine Mitaufſicht der Schulgemeinden auf die Entwickelung der Volksſchulen und der höhern Unterrichtsanſtalten wirkt, das ſehen wir beſonders in dem kleinen Niederſtift Münſter, welches bis zum Jahre 1803 unter geiſtlicher Herrſchaft ſtand und ſich wohl dabei fühlte. Dieſes Ländchen erfreute ſich unter ſeinen geiſtlichen Vorgeſetzten der ausgezeichnetſten Verwaltung. Die kirchliche Aufſicht rief hier zuerſt Normalſchulen hervor, aus welchen eine ſehr tüchtige Jugend hervorging; dieſe Schulen, zu deren Verwaltung auch die Gemeinden Etwas zu ſagen hatten, ſtanden üppig auf und wetteiferten mit Allem, was derartige Anſtalten nur immer hervorbringen können. Das Gymnaſium, welches nach einem vortrefflichen Plane organiſirt war, erfreute ſich eines Aufſchwungs, wie keine ſolche Anſtalt; das geſtehen ſelbſt Proteſtanten, die mit der Sache vertraut ſind, und denen der proteſtantiſche Haß gegen alle katholiſchen Lehranſtalten die Augen nicht geblendet und mit Sand beſtreut hat. Die Realſchulen, die rein aus einem bürgerlichen Bedürfniſſe in den größern und mittlern Städten hervorgegangen ſind, erfreuen ſich des herrlichſten Aufſchwungs, der

: das cuique suum zur vollſten Geltung gelangen. In den Grundrechten des ſchen Volkes und in ſeinen Landesverfaſſungen heißt es: „Das Eigenthum iſt erletzlich!“ Dieſer richtige Satz bezieht ſich nicht bloß auf den materiellen ſitz, ſondern er wird auch Rechte in ſich begreifen, und weil er ſich auf Rechte eht, ſo fordere ich auch für die neue Schulgemeinde, die ſich mit der Zeit voll- diger organiſiren wird, die Freiheit und das Recht zurück, welches der Polizei- t ſich angemaßt hat — ich fordere dieſelben im Namen der Freiheit und rechtigkeit. Die Regierungen können hiedurch ein langgeübtes Unrecht ausſöhnen vergüten, ein Recht zurückgeben, das der Polizeiſtaat ſchnöde mißbraucht hat. l denn der Kampf der ſocialen Gemeinde mit dem Staate in Betreff der Schule t aufhören? Siecht denn die arme Schule nicht ſchon lange hin an den unab- ßbaren Folgen, welche aus ihrer bisherigen Stellung nothwendig erwachſen? Die ksſchule aber von der Schulgemeinde trennen, das heißt nichts anderes, als die ksſchule vernichten. Es bleibt alſo gar nichts Anderes übrig, als den Einfluß der ulgemeinde auf die Volkserziehung entſchieden herſtellen. Langes Säumen hilft t; denn die Volksſchulen bedürfen der That!

VI. Miscellen.

Warum wir Herrn Körner nicht weiter antworten können.

Weil Herr Körner einen Journalartikel in einem pädagogiſchen Journale eine nunciation nennt, die Redaction eines pädagogiſchen Journals mit der einer poli-

---

ſt zu den kühnſten Erwartungen berechtigt. Sie ſtehen zumeiſt unter einem rein tiſchen Patronate, andere Anſtalten ſind auch gemiſchten Urſprungs, d. h. ſie wer- von den Städten und dem Staat unterhalten; doch hatten die Regierungsbehörden her die Gewogenheit, den ſtädtiſchen Collegien eine Mitaufſicht zu vindiciren, und Verfahren lohnte ſich: überall ein reges Intereſſe unterm Volke, Lerneifer unter Schülern und glänzender Erfolg des Unterrichts. Hier hat man aber zu bemerken Gelegenheit gehabt, daß ſich das Intereſſe in eben dem Maße verminderte, als die ſtaatliche Aufſicht vermehrte. Was lernen wir aus dieſer Thatſache? Das, daß Schulleben nicht gedeiht, wenn der Staat ſeine Polypenarme nach jedem Thun der Schule ausſtreckt, und wenn man Alles den Regierungen unterordnen will. ll uns der conſtitutionelle Muſterſtaat Belgien keine Lehre geben? Auch hier iſt Erziehung und der Unterricht Gemeindeſache, und es iſt nur Zufall, daß der rus einen großen Einfluß auf das Schulweſen behauptet, weil der Belgier von us aus ein ſtrenger Katholik iſt, und weil die ſociale Schulgemeinde mit der Kirchen- neinde in Eins zuſammenfällt und aus eben dieſem Grunde die confeſſionelle hule zur Wahrheit wird. In Belgien ſtehen die Staatsſchulen entvölkert da, während Gemeinde-, Kirchen- und Privatſchulen mit Zöglingen vollgefüllt ſind. In Weſt- alen iſt die Wirkſamkeit der Curatorien der höhern Schulen nach Director uffrian's Darſtellung die vollendetſte und darum auch die fruchtreichſte. Nicht nur, ß ſie Autonomie über die Fonds der Schule und das Wahlrecht für den Lehrer ben, ſie ſind ein Organ, welches die Rechte der Schule nach Unten und nach Oben rtheidigt und wahrt; ſie ſind der Anwalt, der Rechtsbeiſtand der höhern hulen. Dieſe Curatorien haben ſich für die Ausbildung und Entwickelung des ſtphäliſchen höhern Unterrichtsweſens ſehr verdient gemacht. Aehnliche Reſultate det man überall, wo die Gemeinden mit in das Intereſſe des Schulweſens durch jens hiezu beſtellte Organe gezogen werden. Alſo zur That: einmal muß den chulgemeinden ihr wohlbegründetes Recht werden!

tiſchen Zeitung verwechſelt, anſtatt den Kampf mit dem unterzeichneten Verfaſſer zu beginnen, ſich an die Redaction wendet und über dieſe mindeſtens etwas herbe herfährt, ſich ſelbſt mit der Monatsſchrift von Löw indentificirt, ſich als Ritter der Lehrer und Schulen, und zwar des geſammten Lehrſtandes aufwirft, ohne ſich auf den Feind ſelbſt zu werfen. Wir können darum nicht weiter antworten, weil Herr Körner perſönlich wird und den Perſonen Ueberzeugungen und Richtungen andichtet, über die man eben nicht weiter ſprechen kann, weil er aus der Revue Sachen herausdeutet, die nicht in ihr ſtehen, weil er die Angriffe auf einzelne ſchief aufgefaßte Anſichten der Redactoren dadurch der Perſönlichkeit entkleiden will, daß er dieſelben hinter einer Charakteriſtik der Revue verbirgt.

Druckfehler. XXVII. S. 296, Z. 7 v. u. iſt zu leſen: nt. — XXIX. S. 131 hinter Zeile 16 fehlt die Ueberſchrift: C. Chronik der Schulen.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

No. 8. August 1851.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Sachſen-Weimar. Eiſenach, Programm des Großherzoglichen Realgymnaſiums, Director Dr. Mager. Oſtern 1851. Unter I wird die Anordnung und Vertheilung des Unterrichtes an einigen andern Realſchulen angegeben, zur Berichtigung einer Meinung, als widme die Anſtalt dem Sprachunterricht zu viel, dem wiſſenſchaftlichen zu wenig Zeit; unter II die Schulnachrichten. Wir theilen den § 3 dieſes Capitels mit, er behandelt

Einrichtung und Betrieb des uns anvertrauten Bildungsgeſchäftes.

Da der Unterricht das nächſte Geſchäft der Schulen iſt, ſo fangen wir mit ihm an. Indem aber unſere Schule im vorletzten Schuljahre nur 4, im ablaufenden Schuljahre nur 5 Claſſen hatte, während ſie von Oſtern an auch die Prima haben und damit vollſtändig ſein wird, ſo ſei es erlaubt, den Bericht über den in den Schuljahren 1849/50 und 1850/51 gegebenen Unterricht hier zu unterdrücken und dafür kurz anzugeben, welche Geſtalt der Unterricht vom nächſten Schuljahr an haben wird. Zunächſt eine tabellariſche Ueberſicht des Unterrichtes:

Fächer.	Wöchentliche Stunden in den Claſſen.						Summa.
	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	
Religion.	2	2	2	2	1	1	10
Sprachen u. Litteraturen u. was daran hängt.							
1. Deutſch.	6	6	5	5	4	3	29
2. Franzöſiſch.	6	6	5	5	4	3	29
3. Engliſch.	—	—	5	5	4	3	17
[4. Lateiniſch (facultativ. (4 Jahrescurſe in II. u. I. à 4 Stunden.)]	—	—	—	—			
Hiſtorie.							
1. Geſchichte.	2	2	3	3	3	3	16
2. Bürgerl. Geographie.	ſ. u.	ſ. u.					
Mathem. u. Naturk.							
1.							
a.							
α. Bürgerliches Rechnen.	5	4(3)	2	2	2	—	15(14)
β. Doppelte Buchhaltung.	—	—	—	—	—	—	

b.							
α. Buchſtabenrechnung u. Algebra, u. Geometrie	—	2(3) Geom.	4	4	5	7	22(23)
β. Analyſis u. analytiſche Geometrie.	—	—	—	—			
c.							
α. Darſtell. Geometrie.	—	—	—	—			
β. Feldmeſſen (i. S.), u. mathem. Geographie (im Winter).	—	—	—	—	—		
2.							
a. Phyſik.	—	—	2	1	2	3	8
b. Chemie.	—	—	—	2	3	4	9
3.							
a. Natürliche Erdkunde.							
α. Mathem. Geographie.	—	—	—	—	—	ſ. o.	—
β. Topiſche u. phyſicaliſche Geographie incl. Geognoſie u. Pflanzengeographie.	2S.3W.	2S.3W.	-S.2W.	-S.2W.	3	3	20
b. Naturgeſchichte.	3S.2W.	3S.2W.	2S.-W.	2S.-W.			
V. Kunſtfächer.							
1. Schönſchreiben.	3	2	—	—	—	—	5
2. Zeichnen u. Modelliren.	—	2	2	2	(2	3)	11
3. Singen.	2	2	(2	1	1	1)	9
4. Turnen.							
VI. Beſondere Stunden des Directors.							
1. Analytiſcher Unterricht, Repetiren, Examiniren.	1	1	1	1			6
2. Denkende Zuſammenfaſſung des Gelernten und Wegweiſer aus der Schule ins Leben.	—	—	—		1	1	
Summa der wöchentl. Stunden excl. Turnſtunden:	32	34	35	35	35	35	206.

Anmerkung. Von dieſen 206 St. gehen durch Combination für den Zeichenlehrer 2 und für den Geſanglehrer der mittlern und obern Claſſen 3 Stunden ab; es kommen dazu die Turn- und die Lateinſtunden.

Sollte nun von jedem dieſer Unterrichtsgegenſtände beſonders geſprochen, ſollte bei jedem 1. der in den Unterricht gezogene Stoff nach ſeiner Länge, Breite und Tiefe angegeben, 2. der Lehrgang dargelegt und 3. vielleicht noch gar die Lehrweiſe, deren wir uns bedienen, beſchrieben werden, ſo würde das ein Buch werden. Das geht nun nicht, und ſo muß man uns verzeihen, daß auf den wenigen Seiten, die hier zu Gebote ſtehen, nur ſo viel mitgetheilt werden kann, als eben Platz auf ihnen hat.

I. Religionsunterricht.

Ueber dieſen iſt ſchon im Programm von 1849 die Bemerkung gemacht worden, daß er (wenigſtens nach der Meinung des Berichterſtatters) kein bloß allgemeiner, ſondern ein confeſſioneller ſein ſoll, da im Speciellen das Allgemeine ſteckt. (Katholiſche und iſraelitiſche Schüler nehmen natürlich nicht Theil, und müſſen wir dieſelben dem katholiſchen Pfarrer und dem Landrabbiner anempfehlen.) Der Gang iſt der gewöhnliche: bibliſche Geſchichte beginnt, der Katechismusunterricht reſp. Unterricht in der Glaubens- und Pflichtenlehre folgt und ſoll mit Tertia abgeſchloſſen ſein. In den

beiden obern Classen wird der in den untern und mittlern Classen gegebene Unterricht erweitert und vertieft, hauptsächlich durch fortgesetztes Bibellesen.

Wer übrigens sich die Mühe geben will, des Berichterstatters deutsche und französische Lesebücher zu durchgehen, der wird finden, daß auch durch sie ein nicht unbeträchtliches Quantum religiösen Stoffes an die Schüler und dadurch der Sprachunterricht dem Religionsunterrichte wirksam zu Hülfe kommt.

II. Sprach- und Litteraturunterricht.

Im Allgemeinen.

Hätte der Sprach- und Litteraturunterricht auch nur den Zweck, die Schüler erstens mit der betreffenden Sprache, zweitens mit der betreffenden Litteratur und drittens mit dem betreffenden Volke bekannt zu machen, und dazu viertens eine treffliche und durch nichts Anderes zu ersetzende Denkübung zu sein, so wäre er schon ein wichtiges Bildungsmittel; da aber bei demselben zu dem Unterrichte im engern Sinne (Phonetik, Onomatik, Grammatik, Stylistik, Poetik, Rhetorik, Litteraturgeschichte) und zu den mündlichen und schriftlichen Sprach- und Stylübungen auch die mit sorgfältiger Rücksicht auf alle Unterrichts- und Erziehungszwecke ausgewählte Lectüre kommt: so ist er nicht nur für die Geistesbildung, sondern auch für die Charakterbildung — deren erster Factor die Bildung eines richtigen Gedankenkreises ist — ein unschätzbares und äußerst wirksames Mittel.

Leser, die nicht im Falle sind, den Sprach- und Litteraturunterricht von diesem Standpuncte aus anzusehen, und denen es so vorkommt, als ob von den in den untern und mittlern Classen dem deutschen, französischen und englischen Unterrichte gewidmeten Stunden doch besser noch einige dem mathematisch-naturkundlichen Unterrichte zugelegt würden, wollen gefälligst Folgendes erwägen.

Erstens, daß bei der hier angenommenen Unterrichtsvertheilung die Hauptarbeit des Sprachenlernens mit Tertia abgethan ist, ein junger Mensch also, der aus Tertia abgeht, so viel Deutsch, Französisch und Englisch gelernt hat, als für manche Lebensstellungen genügt.

Zweitens, daß bei der hier angenommenen Unterrichtsvertheilung dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in den untern und mittlern Classen noch immer eben so viel und theilweise sogar mehr Stunden zufallen als auf andern Realschulen, so daß in Tertia nicht nur die Elementarmathematik, sondern auch ein erster Curs der Physik, Chemie und Naturgeschichte abgeschlossen wird; daß diesem Unterricht aber in den beiden obern Classen sehr viel mehr Zeit gewidmet werden kann und wird, als auf den meisten andern Realschulen.

Drittens, daß man Knaben in einem Alter erfolgreich mit Sprachen beschäftigen kann, wo es noch nicht angeht, sie mit Functionen und Coordinaten, dem Parallelogramm der Kräfte und der Interferenz der Lichtstrahlen, oder gar mit Quecksilber und Kallgas zu beschäftigen.

Viertens, daß die Schule für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, den sie gibt, und der wöchentlich 74 Stunden beträgt (VI. 10, V. 11, IV. 10, III. 11, II. 15, I. 17), drei Lehrer zu verwenden hat, von denen also zwei je 25 wöchentliche Unterrichtsstunden zu geben haben, und einer 24 Stunden gibt.

Im Besondern.

1. Der deutsche Unterricht.

Da unsere Schüler in Deutschland geboren und erzogen sind, also eine gewisse Fertigkeit im Deutschverstehen und Sprechen schon mit nach Sexta bringen, so kann

es zunächſt auffallen, daß dem deutſchen Unterricht in allen Claſſen eben ſo viel Zeit gewidmet wird, als dem Unterricht in einer fremden Sprache, welche von Grund aus gelernt werden muß.

Wenn nun etwa ein Leſer dächte, wir verwendeten auf den Betrieb der deutſchen Grammatik (der von vielen überſchätzt, von vielen aber auch unterſchätzt wird) einen großen Theil dieſer Zeit, ſo mag er ſich beruhigen: mehr als $^3/_4$ dieſer Zeit fällt der Lectüre und mannigfachen Uebungen zu, ſo daß für den theoretiſchen und hiſtoriſchen Unterricht, der es obendrein nicht bloß mit der Grammatik zu thun hat, kaum $^1/_4$ bleibt.

Die Bevorzugung des deutſchen Unterrichtes hat andere Gründe, von denen zwei namhaft gemacht werden mögen.

Während es für unſere Schüler genügt, wenn ſie die fremden Völker, deren Sprachen ſie lernen, und ihre Litteratur bis auf einen gewiſſen Grad kennen lernen, genügt ein ſolches Kennenlernen, ſelbſt wenn ihm die Grenzen viel weiter geſteckt werden, bei vaterländiſchen Dingen nicht. Unſere Schüler ſollen nämlich nicht nur ſittlich gute und verſtändige Menſchen, ſie ſollen auch treue Volksgenoſſen, ſie ſollen Deutſche werden, die ihr Land und Volk kennen und lieben.

Dann ſollen unſere Schüler ihre Gedanken zwar auch in franzöſiſcher und engliſcher Sprache ausdrücken lernen, ſie ſollen aber ihrer Mutterſprache in viel höherem Grade und in größerem Umfange Meiſter werden, und das koſtet in der Schule wie der Zeit und Arbeit.

Wie wir nun dieſe Arbeit betreiben und die dem deutſchen Unterrichte gewidmete Zeit eintheilen und verwenden, das darzulegen würde hier zu weit führen; die Angabe des Lehrzieles mag genügen.

Ein für Secunda reifer Schüler der Tertia ſoll

1. das Deutſche grammatiſch richtig und onomatiſch rein ſprechen, auch gut ausſprechen und leſen: er ſoll über Thatſachen, die im Kreiſe des genoſſenen Unterrichtes oder ſeiner Erfahrung liegen, richtig und mit einiger Gewandtheit ſchreiben können; er ſoll
2. ſo viel von unſern claſſiſchen Dichtern und Proſaiſten geleſen haben, daß ſich einiger Geſchmack für das poetiſch und redneriſch Schöne, ſo wie für logiſche Nettigkeit in ihm ausgebildet hat; er ſoll
3. auch verwickelte Sätze und Satzgefüge ſyntaktiſch analyſiren und den Unterſchied zwiſchen der deutſchen Conſtruction einerſeits und der franzöſiſchen reſpective engliſchen andrerſeits angeben können *; auch ſoll er Einiges aus den Elementen der Styliſtik, alſo z. B. die Tropen und die wichtigſten Figuren kennen.

Das Lehrziel der Prima iſt natürlich etwas weiter zu ſtecken: ein junger Menſch, der den ganzen Curſus der Schule durchgemacht, ſoll

---

* Dieſes Ziel iſt nur zu erreichen, wenn in jeder Claſſe der Sprachunterricht möglichſt in Einer Hand liegt, alſo der Lehrer des Deutſchen in Sexta reſpective Quinta auch Franzöſiſch, in Quarta reſpective Tertia auch Franzöſiſch und Engliſch oder doch wenigſtens neben der deutſchen Eine fremde Sprache lehrt. Wo dieſe Vereinigung des Sprachunterrichtes, die auch noch aus vielen andern pädagogiſchen Gründen zu wünſchen iſt, nicht ſtattfindet, und der Sprachunterricht in Quinta an zwei, in Quarta oder Tertia möglicher Weiſe an drei Lehrer vertheilt iſt, da mindert ſich der Erfolg des Sprachunterrichtes auch dann noch um 25—30 %, wenn die Schüler 25—30 % mehr Kraft anwenden als ſonſt nöthig wäre (z. B. müſſen die armen Buben zwei oder gar drei Mal Grammatik lernen); und wie viel deutſche Kohle, franzöſiſcher Salpeter und engliſcher Schwefel auch in den Köpfen aufgehäuft werde, es wird eben kein Pulver daraus.

1. nicht nur ſprachlich rein und richtig, logiſch klar und folgerecht, und der gewählten ſtyliſtiſchen Form (hiſtoriſche, didaktiſche, briefliche) angemeſſen und dem Zwecke des Aufſatzes gemäß über ihm bekannte Dinge aus der Natur- oder der Menſchenwelt ſchreiben können, und dabei größere Gewandtheit im Denken und im Ausdrucke zeigen, als von dem Tertianer verlangt werden kann; er ſoll über Sachen, mit denen er vertraut iſt, auch mündlich ſich zuſammenhängend ausſprechen können; er ſoll
2. außer dem, was in des Berichterſtatters dreibändigem deutſchen Leſebuche zuſammengetragen iſt, einige ganze Werke unſerer Nationallitteratur (etwa die Nibelungen in Simrocks Uebertragung, Hermann und Dorothea, Minna von Barnhelm, Nathan, Wilhelm Tell und Iphigenie) geleſen und verſtanden, auch aus unſerer wiſſenſchaftlichen Litteratur (mit der das Leſebuch zur Encyclopädie bekannt macht) Manches kennen gelernt, und dadurch, ſo wie durch den litterarhiſtoriſchen Unterricht einige Bekanntſchaft mit den bedeutendſten Schriftſtellern unſerer lebenden Litteratur gemacht und eine Vorſtellung von ihrem Entwickelungsgange erhalten haben; er ſoll
3. nicht nur die Hauptgeſetze der heutigen deutſchen Syntax * kennen und dieſelben mit den für die franzöſiſche und engliſche Sprache geltenden vergleichen können, ſo wie einige onomatiſche Bildung erworben haben, er ſoll auch mit den litterariſchen Formen und den Hauptgeſetzen der poetiſchen und proſaiſchen Darſtellung wenigſtens ſo weit bekannt ſein, als dieſe Kenntniß der eigenen Praxis zu Hülfe zu kommen geeignet und zu derjenigen Kritik, welche jeder gebildete Mann muß üben können, unentbehrlich iſt.

2. Der franzöſiſche, 3. der engliſche Unterricht.

Wie die Ueberſicht zeigt, wird das Franzöſiſche in allen 6 Claſſen, das Engliſche aber nur in 4 Claſſen (von Quarta an) gelehrt.

Wenn wir nun das Franzöſiſche zur erſten fremden Sprache machen, die gelehrt wird, und ihm zwei Schuljahre mehr widmen als dem Engliſchen, ſo hat das weniger darin, daß es ſo hergebracht iſt, als darin ſeinen Grund, daß das Franzöſiſche einerſeits ſchwerer zu lernen iſt (ein für Secunda reifer Tertianer kann bei unſerer Anordnung des Unterrichtes faſt eben ſo viel Engliſch als Franzöſiſch), und die Erlernung desſelben andererſeits einen viel größern Beitrag zur grammatiſchen Bildung der Schüler liefert, als die Erlernung der formarmen engliſchen Sprache liefern würde, wenn man mit ihr anfangen wollte. Es kommt dazu, daß ein nicht unbeträchtlicher Theil des engliſchen Wortſchatzes aus dem Franzöſiſchen ſtammt.

Wie ſchon oben geſagt, iſt unſere Unterrichtsvertheilung auch darauf berechnet,

---

* Alſo bloß der neuhochdeutſchen, nicht, wie es in den Verhandlungen über die Reorganiſation der höhern Schulen (Berlin 1849) in der Angabe des Lehrzieles der Gymnaſien und Realgymnaſien heißt: „Elemente der hiſtoriſchen Sprachkenntniß". Was man ſo gewöhnlich Elemente nennt, das dient beim Sprachenlernen zu gar nichts. Ob nun die Gymnaſien ohne Adjectiv wohl thun, auch Mittel- und Althochdeutſch wirklich zu lehren (was der Berichterſtatter früher ſelbſt annahm), darüber zu reden, iſt hier nicht der Ort; die Realgymnaſien haben aber ſicherlich Nöthigeres zu thun. Lernen die Schüler des Realgymnaſiums aber nicht Alt- und Mittelhochdeutſch, ſo können ſie auch von den alt- und mittelhochdeutſch geſchriebenen Werken nichts im Original leſen und kann alſo nicht „genauere, auf Lectüre gegründete Kenntniß der Hauptepochen der deutſchen Litteratur", ſondern nur der lebenden deutſchen Litteratur von ihnen verlangt werden.

daß die Hauptarbeit des Sprachenlernens mit Tertia abgethan und die Beſchäftigung mit dem Franzöſiſchen und Engliſchen in Secunda und Prima etwas mehr Genuß als Arbeit iſt. Das ſoll freilich nicht heißen, als hätten unſere Schüler von Secunda an nur noch franzöſiſche und engliſche Litteratur zu treiben, im Gegentheil haben ſie auch noch viel Grammatiſches und Onomatiſches zu lernen und ſich im Franzöſiſch- und Engliſchſchreiben fortzuüben; immerhin aber ſoll ein für Secunda reifer Tertianer

1. bereits ein gewiſſes Quantum proſaiſchen und poetiſchen Stoffes geleſen und die Fertigkeit erworben haben, ein franzöſiſches oder engliſches Buch, deſſen Inhalt in ſeinem Geſichtskreiſe liegt, ohne viel Nachſchlagen des Lexikons zu verſtehen; auch ſoll die franzöſiſche und engliſche Lectüre auf ſeine Geiſtes- und Charakterbildung überhaupt bereits einigermaßen gewirkt und namentlich zur äſthetiſchen und logiſchen Bildung einen Beitrag geliefert haben; er ſoll
2. einen nicht unbeträchtlichen Theil des franzöſiſchen und des engliſchen Wortſchatzes, ſo wie die Hauptregeln der Grammatik kennen; er ſoll
3. in dem Gebrauche der franzöſiſchen und engliſchen Wörter und in der Anwendung der grammatiſchen Regeln ſo geübt ſein, daß er Sachen von nicht zu verwickeltem Satzbau ohne grobe grammatiſche und onomatiſche Fehler franzöſiſch oder engliſch ſchreiben kann; auch ſoll ſeine Ausſprache des Franzöſiſchen und Engliſchen (hier in Thüringen ein ſchwieriger Punct!) im Ganzen richtig ſein.

Das Lehrziel der Prima iſt wieder weiter zu ſtecken: ein junger Menſch, der den ganzen Curſus der Schule durchgemacht hat, ſoll

1. beträchtlich mehr (auch einige ganze Werke) und zwar mit Erfolg für ſeine Geſammtbildung geleſen * und im ſprachlichen, logiſchen und äſthetiſchen Verſtehen des Geleſenen eine größere Fertigkeit und Sicherheit erworben haben, auch ſoll er über Leben und Wirken der hervorragendſten Schriftſteller belehrt und ſo weit in die Geſchichte der franzöſiſchen und engliſchen Litteratur eingeführt ſein, daß er ſeine künftige Lectüre richtig zu wählen weiß; er ſoll
2. einen größern Theil des Wortſchatzes und dieſen genauer, und einigermaßen auch denjenigen Theil der Grammatik kennen, der als Uebergang zur Stiliſtik bezeichnet werden kann (ſogenannte **Syntaxis ornata etc.**); er ſoll
3. durch fortgeſetzte Uebung ſo weit gekommen ſein, daß er über einen ihm bekannten Stoff einen lesbaren franzöſiſchen und engliſchen Aufſatz ſchreiben kann **; auch ſoll ſeine Ausſprache gewonnen haben; er ſoll
4. einige Uebung im Sprechen und — was das Allerſchwerſte iſt — im Verſtehen des Geſprochenen, im Hören, haben.

---

* Alſo z. B. im Franzöſiſchen des Berichterſtatters franzöſiſches Leſebuch (2 Bände) und franzöſiſche Chreſtomathie — zuſammen circa 1400 Seiten aus den beſten Werken der beſten Autoren, darunter mehrere ganze Werke von kleinerem Umfange. Dazu von Corneille den Cid und noch eine andere Tragödie, von Racine Athalie und noch eine andere Tragödie, von Moliere außer dem Geizigen noch wenigſtens Eine Komödie, auch (hauptſächlich um der Converſationsſprache willen) ein paar Stücke von Scribe. (In den letzten Wochen las z. B. Secunda Scribe's **Bertrand et Raton.**)

** Die ſchon erwähnten Berliner Verhandlungen geben als das Lehrziel des Realgymnaſiums im Franzöſiſchen und Engliſchen an:

a) Eine angemeſſene, auf grammatiſche Kenntniß geſtützte Fertigkeit im Ueberſetzen der Poeſie und Proſa, deren ſachlicher oder Gedankeninhalt nicht außer dem Geſichtskreiſe der Jugend und der Schule überhaupt liegt;
b) eine aus der Lectüre gewonnene Kenntniß einiger Hauptwerke der Litteraturen beider Völker;

4. Der lateiniſche Unterricht.

Man kann die Beſchäftigung mit dem Lateiniſchen als ein Mittel für äußere Zwecke, und man kann ſie als ein Erziehungsmittel betrachten. Im letztern Falle kann man fragen, was ſie einerſeits für Geiſtesbildung, andererſeits für Charakterbildung leiſtet.

So lange nun die lateiniſche Sprache in allen Ländern der lateiniſchen Chriſtenheit die allgemeine Kirchen-, Gelehrten- und Staatsgeſchäftsſprache war, mußte jeder anſtändige Mann ſie wiſſen, und verſtand es ſich von ſelbſt, daß ſie der erſte und wichtigſte Unterrichtsgegenſtand aller über die erſten Elemente hinausgehenden Schulen war, die darum auch lateiniſche Schulen hießen. Noch heutzutage iſt die Kenntniß der lateiniſchen Sprache nicht nur den eigentlichen Gelehrten, ſondern auch den praktiſchen Geiſtlichen, Juriſten, Aerzten ꝛc. und überhaupt allen denjenigen unentbehrlich, die Lateiniſches zu leſen haben, und wäre es auch nur ein botaniſches oder ein mathematiſches Buch, und wer als Mann in dieſem Falle ſein wird, der hat in ſeiner Jugend Latein zu lernen.

---

c) Fähigkeit, einen dem Schüler durch den Unterricht bekannten Stoff ſelbſtſtändig in franzöſiſcher und engliſcher Sprache wieder zu geben;

d) Fähigkeit, einen deutſchen Aufſatz, der ſich in dem Anſchauungs- und Denkkreiſe des Schülers bewegt, möglichſt angemeſſen in dieſe Sprachen zu übertragen;

Die Mitglieder der Commiſſion waren aber der Meinung, daß das in d angegebene höchſte und letzte Ziel nur ſelten erreicht werden dürfte.

Da dieſe letzte Forderung oben nicht gemacht iſt, ſo erlaube man mir eine Bemerkung darüber.

Es iſt in der That leichter, einen freien Aufſatz in einer fremden Sprache zu ſchreiben, als etwas in dieſelbe zu überſetzen; nichtsdeſtoweniger laſſe ich in Secunda faſt nur Ueberſetzungen (aber nicht nur aus dem Deutſchen, ſondern auch aus dem Engliſchen ins Franzöſiſche, oder aus dem Franzöſiſchen ins Engliſche) machen und in Prima, wenigſtens im erſten Halbjahr, auf drei oder vier Ueberſetzungen nur Eine freie Arbeit fallen. (Im ablaufenden Winterſemeſter überſetzte z. B. die Secunda ins Franzöſiſche mehrere Stücke aus meinem deutſchen Leſebuche, darunter einige Fabeln von Leſſing, einen Brief von Herder, einige Erzählungen von Grimm, Schubert, Hebel u. A., einige Gedichte von Gellert, Uhland und Kopiſch, dazu die Sagen von Arion und Polykrates aus Lange's Ueberſetzung des Herodot u. e. a.; auch die Tertia überſetzte einige Stücke aus dem deutſchen Leſebuche.) Der Grund dieſes Verfahrens iſt einfach dieſer: haben ſich die jungen Leute einige Jahre hindurch im Ueberſetzen in die fremde Sprache geübt, ſo geht es nachher mit den freien Arbeiten von ſelber — ganz wie ein Tänzer, der Morgens in ſchweren Schuhen ſich geübt hat, Abends in den leichten Tanzſchuhen prächtige Sprünge macht —; zu eigentlichen Schreibübungen ſind die freien Arbeiten nicht bildend genug. Dem jungen Menſchen fällt ein Gedanke ein, der gut wäre; nun weiß er aber dieſen Gedanken nicht ſogleich in der fremden Sprache auszudrücken, er müßte erſt ſuchen; jetzt wirkt die natürliche Trägheit: der Schüler läßt den Gedanken fahren, und läßt ſich bei dem, was er niederſchreibt, nicht durch ſeine Gedanken, ſondern durch die Vocabeln und Phraſen und grammatiſchen Wendungen leiten, die ihm gerade einfallen. Iſt ihm dagegen der Gedanke und ſeine ſtiliſtiſche Form gegeben, ſo muß der Schüler arbeiten, denn es liegt ein beſtimmtes Problem vor, das gelöst ſein will.

Nichtsdeſtoweniger möchte ich nicht, daß die Forderung d in das Reglement für unſer Abiturientenexamen käme, ſondern bei c ſtehen geblieben würde. Vielen jungen Leuten wird man, welche Mühe die Schule ſich auch gegeben, ſogar bei dieſer Forderung einen anſehnlichen Rabatt bewilligen müſſen, denn um leidlich in einer fremden Sprache, oder gar in zwei fremden Sprachen zu ſchreiben, dazu gehört nicht nur ſchwere Arbeit, ſondern auch eine Beweglichkeit des Geiſtes, die nun einmal nicht Jeder hat.

Wird dann gefragt, ob das Lateinlernen auch einen Beitrag zur Geistesbildung geben könne, so ist natürlich mit Ja zu antworten, wie das denn dem Erlernen jeder fremden Sprache, ja beinahe jedes Dinges nachzurühmen ist.

Wird endlich gefragt, ob die Lectüre der römischen Autoren in anſehnlichem Grade dazu beiträgt, die Theilnahme der jungen Leſer für alles Menſchliche zu erwecken, und ihren Gedankenkreis mit einem Inhalte zu füllen, der den Willen determiniren und aus dem ſich ein richtiger, dem Schönen, Guten und Heiligen zugewandter Charakter entwickeln kann: ſo muß geantwortet werden, daß die römiſche Litteratur für dieſen Endzweck des erziehenden Unterrichtes nur wenig thun kann. Wer die vorherrſchende Welt- und Lebensanſchauung der Römer nicht aus eigener Lectüre der bedeutendſten römiſchen Schriftſteller kennt, der wolle über dieſen Punct dem großen Philologen F. A. Wolf *, der in dieſem Stücke kein Rigoriſt war, oder doch den Römern ſelbſt glauben, die, wie utilitariſch ſie auch die ganze Erziehung ihrer Jugend einrichteten, doch des Livius Andronicus lateiniſche Ueberſetzung der Odyſſee als Schulleſebuch gebrauchten, und ihre Knaben, nachdem ſie Leſen, Schreiben und Rechnen gelernt hatten, einem griechiſchen Grammaticus übergaben, bei dem ſie keine lateiniſchen, ſondern griechiſche Schriftſteller laſen.

Offenbar wird die Bildung eines Menſchen eine reichere und gründlichere, wenn er nicht nur die Gegenwart, ſondern auch die Vergangenheit und den Entwickelungsgang der menſchlichen Dinge kennen lernt, wenn er alſo in der Art mit dem Menſchen-, Völker- und Staatsleben, in einem Worte, mit dem Weltlaufe bekannt gemacht wird, daß er den zweiten Schritt nicht vor dem erſten thut, ſondern hübſch mit dem Anfang anfängt, alſo zuerſt die Sprachen, Litteraturen und Geſchichte unſerer geiſtigen Vorfahren, der Griechen und Römer, und darauf die Sprachen, Litteraturen und Geſchichte der hauptſächlichſten neuern Culturvölker, daneben dann natürlich auch die Natur und den Hauptſchlüſſel zu ihr, die Mathematik, kennen lernt. Schulen, welche eine ſolche Bildung gäben, würden in der That höhere Erziehungsſchulen erſten Ranges und die Realgymnaſien neben ihnen nur Schulen zweiten Ranges ſein; leider haben wir in Deutſchland ſolche Schulen nicht. **

Die Realgymnaſien müſſen, da ſie nicht 8—9, ſondern nur 6 und im günſtigſten Falle 7 Claſſen, und dabei Schüler haben, die durchſchnittlich mit 16—17 Jahren ihren Schulcurſus abſolvirt haben wollen, ihre Aufgabe etwas beſchränken. Alle Realgymnaſien haben nun das Griechiſche über Bord geworfen, wogegen die einen das Lateiniſche retten, Andere es wie das Griechiſche ausſchließen wollen. Der Schreiber dieſes Berichtes theilt aus vielen Gründen die Meinung der letztern.

Es würde hier zu weit führen, die Gründe, welche für das allgemeine Lateinlernen auch in Realſchulen vorgebracht werden, zu widerlegen. Jedoch ein paar Worte darüber.

Einer hält den lateiniſchen Unterricht auch in Realſchulen darum für eine Noth-

---

* „Für unſer Studium geben unter den alten Nationen ſchon die Römer eben keinen erwünſchten Stoff. . . . Nur im alten Griechenlande findet ſich, was wir anderswo faſt überall vergeblich ſuchen“ u. ſ. w.

** Der Herr Verfaſſer ſchaltet hier „die tabellariſche Ueberſicht der Anordnung und Vertheilung des Unterrichtes eines ſolchen Gymnaſiums ohne Adjectiv ein (wie der Berichterſtatter ſich dieſelbe denkt), welches eine höhere Erziehungsſchule erſten Ranges und neben welchem unſer Realgymnaſium eine Schule zweiten Ranges ſein würde. Die Leſer ſehen daraus wenigſtens, was hier gemeint und was nicht gemeint wird, wenn von höhern Erziehungsſchulen erſten Ranges die Rede iſt.“ Ich laſſe dieſelbe am Schluß folgen. L.

wendigkeit, weil die Lehrer, die man habe und gebrauchen müſſe, wohl Latein, nicht aber neuere fremde Sprachen lehren können.

Antwort: das iſt da ein guter Grund, wo Schulen vorzugsweiſe dazu da ſind, damit eine Anzahl von Leuten, die ſich anders nicht zu ernähren wiſſen, angeſtellt und „verſorgt“ werden können.

Ein Anderer meint, es ſei doch für einen Mann gar zu arg, wenn er, eine Dame am Arm, zufällig auf eine lateiniſche Inſchrift ſtoße und auf ihre Frage, was dieſelbe ſage, antworten müſſe, er wiſſe es nicht.

Antwort: Wenn ich auf den Einfall käme, aus dem Don Quixote, der gerade neben mir liegt, ein paar der prächtigen Sprichwörter, an denen der gute Sancho Panſa ſo reich iſt, abzuſchreiben und hieher zu ſetzen, wie viele Pfarrer, Juriſten, Aerzte u. ſ. w. könnten ihren Frauen, wenn dieſelben zufällig einen Blick in dieſe Blätter thäten, dieſelben verdeutſchen? — Auch hat man gemeint, unſere „ſtudirten“ Beamten würden die Kaufleute u. ſ. w., mit denen ſie in Geſellſchaft zuſammenkommen, wenn dieſelben nicht auch ihren lateiniſchen casum richtig ſetzen können, immer ein wenig über die Achſel anſehen; die Wahrheit iſt dieſes: Beamte, die wirklich Latein können, thun das nicht, und die es thun, die haben ſchon auf der Univerſität angefangen, das Bischen Latein zu vergeſſen, das ſie auf dem Gymnaſium hatten lernen müſſen.

Ein Dritter meint, wenn man erſt Latein gelernt habe, ſo lerne ſich das Franzöſiſche und Engliſche wegen der vielen lateiniſchen Beſtandtheile dieſer Sprachen viel leichter und beſſer.

Antwort: Ganz gewiß, wie Jemand, der zu einem Hauſe, das er bauen will, die Steine einer zu ſeiner Dispoſition ſtehenden alten Ruine nehmen kann, es leichter hat als ein Anderer, der die Steine erſt aus der Erde brechen muß. Wenn aber Jemand mit Arbeit und Koſten eine ſolche Ruine zu dem Zwecke aufrichten wollte, um die Steine derſelben nachher zu dem Bau des Hauſes, deſſen er bedarf, zu verwenden, das würde man dazu ſagen?

Ein Vierter will den Schülern die Beſchäftigung mit der deutſchen Grammatik erſparen; damit die Buben aber doch Grammatik lernen und überhaupt „formelle Bildung“ erwerben, Latein auch in der Realſchule treiben.

Antwort: Ganz recht für Leute, die ſich nicht anders helfen und neuere fremde Sprachen nicht ſo lehren können, daß grammatiſche und ſogenannte formelle Bildung daran erworben wird. Der Berichterſtatter kann das, und braucht das Lateiniſche nicht, um zu dieſem Zwecke zu kommen, und die Schüler, welche aus Tertia gymnasii zu uns übergehen und alſo mehrere Jahre Latein gelernt haben, ſind den andern, welche wir von Sexta an unterrichtet und die kein Latein gelernt haben, in der Auffaſſung grammatiſcher Verhältniſſe nicht nur nicht überlegen, ſondern ſtehen ihnen ſogar manchmal beträchtlich nach. — Ganz ſpaßhaft kommt es uns aber vor, das Lateiniſche Sexta, Quinta und etwa noch in Quarta zu treiben und es dann fallen zu laſſen, daß es gewiſſermaßen als Dünger untergepflügt wird.

Ein Fünfter will den Lateinunterricht wenigſtens in Sexta, Quinta und Quarta des Realgymnaſiums darum, damit für Schüler, die andern Sinnes werden, ein Uebergang aus der einen Schule in die andere möglich ſei und z. B. ein reifer Quartaner einer Realſchule, wenn er zum Gymnaſium übergeht, nicht dort wieder in Sexta anfangen müſſe, ſondern in Tertia eintreten könne.

Antwort: Neun Zehntel der Schüler unſerer Realgymnaſien brauchen nun einmal ihren künftigen Beruf kein Latein und haben nicht die geringſte Luſt, es zu lernen;

und da ſie die ohnedieß kurze Schulzeit auf nöthigere Dinge zu verwenden haben und die vom Lateinlernen erwartete „formelle“ Bildung auch durch ein bildendes Erlernen neuerer fremden Sprachen gewonnen werden kann, ſo iſt nichts dagegen zu ſagen. Man richtet aber öffentliche Schulen für das Bedürfniß der Mehrzahl ein. Immerhin wäre freilich zu wünſchen, daß auch für ſolche Ausnahmsfälle Rath geſchafft würde, und dieſer iſt leicht gefunden. Man richte die Gymnaſien richtig, alſo ſo ein, daß ſie in der That die höhern Erziehungsſchulen erſten Ranges ſind und nach und neben den beiden alten Sprachen auch Franzöſiſch und Engliſch und Mathematik, Phyſik, Chemie und Naturgeſchichte im ſchulmäßigen Umfange mit Erfolg lehren; dann iſt ein Schüler, der ihren Unterricht bis zum Schluſſe genoſſen, in der Wahl ſeines Berufes unbeſchränkt.

So ließe ſich noch lange fortfahren, wir müſſen aber weiter gehen.

So lange die Gymnaſien ihr Lehrziel in Mathematik, Naturkunde, Franzöſiſch und Engliſch beträchtlich niedriger ſtecken als die Realgymnaſien *, ſo lange werden die letztern neben den vielen Schülern, die das Lateiniſche nicht zu lernen brauchen, auch immer einige Wenige haben, die es brauchen, und für dieſe muß ganz ſo geſorgt werden, wie die Gymnaſien für die künftigen Theologen dadurch ſorgen, daß ſie in Secunda und Prima auch Hebräiſch lehren.

Wie geſchieht das am beſten?

Offenbar nicht ſo, daß man den Lateinunterricht obligatoriſch macht, und um der Wenigen willen die Vielen nöthigt, etwas zu lernen, was ſie keine Luſt zu lernen haben. Der lateiniſche Unterricht muß alſo ein Unterricht für Freiwillige, er muß facultativ ſein.

Nun läßt ſich aber eine ſo ſchwere Sprache, wie die lateiniſche iſt, auch dann nicht in 3 wöchentlichen Stunden lernen, wenn man den Unterricht auf 6 Jahre ausdehnt und ihm an Länge zuſetzt, was ihm an Breite fehlt (ſollen die Schüler in der That lernen und mit Luſt lernen, ſo müſſen bei einem neuen Unterrichtsgegenſtande, an welchem ihnen eben Alles neu iſt, die neuen Vorſtellungen maſſenhaft auf ſie eindringen, damit ſie ſich ſetzen und damit ſich bald Gewohnheiten bilden können; die Schüler müſſen die erſten Schwierigkeiten bald überwunden und das Gefühl haben, daß ſie von Stunde zu Stunde etwas lernen und vom Flecke kommen); geſetzt aber auch, ein 6jähriger Unterricht von wöchentlich 3 Stunden könne den genügenden Erfolg haben, ſo treten andere Schwierigkeiten ein, von denen zwei erwähnt werden mögen.

Die erſte: Angenommen, daß die Schüler, welche nicht Latein lernen, bereits genügend beſchäftigt ſind, muß man die Lateinlernenden entweder dauernd von andern Fächern dispenſiren, was ihre Bildung lückenhaft macht, oder man muß ihnen zu viel Arbeit aufbürden.

Die zweite: Offenbar iſt der Erfolg des franzöſiſchen und engliſchen Unterrichts größer, wenn in Sexta, Quinta, Quarta und Tertia die für den Unterricht in fremden Sprachen verwendbare Zeit (bei uns in VI 6, V 6, IV 10, III 10 Stunden) ihm

---

* So ſtellen z. B. die Berliner Verhandlungen als das Lehrziel der Gymnaſien im Franzöſiſchen (Engliſch wird nicht gelehrt) auf: Sicheres Verſtändniß der ſogenannten claſſiſchen Dichter und der leichtern neuern Hiſtoriker, Richtigkeit der Ausſprache, Fertigkeit, Exercitia aus dem Bereiche der oben bezeichneten Hiſtoriker im Ganzen ohne Fehler zu übertragen. Und in der Mathematik: Algebra, einſchließlich der Gleichungen des zweiten Grades, Fertigkeit im Gebrauche der Logarithmen, Stereometrie, ebene Trigonometrie, Elemente der Kegelſchnitte.

allein zugewandt wird, als wenn der Unterricht in der lateiniſchen Sprache auch noch dazu kommt.

Soll aber der lateiniſche Unterricht 1) kein Unterricht für alle Schüler ſein und der allgemeine Lehrplan durch das Hinzukommen desſelben ſchlechterdings nicht alterirt werden, ſoll er alſo namentlich nicht nöthigen, das Lehrziel des franzöſiſchen und des engliſchen Unterrichtes niedriger zu ſtecken; ſoll er 2) nicht par manière d'acquit oder ut aliquid fecisse videamur, ſondern mit Erfolg getrieben werden; ſoll 3) die Lehrſtundenzahl derjenigen, welche Latein lernen, nicht vermehrt und nichtsdeſtoweniger die Bildung, welche die Schule ſonſt giebt, für ſie nicht nur nicht gemindert, ſondern eher gemehrt werden: ſo möchte ſich folgender Weg empfehlen:

Der lateiniſche Unterricht beginnt erſt in Secunda; er dauert 4 Jahre und hat wöchentlich 4 Stunden, im erſten wo möglich 5;

Schüler alſo, die nicht vom Gymnaſium, nachdem ſie 3—4 Claſſen desſelben durchgemacht, auf das Realgymnaſium kommen, ſondern erſt hier das Lateinlernen anfangen, bleiben 2 Jahre in Secunda und 2 Jahre in Prima, ſo daß alſo der Schulcurs für ſie ein 8jähriger wird; im erſten Jahre ihres Beſuches der Secunda werden ſie von 5—6 Stunden in 2—3 Fächern dispenſirt, im zweiten Jahre von 5—6 Stunden in 2—3 andern Fächern, und ebenſo in Prima, ſo daß ſie alſo den Unterricht von Secunda und Prima zwar nicht völlig 2 Mal, aber jedenfalls 1¾ Mal genießen, und ſomit in den meiſten Fächern nach vollendetem Schulcurs mehr leiſten * und überhaupt, abgeſehen vom Lateiniſchen, eine größere Reife erworben haben als die Schüler, welche nicht Latein gelernt und den Curs von Secunda und Prima in 2 Jahren abſolvirt haben.

Bedenkt man dann, daß

1. vielleicht 30 % der Schwierigkeiten, welche den Schülern der Gymnaſien das Lateinlernen macht, daher kommen, daß dieſe mit dem Latein auch die Grammatik zu lernen und von Wort- und Satzarten, Flexions- und Wortbildungsformen und ihren Functionen die erſten Begriffe ſich anzueignen haben, während unſern für Secunda reifen Tertianern alle dieſe Dinge aus dem deutſchen, franzöſiſchen und engliſchen Unterrichte bekannt und geläufig ſind;
2. Die Schwierigkeiten des Franzöſiſchlernens für den, der Latein gelernt hat, vorausgeſetzt daß der Lehrer das Franzöſiſche an das Lateiniſche anzuknüpfen weiß, ſich wieder um mindeſtens 10 % mindern, aber auch die Schwierigkeiten des Lateinlernens durch das vorausgegangene Erlernen der franzöſiſchen und der engliſchen Sprache genau in demſelben Grade gemindert werden (aus con-, dé-, recevoir, to con-, de-, receive etc. bildet Einer, der auf den Lautwechſel aufmerkſam gemacht wird, eben ſo leicht con-, de-, recipere als umgekehrt; aus chanter und chanté eben ſo leicht cantare und cantatum als umgekehrt);
3. auch mindeſtens 10 % der Schwierigkeiten, welche das Lateiniſche den Schülern der Gymnaſien in den erſten 3—4 Jahren macht, daher kommen, daß die lateiniſche Litteratur keinen einzigen Autor hat, den Knaben von 10—12 Jahren mit Theilnahme und gehörigem Verſtändniß leſen könnten, während unſere Se-

---

* Die Berliner Verhandlungen dagegen ſetzen feſt: Diejenigen, welche Latein nen, werden vom Linearzeichnen entbunden, und ihnen können die ad d für das nglíſche und Franzöſiſche geſtellten Forderungen oder auch einzelne, nur mehr zum bſchluß dienende Zweige des naturwiſſenſchaftlichen oder mathematiſch-phyſikaliſchen nterrichtes erlaſſen werden.

cundaner ſchon einen Curs der griechiſchen und römiſchen Geſchichte durchgemacht haben und bei ihrer mehr vorgerückten geiſtigen Entwicklung vollſtändig im Stande ſind, ſich in den Darſtellungen, welche C. Nepos im Leben des Miltiades, Themiſtokles, Ariſtides ꝛc. vom athenäiſchen, und Cäſar, Salluſt oder Livius vom römiſchen Leben giebt, zurechtzufinden; bedenkt man dann weiter, daß

4. unſere Lateinclaſſen immer nur wenige Schüler haben und dieſe entweder zur Elite gehören oder doch eine deutliche Vorſtellung davon haben, daß bei dem ihnen bevorſtehenden Examen auch ſo und ſo viel Latein von ihnen gefordert wird:

ſo wird man es hoffentlich als möglich annehmen, daß unter dieſen Umſtänden ein 4jähriger Lateinunterricht ein ganz erkleckliches Reſultat liefern und etwas mehr als das in den Berliner Verhandlungen für diejenigen Schüler des Realgymnaſiums, welche Univerſitätsſtudien machen wollen, aufgeſtellte Lehrziel erreicht werden kann. Dort wird gefordert:

„Eine angemeſſene, auf grammatiſche und ſachliche Kenntniß geſtützte Fertigkeit im Leſen und Verſtehen der nicht zu ſchwierigen lateiniſchen Proſa, namentlich der hiſtoriſchen.“

Wir würden hinzuſetzen: und der rhetoriſchen und didaktiſchen, namentlich auch der in den letzten dreihundert Jahren lateiniſch geſchriebenen Bücher wiſſenſchaftlichen Inhalts. In einigen Jahren mehr darüber, wenn Gott Leben und Gedeihen giebt.

III. Hiſtoriſcher Unterricht.

Der hiſtoriſche Unterricht, zu dem ein Theil des geographiſchen gehört, hat viele Zwecke: er ſoll, ähnlich wie die Lectüre, dazu beitragen, zunächſt die Theilnahme des Schülers für alles Menſchliche zu erwecken (Herbart's ſympathetiſches und geſellſchaftliches Intereſſe); er ſoll über das Wechſelverhältniß unterrichten, das zwiſchen den nach Klima, Gäa, Flora und Fauna, nach Geſtalt, Höhe und Tiefe, Flußreichthum, Meeresnähe und ſonſtiger Nachbarſchaft verſchiedenen Ländern und dem Menſchen beſteht; er ſoll mit den wichtigſten Ereigniſſen und Thaten der cultivirten Menſchheit und mit dem Charakteriſtiſchen der wichtigſten Culturvölker bekannt machen; er ſoll die beſchränkte Welt- und Menſchenkenntniß, welche Umgang und Erfahrung giebt, beträchtlich erweitern und eine möglichſt große Kenntniß des Weltlaufes verſchaffen, und noch manches Andere. Die letzte Aufgabe: die Bildung zur richtigen Auffaſſung deſſen, was wirklich und möglich iſt und was man ſich alſo in öffentlichen Dingen als Zweck ſetzen kann, und zur Fähigkeit, ſeine eigenen und die allgemeinen Intereſſen richtig zu beurtheilen, dieſe werden deutſche Schulen in einer Zeit, wo ſich gezeigt hat, daß die Majorität der Auserwählten der Nation dieſe Fähigkeit nicht hatte und die Nation ſelbſt nicht einmal ihren ökonomiſchen Vortheil verſteht, ſich nicht mit Erfolg ſtellen können.

Unſer Gang beim Geſchichtsunterricht, dem aber die deutſche, franzöſiſche und engliſche Lectüre (man gehe des Berichterſtatters Leſebücher durch) ſehr zu Hülfe zu kommen hat, iſt folgender:

In Sexta werden einzelne für ſich zu verſtehende Ereigniſſe und Thaten aus der ganzen Geſchichte, beſonders aber aus der alten, und zwar meiſt ſo erzählt, daß das Leben irgend einer hiſtoriſchen Perſon dadurch zur Anſchauung kommt. Nebenbei werden die Schüler (denen zu dieſem Ende die Erzählungen von Becker, Schwab's Sagen des Alterthums und Kapp's Heimfahrt des Odyſſeus zum Leſen gegeben werden) in die griechiſche Mythen- und Sagenwelt, ſo weit das hier möglich, eingeführt.

In Quinta behält die Darſtellung noch ihren vorzugsweiſe biographiſchen Charakter, umfaßt aber nun die Hauptſachen der ganzen griechiſchen Geſchichte.

In Quarta wird in circa 50 Stunden das Wichtigſte der römiſchen, und in Tertia in circa 75 Stunden das Wichtigſte der deutſchen Geſchichte (bis 1648) dargeſtellt. — Ueber die Verwendung der übrigen Stunden unten.

In Secunda und Prima fängt der Geſchichtsunterricht wieder von vorn an und erweitert und vertieft ſich ſo weit, als das im Schulunterrichte möglich und wünſchenswerth iſt. Natürlich werden hier nicht nur Perſonen und Ereigniſſe und Thaten, ſondern auch Urſachen und Zuſtände und Culturverhältniſſe, namentlich auch wirthſchaftliche, in den Kreis des hiſtoriſchen Unterrichtes gezogen.

Vom Unterricht in der bürgerlichen Geographie unten.

IV. Mathematiſch-naturkundlicher Unterricht.

1. Mathematik ꝛc.

Wir geben im Allgemeinen den Lehrgang an.

Wären die meiſten unſrer Schüler, wenn ſie (oft 13—14 Jahre alt) in Sexta eintreten, im elementariſchen Rechnen geübter als ſie meiſt ſind, und könnten die 5 Stunden dieſer Claſſe auf 6 gebracht werden, was aber nicht angeht, weil der Lehrer jetzt ſchon wöchentlich 25 Stunden zu geben hat, ſo würden wir die 5 Stunden Rechenunterricht auf 4 reduciren und 2 Stunden dem widmen, was Peſtalozzi und Herbart das ABC der Anſchauung und was Andere geometriſche Formenlehre nennen.

Jetzt laſſen wir 5 Stunden wöchentlich rechnen und üben die Schüler 1. in den Grundrechnungen mit unbenannten ganzen Zahlen, 2. mit einfach und mehrfach benannten Zahlen, 3. mit Brüchen, 4. mit Decimalbrüchen (hierbei auch das Wichtigſte vom franzöſiſchen système métrique). Daß die Schüler meiſt im Kopfe rechnen müſſen und darauf geſehen wird, daß ſie darin zu einer gewiſſen Virtuoſität kommen, verſteht ſich in allen Claſſen von ſelber.

In Quinta geſellt ſich zu dem Rechenunterrichte der erſte geometriſche Unterricht, und zwar ſo, daß eine Woche dem Rechnen 4 und der Geometrie 2, die andre Woche dem Rechnen 3 und der Geometrie 3 Stunden gewidmet werden, alſo auf das Jahr circa 140 Rechenſtunden und circa 100 Geometrieſtunden fallen.

Natürlich wurde das elementariſche Löſen von Regeldetriaufgaben ſchon in der Sexta vielfach geübt; hier wird das Regeldetrirechnen auf eine höhere Stufe gehoben: nachdem das Schließen von der Einheit auf die Mehrheit und umgekehrt, ſo wie von der Mehrheit auf einen aliquoten Theil derſelben, oder von einer Mehrheit auf eine andre vermittelſt der Einheit oder des gemeinſchaftlichen Theilers, und das Zerfällen — die wälſche Praktik — gehörig geübt iſt, wird zu den Grundlehren der geometriſchen Proportionen übergegangen und in der Anwendung derſelben vielſeitig geübt. (Alſo Regeldetri in Brüchen und Decimalbrüchen, ſo wie zuſammengeſetzte Regeldetri vermittelſt der Proportionen und der Schlußrechnung.)

Der geometriſchen Propädeutik oder Anſchauungslehre widmen wir dann das erſte Semeſter der Quinta, und treiben im zweiten die Planimetrie (Linien, Winkel, Congruenz und Eigenſchaften der Seiten und Winkel der Dreiecke, zu deren Kenntniß die Congruenz führt, einige Sätze vom Kreiſe), ſo weit wir in derſelben kommen können, natürlich ſo, daß die Theoreme immer von vielen Problemen begleitet werden.

In Quarta werden dem praktiſchen Rechnen 2 Stunden und der reinen Mathematik 4 Stunden gewidmet, und zwar ſo, daß eine Woche 3 Stunden Geometrie neben 1 zur Repetition beſtimmten Stunde Buchſtabenrechnung und Algebra, die andre Woche 4 Stunden Buchſtabenrechnung und Algebra neben 1 zur Repetition beſtimmten Stunde Geometrie gegeben werden.

Der geometriſche Unterricht beendigt die Planimetrie, nimmt alſo die Parallellinien, die Parallelogramme, die Vergleichung derſelben mit einander und mit den Dreiecken in Bezug auf den Flächeninhalt, die Proportionen und die Aehnlichkeit geradliniger Figuren, das Ausmeſſen derſelben und den Kreis und ſeine Ausmeſſung durch.

Der Unterricht in der Buchſtabenrechnung und Algebra lehrt und übt die ſieben arithmetiſchen Operationen mit Ausnahme der letzten (des Logarithmirens) mit reellen Zahlen und mit Zahlformen, und das Löſen der Gleichungen des erſten Grades, zuerſt mit einer, dann mit mehreren Unbekannten.

Obgleich auch hier ſchon die Buchſtabenrechnung und Algebra dem Rechenunterrichte einige Hülfe leiſtet, ſo wird doch auf dieſe Hülfe nicht gerechnet und der Unterricht bleibt durchaus praktiſch. Es wird in dem Jahre die Rechnung mit Procenten im Allgemeinen, die Gewinn- und Verluſt-, die Zins-, die Rabatt-, die Termin- und die Kettenrechnung eingeübt — die letzte zuletzt, weil viele Schüler, wenn ſie einmal dieſes Kunſtſtück können, aus Bequemlichkeit nicht gern mehr anders rechnen.

In Tertia, wo die Zeit wie in Quarta eingetheilt wird, hat der Unterricht in der Buchſtabenrechnung und Algebra das in Quarta begonnene Potenziren und Radiciren fortzuüben und zu erweitern (binomiſcher Lehrſatz für ganze poſitive Exponenten) und überhaupt die in Quarta erworbene Sicherheit des Operirens zu einiger Gewandtheit zu ſteigern, darauf das Auflöſen quadratiſcher Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten, und endlich die Logarithmen in elementarer Behandlung und ihre Anwendung auf Zinſeszinſen, Annuitäten ꝛc., ſo wie die Kettenbrüche (wieder in elementarer Behandlung) und die Progreſſionen zu lehren und einzuüben.

Der geometriſche Unterricht hat die Stereometrie und die ebene Trigonometrie (letztere kann auch der Stereometrie vorausgehen) zum Gegenſtande und die Schüler beſonders auch im Gebrauche der trigonometriſch-logarithmiſchen Tafeln zu üben. Es wird jedoch nicht jedes Jahr möglich ſein, dieſes Penſum in Tertia ganz zu abſolviren, da auch in den Schulen, wie beim Weinbau, nicht alle Jahrgänge gerathen. Bei der ausgezeichneten didaktiſchen Tüchtigkeit des Schulrathes Jobſt iſt jedoch zu hoffen, daß in den meiſten Jahren das angegebene Ziel erreicht werden wird.

In den Rechenſtunden wird die Geſellſchafts-, die Miſchungs-, die Gold- und Silber- und die Münzrechnung, ſo wie das Verhalten des Goldes zum Silber und der Geldcurs eingeübt. In dieſer Claſſe hat die Mathematik auf das Rechnen ſchon bedeutenden Einfluß, ſo z. B. bei der Zinſeszinſen- und Annuitätenrechnung u. ſ. w.

Will man nun das oben citirte mathematiſche Lehrziel der preußiſchen Gymnaſien, wie es die Verhandlungen feſtſtellen, noch einmal nachleſen, ſo wird man ſehen, daß, wenn man die Kegelſchnitte wegnimmt, von unſern Tertianern, die nach Secunda aufſteigen wollen, dasſelbe verlangt wird, was die Verhandlungen von einem reifen Primaner des Gymnaſiums fordern. Man wird es unter dieſen Umſtänden hoffentlich für keine Ungebühr halten, wenn wir — nicht für alle, ſondern nur für diejenigen unſrer reifen Primaner, welche auch Latein gelernt haben, das Recht in Anſpruch nehmen, nach beſtandener Maturitätsprüfung, wenn ihnen das beliebt, auch das akademiſche Studium der Medicin, Cameralia, oder der Mathematik und der Naturwiſſenſchaften zu beginnen.

In Secunda werden dem praktiſchen Rechnen (namentlich der Wechſel- und Waarenrechnung in allen ihren Formen und mancherlei Aufgaben aus der ſogenannten politiſchen Arithmetik), zu dem gegen Ende des Jahres noch die doppelte Buchhaltung kommt, noch 2 Stunden gewidmet; der mathematiſche Unterricht, zu dem aber hier die darſtellende Geometrie tritt, hat 1 Stunde mehr als bisher, nämlich 5 Stunden.

Das erſte Geſchäft des mathematiſchen Unterrichtes iſt hier eine Generalrepetition alles bisher Getriebenen, das nun ſtreng ſyſtematiſch geordnet wird.

Dann behandelt der arithmetiſche Unterricht einerſeits die Reihen als allgemeinere Form des Multiplicirens, die Facultäten als allgemeinere Form des Potenzirens, die Combinationslehre und ihre Anwendung auf Wahrſcheinlichkeitsrechnung, die Erweiterung des binomiſchen Lehrſatzes zum polynomiſchen, ſo daß der erſte Begriff einer Function an die Schüler kommt; andrerſeits die Gleichungen des dritten und vierten Grades, die allgemeine Theorie der Gleichungen und die Auflöſung der numeriſchen Gleichungen nach der von Fourier verbeſſerten Newton'ſchen Näherungsmethode und durch logarithmiſche Quadrirung der Wurzeln.

Schon durch den in der Tertia gegebenen Unterricht in der ebenen Trigonometrie ſind die Schüler in die ſymboliſche oder analytiſche Geometrie eingeführt worden; hier werden ſie in den Elementen derſelben befeſtigt; ſphäriſche Trigonometrie, Goniometrie und die Kegelſchnitte bilden das Penſum der Claſſe.

In Prima tritt der Unterricht im Feldmeſſen (im Sommer) und in der mathematiſchen Geographie (im Winter) an die Stelle des hier ausfallenden Unterrichtes im praktiſchen Rechnen; die 7 Stunden bleiben.

Wie weit es uns nun gelingen wird, die Schüler hier einerſeits in der Functionenrechnung, andrerſeits in der analytiſchen Geometrie zu bringen, und welches Lehrziel wir dem Unterricht in der darſtellenden Geometrie ſetzen können, darüber wird ſich erſt in einigen Jahren aus hinlänglicher Erfahrung reden laſſen; wir dürfen aber immerhin hoffen, daß wir das in den Berliner Verhandlungen den Realgymnaſien geſtellte mathematiſche Lehrziel erreichen. Dort wird gefordert:

a) Eine auf ſtreng wiſſenſchaftlichem Wege gewonnene Kenntniß der ſogenannten Elementarmathematik, einſchließlich die Hauptſätze der analytiſchen Geometrie und Kegelſchnitte und ſphäriſchen Trigonometrie;
b) Fertigkeit im Gebrauche und wiſſenſchaftliche Einſicht in die Berechnung der mathematiſchen Tafeln;
c) Fähigkeit, dieſe mathematiſchen Wahrheiten auf Begründung und Entwickelung der Naturgeſetze (Statik, Mechanik, Optik u. ſ. w.) anzuwenden;
d) einzelne leichtere Zweige der praktiſchen Mathematik.

2. Phyſik und Chemie.

Das Manuſcript wächst ſo an, daß ich das Folgende dießmal übers Knie brechen muß.

Der Unterricht in der Phyſik beginnt, wie die Ueberſicht zeigt, in Quarta mit 2 Stunden, wird in Tertia (wo 2 Stunden Chemie dazu kommen) in 1 Stunde fortgeſetzt, und hat dann in Secunda wieder 2 und in Prima 3 Stunden. Der Chemie werden in Tertia 2, in Secunda 3, in Prima 4 Stunden gewidmet.

Der Unterricht in Quarta und Tertia hat drei Hauptzwecke und geht dieſen gemäß zu Werke: er ſoll 1. eine Anleitung zur Kunſt der Empirie, zur Kunſt, aus Anſchauung und Experiment Erfahrung zu gewinnen, und eine Uebung im inductiven Denken ſein; er ſoll 2. eine Propädeutik für den zwar noch immer ſchulmäßigen, aber doch weiter und tiefer (namentlich mit Hülfe der Mathematik) gehenden Unterricht in Secunda und Prima ſein, der alſo eine zweite Stufe oder einen zweiten Curſus des phyſikaliſch-chemiſchen Unterrichtes darſtellt; er ſoll 3. die Schüler, welche aus Tertia abgehen, ſo weit mit Phyſik und Chemie bekannt machen, als das eben möglich iſt. Wenn z. B. die Berliner Verhandlungen als das chemiſche Lehrziel der Realgymnaſien auf-

ſtellen: eine auf Experimente geſtützte Kenntniß der chemiſchen Geſetze bei der Bildung von Baſen, Säuren und Salzen, wie auch hinreichende Kenntniß der qualitativen Analyſe anorganiſcher Stoffe, ſo kann ich aus einer nunmehr dreijährigen Beobachtung dieſes Unterrichtes an unſrer Schule die Verſicherung geben, daß wir dieſes Ziel beinahe in Tertia ſchon erreichen.

Daß der phyſikaliſche Unterricht in Secunda und Prima die Mathematik zu ſtark nimmt, und in den Chemieſtunden viel gearbeitet wird, verſteht ſich von ſelber. Das erreichbare Lehrziel wird ſich erſt ſpäter feſtſtellen laſſen.

3. Natürliche Erdkunde und Naturgeſchichte.

Eine genauere Analyſe desjenigen, was in Bauſch und Bogen hergebrachtermaßen Geographie und in neuerer Zeit auch Erdkunde genannt wird, führt darauf, daß ein Theil dieſes Stoffes zu den Naturwiſſenſchaften und ein andrer Theil zu den ſogenannten hiſtoriſchen Wiſſenſchaften gehört.

In Sexta und Quinta, wo hauptſächlich ſog. topiſche Geographie (Geſtalt und Gliederung der Länder und Meere u. ſ. w.) getrieben, dieſer aber die erſte Belehrung über ſog. phyſikaliſche und ſog. politiſche Geographie angeſchloſſen wird (im Sommer 2, im Winter 3 Stunden), laſſen wir das Gemiſch noch ungeſchieden. In Quarta aber tritt die Scheidung ein: dem Lehrer der Naturgeſchichte fällt die natürliche Erdkunde (mit Ausnahme der mathematiſchen Geographie, ſ. o. bei Mathematik), dem Lehrer der Geſchichte fällt das zu, was wir bürgerliche Geographie nennen. Jene hat es mit der Geſtalt und Natur (Klima, Gäa, Flora, Fauna, alſo auch mit Geognoſie, Pflanzen- und Thiergeographie u. ſ. w.) der Erde, dieſe mit der Erde als Aufenthaltsort der Menſchen zu thun.

Die Unermeßlichkeit des erdkundlichen und naturgeſchichtlichen Stoffes macht es der Schule hier zur beſondern Pflicht, ſich zu beſchränken. Wir thun das, indem wir nur ſo viel vom Material durchnehmen, als nöthig iſt, um aus den Thatſachen auf die Realprincipien zu führen, und zwar dasjenige Material, mit dem jeder gebildete Mann, der in der heutigen Welt leben und mit Erfolg Geſchäfte treiben will, nicht ohne Schaden unbekannt ſein kann. Daß wir Deutſchland wieder etwas bevorzugen, hat nebenbei ſittliche Gründe.

Wir ſcheiden den Bericht über den erdkundlichen und den naturgeſchichtlichen Unterricht nicht, um zugleich zu zeigen, wie eins helfend und unterſtützend ins andere greift.

Sexta.

Naturgeſchichte (im S. 3, im W. 2 Stunden, im S. faſt jede Woche eine Excurſion).

Im Sommer: Einführung in die Kenntniß der Gliedmaßen und der Hauptformen der Pflanzen; die wichtigſten Pflanzen aus Eiſenachs Umgegend werden beſchrieben, um einerſeits mit ihnen bekannt zu machen, andrerſeits auf den Begriff von Art und die andern ſyſtematiſchen Begriffe hinzuleiten. Die Schüler müſſen auch viele ſchriftliche Beſchreibungen liefern und legen Herbarien an.

Im Winter: Ebenſo Einführung in die Kenntniß des Thierreiches.

Erdkunde (im S. 2, im W. 3 Stunden), topiſche, die ganze Erde; — Griechenland und Kleinaſien etwas ſpecieller wegen der Geſchichte. (S. o.)

Quinta.

Naturgeſchichte. Im S. Fortſetzung des Beſchreibens und Vergleichens von Pflanzen. Am Schluſſe des Halbjahres werden die in VI und V bekannt gewordenen Pflanzen

ch dem Linnäiſchen Syſtem geordnet; auch kennen die Schüler die leicht zu beſtim-enden Familien des natürlichen Syſtems. — Im W. ſchreitet auch der zoologiſche nterricht zur Claſſification fort, und es wird mit etwa 25 Mineralien Bekanntſchaft macht.

Erdkunde. Die in Sexta gegebene topiſche Skizze wird ſpecieller ausgeführt und s gewonnene Bild durch Hinzuziehung der wichtigſten Begriffe der ſog. phyſikaliſchen eographie und der nöthigſten Notizen aus der ſog. politiſchen belebt. — Italien und e Länder um das Mittelmeer herum aus Rückſicht auf die Geſchichte (griechiſche in uinta, römiſche in Quarta) etwas ausführlicher; ebenſo wird die politiſche Eintheiung Deutſchlands gelernt. Die Schulbibliothek kommt mit Reiſebeſchreibungen, welche e Schüler zu Hauſe leſen, dem Unterricht zu Hülfe.

Quarta.

Hier tritt die Scheidung der natürlichen und der bürgerlichen Erdkunde ein; da ber zum deutſchen und franzöſiſchen Unterrichte hier der engliſche mit 5 Stunden tritt, müſſen hier und in Tertia für Naturgeſchichte (Sommer) und natürliche Erdkunde Winter) 2 wöchentliche Stunden ausreichen.

Naturgeſchichte. Auf den Excurſionen (wöchentlich eine) wird bei jeder Pflanze der Standort ins Auge gefaßt, auch wird auf die wichtigeren Gebirgsarten und ihre Lagerungsverhältniſſe aufmerkſam gemacht. Der phyſikaliſche Unterricht wird ſo gegeben, aß er auch dem naturhiſtoriſchen und erdkundlichen zu Hülfe kommt. Am Schluſſe es Sommerhalbjahres ſollen die Schüler ſelbſtändig Pflanzen beſtimmen und beſchreien können und auch das natürliche Pflanzenſyſtem kennen. Auch ſind ſie in der Kenntniß der Thiere und der Mineralien etwas weiter gekommen. Daß auch der erdkundliche Unterricht dem naturgeſchichtlichen zu Hülfe kommt, wird ſich gleich zeigen.

Specielle natürliche Erdkunde Zuerſt wird die Geſtalt nach waag- und ſenkrechter Ausdehnung von Deutſchland, Frankreich und England noch ſpecieller durchgenommen als es in Quinta geſchehen konnte; darauf wird die Natur dieſer Länder geſchildert, unächſt ihr Klima, dann ihre geognoſtiſche Beſchaffenheit, endlich eine Ueberſicht ihrer Flora und Fauna gegeben.

Der Lehrer der Geſchichte hat hier nicht 3, ſondern nur 2 Stunden, alſo im ganzen Jahre c. 80. Nachdem er c. 50 derſelben der römiſchen Geſchichte gewidmet hat, bleiben die letzten 30 für die bürgerliche Geographie von Deutſchland.

Die dem Lehrer der Geſchichte und bürgerlichen Geographie hier abgenommene dritte Stunde wird vom Lehrer der franzöſiſchen Sprache gegeben. Er repetirt den in Sexta und Quinta gegebenen geographiſchen Unterricht in franzöſiſcher Sprache. Die Stunde dient alſo halb dem geographiſchen, halb dem franzöſiſchen Unterrichte.

Tertia.

Hier kommt nun nicht bloß die Phyſik, ſondern auch die Chemie dem naturgeſchichtlichen und erdkundlichen, namentlich dem mineralogiſchen und geognoſtiſchen Unterrichte zu Hülfe, und auf den Excurſionen treten Geognoſie, Mineralogie und geographiſche Botanik in den Vordergrund. Der erſte Curſus der Naturgeſchichte wird hier abgeſchloſſen.

Der Unterricht in der ſpeciellen natürlichen Erdkunde geht von England nach Nordamerika über und ſchildert daſſelbe, namentlich das Unionsgebiet, nach Geſtalt und Natur möglichſt ausführlich; bleiben von den dazu beſtimmten 40 Stunden noch einige übrig, ſo werden die Halbinſeln des Mittelmeeres noch einmal durchgegangen.

Der Geſchichtslehrer, der hier 3 Stunden, alſo im Jahre c. 120, und die erſten 75

der deutſchen Geſchichte zu widmen hat, benutzt die letzten 45 für die bürgerliche Geographie von Frankreich und England und, ſo weit die Zeit reicht, von Nordamerika. Auch in Quarta und Tertia leſen die Schüler Reiſebeſchreibungen.

Das Chartenzeichnen verſteht ſich von ſelbſt.

Da wohl immer zwei Drittel unſrer Schüler aus Tertia abgehen werden, ſo iſt der ganze Unterrichtsplan darauf angelegt, daß auch für dieſe jungen Leute geſchehe was in 4 Claſſen geſchehen kann.

In den beiden obern Claſſen, die wieder 3 Stunden haben, welche im Sommer hauptſächlich der Naturgeſchichte, im Winter hauptſächlich der Erdkunde gewidmet werden, ergänzt und befeſtigt der Unterricht einerſeits das früher Gelernte, andrerſeits erhebt er ſich auf einen höheren Standpunct.

Secunda.

Naturgeſchichte. Hier wird das botaniſche und das zoologiſche Syſtem noch einmal auf den Amboß genommen, wobei natürlich manches früher Uebergangene nachträglich beigebracht wird. Die Excurſionen treten nunmehr auch in den Dienſt der allgemeinen phyſikaliſchen Geographie, namentlich der Meteorologie, Geognoſie und Pflanzengeographie.

Die Erdkunde bleibt hier nicht mehr ganz ſpeciell, ohne doch ſchon ganz allgemein zu werden; die Schüler ſind mit der Natur der Tropenländer, der Polarländer, der vulcaniſchen Länder und der Inſeln, ſo wie genauer mit dem Meere, ſeinen Strömungen und den regelmäßigen Winden und dem Einfluſſe dieſer Dinge auf Handelswege u. bekannt zu machen. Wie ſehr des Berichterſtatters deutſche und franzöſiſche Leſebücher und das Leſebuch zur Encyklopädie dieſem Unterrichte zu Hülfe kommen, zeigt eine Durchſicht der Inhaltsverzeichniſſe derſelben.

Prima.

Naturgeſchichte. Einerſeits wird das Syſtem der Mineralogie wieder vorgenommen und Kryſtallographie gelehrt; andrerſeits werden die Schüler nun auch in die Anatomie und Phyſiologie der Thiere und Pflanzen eingeführt, wobei natürlich auch das Mikroſkop zu gebrauchen iſt, und man hat nichts dawider, wenn dem, was aus der ſomatiſchen Anthropologie beizubringen iſt, ſich einige Hauptregeln der Diätetik anſchließen.

Natürliche Erdkunde. Nachdem in den frühern Claſſen aus der ſpeciellen das Nöthige beigebracht und in der Secunda auch aus der vergleichenden einiges vorgekommen und der mathematiſche, phyſikaliſche und chemiſche Unterricht bis hieher fortgeſchritten iſt, kann nun die Erde als ein Ganzes betrachtet und zu der allgemeinen natürlichen Erdkunde, deren mathematiſcher Theil bei der Mathematik vorkommt, übergegangen werden. Es wird alſo über die räumlichen Erſcheinungen, die das Erdganze betreffen, namentlich die eigene Wärme der Erde und Erdmagnetismus, über Land, Meer und Luftkreis, ſo wie über die räumliche Vertheilung der Organismen ſo viel beigebracht als die Zeit erlaubt, und junge Leute, die bis hieher gekommen, ſollen, wenn ihr Sinn dahin geht, Naturforſcher *werden können*.

Dem Unterricht in der bürgerlichen (und hiſtoriſchen) Geographie in Secunda und Prima wird circa ein Drittel der dem hiſtoriſchen Unterricht zugeſtandenen Zeit, alſo jährlich 40 Stunden gewidmet. Wie ſehr derſelbe durch den Unterricht in der natürlichen Erdkunde unterſtützt wird, braucht nicht geſagt zu werden. Von den allgemeinen Grundſätzen der bürgerlichen Geographie (Theorie des Wechſelverhältniſſes zwiſchen Erdboden und Menſchheit) kommt einiges in den beſonderen Stunden des Directors vor.

V. Kunſtfächer.

Ueber dieſe nur ein Wort. Man ſieht, daß wir die Schüler (vorläufig der beiden obern Claſſen) nicht bloß zeichnen, ſondern auch modelliren laſſen.

Gelingt es mit der Zeit, den Sprachunterricht in jeder Claſſe mehr in Eine Hand zu legen, ſo laſſen ſich die 15, reſp. 12 Sprachſtunden in Tertia und Secunda vielleicht ohne Erniedrigung des Lehrzieles auf 14, reſp. 11 reduciren und dadurch die Zeichenſtunden dieſer Claſſen von 2 auf 3 bringen.

VI. Beſondere Stunden des Directors.

Ueber dieſe 6 Stunden, neben welchen der Berichterſtatter noch 6—7 Sprach- und Litteraturſtunden in Secunda und Prima gibt, und ihren Inhalt und Zweck mag in einem künftigen Programm einmal berichtet werden.

— — Wie nun faſt Alles in der Welt ein Mittel nicht bloß für Einen Zweck, ſondern für mehrere Zwecke iſt, ſo auch dieſer Unterricht. Betrachten wir ihn zunächſt als Mittel zu dem Zwecke, der für den nicht pädagogiſchen Gedankenlauf der erſte iſt. Giebt die Schulbildung, welche auf dem Realgymnaſium zu erwerben ſteht, die nöthige Vorbereitung zum künftigen Berufe?

Um dieſe Frage zu beantworten, werden wir die Berufe, zu deren Ergreifung die Schüler des Realgymnaſiums ſchulmäßig vorbereitet werden ſollen, aufzählen müſſen. Dieſelben ſind:

I. Wirthſchaftliche Berufe, ob ſie nun auf eigene Rechnung oder im Dienſt eines Privaten, einer Geſellſchaft oder des Staates betrieben werden.
   1. Urgewerbe.
      Bergbau,
      Land-, Forſtwirthſchaft und Gartenbau.
   2. Kunſtgewerbe.
      Mehr mechaniſche Fabrication: Spinnerei, Weberei, Metallverarbeitung ꝛc.
      Mehr chemiſche Fabrication: Hütten- und Siedwerke, Zuckerfabrication, Brennerei und Brauerei, Pharmacie ꝛc.
   3. Umſatzgewerbe.
      Waaren-, Geld-, Effectenhandel, Buchhandel ꝛc.
      Leihgeſchäfte.
   4. Hülfs- und Dienſtgewerbe.
      Baukunſt (Hoch-, Straßen-, Waſſer-, Brücken-, Eiſenbahnbau), Schiffsbau, Maſchinenbau (praktiſche Mechanik, Optik ꝛc.,) Fabrication chemiſcher Stoffe, z. B. Glauberſalz, Schwefelſäure ꝛc. ꝛc.
      Poſt- und Eiſenbahndienſt, Navigation, Buchhalterei, Feldmeſſerei, Caſſenverwaltung, Steuer- und Zolldienſt ꝛc.

Dann macht das Realgymnaſium darauf Anſpruch, die nöthige Schulbildung geben zu können auch künftigen

II. Armeeofficieren;
III. Künſtlern (mit Einſchränkung);
IV. Höheren Beamten des Staatshaushalts und der Wohlſtandspflege;
V. Aerzten;
VI. Lehrern der Mathematik und Naturkunde an Gymnaſien und Realgymnaſien *

---

* Den unter IV, V und VI Genannten nur unter der Vorausſetzung eines um 2 Jahre verlängerten Schulcurſus.

(dieſe ſollten dann aber auf der Univerſität noch Griechiſch lernen), und Lehrern für Secundarſchulen.

Man gehe die Schulkenntniſſe durch, welche Jemand, der ſich einem dieſer Berufe widmet, zur Erlernung desſelben mitbringen muß, gleichviel ob dieſe Erlernung in der ſog. Lehre oder auf einer höheren Fachſchule oder auf der Univerſität ſtattfindet, und man wird hoffentlich nichts Weſentliches vermiſſen. Was die höheren Beamten des Staatshaushalts und der Wohlſtandspflege und die Aerzte betrifft, ſo wird nicht nur zugeſtanden, ſondern behauptet, daß eine höhere Erziehungsſchule erſten Ranges ſie noch beſſer auf das Studium ihrer Berufswiſſenſchaft vorbereiten würde als das Realgymnaſium; da es aber ſolche Schulen dermalen bei uns nicht gibt, ſo fragt es ſich einfach: was iſt für dieſe Leute das kleinere Uebel? Auf dem Realgymnaſium lernen ſie nicht Griechiſch; auf dem Gymnaſium werden ſie nicht genügend in der Empirie geübt und bleibt neben der naturwiſſenſchaftlichen Bildung auch ihre mathematiſche zu dürftig — von den beiden neueren fremden Sprachen nicht zu reden. — In Betreff der Vorbereitung zu den meiſten wirthſchaftlichen Berufen werden viele finden, daß die Schule mehr als das Nöthige thut: der eine, deſſen Sohn Land- oder Forſtwirth werden ſoll, findet den mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Unterricht ganz recht, fragt aber vielleicht, wozu denn das Franzöſiſch- und das Engliſchlernen ihm dienen ſolle; ein andrer, deſſen Sohn Kaufmann werden ſoll, findet dagegen den franzöſiſchen und engliſchen Unterricht ſehr in der Ordnung, wogegen er den weit gehenden mathematiſchen Unterricht für durchaus überflüſſig hält. Und ſo fort. Mögen ſolche zunächſt Folgendes erwägen. Das Realgymnaſium iſt jetzt ſo eingerichtet, daß es die ſchulmäßige Vorbereitung auf eine große Anzahl von Berufen geben kann, und zählt doch noch nicht ganz 100 Schüler. Es koſtet alſo in dieſem Augenblicke die Ausbildung jedes Schülers in Einem Jahre c. 50 Thlr., von denen (abgeſehen von den Freiſchülern) c. 35 Thlr. aus öffentlichen Caſſen herbeigeſchafft werden müſſen. Geſetzt nun, man wollte ſtatt des Einen Realgymnaſiums ein halbes Dutzend Schulen gründen, von denen die eine etwa nur künftigen Land- und Forſtwirthen, die andre nur mechaniſchen Technikern, die dritte nur chemiſchen Technikern, die vierte nur künftigen Kaufleuten, die fünfte nur künftigen Officieren, die ſechste etwa nur künftigen Cameraliſten, Aerzten ꝛc. die angemeſſene Schulbildung geben ſollte: ſo würden dieſe Schulen, wenn man ſie gehörig ausſtatten wollte, mehr Geld koſten als aufgebracht werden kann, und die Ausbildung jedes Schülers derſelben würde jährlich ungefähr das Vierfache koſten; oder dieſelben würden wegen mangelhafter Einrichtung und Ausſtattung nur wenig leiſten können. Dieß iſt das Eine. Es kommt aber ein Anderes dazu. Sollen denn eure Söhne als Männer wirklich rein und ohne Reſt in ihrem Berufe aufgehen? Soll der Land- oder Forſtwirth lediglich Land- oder Forſtwirth, der Kaufmann lediglich Kaufmann, der Fabricant baumwollener Mützen lediglich baumwollener Mützenfabricant, ſoll nicht Jeder, was auch ſein Beruf ſei, auch als Familien-, Geſellſchafts-, Kirchen-, Gemeinde-, Staats- und Volksmitglied ſeine Stelle würdig ausfüllen, ſoll er nicht, um das zu können und zu wollen, ein gebildeter Mann ſein?

Dieß führt uns auf den Endzweck, den ſich das Realgymnaſium bei all ſeinem Thun und Laſſen ſtellt.

Dieſer Endzweck iſt Erziehung. Das Realgymnaſium iſt keine bloße Lehrſchule, wie die höheren Fachſchulen und die Univerſitäten es ſind, ſondern eine Erziehungsſchule, es will den Familien bei der Erziehung ihrer Söhne zu Hülfe kommen und namentlich denjenigen Theil der Erziehung übernehmen, den die Familien nicht geben können. Dieſer Theil begreift nicht bloß den Unterricht in ſich; indeß ſoll dießmal hier

nur von dem Unterrichte geredet werden, und da iſt denn zu ſagen, daß das Realgymnaſium auch den Unterricht in den Dienſt der Erziehung ſtellt. Es will alſo — die richtige Einwirkung der Familie immer vorausgeſetzt — auch durch ſeinen Unterricht dazu beitragen, daß ſich in ſeinen Zöglingen einerſeits ein richtiger Charakter bilde, ein dem Schönen, Guten und Heiligen feſt und beharrlich zugewandter Wille; und daß andrerſeits neben der nöthigen praktiſchen Einſicht, will ſagen, neben der Fähigkeit mit richtigem Urtheile dasjenige, was ſein und geſchehen ſoll, als ſolches zu erkennen, auch dasjenige Quantum von theoretiſcher Einſicht an ſeine Zöglinge komme, deſſen dieſelben bedürfen, wenn ſie einmal im Stande ſein ſollen, für die Zwecke, welche ſie ſich ſetzen, die richtigen Mittel zu ergreifen. Theoretiſche Einſicht heißt hier: Einſicht in den Natur- und den Weltlauf, Kenntniß und Verſtändniß deſſen was iſt und geſchieht. Da aber der Menſch, um mit Menſchen zu leben, ſie auch noch verſtehen und ſich ſelber verſtändlich machen können muß, ſo kommt noch Eins hinzu und würde ſich die Aufgabe der Erziehungsſchulen, ſchematiſch hingeſtellt, alſo ausnehmen:

A. Charakterbildung.

I. Aeſthetiſche: der Zögling ſoll Geſchmack an allem Schönen haben; er ſoll ein Schöner werden, das Schöne in und an und um ſich darſtellen;

II. Moraliſche: er ſoll ein Guter werden, ſein Fühlen, Wollen und Handeln dem Einzelnen wie der Geſellſchaft gegenüber ſoll den ſittlichen Ideen entſprechen;

III. Religiöſe: er ſoll ein Gottſeliger werden.

B. Geiſtesbildung.

I. Philologiſche: der Zögling ſoll lernen, fremde Gedanken exact zu verſtehen und eigene verſtändlich auszudrücken;

II. Philomathiſche, und zwar

1. empiriſche: er ſoll lernen, ſelbſt Erfahrungen, namentlich im Gebiete des Naturlaufes, zu machen, dieſelben zu verſtehen, Erkenntniß daraus zu gewinnen und ſie für ſeine Zwecke zu benutzen;
2. hiſtoriſche: er ſoll lernen, überlieferte Erfahrungen, namentlich aus dem Gebiete des Weltlaufes, zu verſtehen, nach Gehalt und Werth zu prüfen, Erkenntniß daraus zu gewinnen und ſie für ſeine Zwecke zu benutzen;

III. Philoſophiſche: er ſoll denken lernen, er ſoll Begriffe ſo zu bearbeiten lernen, daß Erkenntniß daraus erfolgt.

Wenn nun der eine unſerer Leſer über die philologiſche und die philoſophiſche Bildung, von welcher die Schule ebenfalls ein Quantum an ihre Zöglinge bringen will, erſchrecken ſollte — die empiriſche, hiſtoriſche, äſthetiſche, moraliſche und religiöſe läßt man ſich wohl gefallen —, ſo bitten wir ihn, die Bedeutung, in welcher die beiden Wörter Philologiſch und Philoſophiſch oben gebraucht ſind, noch einmal ins Auge zu faſſen. Philologie iſt die Kunſt, die Zeichen zu verſtehen und zu gebrauchen, durch welche ſich Gedanken ausdrücken laſſen, und die Neigung zur Beſchäftigung mit ihr; kein Menſch verſteht dieſe Kunſt ganz (denn wer kann die Sprachen aller Völker und alle ſchönen Künſte lernen?), und das Realgymnaſium, das neben der Mutterſprache nur noch ein paar neuere fremde Sprachen und das Zeichnen in den Kreis ſeines Unterrichtes zieht, will von ihr nur ſo viel beibringen, als ſeine Schüler ſchlechterdings brauchen. So viel von der Philologie. Und wer darüber nachdenkt, warum z. B. Friede beſſer iſt als Streit, oder was das Gute, oder was die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichtes iſt, oder wer aus dem Begriffe des Logarithmen

die Schlüſſe zieht, daß die Baſis eines Logarithmen, mit dem Logarithmus ſelbſt potenzirt, den Logarithmanden, eine Potenz aber, durch ihren Dignanden logarithmirt, den Exponenten giebt, der philoſophirt, vorausgeſetzt, daß eben das Erkennen ſelber und nicht etwas Anderes der Zweck ſeines Denkens iſt. Und ſo wird man hoffentlich nichts dagegen haben, wenn wir unſere Schüler auch zum Denken anleiten und darin üben und ſogar Alles thun, was in unſern Kräften ſteht, um ihnen nicht nur für das Aufpaſſen auf Thatſachen, ſondern auch für das Denken Geſchmack beizubringen. Sollten aber andere Leſer über die Menge der Unterrichtsgegenſtände des Realgymnaſiums erſchrecken und an das non multa, sed multum, oder, wenn die Guten auch im Griechiſchen bewandert ſind, an den von **Diogenes Laert.** und **Proclus** aufbewahrten Spruch des alten Heraklit: πολυμαθὴ νόον οὐ διδάσκει (φύσις) erinnern, ſo würden wir denſelben vorzuſtellen haben, daß erſtens keiner dieſer Unterrichtsgegenſtände fehlen darf, wenn der Endzweck des erziehenden Unterrichtes, dem Zögling einen möglichſt großen perſönlichen Werth zu geben, erreicht werden ſoll; daß zweitens dieſer Endzweck nicht erreicht werden kann, wenn der Zögling nicht auch in den Erkenntniß-weiſen, die es überhaupt giebt, geübt wird, und daß z. B. ein Uebergewicht an philologiſcher Bildung durchaus kein Erſatz für die etwa mangelnde empiriſche Bildung iſt; und daß drittens die Aufgabe, welche das Realgymnaſium (oder die noch weiter gehende höhere Erziehungsſchule erſten Ranges) ſich ſtellt, von Lehrern, welche in den mannigfachen Künſten des erziehenden Unterrichtes geübt ſind, gelöst werden kann. Wenn aber endlich jemand den Unterricht, den das Realgymnaſium giebt, zwar als eine gute Vorbereitung auf den zukünftigen Beruf der Zöglinge und als ein gutes Mittel, ihren Geiſt auszubilden, anerkennen ſollte, aber nicht recht begreifen könnte, wie Unterricht auch den Willen determiniren und dadurch auf den Charakter wirken kann, ſo müßten wir einen ſolchen erſuchen, einmal genau den Begriff des Charakters zu analyſiren, und demnächſt die Factoren zu unterſuchen, deren Product der Charakter iſt; dann wird er finden, daß, da **ignoti nulla cupido**, der Gedankenkreis den Vorrath nicht nur zu allem Maſchinenwerk der Klugheit, ſondern auch deſſen enthält, was durch die Stufen des Intereſſe zur Begehrung und dann durch das Handeln zum Wollen aufſteigen kann, und daß die Grenzen des Gedankenkreiſes Grenzen für den Charakter ſind, der Gedankenkreis einen Hauptfactor des Charakters erzeugt und die Bildung des Gedankenkreiſes mithin der weſentlichſte Theil der Erziehung iſt. — Allerdings iſt der Gedankenkreis, zu deſſen Bildung der Unterricht, falls er richtig ausgewählt, angeordnet, gegeben und empfangen wird, das meiſte beiträgt, immer nur Ein Factor der Charakterbildung, und die Schule kann und ſoll auch mancherlei für die andern thun; hier aber ſollte dießmal nur vom Unterricht als dem erſten Erziehungsmittel geſprochen werden; von den andern ein anderes Mal.

Zuſatz. Vgl. S. 262, Anm. **

Ueberſicht des Unterrichtes eines Gymnaſiums ohne Adjectiv.

Fächer.	Wöchentliche Stunden im Untergymnaſium.				Obergymnaſium.				Summa.
	Cl. VI.	V.	IV.	III.	II.B.	II.A.	I.B.	I.A.	
I. Religion.	2	2	2	2	1	1	1	1	12
II. Sprachen u. Litteraturen und was daran hängt.									
1. Deutſch incl. Anfänge d. Logik in II.B., d. Ethik in II.A., d. empir. Pſychologie in I.B.	6	6	4	4	4	4	4	4	36
2. Griechiſch.	7	7	6	6	5	5	5S.4W.	4S.5W.	45
3. Lateiniſch.	—	—	7	6	5	5	4S.5W.	5S.4W.	32
4. Franzöſiſch.	—	—	—	—	5	3	3	3	14
5. Engliſch.	—	—	—	—	—	4	3	3	10
[Hebräiſch facultativ ſtatt des Engliſchen in I.B. u. A.]									
III. Hiſtorie.									
1. Geſchichte.	2	2	2	3	3	3	3	3	21
2. Bürgerliche Geographie.	ſ.u.	ſ.u.							
V. Math. u. Naturkunde.									
1. Rechnen, Mathematik und mathem. Geographie.	5	6	6	6	5	4	4	3	39
2. Phyſik und Chemie.	—	—	—	3	2	2	2S.3W.	2S.3W.	11 (13)
3. Natürliche Erdkunde und Naturgeſchichte.	5	5	3	1	2	2	3S.2W.	3S.2W.	24 (22)
V. Kunſtfächer.									
1. Schönſchreiben.	3	2	1	—	—	—	—	—	6
2. Zeichnen.	—	2	2	2	2	1	1	—	10
3. Singen.	2	2	2	2	1	1	1	—	11
4. Turnen.									
VI. Encyclopädie u. Hodegetik. (Logik ꝛc. ſ. o.)	—	—	—	—	ſ.o.	ſ.o.	ſ.o.	3	3
Summa der wöchentlichen Stunden, exclus. Turnſtunden:	32	34	35	35	35	35	34	34	274.

England. London, 19. Januar. Aus Preußen hören wir immer lauteres Wehklagen über das Staatsſchulmeiſterthum, ohne jedoch zu erfahren, was denn künftig mit den jungen Staatsbürgern werden, ob ſie wie die Lilien auf dem Felde aufwachſen, oder der Kirche überantwortet, oder ob den Gemeinden, die ja ſchon den größten Theil der Koſten tragen, die ſelbſtändige Verwaltung des Schulweſens zurückgegeben werden ſoll. In jedem Falle, beſonders in dem letzten, müſſen die hieſigen Beſtrebungen für Volksunterricht von Intereſſe ſein. England hat kein Staatsſchulmeiſterthum, ſehr viel Kirchen und noch weit mehr Perſonen, die weder leſen noch ſchreiben können, iſt alſo wie gemacht für jedes Experiment, das etwa unter des deutſchen Bundes Auſpicien vorgenommen werden ſoll. Noch vor vierzig Jahren war es ſo ziemlich jedem Vater überlaſſen, ſo gut er konnte den Unterricht für ſeine Kinder zu beſchaffen. Weder

Kirche noch Staat bekümmerten ſich darum. Erſt Lancaſter begann das Schulweſen der Diſſenters im Wege der Privataſſociation zu ordnen, er ſtiftete die **British and foreign school Association**. Der hochkirchliche Klerus nahm das außerordentlich übel, prophezeite den Untergang von Thron und Altar und warf dem Verein alle möglichen Hinderniſſe in den Weg. Die Engländer ſind aber praktiſche Leute und konnten ſich nicht überzeugen, daß es ein ſo großes Unglück ſei, wenn ihre Kinder etwas lernten. Der Klerus ſah ſich daher genöthigt, den Feind mit derſelben Waffe zu bekämpfen und legte nun auch ſeinerſeits Schulen an, größtentheils aus dem Säckel der Gläubigen, obwohl man meinen ſollte, daß er mit ſeinen 12 Millionen Pfund füglich das ganze Unterrichtsweſen beſtreiten und noch eine apoſtoliſche Competenz übrig behalten könnte. Seit 20 Jahren, ſeit die Whigs am Ruder ſind, hat das Parlament angefangen, etwas für den Unterricht auszuwerfen. Es iſt früher ausführlich erzählt, wie das zur Verwaltung dieſes Fonds eingeſetzte Comite des Geheimraths, ein Stückchen von Unterrichtsminiſterium, ſich nach und nach durch Zuſchüſſe ein Mitaufſichtsrecht auf einzelne Schulen im eigentlichſten Sinne erkauft, ſpäter einen allgemeinen, durchaus auf locale Selbſtverwaltung gebauten Plan entworfen und mit den übrigen Aſſociationen vereinbart hat, nur nicht mit der hochkirchlichen, die durchaus keinem Laien einen Einfluß auf das Unterrichtsweſen geſtatten will. Da während und um dieſes Streites willen Tauſende ohne allen Unterricht bleiben, ſo bildete ſich der ſeit Michaelis auf das ganze Land ausgedehnte Verein von Lancaſhire für **secular education**, das heißt für Schulen, auf die der Geiſtlichkeit grundſätzlich nicht der mindeſte Einfluß geſtattet, und für Unterricht, von dem grundſätzlich jede dogmatiſche Belehrung ausgeſchloſſen wird. Die Energie, mit der dieſer Verein vorgeht, hat jetzt auch die Maſſen in Bewegung geſetzt, die ihre Kinder zwar nicht in den Händen fanatiſcher Prieſter ſehen wollen, aber noch Vorurtheile gegen den Lancaſhireplan hegen. Auf einer kürzlich abgehaltenen Verſammlung in Mancheſter hat man einen Mittelweg zu finden geſucht. Folgendes ſind die Grundzüge: die Gemeindevertretung ſoll ermächtigt ſein, von allen Steuerpflichtigen eine Schulſteuer von höchſtens 2 pCt. des Einkommens auszuſchreiben. Eine Commiſſion des Gemeinderathes verwaltet dieſen Fond, unterſtützt daraus, erweitert und vermehrt die Schulen unter nachſtehenden Bedingungen. Die Lehrer müſſen ein Zeugniß ihrer wiſſenſchaftlichen Befähigung von dem Comite des Geheimraths beibringen, der Unterricht wird unentgeltlich ertheilt, Eltern und Vormünder brauchen über ihren oder ihrer Kinder Glauben keine Auskunft zu geben, und können die Kinder von jedem Lehrgegenſtande wegbleiben laſſen. Die Anſtellung der Lehrer und die ganze Verwaltung verbleibt den bisherigen Körperſchaften. So will man alle Klippen vermeiden, die Knechtung der Schule durch den Klerus, das Staatsſchulmeiſterthum, das man wegen der Centraliſation und des Gegenſatzes zur Selbſtverwaltung nicht haben will, und **secular education**. Wir werden wohl noch öfter über dieß Syſtem zu berichten haben und es dann zweckmäßig als das Syſtem von Mancheſter bezeichnen. (N.Z.)

Polen. Nach amtlichen Berichten hatte Warſchau im verfloſſenen Jahre 34 männliche Erziehungsanſtalten und zwar: 2 Gymnaſien, 1 **collegium nobilium**, 1 Bezirksſchule, 4 Regierungselementarſchulen, 10 Handwerkerelementarſchulen, 5 jüdiſche Elementarſchulen, 4 Privatelementarſchulen, 5 Elementarſpecialſchulen, 1 Kunſtſchule, 1 Rabbinerſchule. — 61 Mädchenſchulen, nämlich: 7 Regierungselementarſchulen, 1 jüdiſche Elementarſchule, 16 höhere Privatſchulen, 37 Elementarſchulen. Drei Elementarſchulen für beide Geſchlechter. Die Zahl der Lehrer betrug 510, wovon 207 von Staats wegen angeſtellte, 303 Privatlehrer waren. In den Gymnaſien fungirten 59, im **collegium nobilium** 10, in den Bezirksſchulen 36, in den Regierungselementarſchulen 34, in den Handwerkerſonntagsſchulen 25, in den jüdiſchen Elementarſchulen 13, in den Specialſchulen 30 angeſtellte Lehrer. In den Privatſchulen waren höhere Gouverneurs 6, höhere Gouvernanten 32, Elementargouverneurs 43, Elementargouvernanten 35, Lehrer 58, Lehrerinnen 64, Kunſtlehrer 40, Kunſtlehrerinnen 25. Schüler waren im Ganzen 9055, und zwar in den öffentlichen Schulen: 6246, in den Privatanſtalten 2809. Dieſe vertheilten ſich alſo: es waren in den männlichen Erziehungsanſtalten: in den Gymnaſien 1451, in dem **collegium nobilium** 84, in den Bezirksſchulen 495, in den Elementarſchulen 1027, in den Handwerkerſonntagsſchulen 1991, in den jüdiſchen Elementarſchulen 226, in der Künſtlerſchule 63, in der Rabbinerſchule 167. Schüler in den Privatanſtalten waren 693; in den weiblichen Erziehungsanſtalten waren: in den Regierungselementarſchulen 612, in den jüdiſchen 130, in den Privatanſtalten 2116 Schülerinnen. An wiſſenſchaftlichen Inſtituten be-

stehen: eine Regierungsbibliothek, ein geologisches Museum, ein Mineraliencabinet, eine Sammlung von Gipsabgüssen, ein physikalisches Cabinet, ein Cabinet von architektonischen und Maschinenmodellen, eine Sternwarte, ein Examinationscomite. Die Zahl der Beamten des Warschauer Lehrbezirks und der Censoren betrug 68.

Nordamerika. Ein kürzlich in Neuorleans kinderlos gestorbener Arzt und Pflanzer, Mac Donough, hat sein riesiges Vermögen von etwa 16 Millionen Dollars fast ganz dem Staat für die Gründung von Schulen vermacht. Die Schulen sind den Amerikanern, was im Mittelalter den Erblassern die geistlichen Stiftungen waren. Dabei wird Amerika groß. Did.

Japan. Das in Honolulu, der Hauptstadt der größten Sandwichinsel, erscheinende Journal: „The Honolulu Friend", bringt unterm 1. November 1850 eine interessante Schilderung über Japan, aus dem Munde einiger schiffbrüchigen Japanesen, die schon längere Zeit in Honolulu auf eine Gelegenheit harren, in die Heimat zurückkehren zu können. Wir entlehnen dieser Schilderung folgende Züge: Eigentliche Städte gibt es wenige auf den Inseln Japans; aber sehr große Dörfer, von denen einzelne sechzig und mehr Tempel haben, die mit Götzenbildern vollgepfropft sind. Jedem Tempel steht ein Priester vor, der zugleich ex officio Schullehrer ist. Die Kinder aller Classen, reiche und arme, besuchen zusammen, und zwar unentgeltlich, die Schulen. Es ist eine Seltenheit, Jemanden in Japan zu finden, der nicht wenigstens lesen und schreiben kann. Unter den jüngern Leuten ist es eine Schande, es nicht zu können. Vielweiberei ist nicht gestattet; doch kann jeder seine Frau, wenn sie ihm nicht mehr gefällt und die Aeltesten der Gemeinde ihre Einwilligung dazu geben, ihren Eltern zurücksenden, muß sie aber behalten, fehlt ihm die Zustimmung der Aeltesten. Sie glauben an ein künftiges Leben und an einen Ort der Belohnung wie der Bestrafung. Die Namen der Verstorbenen werden auf Tafeln in den Häusern ihrer Verwandten und Freunde aufgehängt, und diese sind verpflichtet, zu gewissen Zeiten für die Seelen der Abgeschiedenen zu beten. Außer dem Neujahrstage, der in den Januar fällt, kennt man in Japan jährlich nur sechs Feiertage, an denen nicht gearbeitet wird. (K. Z.)

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Neapel. Die Hörsäle der Universität in Neapel sollen ganz verlassen sein. Vor einigen Jahren zählte man im Königreiche ungefähr 40,000 Studenten, jetzt kaum den vierten Theil. In den meisten Schulen sind Dante's »Divina commedia« und die meisten italienischen wie lateinischen Classiker verboten.

Spanien. Die Militärschule zu Toledo, wo früher über 400 Zöglinge waren, ist jetzt getheilt worden. In Alcala de Henares hat man für die Cadetten der Cavallerie eine eigene Schule errichtet, die Artillerie- und Ingenieurschule ist nach Guadalajara verlegt worden, weil die jungen Leute in Madrid zu viel Zerstreuung hatten; die Erlernung der deutschen Sprache wird in allen drei Schulen gefordert, besonders in der letztern, deren Director der gelehrte General Zarco del Valle ist. Für die wissenschaftliche Bildung des Heeres wird jetzt sehr viel in Spanien gethan, selbst die Soldaten genießen Unterricht im Lesen und Schreiben, was früher nicht der Fall, daher man oft in Verlegenheit war, abgehende Unterofficiere zu ersetzen, denn selten konnte ein Soldat lesen und schreiben. (A. Z.)

Rußland. Ueber die Verhältnisse der Studenten in Rußland wird dem „C. Bl. a. B." folgende interessante Mittheilung gemacht: Nicht jeder Russe ist berechtigt, sich den Studien zu widmen, und eigentlich ist nur dem Adel die Erhaltung des akademischen Bürgerrechts leicht gemacht. Die Mitglieder der andern Stände sind im vollen Sinne des Wortes von den Universitäten ausgeschlossen, und erlangen erst die Bewilligung zum Eintritte, wenn sie ihrem Stande nicht allein entsagen, sondern zugleich von dem Vorstande desselben oder, wie es in Rußland heißt, von der Gesellschaft (Obscheſtwo) entlassen werden. Auf diese Weise kann das glänzendste Talent, dem es sogar an pecuniären Mitteln zur Ausbildung nicht fehlt, verkümmern, wenn ihm die Kaste, der es angehört, die Bauern-, Handwerks- oder Kaufmannsgemeinde die Entlassung verweigert. — Dieß hängt von dem Präses (Golowa) der Gesellschaft ab, und natürlich reichen die in Rußland allgemein gangbaren Mittel hin, die Einwilligung zum Austritte zu erlangen. Die wenig Bemittelten müssen aber fast immer der Hoffnung

entsagen, das Joch der Gesellschaft, der sie durch die Geburt angehören, abzuschütteln, um sich durch die zu erringenden akademischen Grade in den allein in Rußland glücklich machenden Adelsstand zu erheben. Das ist aber auch die einzige Schwierigkeit, womit die Studenten oder besser die Studienaspiranten zu kämpfen haben. Hat man einmal den Entlaßschein der Obschestwo in Händen, so gibt sich das Uebrige. Das zu bestehende Maturitätsexamen ist nicht sehr schwierig, besonders wenn man bei den Herren Professoren einige vorbereitende Lectionen nimmt. Steckt man einmal in der Studentenuniform, muß man nur die polizeilichen Vorschriften genau beobachten und vor Allem sich nicht die Unzufriedenheit des Studenteninspectors, der die Universitätspolizei besorgt, zuziehen. Mit den Professoren hat man wenig Scherereien, und ein Student, der immer ordentlich die Uniform und den Dreimaster trägt, wird eine gute Fortgangsclasse erhalten, wenn er auch in seinem Fache nicht besonders fest ist. So wird's an allen sieben Universitäten Rußlands gehalten, in Petersburg und Moskau, wie in Kasan, Kiew, Charkow, Dorpat und Helsingfors. Natürlich ist die Dorpater Universität, obgleich ihre freie deutsche Verfassung längst aufgehört hat, noch immer diejenige, wo die Wissenschaft weniger stiefmütterlich behandelt wird. Unter den übrigen nimmt die Petersburger den ersten Rang ein, schon deßwegen, weil sie die meisten deutschen Professoren zählt, während an den andern, besonders seit das pädagogische Institut zu Petersburg so viele Professorencandidaten gibt, die Mehrzahl der Kanzeln an der philosophischen und juridischen Fakultät mit Russen besetzt ist. Eine theologische Facultät besitzen die russischen Universitäten nicht, an der medicinischen traditen viele deutsche Professoren.

Türkei. Man schreibt dem „Lloyd" aus Paris vom 16. März: Bekanntlich hat die Pforte die Errichtung einer türkischen Universität nach dem Muster ähnlicher Anstalten in Europa beschlossen. Seit drei Jahren wird gegenüber der St. Sophienkirche in Konstantinopel am Gebäude gearbeitet, welches die künftige Universität aufnehmen soll. Das Local ist, abgesehen von den Hörsälen und Wohnungen der Professoren, für 1200 Zöglinge, wovon die Hälfte fortwährend darin wohnen wird, bestimmt. Während das Universitätsgebäude seiner Vollendung entgegengeführt wird, erhielt der gefeierte orientalische Dichter und gelehrte Kemal-Effendi vom Großherrn die Mission, Frankreich, England, Deutschland und Italien zu bereisen, um das höhere Unterrichtswesen dieser Länder näher kennen zu lernen und einen Studienplan für die türkische Universität zu entwerfen. Kemal-Effendi, nachdem er seit dem verflossenen Herbste die vorzüglichsten wissenschaftlichen Anstalten Frankreichs und Englands besichtigt und geprüft hat, ist vor wenigen Tagen von Paris über Belgien nach Deutschland abgereist, um den Organismus der Universitäten jenseits des Rheines zum Gegenstande seiner Forschungen zu machen. Er gedenkt zunächst die Universitäten von Bonn, Heidelberg, München, Berlin, Leipzig und Wien zu besuchen und die Rückreise nach Konstantinopel über Italien vorzunehmen. Es steht zu erwarten, daß Kemal-Effendi in Deutschland jene ausgezeichnete Aufnahme finden wird, die ihm sowohl in Frankreich als in England so reichlich zu Theil wurde. Abgesehen von der Wichtigkeit seiner wissenschaftlichen Mission gehört Kemal-Effendi zu den aufgeklärtesten Staatsmännern des Orients, wie es schon der Umstand beweist, daß er die Functionen eines Präsidenten des öffentlichen Unterrichts der Türkei ausübt. Er spricht ziemlich geläufig Französisch und ist überhaupt mit der abendländischen Civilisation vollkommen vertraut. Er soll seit Jahren in enger Verbindung mit dem österreichischen Orientalisten Baron v. Hammer stehen, indem, wie ich schon oben bemerkte, Kemal-Effendi zu den vorzüglichsten lebenden epischen Dichtern des Orients gehört. Auch hat er über die persische Litteratur schätzbare Materialien geliefert, indem er mehrere Jahre lang als Botschafter des Sultans am Hofe von Teheran beglaubigt war. Ueberhaupt ist Kemal-Effendi eine der vorzüglichsten Persönlichkeiten, welche der Orient heutigen Tages aufweisen kann.

Griechenland. Die Zahl der Studirenden an der königlichen Ottouniversität in Athen beträgt in diesem Winterhalbjahre 400 Jünglinge, also um 50 mehr als im vorigen Jahre. Unter diesen befinden sich 200 Ausländer, d. h. Griechen aus den verschiedenen Provinzen des türkischen Reichs. Nach den Fächern eingetheilt studiren Medicin 208, Rechtswissenschaft 91, Philosophie 65, Pharmaceutik 23. Die Theologen sind nicht aufgeführt, weil sie ihre Studien in einem Seminar machen.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 9. September 1851.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Höhere Bürgerſchulen.

Preußen. Frankfurt a. O. Dir. Wiecke. Abhandl. von Dr. Schmidt über das erziehliche Verhältniß des Lehrers zum Schüler, 14 S. — Der Unterricht im Lateiniſchen iſt in IV (3 Stunden) und III (4 St.) für Alle, in II (6 St.) und I (5 St.) nur für die Schüler obligatoriſch, welche in den Staatsdienſt treten wollen. Dem Unterricht im Engliſchen gehören in II (Curſus 2jährig) in 2 Abth. je 2, in I (Curſus 2jährig) 5 Stunden. — Im September Schauturnen. Von der ſtädtiſchen Behörde waren Gelder zu Ehrenpreiſen bewilligt. — Schüler in I 21, II 19, III 41, IV a 61, IV b 60, V a 56, V b 50, V c 56, VI a 48, VI b 49, VI c 51, zuſammen 412. Dazu in 5 Elementarclaſſen (1 a u. b, 2 a u. b, 3) 308 Schüler. — 10 Abiturienten.

Cüſtrin. Rector Dr. Holäufer. Abh.: Ueber das Verhältniß der Idee des Guten zum Gottesbegriff in der platoniſchen Lehre, von Subrector Zelle, 20 S. — Turnfeſt 24. Juli. Turnfahrt 25. September nach dem Zorndorfer Schlachtfelde. Abendunterhaltung am 1. März. Schüler in I 6, II 22, III 31, IV 48, V a 56, V b 22, VI 68, VII 63, zuſ. 316 Schüler. — 2 Abit.

Treptow a. R. Dir. Dr. Friedemann. Als Abh.: Leitfaden für den Unterricht in der Arithmetik vom Conrector Ziegel. — 28. Aug. Goethefeſt. 3. Nov. Drämialactus. Schüler in VII 43, VI 28, V 27, IV 29, III 30, II 28, I 10, zuſ. 195. — 5 Abit.

Oldenburg. Das Programm der höheren Bürgerſchule zu Oldenburg, Rector Fr. Breier, für 1851 enthält unter den Schulnachrichten die folgende Turnordnung der höheren Bürgerſchule:

Es iſt unſern Mitbürgern aus eigener Anſchauung bekannt, und auch denen, welche auswärts die Jahresberichte unſerer Schule leſen, nicht fremd, daß ſeit einigen Jahren die Ordnung des Turnunterrichts weſentlich verändert worden iſt, und daß die Schule auf dieſem Gebiete einen Verſuch gemacht hat, der Vielen theils unausführbar, theils bedenklich erſcheinen konnte: nämlich, das Turnen völlig von dem herkömmlichen Gange des übrigen Schulunterrichts abzulöſen, und die Turner der höheren Bürgerſchule zu einer freien Gemeinde zu erheben, die auf dem ihr eingeräumten Felde des Schullebens ſich durchaus frei bewegen und ſelbſt regieren ſolle. Nachdem nun die neue Einrichtung bereits länger als zwei Jahre beſtanden, und ſich unter mancherlei

Kampf, Arbeit und Erfahrung befeſtigt hat, halten wir es für keine unwürdige Aufgabe, in einer Schulſchrift, die beſtimmt iſt, von dem, was die Schule iſt, und was ſie ſein will, öffentlich Rechenſchaft zu geben, über die Einrichtung unſeres kleinen Turnerſtaates hier ausführlicher zu handeln.

Die Schule darf ſich das Zeugniß geben, daß ſie ſeit ihrem Entſtehen auf die gymnaſtiſche Bildung ihrer Schüler eben ſo eifrig und gewiſſenhaft bedacht geweſen iſt, als auf die treue Erfüllung ihrer ſonſtigen Lehraufgabe in den eigentlichen Schuldisciplinen; allein ſie muß auch bekennen, daß es ihr niemals auf die Dauer gelungen iſt, von dem Turnen ſolche Früchte zu ernten, wie ſie es wünſchte, und wie ſie es erwarten mußte, wenn ſie nicht Alles, was in neuerer Zeit über Leibesübung und harmoniſche Ausbildung des leiblichen und geiſtigen Organismus geſagt und geſchrieben worden, für Ideologie und fromme Wünſche erklären ſollte. Weder die Einführung eines neuen Turnlehrers, noch die Errichtung eines neuen, näher bei der Stadt gelegenen Turnplatzes, noch Turnfeſte, noch andere Verſuche hatten eine mehr als vorübergehende Wirkung, oder konnten verhindern, daß nach dem entſchwundenen Reize der Neuheit das Turnen wieder den Charakter gezwungener Arbeit annahm, der die freie Luſt abgieng, der die treuen Schüler ſich aus gewohntem Pflichtgefühl unterzogen, die übrigen aber unter allerlei Vorwänden, an denen es der Jugend bekanntlich nie mangelt, ſo viel als möglich auszuweichen ſuchten. Sollte das Turnen wirklich ein Bildungsmittel von Bedeutung ſein, ſo mußte ein Organismus gefunden werden, der in und durch ſich ſelbſt Leben erzeugte und erhielt. Wer aber ſollte dieſen Organismus finden? Die Schule hatte ſich Jahre lang darum bemüht; aber es war ihr nicht gelungen. Sie entſchloß ſich, einmal ihre Ohnmacht offen einzugeſtehen, und an den ſchöpferiſchen Genius zu appelliren, der die Jugend in ihren Spielen, Fahrten und Streichen leitet.

Es iſt bei früheren Gelegenheiten berichtet, wann und auf welche Veranlaſſung zuerſt die neue Einrichtung eingeführt wurde, und welchen Fortgang ſie genommen *. Was den erſten Schritt bedeutend erleichterte, war der Umſtand, daß um dieſelbe Zeit der erſte oldenburgiſche Landtag tagte, um dem Lande eine Verfaſſung zu geben. Die Schüler ſahen jetzt mit eigenen Augen, was ſie bisher nur aus einer, gegen das Leben immer nur matten Geſchichtserzählung vernommen hatten: eine Landesversammlung von auserwählten Bürgern, die an der höchſten Staatsordnung ſchaffend und bildend mitarbeiteten. Ihre lebhafte Phantaſie entzündete ſich an dem Jubelklang der Freiheit: ſie ſollten ſelbſt Schöpfer, Geſetzgeber, Richter ſein. Ein reges Leben erwachte; der Verfaſſungsausſchuß arbeitete unermüdlich; die Verſammlung debattirte lebhaft, doch mit ſtrenger Ordnung. Man durfte der Jugend wohl am erſten verzeihen, wenn das Grundgeſetz anfangs mehr Rechte als Pflichten aufzuweiſen hatte, wenn den Regierenden wenig, den Gehorchenden viel eingeräumt war. Lief doch neben den Verhandlungen das Turnen ſelbſt ununterbrochen fort, ſo daß bald geſchah, was zu erwarten war: die Erfahrung lehrte, daß keine Freiheit beſtehen kann ohne ſtrenge Handhabung der Geſetze, und keine Rechte ohne entſprechende Pflichten. So hat denn die Geſchichte unſerer Turnerſchaft in ihrer kurzen Entwickelungszeit manche Reformen aufzuweiſen; aber Reactionen *keine*.

Es ſollen hier nun überſichtlich die Ordnungen und Gewalten angegeben werden, welche dieſes kleine Gemeinweſen zuſammenhalten, leiten und fortbilden; wobei dann gelegentlich auch einzelner Ereigniſſe und Verhandlungen gedacht werden wird.

---

* Sechſtes Programm S. 23, 24. Siebentes Programm S. 34, 35.

Die Turnerschaft besteht aus denjenigen Schülern der höhern Bürgerschule, welche das dreizehnte Jahr zurückgelegt und die gesetzliche Prüfung bestanden haben. Anfangs gehörten zu ihr Alle ohne Ausnahme, ohne Rücksicht auf Alter und Leistungen; es zeigte sich indessen bald, daß die große Anzahl jüngerer Schüler mehr Schwierigkeiten bereitete, als auf die Dauer überwunden werden konnten, und die Gefahr wurde um so größer, da Ostern 1850 auch die erste Classe der Vorschule zu einer vierten Classe der höheren Bürgerschule erhoben wurde, wodurch ein Zuwachs von mehr als vierzig eilf- und zwölfjährigen Knaben heranzurücken drohte. Die Bewohner des neuen Baues fühlten sich so schon beengt durch eine Menge Insassen, die zur Erhaltung nichts beitrugen, wohl aber durch Lärm und Unfug den soliden Bürgern das Leben sauer machten; sollte die zuchtlose Menge nicht die Oberhand bekommen, so mußten die Eingänge durch kräftige Riegel gesichert werden. Der Antrag wurde gestellt und angenommen. Seitdem bilden die jüngeren Schüler und die unfähigeren mit der Vorschule eine besondere Abtheilung; wer dreizehn Jahre ist, kann sich zum Eintritt in die Turnerschaft melden; besteht er die Prufung, deren Ordnung dem Hauptmann und den Vorturnern obliegt, so tritt er in die Rechte der freien Turnerschaft ein.

Diese Rechte sind nun so unbedeutend nicht. Wer der Turnerschaft angehört, hat damit den Zutritt zu allen Aemtern und Würden, er hat Sitz, Stimme und Redefreiheit in den Wahlversammlungen, wie in allen übrigen Versammlungen; dagegen ist er aber auch seinen Obern unbedingten Gehorsam schuldig und dem Gesetze unterworfen.

Ordentliche Versammlungen werden alle drei Monate am Schlusse jedes Schulquartals gehalten; außerordentliche Versammlungen beruft der Hauptmann, der den Vorsitz führt, die Ordnung handhabt und die Tagesordnung zwei Tage vorher bekannt macht. Alle Verhandlungen sind öffentlich, d. h. Allen zugänglich, die der Schule angehören. Auf den ordentlichen Versammlungen finden die Wahlen der Beamten statt, wird Rechenschaft abgelegt, die vorgekommenen Straffälle und Versäumnisse verlesen. Beschlußfähig ist die Versammlung, wenn ein Drittel der Mitglieder gegenwärtig ist. Anfangs fanden die ordentlichen Versammlungen, so wie auch die Wahlen, alle Monate statt, und das war gut, um die Sache erst in Schwung zu bringen; als aber die Ordnung bereits befestigt war, als sich das höhere Bedürfniß kund gab, den Beamten durch längere Dauer ihrer Gewalt größeren Einfluß zu sichern, wurde die Zeit auf drei Monate ausgedehnt. Aus andern leicht zu errathenden Gründen wurde die Beschlußfähigkeit der Versammlung, zu der anfangs zwei Drittel nöthig waren, auf ein Drittel gesetzt: Alles auf verfassungsmäßigem Wege und ohne Staatsstreiche.

An der Spitze der Turnerschaft steht der Hauptmann, der nebst einem Vicehauptmann alle drei Monate in ordentlicher Versammlung gewählt wird. Er führt das Commando in den Turnstunden und bei Turnfahrten, bildet die Riegen, setzt mit den Vorturnern die Turnordnung des Tages fest, leitet, wie schon gesagt ist, die Versammlungen und führt die Entscheidungen des Gerichtes aus. Er selbst kann Vergehungen während der Turnzeit aus eigener Machtvollkommenheit bestrafen; jedoch erstreckt sich seine Strafgewalt nicht weiter als bis zur Ertheilung von einfachem und geschärftem Arrest; bei schwereren Fällen muß er dem Gerichtshofe Anzeige machen. Am Schlusse seiner Amtsperiode muß er sich der Versammlung zur Rechenschaft stellen. Erfolgt dann eine Anklage, so hat die Versammlung ihr Schuldig oder

Nichtſchuldig zu ſprechen *. Findet ſie ihn ſchuldig, ſo geht die Sache an das Gericht.

Unter dem Hauptmanne ſtehen die Vorturner als Führer der einzelnen Riegen, deren jede aus acht bis neun Turnern beſteht **. Die Vorturner werden ebenfalls alle Vierteljahr gewählt; jede Riege wählt ſich ihren Vorturner aus der ganzen Turnerſchaft, jedoch ſind die Ammänner, welche den Vorturnern zur Seite ſtehen, aus der Riege ſelbſt zu wählen. Die Vorturner ſind dem Hauptmann unbedingt unterworfen; in ihren Riegen dagegen haben ſie dieſelbe Gewalt, die dem Hauptmann der ganzen Turnerſchaft gegenüber zuſteht. Anfangs war den Vorturnern keine Strafgewalt eingeräumt; ſie hatten gegen die Unfolgſamen und Ruheſtörer in ihren Riegen kein anderes Mittel, als daß ſie dem Hauptmann ihre Noth klagten. Da dieß dem Hauptmann eine ungeheure Laſt aufbürdete, und doch den Zuſtand im Ganzen nicht beſſerte, ſo wurde von den Turnern bald ſelbſt die Nothwendigkeit erkannt, die Autorität der Vorturner geſetzlich zu verſtärken, und die Verſammlung verfehlte nicht, den zu dieſem Zwecke geſtellten Anträgen einmüthig ihre Zuſtimmung zu ertheilen.

Ohne Strafgewalt, als bloße Geſchäftsleute, dienen der Turnerſchaft ein Schriftführer und ein Caſſenführer (Kämmerer). Der erſtere leitet mit dem Hauptmann die Wahlen, führt Protocoll über die Beſchlüſſe der Verſammlungen, hält ein Verzeichniß der Verſäumniſſe und Straffälle, und bewahrt das Archiv der Turnerſchaft. Der Kämmerer verwaltet die Caſſe und verfügt darüber in Gemeinſchaft mit dem

---

* In den Annalen der Turnerſchaft iſt es ein einziges Mal vorgekommen, daß gegen den Hauptmann am Schluſſe ſeiner Amtsperiode eine Anklage erhoben wurde. Die Anklage umfaßte vier Puncte: 1) der Hauptmann habe nicht immer darauf geachtet, daß alle Turner auch in Jacken erſchienen; 2) er habe einem Ammann unter Androhung von Arreſt befohlen, einen gewiſſen Turner ſeiner Riege zu beſtrafen; 3) er habe einmal bei Feſtſtellung der Turnordnung eine Riege überſchlagen; 4) er ſei auf dem Turnplatze oftmals ſpazieren gegangen, ohne auf die Riegen gehörig zu achten. — Nachdem der Hauptmann ſich über alle dieſe Puncte vor der Verſammlung vertheidigt hatte, wurde zur Abſtimmung geſchritten, und derſelbe bei den drei erſten Klagepuncten einſtimmig, bei dem letzten mit bedeutender Mehrheit freigeſprochen.

** Die Riegen werden natürlich nach den Leiſtungen beim Turnen gebildet, nicht nach den Schulclaſſen. Eine Ueberſicht der Riegen aus dem Anfange des Winterhalbjahrs wird zeigen, wie wenig bei der Turnerſchaft die Rede iſt von einer drückenden Ariſtokratie der obern Claſſen.

Schulclaſſen.

	I.	II.	III.	IV.	Summa.
Hauptmann . .	1	—	—	—	1
Vorturner . . .	3	4	—	—	7
Ammänner . .	1	2	4	—	7
Erſte Riege . .	2	4	1	—	7
Zweite Riege . .	—	5	2	—	7
Dritte Riege . .	1	4	3	—	8
Vierte Riege . .	—	4	3	1	8
Fünfte Riege . .	—	1	5	2	8
Sechste Riege .	—	1	5	2	8
Siebente Riege .	—	2	3	3	8
	8	27	26	8	69

Hauptmann. Beide, Schreiber und Kämmerer, haben am Schluſſe ihrer Amtsperiode der Verſammlung Rechenſchaft abzulegen.

Der Gerichtshof beſteht aus fünf alle Vierteljahr aus der Turnerſchaft gewählten Richtern, die unter ſich einen Präſidenten (Oberrichter) ernennen. Läuft eine Klage ein, ſo beruft derſelbe den Gerichtshof, vernimmt die Parteien, und wenn die Richter den vorliegenden Fall hinlänglich feſtgeſtellt glauben, ziehen ſie ſich zur Berathung und Abſtimmung zurück. Der Oberrichter verkündet dann das Urtheil, und überläßt die Ausführung desſelben dem Hauptmanne. Der Beklagte kann von dem Spruche des Gerichts an die Verſammlung appelliren; dieſe entſcheidet in namentlicher Abſtimmung, ob die Strafe geſchärft, genehmigt, gemildert oder ganz aufgehoben werden ſoll. Die namentliche Abſtimmung iſt auf beſondere Veranlaſſung eingeführt worden, indem bei einem gewiſſen Falle die Verſammlung mit einer ſchwachen Majorität zu Gunſten des Appellanten auf Nichtſchuldig erkannte, wo das Gericht in völliger Uebereinſtimmung mit dem Geſetze eine Strafe verfügt hatte. Der Hauptmann hielt gleich nach dieſem Vorfalle im gerechten Zorne der Verſammlung eine ſtrenge Strafrede, welche einen tiefen Eindruck machte. Man gieng ſtill und beſchämt aus einander, und der Antrag auf namentliche Abſtimmung wurde in der nächſten Verſammlung einſtimmig angenommen.

Die geſetzmäßigen Strafen, welche der Gerichtshof verfügen kann, ſind folgende:

1. Rüge vor der Riege oder vor der verſammelten Turnerſchaft. Solche Rügen ſind im Laufe der Zeit verſchiedentlich vorgekommen, und wir kennen als Augenzeugen die Bedeutung derſelben. Der Hauptmann läßt die Turnerſchaft einen Kreis ſchließen und die Beklagten vortreten; er ſelbſt oder ein dazu beſtimmter Redner lieſt dann die in angemeſſener Form abgefaßte Rüge vor. Dann erfolgt das Commando zum Turnen oder zum Abmarſch, je nachdem der Act an den Anfang oder Schluß des Turntages verlegt iſt.

2. Arreſt, geſchärft durch Abſitzen in der Strafclaſſe. Das Urtheil wird dem Beklagten ſchriftlich eingehändigt und von demſelben dem Rector der Schule zur Unterſchrift vorgelegt.

3. Verluſt des Stimmrechts. Bis jetzt nicht vorgekommen.

4. Verluſt des Amtes, wenn das Vergehen die Führung desſelben betrifft. Solch ein Fall iſt ein einziges Mal vorgekommen, und zwar in der erſten Zeit, als noch Alles neu und ungewohnt war. Ein Vorturner (Tertianer) war angeklagt worden, er habe ſich durch Beſtechung verleiten laſſen, einen Turner, den er zum Arreſt verurtheilt, wieder frei zu geben. Obgleich eine gründliche Unterſuchung ergab, daß die ganze Geſchichte mehr auf Kinderei als auf wirkliches Unrecht hinauslief, fand der Gerichtshof es doch, und mit Recht, für nöthig, den beklagten Vorturner wegen Mißbrauchs ſeines Amtes abzuſetzen, und wir erinnern uns noch lebhaft des tiefen Eindrucks, welchen dieſes Urtheil auf den Beklagten ſelbſt und auf alle Anweſenden machte.

5. Die letzte und äußerſte Strafe beſteht in Ausſtoßung aus der Turnerſchaft und Verſetzung zur zweiten Abtheilung; ein ſolches Urtheil bedarf übrigens der Beſtätigung der Verſammlung. Dieß Urtheil hat im Laufe des Winters einen Turner getroffen, der wiederholt den Vorladungen des Gerichts ungehorſam geweſen war, und ſich den zuerkannten Strafen nicht unterworfen hatte. Er iſt bis zu Anfang des neuen Schuljahrs von der Turnerſchaft ausgeſchloſſen, und turnt ſeitdem mit der Vorſchule und allen denen, welche noch nicht dreizehn Jahre alt ſind, oder noch nicht die geſetzliche Prüfung haben beſtehen können.

Dieß iſt der weſentliche Inhalt einer Ordnung, die ſich in einer Zeit von mehr als zwei Jahren aus ſich ſelbſt entwickelt und vortrefflich bewährt hat. Die Verfaſſung iſt im erſten Winter entworfen, dann in einer zweiten Leſung verbeſſert und vervollſtändigt und im December 1850 ſchließlich feſtgeſtellt worden. Jede Claſſe der Schule hat ein Exemplar derſelben, welches der Primus verwahrt. Damit aber dieſe Verfaſſung ſich auch noch ferner fortentwickeln könne, beſteht eine eigene Verfaſſungscommiſſion aus fünf Mitgliedern, welche ein- für allemal gewählt, und immer nur ſoweit durch neue Wahlen ergänzt wird, als es der Abgang alter Mitglieder erfordert. Dieſe Commiſſion verſammelt ſich jeden Monat einmal, um zu berathen, ob hie und da Mängel der Verfaſſung ſich herausgeſtellt haben; ſie allein darf Anträge auf Aenderung der Verfaſſung ſtellen, und ſie hat das Recht, jeden andern Antrag in den Verſammlungen der Berathung zu entziehen, ſobald ſie erklärt, daß derſelbe in die Verfaſſung eingreife.

Es könnte nun Jemand die Frage aufwerfen, wie denn die Stellung der Turnerſchaft zu dem Turnlehrer oder den übrigen Lehrern der Schule ſei, und welche verfaſſungsmäßige Gewalt dieſelben der freien Turnerſchaft gegenüber haben. Dieſen antworten wir, daß die Stellung der Lehrer zu den Schülern ſo wenig als die der Eltern zu den Kindern der Art iſt, daß ſie ſich durch Artikel und Geſetze begrenzen ließe. Das Verhältniß von Lehrer und Schüler iſt ein höheres und heiligeres, weßhalb auch alle ſogenannten Schulgeſetze, ſo gut gemeint ſie immer ſein mögen, ein Abfall von der Natur und von der Wahrheit ſind. Die Schule arbeitet in einem höheren Dienſte, und ſie fördert dieſe ihre höhere Aufgabe eben dadurch, daß ſie den Schülern auf einer gewiſſen Stufe und innerhalb beſtimmter Grenzen ein Recht freier Bewegung und Verwaltung einräumt; ſie erzieht ſie, indem ſie ihnen Raum giebt ſich ſelbſt zu erziehen. Die Schüler erkennen und fühlen es lebhaft, daß ihr ganzes Gemeinweſen zuletzt getragen wird durch das ſchützende Auge der Schule; und die Schule erkennt und geſteht es mit Freude und Dank, daß Zucht, Ordnung, Vertrauen und alles was von einer Schule Gutes geſagt werden kann, gewachſen iſt, ſeit im Turnerleben die Schüler ſelbſt die Erfahrung gemacht haben, daß es ſchwerer ſei zu herrſchen als zu gehorchen.

Bürgerſchulweſen.

Preußen. Mühlhauſen. „Ueber die Bürger- und Volksſchulen der Stadt Mühlhauſen" berichtet Herr Rector Fr. Otto i. A. der Stadtſchulcommiſſion (Mühlh. Röblings Verlag). Die Stadt Mühlhauſen hat ein Gymnaſium, eine 7claſſige Knaben- und eine 6claſſige Mädchenbürgerſchule, außerdem mehrere theils ein- theils zweiclaſſige Volks- und Armenſchulen. Man empfindet das Bedürfniß einer zweiten Bürgerſchule; alſo, wenn wir die ſog. höhere Bürgerſchule die erſten Ranges nennen (innerhalb deſſen noch wieder zwei Stufen zu unterſcheiden), einer ſolchen dritten Ranges. Nach deren Einrichtung würde das Schulweſen der Stadt vollſtändig gegliedert und jede nothwendige Species von Schule repräſentirt ſein. Möchte der Vorgang dieſer Stadt vielen andern zur Lehre dienen, die bis jetzt ſich begnügen mit einer h. B. oder einem Gymnaſium außer den ſog. Volksſchulen, und nicht einmal zwiſchen beiden eine Bürgerſchule, geſchweige denn zwei, von denen jede sui generis iſt, einſchalten.

Wir theilen im Folgenden den Eingang der Schrift mit und aus dem Entwurf des Einrichtungs- und Unterrichtsplanes einige Stellen.

„Seitdem in unſerer Stadt der öffentliche Unterricht der Jugend mehr denn ſonſt ein Gegenſtand des herzlichen Bekümmerns der Eltern und der fürſorglichen Pflege

der hiesigen Stadtbehörden geworden, hat sich unser Bürger- und Volksschulwesen mannigfach reicher und dem bestehenden und wachsenden Unterrichtsbedürfnisse entsprechender gestaltet. Dessen ungeachtet ist es durch seine frische Entwickelung, in der es sich während einer Reihe „„vormärzlicher““ Jahre befand, nicht zu einer Gestaltung gelangt, die als eine relative Vollendung desselben anzusehen wäre. Gerade die Lebensströmung, die in ihm sich kundgab, hat angezeigt, wo an ihm fortzubauen ist. Am stärksten ist das Anzeichen hierzu bei den beiden Bürgerschulen hervorgetreten. Je allgemeiner die Erkenntniß bei den Eltern geworden, welche Kinder zur Schule schicken, daß die Vermittelung der Schulbildung, deren Stufen sich als Unterrichtsstufen einer in sich abgeschlossenen Lehranstalt darstellen, nur mit Nachtheil für den Schüler in zwei getrennte, unter einander unbekümmerte Schulen gelegt wird: desto mehr hat ein Hindrängen der Kinder des bemittelten und wohlhabenden Bürgerstandes nach den beiden Bürgerschulen stattgefunden und zur Folge gehabt, daß die Zahl der Lehrclassen bei den beiden Anstalten in einem Zeitraum von nicht zehn Jahren um sechs gestiegen ist. Es hat aber diese Erscheinung, indem sie die eben erwähnte Classenmehrung als ein Mittel ergreifen ließ, um die Verlegenheit, welche jener wachsende Andrang nach den beiden Bürgerschulen der Schulverwaltung bereitete, zu beseitigen, die vordem wohlgegliederte Gestalt dieser Schulen in einer Weise verschoben, daß sie in dieser Verfassung für eine längere Zeit nicht haltbar sind. Spricht man nun diese letzte Behauptung mit andern Worten aus, so kann der Ausdruck nur so lauten, daß die beiden Bürgerschulen bei Zurückführung zu ihrer frühern normalmäßigen Einrichtung zur Befriedigung des in unserer Stadt bestehenden und an sie gewiesenen Unterrichtsbedürfnisses nicht ausreichen. So angesehen wäre der Fall sehr einfach; aber die Centralisirung eines so großen Theiles hiesiger Schuljugend in den beiden hiesigen Bürgerschulen hat zugleich erkennen lassen, daß das Unterrichtsbedürfniß der Schüler, welche sich den beiden Bürgerschulen zuwenden, nicht ein in sich gleiches, sondern ein verschiedenes ist. Damit ist der beregte Fall ein zusammengesetzter geworden.

„Die unserm Magistrate zur Seite stehende Schulcommission hat die eben besprochene Lage der beiden Bürgerschulen im Jahre 1847 wiederholt ihrer Berathung unterbreitet und aus einer sorgfältigen Prüfung dessen, was eine mehrjährige Erfahrung und Beobachtung von den auf jene Verschiedenheit des Unterrichtsbedürfnisses hinweisenden Thatsachen an die Hand gegeben, die Ueberzeugung geschöpft, daß zwischen unsern Volks- und Bürgerschulen eine Lücke sei, durch deren Ausfüllung, bestehend in Errichtung einer Mittelschule oder zweiten Bürgerschule, den bei den jetzigen Bürgerschulen hervorgetretenen Bedürfnissen und Nothständen in zweckentsprechender und genügender Weise abgeholfen werde. — —

„— — Der Stufen eines sich begründenden und zu einer relativen Vollendung sich abschließenden Schulunterrichts sind wesentlich drei: Die untere Stufe als die für die Aneignung und das Verständniß der Schriftsprache als der Unterrichtssprache; die mittlere als die für die genaue und sichere Aneignung des der Schule zugewiesenen Lehrstoffs; die obere als die für die Einsicht in den Zusammenhang des Gelernten und der Uebung in fertiger Darstellung desselben. Für diese drei Stufen soll nun nach dem Einrichtungsplane die zweite Bürgerschule drei über einander geordnete Knaben- und eben so viele Mädchenclassen haben, während jene drei Stufen bei einer normalmäßigen Einrichtung der ersten Bürgerschule auf fünf, höchstens auf sechs Classen zu vertheilen sind. Aber darum bezweckt die zweite Bürgerschule durch ihren Unterricht und durch ihre Zucht nicht minder als die beiden bestehenden den Grund dazu zu legen und dazu mitzuwirken, daß aus den Söhnen der hiesigen Bürger Männer

erwachſen, für die der äußere Lebensbedarf einen goldenen Boden und der beſcheidene fromme Hausſtand den noch goldenern der Zufriedenheit hat; die durch helles Urtheil über die Lage und die Kräfte ihrer Vaterſtadt zu deren Blüthe mitwirken; die ſich in ihren Kindern wiederum einen Reichthum erziehen und für die am Sonntage die Orgel ihren Dank ſingt und die Predigt ihnen ein Licht anzündet: — und daß aus ihren Töchtern Frauen hervorgehen, die mit frommem Gemüthe und reinem Herzen die gute deutſche Sitte des Hauſes wahren, als Mütter ihren Kindern die Hände zum Gebete zuſammenlegen und als Gattinnen mit den Gatten die Sorgen theilen und durch treue Liebe und heitern Sinn dem Ernſte des Lebens das Grämliche nehmen. Denn gleich wie die Sonne im Popperodaer Teiche eben ſo vollſtändig ſich abſpiegelt wie im großen Ocean: ſo iſt auch die Löſung der beſchriebenen Aufgabe eben ſo gut in einer drei- als in einer fünfclaſſigen Schule möglich. Nur der Geiſt iſt's, der lebendig machet!

„Die beſprochene Aufgabe iſt eine allgemeine, es iſt die der Volksbildung überhaupt. Anders iſt es, wenn man die gegenwärtigen und nachmaligen wahrſcheinlichen Lebensverhältniſſe der Schuljugend einer Stadt wie Mühlhauſen, den künftigen Lebensberuf der Schüler ins Auge faßt; da ergiebt ſich eine Verſchiedenheit, welche auch durch die Mitgift, welche die Schule für den beſondern Lebensberuf darreicht, berückſichtigt ſein will.

„„Jedem das Seine!““ das iſt auch hier das Wort, deſſen Beachtung und Verwirklichung nicht zur nivellirenden Ungerechtigkeit, ſondern zu einer Gerechtigkeit führt, wie auch Gott ſie übt. Läge in der Errichtung einer Bürgerſchule mit drei Claſſen eine Ungerechtigkeit, ſo wäre ſchon längſt eine darin vorhanden geweſen, daß man Volksſchulen mit zwei Claſſen beſtehen läßt, denn auch dieſe werden von Kindern der hieſigen Bürgerſchaft beſucht. Aber es liegt eben keine in deren Beſtehen, weil ſie eine Schulbildung gewähren, die mit den ſpätern Lebensverhältniſſen ihrer Schüler des Einklanges nicht entbehrt; weil überhaupt ein Zwang für Eltern, ihre Kinder in dieſe oder jene Schule zu ſchicken, nicht beſteht, und weil den Kindern, die eine Bürgerſchule beſuchen wollen, deren Eltern aber das in dieſen zu zahlende Schulgeld nicht aufbringen können, dasſelbe von Seiten unſers Magiſtrats bei vorausgeſetzter und dargelegter Würdigkeit des Schülers theilweiſe oder auch ganz erlaſſen wird. — In dem Maße, als ſich unſer Schulweſen mit Berückſichtigung der wohlerkannten verſchiedenen Unterrichtsbedürfniſſe reicher und dieſen entſprechender gliedert, in dem Maße wird auch unter Vorausſetzung ſonſtiger Erforderniſſe der Erfolg ſeiner Arbeit ein geſicherter, ſein Segen ein reicherer. Von dieſem Geſichtspuncte aus werden demnach durch Errichtung einer zweiten Bürgerſchule die Bildungswege für die Jugend unſerer Stadt nicht verringert, ſondern vermehrt.

„Es iſt einer von den zukunftsloſen Gedanken, welche beſonders in der jüngſten Zeit die Runde gemacht haben, daß die Unterſchiede in der menſchlichen Geſellſchaft, wie ſie in Vermögen, Stand und Bildung zu Tage gehen, durch Mitwirkung der Schulen auszutilgen ſeien, indem dieſe ſelbſt in ſich keinen Unterſchied darzuſtellen hätten; eben ſo meint man wohl, daß durch die Miſchung der Kinder verſchiedener Stände in den hergeſtellten Einerleiſchulen Neid und Mißgunſt, Hader und Feindſchaft, die das Leben zeigt, dann im Keime erſtickt und mit der Wurzel ausgerottet würden. Aber die Schulen haben jene Unterſchiede unter den Menſchen nicht hervorgerufen, und ſind eben ſo wenig im Stande, ſie zu beſeitigen. Man miſche die Schüler noch ſo bunt; wenn ſie ſich frei gruppiren dürfen, übt immer das Gleichartige gegen das Gleichartige ſeine Anziehungskraft; und iſt die Familie und das Leben

draußen neben den Einflüſſen der Schule nicht auch etwas? Was nun die vorher erwähnten ſittlichen Gebrechen anlangt, ſo ſind ſie leider da; aber was läßt die Beobachtung derſelben Erſchreckliches entdecken? Sie zeigen ſich nicht am ſeltenſten gerade unter denen, die neben einander in einer Schule geſeſſen, ja wohl an denen, die eine Mutterbruſt genährt, ein Vaterarm geſchaukelt hat. Danach müſſen jene „„argen Gedanken““ einen andern Urſprung haben als die Verſchiedenheit der Schulen. Die Bibel nennt die rechte Quelle: das ſelbſtſüchtige Herz. Es iſt pſychologiſch ganz richtig, wenn behauptet wird, daß gerade die tägliche Anſchauung der merkbaren Verſchiedenheiten in Kleidung, Büchern, Schreibmaterialien und dem Frühſtück, wie ſolche in Schulen mit Kindern armer und wohlhabender Eltern wahrzunehmen ſind, dazu dient, in den ärmern Kindern Neid zu wecken und zu nähren. — —

„— — 1. Stellung der Schule zu den andern. Die zweite Bürgerſchule hat im Zuſammenhange mit den hieſigen ſtädtiſchen Schulen ihre Stelle zwiſchen den Volksſchulen und den beiden bisherigen Bürgerſchulen. Sie nimmt diejenigen Kinder hieſiger Bürger und Einwohner auf, welche einen weitergehenden Unterricht ſuchen, als der iſt, welchen die Volks- und Armenſchulen und die innern und vorſtädtiſchen Gemeindeſchulen gewähren; aber für ihre ſpätern Lebensverhältniſſe eine Schulbildung nicht bedürfen und auch kein Verlangen nach derſelben haben, wie ſolche ihren Schülern zu geben die beiden erſten Bürgerſchulen zur Aufgabe haben.

„2. Zahl der Claſſen und der Lehrſtunden. Die zweite Bürgerſchule iſt eine ſelbſtändige, für ſich abgeſchloſſene Anſtalt, die aus drei über einander geordneten Knaben- und eben ſo viel Mädchenclaſſen beſteht, und auf eben ſo vielen Lehrſtufen die Ausbildung ihrer Schüler in relativer Vollendung abſchließt.

„Die untere Claſſe nimmt die ſchulpflichtig gewordenen Kinder auf und behält ſie in der Regel drei Jahre. Ihre Aufgabe iſt in vorwiegender Weiſe der Elementarunterricht im Sprechen, Schreiben und Leſen.

„Die Mittelclaſſe, in welcher die Schüler in der Regel ebenfalls drei Jahre verweilen, beſchäftigt ſich hauptſächlich damit, den ihr zugewieſenen Lehrſtoff, an welchem ſich die Kräfte der Schüler üben und bilden ſollen, in der Art anzueignen, daß dadurch die Aufgabe des Elementarunterrichtes in der Sprache möglichſt vollendet wird.

„Die Oberclaſſe rechnet nur auf einen zwei Jahre langen Beſuch bei ihren Schülern. Ihr liegt es ob, das in der Mittelclaſſe erworbene Wiſſen ihrer Schüler zu ordnen, zu vervollſtändigen und in den Zuſammenhang desſelben blicken zu laſſen.

Ueberſicht der Lehrgegenſtände und der Lehrſtunden der Knabenſchule nach den drei Claſſen.

Unterrichtsgegenſtände.	III. Claſſe.	II. Claſſe.	I. Claſſe.
Unterricht im Chriſtenthume in Geſchichte und Lehre	4	5	4
Unterricht in der Mutterſprache . .	12—16	4	6
Weltkunde	—	8	6
Geſchichte	—	—	3
Rechnen	4	5	3
Geometrie	—	4	2
Zeichnen	—		2—3
Schönſchreiben	—	—	2
Singen	—	2	2
Summa:	20—24	28	30—31

Die Zahl der den Lehrgegenſtänden in der Mädchenſchule zugetheilten wöchentlichen Stunden zeigt nachſtehende Ueberſicht:

Unterrichtsgegenſtände.		Claſſe I.	Claſſe II.	Claſſe III.
Chriſtenthum	Bibliſche Geſchichte .	2 St.	4 St.	4 St.
	Katechismusunterricht	3 „	2 „	—
Sprechen		5 „	4 „	12—14 „
Rechnen		3 „	5 „	3— 4 „
Weltkunde	Erdbeſchreibung . .	3 „	8 „	—
	Naturkunde . . .	2 „		—
Geſchichte		3 „	—	—
Schreiben		2 „	—	—
Zeichnen		2 „	—	—
Singen		2 „	2 „	—
Weibliche Handarbeiten		3 „	3 „	1— 2 „
	Summa:	30 St.	28 St.	20—24 St.

Wegen der Darlegung des Lehrgangs ꝛc. glauben wir auf die Schrift ſelbſt verweiſen zu müſſen. — Möchte nur bald die auch von Tellkampf in Hannover in ſeinem letzten Programm aufs neue behandelte Sache der Bürgerſchule neben der höheren Bürgerſchule weiter in Angriff genommen werden. Dann wird ſich noch viel allgemeiner das Bedürfniß der zweiten Bürgerſchule zeigen. Und möchte nur nirgend ein Schulgeſetz ſolche organiſche Geſtaltungen durch eine Schablone im Keime erſticken. Preußens Schulweſen iſt innerlich reich und mannigfaltig geworden, ſo ſehr, daß kaum eine Schule einer Stadt der gleichartigen in der andern gleicht — ſo weit überhaupt eine lebendige perſönliche Leitung nicht gefehlt hat, weil kein Schulgeſetz die naturwüchſige Entwickelung der Schulen eingeengt hat und weil die Gemeinden an den Schulen als höheren Gütern ihres Lebens innerlich betheiligt ſind. Wären es die Schulgemeinden, ſo würde die Frucht noch auffälliger und noch geſunder ſein.

Einen ähnlichen Bericht über das Schulweſen einer ganzen Stadt giebt Herr H. Burgwardt — wie den Leſern der Revue bekannt früher in Flensburg und von dort vertrieben, jetzt in

Mecklenburg. Wismar. Denkſchrift als erſter Jahresbericht über die Reformen im Bürger- und Volksſchulweſen der Stadt Wismar (Wismar, Hinſtorff). Wir geben aus dieſer vortrefflichen Schrift auch nur einzelne Stellen hier wieder, da ſie durch den Buchhandel zugänglich iſt.

Nachdem die großen Mängel des früheren Schulweſens unſerer Stadt ſich immer fühlbarer gemacht und eine gründliche und umfaſſende Reform desſelben als dringendes Bedürfniß ſich unabweislich herausgeſtellt: wurde im Jahre 1847 von einem hochedlen Rathe und den ehrliebenden Quartieren eine „Commiſſion zu den Vorberathungen über Reformen im hieſigen Schulweſen“ niedergeſetzt. Dieſe Commiſſion legte dann das Reſultat ihrer „Berathungen in dieſer hochwichtigen Angelegenheit“ in einem Berichte vom 10. December desſelben Jahres den ſtädtiſchen Behörden zur weiteren Erwägung und eventuellen Schlußnahme vor.

Wenn nun die Commiſſion in ihren Berathungen den Blick zuerſt nach unten wandte und die Schul- und Bildungsbedürfniſſe der Armen und Hülfsbedürftigen ſo wie die des ſogenannten Arbeiterſtandes zu erforſchen ſuchte: ſo iſt ſchon das ein Zeugniß, daß die Commiſſion der ihr geſtellten „hochwichtigen“ Aufgabe würdig war; denn

nicht nur verlangt die christliche Liebe, daß man sich der Armen und Hülfsbedürftigen zuerst annehme, sondern auch die naturwüchsige und vernünftige Organisation eines städtischen Schulwesens fängt von unten an, weil „nur auf sicheren Grundbau sich vernünftiger Weise ein höheres Geschoß aufsetzen läßt und nur aus gesunder Wurzel die rechte Blüthe und Frucht sich entwickelt“ *.

„Von der Freischule an bis zur großen Stadtschule** aber“ — heißt es dann weiter in dem Berichte — „finden sich bei uns im Schulwesen die erheblichsten Lücken und Mängel. Wir glauben, daß in einer Stadt wie Wismar zwischen den genannten, auf der höchsten und resp. niedrigsten Stufe stehenden Schulen noch andere Lehranstalten in zwei Abstufungen erforderlich seien, wenn in den öffentlichen Schuleinrichtungen alle Stände und Classen der Einwohner mit gleicher Fürsorge Berücksichtigung finden sollen, nämlich eine (Volks-) Schule für solche Eltern, welche zwar auf freie Schule für ihre Kinder nicht Anspruch machen, aber nach ihren schwachen Vermögenskräften nur das Schulgeld von 1 ßl. wöchentlich zu zahlen im Stande sind, und eine mittlere Bürgerschule für solche Eltern, welche ihre Kinder so wenig der untern Volksschule überweisen als auch dieselben das Gymnasium oder die Realschule der Stadt besuchen lassen können oder wollen.“

Da nach den ferneren Erwägungen der Commission „der ganze Unterricht für Mädchen wohl einen etwas anderen Charakter besitzen müsse als der für Knaben, und schon die Unterweisung der Schülerinnen in Handarbeiten einen nach der für die sonstigen Lehrgegenstände übrig bleibenden Zeit zu berechnenden ganz andern Lehrplan erfordere, als er für den Unterricht der Knaben zu entwerfen sein dürfte; die Commission ferner glaubt, daß auch in sittlicher Beziehung die Trennung der Mädchen von den Knaben ebenfalls vorzuziehen sei, dazu ein gemeinsamer Unterricht beider in andern Schulen als in der Freischule für die erwachsenen Kinder hierorts etwas Ungewöhnliches sei und zu befürchten stehe, daß, wenn derselbe hier eingeführt werden solle, manche Eltern schon deßhalb Anstand nehmen würden, ihre Töchter den öffentlichen Schulen anzuvertrauen“; so kann die Commission es nicht anräthlich finden, beide Geschlechter in einer und derselben Schule zu vereinigen, vielmehr fühlt sie sich genöthigt, besondere Mädchenschulen im Kreise der Volksschulen in Vorschlag zu bringen.

„Anlangend ferner die nach den Erfordernissen einer vollständigen Schuleinrichtung für die hiesige Stadt zwischen diesen Schulen und der großen Stadtschule inmitten liegende

1. Bürgerschule (für Knaben),

so hat es an einer öffentlichen Schulanstalt dieser Art bei uns bisher völlig gefehlt, und die nach ihren Vermögens- und sonstigen Verhältnissen auf eine solche Schule für ihre Kinder angewiesenen Eltern haben ihre Kinder theils in die Kirchspielsschulen, theils in Privatschulen, zum großen Theile aber auch in die große Stadtschule schicken müssen, wodurch hinwiederum für letztere der Uebelstand einer außerordentlichen Ueberfüllung eingetreten ist, so daß sich die mit dem Gymnasium verbundene Bürgerschule einer eigentlichen Realschule, wie sie in Schwerin, Rostock, Parchim und Güstrow bereits bestehen, bisher nicht hat erheben können. — Es ist daher gewiß an der Zeit, daß dem Mangel einer mittleren Bürgerschule in hiesiger Stadt auf eine gründliche und befriedigende Weise abgeholfen werde.“ — —

---

* Vogel, Director der Bürgerschulen zu Leipzig.
** Gymnasium.

— Die Schule nun, welche im Waiſenhauſe einzurichten ſei, ſolle nach dem Ermeſſen der Commiſſion den Charakter einer mittleren Bürgerſchule erhalten. Die Commiſſion glaubt, daß ihr Standpunct und die ihr anzuweiſenden Lehrgegenſtände dadurch im Allgemeinen vorläufig genügend bezeichnet ſein werden und das Nähere der Entwerfung einer Schulordnung und eines Lehrplanes verbleiben könne. Der Unterricht in dieſer Schule ſei in drei auf einander folgenden Claſſen, welchen zwei mit der Schule verbundene Elementarclaſſen voraufgehen müßten, durch fünf anzuſtellende Lehrer zu ertheilen.

Als Schweſteranſtalt zur Bürgerſchule oder als

2. mittlere Töchterſchule

wünſcht die Commiſſion, daß die vom Herrn Paſtor Meyer geleitete und unterhaltene Töchterſchule künftig angeſehen werde, wie denn auch Herr Paſtor M. ſelber von Anfang an dieſelbe als eine Fortſetzung der bisherigen Stadttöchterſchule, welche unter der Leitung des Herrn Evers ſtand, angeſehen wiſſen wollte. Dieſe Schule habe ganz den Standpunct feſtzuhalten, welchen ſie als mittlere Töchterſchule eingenommen, und die Lehrgegenſtände, mit welchen ſie ſich beſchäftige, müßten dieſelben ſein, welche früher in dem Plan der Stadttöchterſchule Aufnahme gefunden. Die Schülerinnen würden jetzt in drei Abtheilungen von drei angeſtellten Lehrerinnen unterrichtet, mit Ausnahme von vier Religionsſtunden, welche der Herr Paſtor M. bisher unentgeltlich ertheilt, und von vier anderen Stunden, in denen der Organiſt Herr Frieſe unterrichtete.

„Wenn nun in vorbemerkter Weiſe“ — fährt der Bericht fort — „öffentliche Töchterſchulen für die hieſige Stadt gewonnen würden, welche gleichen Standpunct einnähmen mit den mittleren Knabenſchulen: ſo machte ſich endlich auch noch der Gedanke bei uns geltend, daß, um alle Claſſen der Einwohner gleichmäßig zu berückſichtigen, aber auch eine höhere Töchterſchule einzurichten ſein werde. Sind freilich die erſten Privattöchterſchulen der Stadt ganz gut und zufriedenſtellend, ſo wird doch in ihnen ein ſo hohes Schulgeld erhoben, daß mancher Familienvater, deſſen Töchter, allen Verhältniſſen nach, dieſe Schulen beſuchen müſſen, wenn er der Töchter mehrere hat, dasſelbe kaum zu erſchwingen im Stande iſt. Eben ſo wohl nun wie für die Söhne dieſer Claſſen von Einwohnern in der mit dem Gymnaſium verbundenen Realſchule geſorgt ſein wird, ſcheint es, müſſe auch für die Töchter Vorkehr getroffen und den Eltern öffentliche Beihülfe für den Unterricht derſelben geleiſtet werden. Die Commiſſion glaubt demnach auch für die Töchter aus den höheren Ständen eine Schulanſtalt, welche den erſten Privattöchterſchulen in ihren Leiſtungen gleich ſtände, aber durch Beihülfe aus öffentlicher Caſſe in Stand geſetzt würde, dieß für ein ermäßigtes Schulgeld zu können, in Vorſchlag bringen zu müſſen.

E. E. Rath und ehrliebende Quartiere haben dann nach näherer Prüfung des Commiſſionsberichtes beſchloſſen:

„daß die Reformen des hieſigen ſtädtiſchen Schulweſens nach den Vorſchlägen
„dieſes Berichtes in Ausführung zu bringen ſeien“.

Dieſe That unſerer Behörden nun verdient in die Chronik der Stadt dankbarlichſt eingetragen zu werden; denn dieſer anſpruchsloſe Plan zur Organiſation unſeres ſtädtiſchen Schulweſens iſt hinfort der geſunde Grundſtock, aus welchem unſer Schulweſen ſich naturgemäß entwickeln und auch zur erfreulichen Blüthe und Frucht erwachſen wird, eben weil dieſer Plan auf weiſer und gerechter Würdigung der gegebenen Verhältniſſe beruht und ein Werk des Lebens ſelber iſt. Denn es exiſtiren nun einmal in der bürgerlichen Geſellſchaft im Allgemeinen verſchiedene Lebenskreiſe oder Berufsgat-

tungen, die nach einmal gegebenen Verhältniſſen ſo durchgreifend aus einander liegen, daß ſelbige, außer dem Einen, was Allen Noth thut, nämlich chriſtliche Erkenntniß und chriſtliches Leben, hinſichtlich ihrer anderen Erkenntniß und Praxis, weil verſchiedene Kräfte und Fähigkeiten, ſo auch verſchiedene Bildungsanſtalten bedingen. Man kann dieſe ſogenannten „Stände“ oder Lebenskreiſe mit allen Phraſen von „Brüderlichkeit“ und „Gleichheit“ nicht hinwegraiſonniren noch hinwegnivelliren; ſie ſind ſeit Jahrtauſenden vorhanden und werden auch noch nach Jahrtauſenden ſein, weil die Macht der Thatſachen größer iſt als die der Phantaſieen und Redensarten. Es exiſtirt nun einmal ein Lebenskreis, deſſen Glieder vorzugsweiſe — wenn auch mit Nachdenken und Verſtand, ſo doch vorzugsweiſe — unmittelbar oder rein körperlich und handgriffsmäßig mit der materiellen oder Körperwelt ſich beſchäftigen, wie z. B. die kleineren Ackerbauer, Tagelöhner, kleineren Handwerker, Fabrikarbeiter und Arbeitsleute, kurz die eigentlichen Handarbeiter; es exiſtirt dann ein zweiter Lebenskreis oder Stand, deſſen Glieder mehr oder vorzugsweiſe mittelbar — geiſtig leitend — auf die materielle oder Körperwelt einwirken und deren Erzeugniſſe und Stoffe zum allgemeinen Nutzen verarbeiten laſſen, wie z. B. die größeren Handwerker und freieren Gewerbtreibenden, die niederen Künſtler, Kaufleute, Fabrikbeſitzer ꝛc.; es exiſtirt dann drittens ein Lebenskreis, deſſen Glieder in ihrer Wirkſamkeit — ganz verſchieden von den beiden früheren Ständen — geiſtig auf ein ganz anderes Object, auf die geiſtige Welt bildend oder geſtaltend einwirken, wie z. B. Geiſtliche, Lehrer, Beamte u. A. Jeder dieſer drei Lebenskreiſe nun hat im Allgemeinen für ſeine ihm eigenthümliche Wirkſamkeit auch ſeine ihm eigenthümlichen Bildungsbedürfniſſe, mithin auch dieſen entſprechende Schulen nöthig; erſterer die allgemeine Volksſchule, wozu auch die Armen- und Freiſchule gehört; der zweite für die Mehrzahl ſeiner Glieder die Bürgerſchule, für einen Theil derſelben die höhere Bürger- oder Realſchule, und als Fortſetzung dieſer beiden Anſtalten die Sonntagsſchule, Gewerbe-, Handelsſchule ꝛc.; der dritte dagegen das Gymnaſium oder die eigentliche Gelehrtenſchule, und als Fortſetzung die Univerſität und die eigentlichen Lehrerbildungsanſtalten. Und weil nun in den S. 291 angeführten Worten unſere Behörden nach dieſen verſchiedenen Lebenskreiſen „alle Stände und Claſſen der Einwohner mit gleicher Fürſorge in den öffentlichen Schuleinrichtungen“ bedacht wiſſen wollen, und weil ſie nach dieſem Plane, in weiſer und gerechter Berückſichtigung der gegebenen Verhältniſſe und der vorhandenen Bedürfniſſe, der Organiſation unſeres ſtädtiſchen Schulweſens eine leitende Idee zu Grunde gelegt, die ſich immer mehr als geſunde und lebenskräftige Wurzel bewähren und für die geſammte Bevölkerung wie für jedes Haus unſerer Stadt fruchtbare Aeſte und Zweige treiben wird: ſo meint der Verfaſſer denn, daß auch die ganze Bürgerſchaft, vom Geringſten bis zum Vornehmſten, dieſe That unſerer Behörden dankbarlichſt in Ehren halten müſſe. Wer die Bedeutſamkeit und die ſegensreiche Tragweite dieſes Wortes noch nicht erkannt, oder wer da glauben ſollte, daß die in demſelben ausgeſprochene Anſicht doch nur eine von den beſtehenden Verhältniſſen gegebene, eine ſehr naheliegende und daher eine des rühmlichen und dankbaren Aufhebens nicht beſonders würdige ſei: den verweiſt der Berichtſtatter in viele unſerer Nachbarſtädte mit der Frage: Hat man denn auch dort dieſe nahe liegende Anſicht ausgeſprochen und Geſtalt gewinnen laſſen? Hat man denn auch dort die gegebenen Verhältniſſe alſo gewürdigt und denſelben ſo gerechte Rechnung getragen, wie unſere Behörden gethan? Hat man nicht vielmehr in den meiſten Städten nur Gymnaſien und Volksſchulen, und ſomit den Kern einer jeden ſtädtiſchen Bevölkerung, den ſo ehrenwerthen Mittelſtand, in der Organiſation des Schulweſens nicht ganz außer Acht gelaſſen? Oder wie viele Städte haben denn zwiſchen Gymna-

ſium und Volksſchule eine eigentliche Bürgerſchule? Iſt der Mittel-, der eigentliche Bürgerſtand denn da nicht gezwungen, ſeine Kinder entweder ins Gymnaſium zu ſchicken und dort für ein hohes Schulgeld Sachen lernen zu laſſen, die zwar ſehr bildend und ſchön, aber für ihren mehr praktiſchen Lebenskreis doch nicht die nothwendigſten und wichtigſten ſind? oder, wenn derſelbe das nicht kann und will, nicht gezwungen, ſeine Kinder in die allgemeine Volksſchule zu ſchicken und ſelbige dort weniger lernen und ausbilden zu laſſen, als ſie für ihren Lebenskreis nothwendig bedürfen? Denn die allgemeine Volksſchule kann eben ſo wenig den mittleren Bürgerſtand befriedigen als das Gymnaſium *. Und wenn nun unſere Behörden von dieſen ſo vielerorts Geſtalt gewonnenen Anſichten ſich nicht haben leiten und beſtimmen laſſen, ſondern in weiſer und gerechter Würdigung der Lebensverhältniſſe außer der Volksſchule noch eine eigentliche Bürgerſchule wollen: verdient dann ſolch ſelbſtändiges Vorgehen inmitten andern Anſichten nicht den innigſten Dank der Bürgerſchaft? ** Der Verfaſſer meint, um ſo mehr, als manche „Höhere" den geſammten Mittelſtand am liebſten in die allgemeine Volksſchule verwieſen ſehen möchten. Es iſt ja augenſcheinliche Thatſache, daß ſogar manche höhere Anſtalten eine eigentliche Bürgerſchule nicht gern neben ſich aufkommen ſehen, Thatſache, daß gar Manche aus dem höheren Bürgerſtande allerdings eine Realſchule für ihre Söhne als nothwendig in Anſpruch nehmen, aber die Nothwendigkeit einer guten und wohl ausgeſtatteten Bürgerſchule daneben eben nicht einſehen wollen. Aber um ſo mehr und dankbarer muß daher auch der mittlere Bürgerſtand auf ſeine Bürgerſchule halten, er muß es, wenn er ſich nicht ſelber vernichten und nicht zu Handlangern und Fabrikarbeitern einzelner intelligenter und unternehmender Capitaliſten herabſinken will.

Und nicht minder verdient es öffentliche Anerkennung, daß unſere Behörden, von der ganz richtigen Anſicht ausgehend, wie „der ganze Unterricht für Mädchen wohl einen etwas anderen Charakter beſitzen müſſe als der für Knaben", es nicht zweckmäßig erachtet haben, „beide Geſchlechter in einer und derſelben Schule zu vereinigen, vielmehr beſondere Mädchenſchulen auch ſchon im Kreiſe der Volksſchulen eingerichtet wiſſen wollen". Die weibliche Natur iſt auch eine andere als die des Mannes; das kann man ſchon im früheſten Kindesalter beider Geſchlechter bemerken, wenn man nur ſehen will. „Schon im allererſten Alter ſucht das Mädchen andere Spiele, andere Gegenſtände der Beſchäftigung und andere Weiſe der Thätigkeit als der Knabe." Und dieſe ſeine eigenthümliche Natur kann das Mädchen auch im Lernen der Schule nicht verläugnen, ja kann ſelbſt eine Schule, in welcher es mit Knaben gemeinſchaftlich unterrichtet wird, nicht unterdrücken. Der Lehrer in ſolchen gemiſchten Schulen behandelt auch die Mädchen entweder abſichtlich oder unbewußt ganz anders als die Knaben, ihrer Natur gemäß; fühlt und verſteht und thut er es nicht, ſo gehen doch die Mädchen trotz ſeiner

---

* „Es fehlt an Schulen, welche zwiſchen der Elementarſchule und den wiſſenſchaftlichen Schulen in verſchiedener Abſtufung eben ſo eine Stelle einnehmen müſſen, als in verſchiedener Entwickelung bürgerlicher Thätigkeit Städte zwiſchen den Dörfern und Großſtädten und in dieſen Nebengaſſen und Vorſtädte liegen." Regierungs- und Schulrath Graffunder in der Schrift: „Ueber die Behandlung des öffentlichen Unterrichtes", herausgegeben von Rector Otto. 2. B. S. 59.

** „Man muß es wiſſen und ſich einen Vers daraus machen, daß der öffentliche Unterricht eben deßhalb von ſeinem Ziele noch ſehr weit entfernt iſt, weil in ihm die beſtimmteſten Unterſcheidungen noch in einander laufen: Gymnaſien und Realſchulen, Bürger- und Bauernſchulen, Knaben- und Mädchenſchulen. Die Vollendung iſt nirgends ohne die völlig ausgearbeitete Gliederung der Theile." Schulrath Graffunder in der oben angeführten Schrift. 1. B. S. 1.

rückſichtslos gleichen Behandlung mit den Knaben in anderer Weiſe ihren Bildungsgang als dieſe; denn ſie können nicht anders, ſie müſſen es ihrer Natur gemäß. Das Mädchen lernt in anderer Weiſe als der Knabe, mehr mit Betheiligung ſeines ganzen innerſten Weſens, mehr mit Gefühl und Gemüth, während bei dem Knaben der Verſtand mehr vorherrſchend iſt *. Darum ſtehen Knaben und Mädchen von gleichem Alter, wenn ſie auch Jahre lang gemeinſchaftlich denſelben Unterricht genoſſen, in geiſtiger Hinſicht nie auf gleicher Stufe. Im Allgemeinen zeigen die Mädchen mehr Empfänglichkeit, und in manchen Unterrichtszweigen, wie z. B. in religiöſer Erkenntniß, im Leſen und Deutſchen, ein raſcheres, wenn auch weniger gründliches Vorgehen als die Knaben, ſo daß man in faſt allen gemiſchten Schulen wenigſtens in dieſen Zweigen die Mädchen weiter gefördert findet als die Knaben gleichen Alters. Und das hat eben darin ſeinen Grund, daß die Mädchen ihrer Natur nach ſich ſchneller und in anderer Weiſe entwickeln und früher zur Reife gelangen als die Knaben. „Die Stufen der Jugendbildung liegen in beiden Geſchlechtern nach dem Maße aus einander, als die Reife der Jungfrau zwar, nicht aber dem Jünglinge, ſondern erſt dem Manne eignet. Darum iſt auch die Reife der Jungfrau eine andere als die des Mannes. Die Schulzeit iſt weit davon entfernt, an die Mannesreife heranzureichen. Die Schule ſteht zu ihr in einem völlig anderen Verhältniſſe als zu der Reife der Jungfrau, an welche ſie unmittelbar grenzt.“ ** Iſt aber das Erfahrungsſatz und wahr, daß die Entwickelung und Ausbildung des weiblichen Weſens, die naturgemäße und wahrhaftige, andern Geſetzen und Wegen folgt als die des Mannes, und iſt es ebenfalls wahr, daß man nur der Kinder wegen, ihrer Ausbildung wegen Schulen errichtet: ſo dürfte doch die Eigenthümlichkeit der Geſchlechter dabei nicht von untergeordnetem, ſondern vielmehr von dergeſtalt vorherrſchendem Gewichte ſein, daß ſie ſich in einem naturgemäß organiſirten Schulweſen auch in beſonderen Knaben- und Mädchenſchulen geltend machen müſſe. „Knaben und Mädchen kommen aus dem Hauſe in die Schule. Die erſteren gehen aus der Schule in die Welt, die anderen aus der Schule wieder in das Haus zurück. Was die Schule daher dem Knaben giebt an Kenntniß ſeiner ſelbſt, an Willens- und Gemüthskraft, an Kenntniß der Welt und der Mittel, ein Herr der Erde zu ſein, das ſoll dienen, ihn ſelbſtändig in die Welt, mitten in die Welt zu ſtellen, und er muß den Rahmen der Anſchauung vom Hauſe aus zerbrechen. Was die Schule dem Mädchen giebt an Beſchauung ihrer ſelbſt, an willigem Gehorſam, an Anſchauungsvermögen, an unterſcheidendem Gefühl, an Ausſicht in die Weite, muß in den Rahmen des Hauſes eingezeichnet werden. Was leſen wir von den Weibern im Neuen Teſtament und was von den Männern, und iſt beides auf gleichen Wegen, unter gleicher Anleitung zu erwarten?“ *** — Aber nicht allein Gründe der weiblichen Natur und des ihr angemeſſenen Unterrichtes verlangen geſonderte Mädchenſchulen; auch Gründe der Sittlichkeit — wie die Commiſſion in ihrem Berichte hervorhebt — ſtellen dieſe

---

* „Da die Mädchen, weil ſie Mädchen ſind, wenn ihnen und den Knaben dasſelbe gegeben wird, danach keineswegs dasſelbe haben, ſondern nothwendig dieſelbe Gabe, die nämliche geiſtige Nahrung, den nämlichen Eindruck auf ihr Gemüth in ein ander Gefäß aufnehmen und in andern Saft verwandeln; ſo werden ſie eigentlich immer beſonders und die Knaben neben ihnen auch beſonders unterrichtet. Man weiß es nur nicht, man achtet nur nicht darauf, und man überſieht es, wenn es offenbar vorliegt, weil man nichts damit anzufangen weiß.“ Graffunder, in der angeführten Schrift. 1. B. S. 36.

** Graffunder, in der angeführten Schrift. 2. B. S. 21.

*** Graffunder, in der angeführten Schrift. 1. B. S. 34.

Forderung. Was man für die Vereinigung beider Geſchlechter in Einer Schule angeführt: daß ſie im Hauſe, auf der Straße und im Leben mit einander verkehren und man daher nicht zu trennen ſuchen müſſe, was das Leben zuſammengeſtellt habe und auch wieder zuſammen führe; daß gerade die Vereinigung von Knaben und Mädchen auch in der Schule dieſen das zimperliche Weſen nehme und bei den Knaben Ungeſtüm, Härte und Rohheit breche, daß der tägliche Verkehr den ſonſtigen gegenſeitigen Reiz ſchwäche, mithin ſogar auch bildend und wohlthätig auf beide Geſchlechter einwirke: das alles iſt theils nicht von Bedeutſamkeit und beruht theils nur auf oberflächlicher Betrachtung und Täuſchung. Verfaſſer iſt vielmehr nach ſeiner Erfahrung entſchieden der Ueberzeugung, daß „der Unterricht und die Sitte bei der Trennung der Geſchlechter in den Schulen nur gewinnen kann, und nicht etwa die Sitte bloß in der Schule, und daß das ſcheuloſe Durcheinander beider Geſchlechter in Allem, was der Tag bringt, derjenigen Unſchuld angehört, welche mit der Rohheit die verwandtſchaftlichſte Neigung unterhält.“ Sollen daher beide Geſchlechter wahrhaft bildend auf einander wirken, ſo kann dieß nur durch die natürliche Entwickelung des jedem von beiden Eigenthümlichen geſchehen. Denn „zwei Dinge, die auf einander wirken ſollen, dürfen nicht mit einander vermiſcht oder auf gleichen Fuß geſtellt, vielmehr müſſen ſie zu einander in ein Verhältniß geſetzt werden“. — „Von der Ausbildung des Verhältniſſes beider Geſchlechter zu einander hängt zu einem großen Theile die Zukunft der Volksbildung ab. Alles, was Sitte heißt, knüpft ſich vorzugsweiſe an dieſes Verhältniß, weil in nichts mehr als in der Verklärung des Natürlichen die geiſtige Höhe des Menſchen ſich zeigt. — Darum müſſen die Geſchlechter lernen, eine Scheidewand zwiſchen ſich zu fühlen, die zu überſpringen Sünde iſt. — Der Chriſt findet nicht Eva, ſondern Marien in dem Weibe; er ſoll durch ihre Nähe an ſein Heil, nicht an ſeine Sünde erinnert werden. Ihre Lauterkeit ſoll ihn läutern.“ „Wenn wir daher verſtehen werden, Mädchen zu bilden, ſo werden wir auch die Sitte im Volke bilden. Sie bleibt aber hauptſächlich deßhalb im Fortſchreiten zurück, weil die weibliche Bildung einen noch ſo zufälligen Charakter hat.“ *

Darum verdient es öffentliche Anerkennung, daß unſere Behörden dieſen naturgemäßen Weg der Mädchenbildung in beſonderen Mädchenſchulen von unten auf eingeſchlagen wiſſen wollen. Und unter Gebet und treuer Arbeit wird auch der Segen des Herrn der jungen Pflanzung Wachsthum, Blüthe und Frucht verleihen.

Wegen des Näheren über die Ausführung und deſſen, was noch zu thun iſt, verweiſen wir auf die Schrift. Wir gratuliren der Stadt zu dem Manne, den ſie ſich gewonnen aus dem Schiffbruch des armen Schleswig-Holſtein. Er weiß, was in der Schule Noth thut und wo das Heil zu ſuchen iſt.

Hannover. Hannover, höhere Bürgerſchule. Dir. A. Tellkampf. Abh.: die beiden Gracchen von Dr. H. Dieckmann. 43 S. Herr Tellkampf hat in dieſem Jahre zwei Elementarclaſſen der Mittelſchule ** gegründet; er rechnet deren vier auf die Vorſchule der Mittelſchule, und wird derſelben, indem er ſie allmälig von unten auf baut, eine ſicherere Grundlage geben, als wollte er ſie ſogleich vollſtändig ſchaffen.

England. Die Unterrichtsreform. Es iſt allgemein bekannt, daß die Reform des Erziehungsſyſtems in England zu den wichtigſten Fragen des Tages gehört, und es erſcheint als ein erfreuliches Zeichen der Zeit, daß die bedeutendſten wiſſenſchaftlichen Capacitäten für dieſe Reform Partei ergreifen. So hat unlängſt

---

* Graffunder, in der erwähnten Schrift. 2. B. S. 20 u. 19.

** Vgl. Päd. Rev. XXII, 471 ff.

unter Anderen auch der Dr. Whewell, der eben ſo ſehr in der wiſſenſchaftlichen Welt wie am Trinity-College in Cambridge eine hohe Stellung einnimmt, ſeine Stimme zu Gunſten der Umgeſtaltung des Unterrichtsweſens laut werden laſſen*. Vielleicht dürfte es am Orte ſein, etwas näher auf die Anſichten dieſes Gelehrten einzugehen, wie überhaupt über dieſen Punct, der ſchon öfter in unſerem Blatt berührt wurde, weitere Bemerkungen zu geben.

Was iſt der Zweck einer wahrhaft freiſinnigen Erziehung? Offenbar die Entwickelung ſämmtlicher Geiſteskräfte des Menſchen, d. h. der beiden Hauptrichtungen menſchlicher Functionen, des Denk- und Urtheilsvermögens, und aller der Fähigkeiten, welche mit dem Gebrauch der Sprache überhaupt in Verbindung ſtehen. Die Erziehung hat es nicht bloß auf die Erwerbung einer gewiſſen Menge von Kenntniſſen abzuſehen, ſondern muß ſich derart mit allen Anlagen des Menſchen beſchäftigen, daß dieſelben einer kräftigen und geſunden Manifeſtation fähig werden. Verfolgt die Erziehung nur entweder die Ausbildung des Verſtandes oder die des Gemüthes allein, ſo bleibt ſie einſeitig und unvollſtändig. Ebenſo muß die wirklich liberale Erziehung ſchon mit den früheſten Jahren beginnen. Es iſt daher vollkommen zu billigen, daß Dr. Whewell die Reform nicht nur in den höheren (great schools), ſondern auch in den niederen Schulen (grammar schools) durchgeführt wiſſen will. Denn hier wie dort liegen ſo ziemlich dieſelben Gebrechen zu Tage.

Wenn die Erziehung in dem obigen Sinne aufgefaßt wird, ſo iſt es klar, daß der Plan, den man in England auf den höheren Schulen verfolgt, an außerordentlichen Mängeln leidet, und daß der größere Theil der Zöglinge ſie nur halb oder kaum noch halb erzogen verläßt. Die öffentlichen Schulen in England bilden für die Mehrzahl der jungen Leute die Schlußſtation ihrer Erziehung. Eine ungeheure Menge von ihnen tritt in die verſchiedenen Berufszweige ein, ohne natürlich eine Univerſität beſucht zu haben. Das Syſtem, welches hier verfolgt wird, iſt demgemäß von der größten Bedeutung für die Intereſſen der Geſellſchaft. Aber der Erfolg der empfangenen intellectuellen Erziehung iſt ein ſo mangelhafter, daß ganze Schaaren junger Leute von anſtändiger Herkunft (of the gentry) ſie mit einem nur geringen wirklichen Wiſſen und faſt ohne alle Bildung des Gemüthes verlaſſen. Dr. Whewell tadelt mit Recht ihr beinahe ausſchließliches Intereſſe für die claſſiſchen Studien. Es iſt unmöglich, daß das bloße Studium der Claſſiker, namentlich wenn es nur als eine Interpretationsübung betrieben wird, die Vernunft gehörig entwickeln oder das Denk- und Urtheilsvermögen bilden kann. Warum werden hier die mathematiſchen Studien außer Acht geſetzt? Warum läßt man Knaben durch dieſe Anſtalten wandern, ohne daß ſie im Stande ſind, eine einfache arithmetiſche Aufgabe zu löſen? Warum wird keine Phyſik getrieben? Es iſt leider eine Thatſache, daß der unlängſt verſtorbene Dirigent der Schule zu Rugby in ſeiner ungeheuren Selbſtgenügſamkeit den Ausſpruch that, daß die mathematiſchen Wiſſenſchaften allenfalls „für Zimmerleute“ gut wären. Nehme man beiſpielsweiſe Eton. Es giebt hier — wir ſprechen gleichfalls Thatſachen aus, Schüler aus höheren Claſſen, welche nicht einmal England auf der Karte zu zeigen wiſſen und von der Natur des Univerſums auch nicht den mindeſten Begriff haben. Dagegen verſtehen dieſe Schüler allenfalls, lateiniſche Verſe zu machen. Wozu? fragen

* A liberal Education in general, and with particular reference to the leading Studies of the University of Cambridge: Principles and Recent History, Part I., Discussions and Recent Changes, Part II. By W. Whewell, D. D., Master of Trinity College, Cambridge.

wir. Wird dadurch der Verſtand praktiſch gebildet? Dr. Whewell bemerkt ſehr richtig, daß es möglich ſei, treffliche lateiniſche Verſe zu ſchreiben, ohne ſelbſt eine leidliche lateiniſche Proſa zu Stande bringen zu können. Liegt alſo in dieſem Verfahren nur irgend ein vernünftiger Sinn? Was würde man in England ſagen, wenn z. B. ein Deutſcher, welcher im Engliſchen ſo bewandert wäre wie jene jungen Leute im Latein, ſich darauf capricionirte, engliſche Gedichte zu machen? Der praktiſche Erfolg iſt der, daß die in Eton Gebildeten, wenn ſie nach Oxford kommen, nach acht- oder zwölfjährigen Studien nicht einmal gute lateiniſche Proſa zu ſchreiben verſtehen, und daß die meiſten von ihnen es für eine ungeheure Anſtrengung halten, mit drei Büchern des Euclid fertig zu werden.

Wie lange ein ſolcher Zuſtand der Dinge noch dauern ſoll, läßt ſich bis jetzt noch nicht abſehen; da nun aber Herr Heywood einmal die Aufmerkſamkeit des Parlaments auf die Univerſitäten gelenkt hat, ſo wäre ſehr zu wünſchen, daß er auch die öffentlichen Schulen in England ſeiner Berückſichtigung würdigte und das hier befolgte Syſtem zum Gegenſtand ernſter Unterſuchung machen wollte. In allen aus öffentlichen Fonds unterhaltenen Schulen ſollte ein gleichmäßiges, wahre intellectuelle Bildung förderndes Syſtem der Erziehung um jeden Preis eingeführt werden. Wir leben dabei überdieß der Ueberzeugung, daß die pecuniären Mittel, welche dieſen Anſtalten zu Gebote ſtehen, bei richtiger Verwendung vollkommen hinreichen würden, einer ungeheuren Anzahl Menſchen eine liberale Erziehung zu gewähren. In Folge verſchiedener Umwälzungen im Werthe des Eigenthums und mannigfacher Mißbräuche, welche beſtehende Stiftungen abſorbirten, beſitzen viele Orte ohne Bevölkerung eine umfangreiche Dotation, während andere Orte mit zahlreicher Einwohnerſchaft von allen Mitteln entblößt ſind. In vielen Fällen haben die Reichen von dem, was für den öffentlichen Nutzen beſtimmt war, Beſitz genommen. Solche Stiftungen ſollten keineswegs, wie ſich dieß leider gegenwärtig ſo vielfach herausgeſtellt hat, einen einträglichen Antheil erbgutsherrlicher Einkünfte bilden. Die Ungleichheit dieſer verſchiedenen Stiftungen iſt ebenfalls ſehr groß. In vielen Fällen hat ſich das Eigenthum weit über jede mögliche Berechnung des Fundators vergrößert, wie dieß z. B. bei der Schule zu Bedford der Fall iſt. Dieſe Stadt beſitzt eine ungeheure Stiftung, ſo bedeutend, daß die Art und Weiſe ihrer Verwendung beträchtliche praktiſche Schwierigkeiten verurſacht. Die Stadt Devonport hat trotz ihrer 50,000 Einwohner nicht einen Pfennig derartigen Capitals für Unterrichtszwecke aufzuweiſen. Die Rechtsverwaltung, welche von dem Court of Chancery über dieſe mit dem Heile des Landes ſo eng verknüpften Anſtalten ausgeübt wird, iſt die wirkungsloſeſte und koſtſpieligſte von der Welt.

In einem gewiſſen Umfange haben die Univerſitäten ſelbſt die Macht in den Händen, die Mängel der höheren und niederen Schulen zu heilen, da ſie nur eine gehörige Immatriculationsprüfung anzuordnen und einen beſtimmten Vorbereitungscurſus feſtzuſetzen brauchen, derart daß Niemand Zutritt erhält, welcher dieſen Bedingungen nicht gehörig nachgekommen. Es iſt ſehr zu beklagen, daß der Verſuch, vor der Aufnahme in Cambridge eine Prüfung einzuführen, ſcheiterte; auch Dr. Whewell ſpricht ſich bedauernd hierüber aus, wir können jedoch ſeine milde Anſchauung über die Gründe derer, welche die Verwerfung dieſer Maßregel veranlaßten, im mindeſten nicht theilen. Der Gegenſtand iſt nicht bloß für Cambridge von Intereſſe, ſondern von tiefer Bedeutung für die Sache einer allgemeinen und erweiterten Erziehung. Wenn die beiden Univerſitäten einſtimmig erklärten, ſie nähmen keinen Studenten auf, der nicht vorher einen vorgeſchriebenen Curſus durchgemacht oder in einer Prüfung einen beſtimmten Grad von Wiſſen nachgewieſen, ſo würde dieß nothwendig zu einer ausgedehnten Um-

gestaltung und Verbesserung des ganzen Systemes führen. Denn jede Schule würde sich bemühen und bemühen müssen, ihren Zöglingen die gewünschte Vorbereitung angedeihen zu lassen. In Folge dessen würde die Frage über ein derartiges Examen nicht nur für alle die, welche die Universität besuchen, von höchster Bedeutung sein, sondern auch auf die liberale Erziehung der noch weit zahlreicheren Massen, welche durch die Umstände am Universitätsstudium gehindert werden, einen äußerst vortheilhaften Einfluß ausüben. Die genannte Frage sollte daher von den Universitäten nicht bloß als eine im eigenen Interesse gestellte angesehen werden, sondern als eine Frage von nationaler Wichtigkeit — denn ein solches Immatriculationsexamen würde in allen öffentlichen, so wie in allen Privatschulen, welche ihre Zöglinge für die Universität vorzubereiten wünschen, sehr bald ein gesundes Erziehungssystem erzwingen. In Bezug auf die Universitäten selbst indeß erscheint uns diese Frage als eine von der höchsten Bedeutung —, und wir können die Triftigkeit der Gründe, welche sich dieser Ansicht entgegenstellen, durchaus nicht begreifen. Gegenwärtig pflegt ein junger Mann die Universität gewöhnlich etwa mit einem Quantum von Kenntnissen zu beziehen, welche ihn eigentlich kaum für die oberste Classe einer höheren Schule qualificiren. Ein solcher ist natürlich für Jeden, der sich schon eines größeren Wissens erfreut, ein wahrer Hemmschuh. Daher bewegen sich auch die Collegienvorlesungen meist nur auf der niederen Stufe des Mittelmaßes. Sie müssen sich häufig den geringen Kenntnissen und der mangelhaften Ausbildung der Zuhörer anpassen. Wir wissen, daß viele Collegien in Oxford immer ein Immatriculationsexamen gehabt haben, aber es wird nicht durch die gesetzliche Autorität der Universität vorgeschrieben. Es wechselt rücksichtlich seiner Strenge je nach der befundenen Beschaffenheit des Collegiums. Auf einem jedoch nimmt es eine hohe Stelle ein oder ist es auf bedeutende Ansprüche gerichtet, und einige der Collegien und Hallen (halls) verlangen gar kein Examen. Mit einem Worte, wir wissen ganz genau, daß eben bei der ersten öffentlichen Prüfung in Oxford, welche nach einer Reihe von sechs Studienabschnitten bisher stattgefunden hat, die Tüchtigkeit, ein erträgliches Latein zu schreiben, ganz erstaunlich gering ist. Immatriculationsprüfungen, welche von einigen Collegien verlangt, von anderen völlig vernachlässigt werden, können, wenn sie auch da und dort ein paar ganz untaugliche Subjecte abweisen, durchaus keinen genügend wohlthätigen Einfluß auf den öffentlichen Unterricht des Landes ausüben. Im allgemeinen Interesse des Landes, wie im besonderen der Universitäten, müßten alle Collegien einen solchen und so hohen Grad von Kenntnissen und Bildung von einem angehenden Studenten verlangen, daß jede Schule durchaus gezwungen wäre, das besondere System anzunehmen, wodurch eine derartige Qualification zu erreichen. Auf diese Weise würden die englischen Universitäten eine Masse von Ignoranten und Faullenzern ausschließen und die wahren Wohlthäterinnen des Landes werden.

Indem wir zu des Verfassers Ansicht, daß jede Erziehung mangelhaft ist, welche nicht eine sorgfältige Pflege des Verstandes und der mit der Sprache verbundenen Fähigkeiten in sich begreift, zurückkehren, freuen wir uns, eine so hohe Autorität für uns zu haben, wenn wir behaupten, daß es durchaus nicht für die nöthige Entwickelung des Geistes genügt, den Unterricht einzig und allein auf das Studium der lateinischen und griechischen Sprache zu beschränken. Dieß führt uns zugleich auf die äußerst mangelhafte Weise, in welcher die Classiker selbst seither auf der Universität Cambridge behandelt wurden. Es ist hinlänglich bekannt, daß das Studium der Classiker in Cambridge bloß das Studium der lateinischen und griechischen Sprache in sich begreift, ohne daß man irgend in der durchaus erforderlichen Weise auf den

Inhalt der Bücher ſelbſt eingeht. Ein Student zu Cambridge mag z. B. in der Uebertragung einer Stelle Plato's ſehr genau Beſcheid wiſſen, verſteht dabei aber nicht das Mindeſte von dem geſammten philoſophiſchen Syſtem dieſes Autors. Er mag ſehr gut einen griechiſchen Chor ſcandiren können, vom Geiſt der Dichtung aber weiß er ſo viel wie nichts zu ſagen. Aller Studiengewinn beſteht in einer bloßen Geſchicklichkeit, in einem rein empiriſchen Wiſſen. Von eigentlicher, tiefer eingehender Kenntniß, alſo von alter Geſchichte, Philoſophie, von Antiquitäten oder Philoſophie im ſtreng wiſſenſchaftlichen Sinne iſt nicht die Rede. Der Student bleibt ſo eine Reihe von Jahren in Cambridge, um nichts Anderes zu thun, als die Claſſiker zu leſen und unabläſſig engliſch, lateiniſch und griechiſch zu ſchreiben. Nur der Buchſtabe wird beachtet, der Geiſt dagegen völlig bei Seite gelaſſen.

Wir pflichten dem **Dr. Whewell** von ganzer Seele bei, wenn er dieſe Art, die Studien zu betreiben, durch und durch werthlos nennt, und unvermögend, den Geiſt wahrhaft zu bilden und die Zwecke einer liberalen Erziehung zu erzielen. Um dieſem Mangel einigermaßen abzuhelfen, hatte die Univerſität zu Cambridge bisher beſtimmt, daß ſich Jeder zuvor die **Honores** in den mathematiſchen Wiſſenſchaften erwerben mußte, wenn er die Erlaubniß erlangen wollte, zu den **Honores** in den Claſſikern zugelaſſen zu werden. In den Aenderungen, welche man jüngſt anordnete, iſt dieſe Anordnung auf die ganze erſte Claſſe ausgedehnt worden, die man ſomit gleichfalls würdig erachtet, ſich um die übrigen neu eingerichteten **Honores** der Univerſität zu bewerben. Ueber dieſe Aenderung drückt **Dr. Whewell** ſein ganzes Bedauern aus. Wir ſtimmen ihm vollkommen bei, daß bei einem liberalen Erziehungscurſus alle Maßnahmen ergriffen werden müſſen, um die Verſtandesfähigkeiten in wirkſamer Weiſe zu entwickeln. Ein gewiſſer Grad mathematiſcher Studien trägt hierzu allerdings auch das Seinige bei; iſt aber die Kenntniß der Mathematik allein hinreichend, den Geiſt in ſeinem ganzen Umfange zu bilden? Wir können nicht glauben, daß die große Menge mathematiſcher Studien, welche **Dr. Whewell** von dem Studirenden zu verlangen ſcheint, ehe er ihn zu den anderen Gegenſtänden menſchlichen Wiſſens zulaſſen will, nothwendig oder ſelbſt wünſchenswerth iſt. Die Richtungen des menſchlichen Talentes ſind äußerſt mannigfach, und jedes Studium verlangt eine ganz beſondere Begabung; wir ſind daher durchaus nicht der Meinung, daß die, welche ihren Anlagen nach für andere Wiſſenſchaften beſtimmt ſind, gezwungen werden ſollten, mehr Mathematik zu ſtudiren, als für eine liberale Erziehung überhaupt erforderlich iſt. Eben ſo wenig können wir denken, daß das mathematiſche Studium allein hinreicht, die Fähigkeiten des menſchlichen Geiſtes ſo zu entwickeln, wie ſie bei einer liberalen Erziehung entwickelt werden müſſen. Wir wiſſen es ſehr hoch anzuſchlagen, daß die mathematiſchen Studien ungemein geeignet ſind, die Schärfe des Denkens zu fördern. Wir glauben, daß weder das Studium der Logik, womit die Univerſität Oxford ihre Zöglinge für die gänzliche Vernachläſſigung der mathematiſchen Wiſſenſchaften zu entſchädigen denkt, noch auch die Einführung irgend eines anderen Bildungsmittels der Verſtandesfähigkeiten die Lücke in dem Syſteme, in welchem die Mathematik fehlt, genügend ausfüllen wird. Soll die Mathematik deßwegen aber in einer ſolchen Ausdehnung getrieben werden, wie **Dr. Whewell** verlangt? Wir antworten entſchieden „Nein“. Der mathematiſche Gedanke erkennt nur die Geſetze des materiellen Univerſums. Die Geſetze der ſittlichen Welt werden durch andere und weſentlich verſchiedene Bedingungen geordnet. Iſt es daher nicht von der höchſten Wichtigkeit, daß der Geiſt vorzugsweiſe mit den Principien dieſer letzteren Geſetze vertraut gemacht werde, um den Anforderungen einer liberalen Erziehung entſprechen zu können? Der Theologe, der Politiker, der Sachwalter, der Beamte, alle bedürfen ſie

einer geiſtigen Entwickelung der eben genannten Art. Eben ſo nothwendig alſo wie die Mathematik iſt der Unterricht in den Principien der ethiſchen, politiſchen und philoſophiſchen Wiſſenſchaften. Die Mathematik macht den Geiſt keineswegs zu einem Urtheile über Dinge geſchickt, deren Evidenz relativ oder fraglich iſt. Da in Cambridge die Verſtandesbildung ausſchließlich durch das Studium der Mathematik erzielt wird ſo machen wir an Leuten, welche hier ſtudirten, ſo ausgezeichnet ſie auch ſonſt ſein mögen, häufig die Bemerkung, daß ihre Fähigkeit, über Dinge, die vom Zufall oder von Umſtänden abhängen, ein Urtheil zu fällen, ſehr mangelhaft iſt. Paley's »**Moral and Political Philosophy**« iſt ein Beiſpiel hiefür. So auch gehört Arago zweifelsohne zu den größten Mathematikern, welche je lebten; über manche andere Gegenſtände des menſchlichen Denkens jedoch müſſen wir ſein Urtheil, wenigſtens nach unſerer Meinung, für ziemlich mangelhaft erachten. Ein Mathematiker wird, wie dieß ganz natürlich iſt, jede Theorie bis zu den äußerſten Grenzen, die in ihren Schlüſſen liegen, verfolgen und dabei völlig außer Acht laſſen, daß bei Dingen, in welchen der Zufall und die freie Beſtimmung des Willens herrſcht, dieſe Schlüſſe ſtets von einer Unzahl ſpecieller Bedingungen modificirt werden. (M. f. d. L. d. A.) (**Athenæum.**)

Nordamerika. Aus Lyells zweiter Reiſe nach den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Zwei Bände. Braunſchweig, 1851. Unter den zahlreichen Reiſebeſchreibungen uud Darſtellungen über Nordamerika verdient dieſes kleine Werk des berühmten engliſchen Geologen ausgezeichnet und in der ſehr fließenden Ueberſetzung von E. Dieffenbach dem deutſchen Leſepublicum empfohlen zu werden. Bekanntlich hat derſelbe Verfaſſer ſchon früher ſeinen erſten Beſuch in den Freiſtaaten (im Jahre 1842) beſchrieben. Sein Buch ſcheint aber nicht ſo verbreitet worden zu ſein wie die bekannten Schilderungen ſeiner Landsleute, Capt. Marryat und Boz-Dickens. Dieſe vorliegende Reiſebeſchreibung ziehen wir aber den Mittheilungen der beiden letztgenannten bedeutend vor. Der Verfaſſer reiste in der Begleitung ſeiner Frau, wenn wir nicht irren, einer Tochter Bucklands. In der anmuthigſten und leichteſten Form beſpricht er die geologiſchen Erſcheinungen, die allgemeine Naturbeſchaffenheit, die ſocialen, kirchlichen, auch commerciellen und landwirthſchaftlichen Verhältniſſe, die politiſchen Zuſtände der Vereinigten Staaten, wobei ihm ſehr zugute kommt, daß er nicht mehr von den erſten Eindrücken abhängig iſt und einen gerechten Maßſtab mitbringt. Vieles hatte ſich in dieſem Lande der Bewegung innerhalb der drei Jahre verändert, als Lyell das erſte Mal da war. Der jüngſte Aufenthalt des Verfaſſers dauerte dieß Mal vom Herbſt 1845 bis zum Sommer 1846; jedoch ſind hie und da ſpätere Verhältniſſe aus brieflichen Nachrichten berührt, die als Ergänzungen dienen. Strengwiſſenſchaftliche Darſtellungen kommen nicht vor, und die intereſſanteſten geologiſchen Erſcheinungen ſind in allgemein verſtändlicher Weiſe behandelt, was um ſo leichter gieng, als der Verfaſſer zuſammengeſetztere Gebirgsverhältniſſe nicht berührt hat, indem er ſich mehr auf die Küſtenlandſchaften und das Miſſiſippi-Delta beſchränkt hat.

Am ausführlichſten iſt Maſſachuſſets, insbeſondere Boſton beſprochen, wo unſtreitig am meiſten für die Wiſſenſchaft geſchieht. Zwar wird allenthalben für den Primärunterricht außerordentlich viel geleiſtet, und der Verfaſſer giebt uns ein anſchauliches und detaillirtes Bild über Einrichtungen und Leiſtungen der freien Schulen; mit wahrer Bewunderung aber leſen wir, was vom Staate Maſſachuſſets ſowohl aus öffentlichen Mitteln als von Privaten für die Univerſitäten gethan wird, welche uns auf dieſe Weiſe, wenigſtens in den Naturwiſſenſchaften, bald überflügeln werden. Der genannte Staat hat drei Univerſitäten, Harvard, Amherſt und Williams, die für das wachſende Bedürfniß der Geſellſchaft jetzt unzureichend geworden ſind, und zu deren

Vergrößerung man gegenwärtig ſtarke Anſtrengungen macht. Seit Lyells erſtem Beſuch in Cambridge 1842 (dem Harvard-College, der älteſten, 1638 geſtifteten Univerſität Nordamerika's) waren neue Profeſſuren der Botanik, der vergleichenden Anatomie und der Chemie gegründet worden. Vorher ſchon waren viele Lehrer für Litteratur, Rechtswiſſenſchaft und Medicin da, und kürzlich iſt eine ganze Facultät für Ingenieurweſen, Phyſik, Chemie, Geologie, Mineralogie und Naturgeſchichte in ihren Anwendungen auf Künſte und Gewerbe errichtet worden. Bloß zur Unterſtützung dieſer Zweige gab ein Mann im beſten Alter, Herr Abbot Lawrence, 100,000 Dollars (250,000 fl.) her. Eine gleiche Summe wurde von einem andern für das aſtronomiſche Obſervatorium vermacht, wo ſich bekanntlich die ausgezeichnetſten Inſtrumente befinden und bereits intereſſante Entdeckungen (wie die eines neuen Trabanten des Saturn) gemacht wurden. Vortrefflich ſind die Primärſchulen, deren die Grafſchaft Worceſter bei einer Bevölkerung von ungefähr 100.000 Einwohnern nicht weniger als 543 beſitzt. Die Lehrer ſind gut bezahlt. In Boſton erhalten der Director der lateiniſchen Schule 2400 Dollars (6000 fl.), die übrigen Lehrer 700 — 1800 Dollars Gehalt. Die Lehrerinnen an Schulen, wo Kinder von 4—7 Jahren leſen lernen, erhalten 325 Dollars (812 fl.)

Der Verfaſſer ſchildert uns näher, wie in dieſem wunderſamen Lande, bei aller kirchlichen Spaltung und Abſonderung, doch faſt überall der freie Schulunterricht von Kindern der verſchiedenſten Confeſſionen beſucht wird, und er zeigt uns die Einflüſſe davon auf die allgemeinen ſocialen Verhältniſſe und die Wirkung auf die einzelnen Kirchen und religiöſen Gemeinſchaften. Sehr anziehend ſind ſeine Mittheilungen über die ſittlichen und religiöſen Zuſtände bei der ſchwarzen Bevölkerung in den ſüdlichen und nördlichen Staaten. Ueberall hat ſich der Verfaſſer den freieſten Blick bewahrt, und die abweichende Lebensart, die für einen engliſchen Gentleman oft ſo anſtößigen Freiheiten in den geſellſchaftlichen Gewohnheiten erträgt er mit Bonhomie, und ſchildert ſie oft ſehr drollig. So erzählt er bei einer Fahrt mit einem Dampfer nördlich von Natchez: „Als ich auf dem Verdeck gieng, betrachtete ein Paſſagier nach dem andern mit großer Neugier meine Lorgnette, die an einem Bande um den Hals hieng. Einige baten mich, den Namen an dem Hintertheil eines Dampfers zu leſen, der ſo weit entfernt war, daß ich bezweifle, ob ich mit einem guten Teleſkop mehr hätte unterſcheiden können als den Platz, wo er ſtand. Andere ergriffen das Glas ohne Erlaubniß oder Entſchuldigung, brachten ihre Köpfe in nahe Berührung mit dem meinigen und riefen in einem enttäuſchten und halb tadelnden Tone aus, daß ſie nichts ſehen könnten. In der Zwiſchenzeit ſaßen die Weiber und Töchter der Paſſagiere derſelben Claſſe müßig in der Damencajüte, nahmen gelegentlich meiner Frau ihre Stickerei aus der Hand ohne um Erlaubniß zu bitten, unterſuchten ſie mit vielen Bemerkungen, die indeß gewöhnlich artig waren. Wer Geologie in dem Thale des Miſſiſippi ſtudiren will, der mag die Geſellſchaft ſolcher Gefährten einige Wochen ertragen. Er muß ſich erinnern, daß ſie die große Mehrheit derer bilden, die dieſe ſtaatlichen Dampfſchiffe erhalten, ohne welche ſolche Unterſuchungen nur mit einem unendlichen Zeitopfer möglich wären. Aber wir zweifeln, ob eine bloß zu ihrem Vergnügen reiſende engliſche Geſellſchaft ſich beſonders erfreuen würde."

Ueberall finden wir denſelben ſcharfen und beſonnenen Beobachter und Beurtheiler, mag er die Natur der lebenden Pflanzenwelt oder die untergegangenen Thierſchöpfungen ſchildern oder über andere Theile der Wiſſenſchaft oder Politik ſprechen. Aus Geſprächen am Familienherd wie unter der bunten Geſellſchaft der Dampfſchiffe, als Zuhörer in den Kirchen der Neger und bei den farbigen Methodiſtenpredigern wie unter den weißen Unitariern — überall weiß er Intereſſantes aufzufaſſen und mitzutheilen.

für die Leſer, welche aus Bozs Mittheilungen ſich jener anziehenden Schilderung der Laura Bridgeman, des blind und taub geborenen Mädchens in Boſton erinnern, werden die kurzen Mittheilungen von Lyell über die weitere Ausbildung jener von Licht- und Tonwelt abgeſchiedenen Menſchenſeele doppeltes Intereſſe darbieten. Der Schaden, welchen die Demokraten, die in der transatlantiſchen Politik immer mehr die Oberhand über die Whigs gewinnen, auch für den Fortſchritt der allgemeineren und tieferen Bildung unverkennbar bringen, wird vom Verfaſſer ſcharfſinnig nachgewieſen, aber auch gezeigt, wie er durch die Arbeit und den Mangel eines Proletariats aufgewogen oder weniger einflußreich gemacht wird. Gerade die Arbeit, da Jeder in Amerika im Schweiße ſeines Angeſichtes ſein Brod erwerben muß, iſt es wieder, welche ein Bedürfniß nach edlerer Beſchäftigung in den Stunden der Ruhe und Muße bei allen Klaſſen der Geſellſchaft, insbeſondere aber beim Handwerkerſtand hervorruft. Es iſt unglaublich, wenn man die Faulheit bei uns betrachtet, welcher Trieb nach beſſerer, unterrichtender Lectüre hier vorherrſcht. Zwar druckte und verkaufte Harper, der große Buchhändler in New-York, wie er Herrn Lyell ſelbſt mittheilte, von Eugen Sue's ewigem Juden „80,000 Copieen in verſchiedener Größe und zu verſchiedenen Preiſen". Dieſer ungeheure Erfolg eines ſolchen Buches wurde freilich auch in Amerika überall mit vieler Beſorgniß gegen den Verfaſſer erwähnt. Daß aber auch beſſere Bücher nach einem koloſſalen Maßſtab verkauft werden, ergiebt ſich aus einer brieflichen Mittheilung vom 15. April 1849, welche Lyell einfügt: „Die Gebrüder Harper waren von Herrn Macaulay autoriſirt worden, in Amerika ſeine Geſchichte von England zu veröffentlichen. Sie druckten ſechs Ausgaben zu verſchiedenem Preiſe, zwiſchen vier Dollars und einem halben Dollar. Am Ende der erſten drei Monate hatten ſie 10,000 Exemplare verkauft, und andere Buchhändler, die ebenfalls Ausgaben veranſtaltet hatten, ungefähr 20,000, ſo daß in den Vereinigten Staaten 60,000 Copieen zu einer Zeit verkauft wurden, als Longman in London ungefähr 13,000 zu einem Preiſe von 1 Pf. St. 12 Shilling verkauft hatte. Da die wohlfeilen amerikaniſchen Ausgaben eben erſt in „den Markt gebracht wurden, ſo fieng der Hauptverkauf erſt an. . ." Die Wohlfeilheit der amerikaniſchen Bücher, von denen die beſten Ausgaben keineswegs in kleinem Drucke ſind, ſcheint anfangs unbegreiflich, wenn wir den hohen Arbeitslohn betrachten, der in dem Preiſe des Drucks, Papiers und Einbands ſo ſehr zu berückſichtigen iſt. Aber erſtlich iſt die Zahl der Leſer in Folge der Freiſchulen erſtaunlich groß, und vermehrt ſich immer in einem höheren Verhältniß als die Bevölkerung, und zweitens iſt das ganze Volk entſchloſſen, lieber jede Beſteuerung zu ertragen, als ſich die Bücher und Zeitungen verkümmern zu laſſen. Einige Staatsmänner ſagten mir, daß man nicht nur eine Einkommenſteuer, ſondern ſelbſt eine Fenſterſteuer vorziehen würde, „und dieſe letzte", meinten ſie, „würde kaum das Licht vor einer größeren Zahl von Individuen verſchließen". (Allg. Ztg.)

— Die höhere wiſſenſchaftliche Erziehung auf den Collegien in Nordamerika. — „Sind die nordamerikaniſchen Collegien und die daſelbſt waltende Erziehungsmethode im Stande, den Anforderungen der Zeit und des Landes Genüge zu leiſten?" .... ſo lautete das Thema einer großen Disputation, welche zu Anfange des Jahres im Intereſſe des öffentlichen Unterrichtes an der Univerſität zu New-York abgehalten wurde. Wir entnehmen einem Briefe, den der bekannte Profeſſor Tayler Lewis bei dieſer Gelegenheit an einen Freund richtete, folgende theilweiſe eben ſo geiſtvolle als geſunde Anſichten und Bemerkungen über die in Rede ſtehende wichtige Materie.

„..... Was die (obige) Frage im Allgemeinen betrifft, ſo muß ich mich auf

die Seite derer ſtellen, welche dieſelbe mit „Nein“ beantworten. Wir können eine höhere Stufe der Erziehung von unſern Collegien verlangen, wenn wir den Ausdruck „verlangen“ in dem Sinne des „weſentlichen, d. h. des mehr auf die Natur und den Werth der Sache abzielenden als das Geſchrei der populären Preſſe berückſichtigenden Bedürfniſſes“ nehmen, oder, mit anderen Worten, wenn wir die Erziehung in ihrer wahren und höchſten Bedeutung auffaſſen, nämlich als die Pflege, das Wachsthum, die Entwickelung und Bildung des Geiſtes und des Menſchen als ſolchen, zum Unterſchiede von dem theilweiſen, einzelnen Wiſſen, welches mit jener allgemeinen Cultur und Bildung nichts zu thun hat, ſondern nur auf beſondere Zweige der menſchlichen Thätigkeit Bezug nimmt. Faſſen wir, wie geſagt, das Wort in dieſem Sinne auf, d. h. im richtigen, wahrhaft praktiſchen Sinne, ſo entſprechen unſere Collegien unſern Erziehungsbedürfniſſen keineswegs. Sie ſind durch das Geſchrei des Publicums in ein gewiſſes loſeres und oberflächlicheres Treiben hineingeriſſen worden, welches man als „praktiſch“ zu bezeichnen beliebte, während doch die Erfahrung tagtäglich bekundet, daß die Männer, welche aus den Collegien hervorgehen, immer ſchwächer und unpraktiſcher werden und immer weniger die Fähigkeit beſitzen, der Fluth der Marktſchreierei, welche von allen Seiten hereinbricht, Einhalt zu thun. Die ungeheure Maſſe ſchiefer Anſichten, hohler Philoſophie und flacher Wiſſenſchaft, die man hier zu Lande überall trifft, liefert den beſten Beweis, daß es an einer wahrhaft gebildeten Claſſe gebricht, und daß wir der Geiſter entbehren, die in der alten ſtrengen Zucht geſchult ſind. Dieſe Zucht, dieſe Lehrmethode, welche die reine Mathematik, reiche claſſiſche Kenntniſſe, Logik, Rhetorik und Philoſophie in harmoniſcher Verſchmelzung mit den Grundelementen des phyſikaliſchen Wiſſens umfaßte, lieferte uns den ſtarken und praktiſchen Mann, den Mann, welcher tüchtig war, ſich jegliche fernere Art von Kenntniſſen nach Bedarf anzueignen. Die Erfahrung lehrt, daß jedes *weſentliche* Abweichen von dieſer Methode (wiewohl ſie immerhin im Einzelnen modificirt werden kann) ſtets nur zur Unzulänglichkeit und zu einem oberflächlichen und chaotiſchen Wiſſen führt.

Es herrſcht überhaupt (und ich ſpreche hier aus meiner entſchiedenen Erfahrung als Lehrer) in Bezug auf das ſogenannte „nützliche“ oder „Fachwiſſen“ hier zu Lande eine große Täuſchung. Ich habe im Allgemeinen gefunden, daß die vorzugsweiſe auf ein ſolches Wiſſen abzielende Erziehung die allerwerth- und nutzloſeſte iſt, ja vielleicht direct ſchädlich genannt werden kann. Sie gewährt nicht einmal das, was ſie ſpeciell ihr Ziel nennt. Der Grund liegt auf der Hand. Da ſie eben der unmittelbaren Verbindung und des Zuſammenhanges mit dem allgemeinen Zweck und der urſprünglichen Idee der Erziehung entbehrt, iſt ſie nothwendiger Weiſe oberflächlich, und jedes oberflächliche Wiſſen iſt chaotiſch und leiſtet der geiſtigen Schwäche allen möglichen Vorſchub. Sodann iſt es einſeitig, und alles einſeitige Wiſſen ermangelt, inſofern es aus der Geſammtheit und aus der Verbindung mit den anderen Wiſſenſchaften abgetrennt iſt, nothwendiger Weiſe der Correctheit. Ich habe mich, wer weiß, wie oft, davon überzeugt, daß Schüler, welche nur einen Theil des Schulcurſus durchmachten und die ſogenannten praktiſchen und nützlichen Zweige verfolgten, ſtets den anderen, welche den ganzen Curſus abſolvirten, an Bildung und an Kenntniſſen ſelbſt in ihrem ſpeciellen Fach nachſtanden. Nur der ganze, alte, ſtrenge Curſus bringt jenes harmoniſche Enſemble zu Stande, welches wir eine „liberale Erziehung“ nennen.

Gehen wir zu einer zweiten Täuſchung über, welche mit jenem „nützlichen Wiſſen“ in Verbindung ſteht. Wahrhaft wiſſenſchaftliche Männer können, mit ſehr ſeltenen Ausnahmen, nur die ſein, welche fähig ſind, ihr Leben der wiſſenſchaftlichen Forſchung zu widmen, und ſolches auch thun. Alle jene abſurden Fragen und Klagen über

Ariſtokratie und Demokratie, über „vergrabenen Genius“, über „Geiſt, der da geboren ei, um ungeſehen zu blühen“, gehören durchaus nicht hierher. Das Leben iſt zu kurz nd „die Kunſt zu lang“, um die Wahrheit irgend eines anderen hierauf bezüglichen Gedankens zuzulaſſen. Wiſſenſchaftliche Männer, wahrhaft wiſſenſchaftliche Männer müſſen, als allgemeine Regel, einen förmlichen eigenen Stand bilden. Es geht durchaus nicht anders. Und unter ſolchen Umſtänden muß die praktiſche Benutzung der Wiſſenſchaft für Geſchäfte, Gewerbe, Handel und mechaniſche Künſte mehr oder weniger die empiriſche Anwendung der in der Studirſtube oder im Laboratorium zu Tage geförderten Principien ſein. Wenn ein Menſch der Chemie zu keinem anderen oder höheren Zwecke bedarf als zu ſeinem etwaigen Gewerbs- oder Handelsbetrieb (und bedarf er derſelben zu höheren Zwecken, ſo hört ſie auf, bloße „nützliche“ Wiſſenſchaft zu ſein), warum ſoll ein ſolcher unter derlei Umſtänden die ganze Wiſſenſchaft für ſich lernen und ſie für ſich durchſtudiren, da ſie ſchon von Anderen für ihn ſtudirt worden, und zwar weit gründlicher als es ihm je möglich ſein dürfte? Warum iſt, wenn wir dieß durchaus verlangen, nicht Jeder ſein eigener Arzt? Näher betrachtet lernt er aber auch gar nicht die ganze Wiſſenſchaft. Was er lernt iſt weit ſchlechter als bloßes empiriſches Wiſſen; denn dieſes tritt doch wenigſtens mit einer gewiſſen Beſcheidenheit auf und iſt ſich ſeiner Mangelhaftigkeit bewußt. Handwerks- und Ackerbauſchulen gründen, in denen unſere jungen Männer gewöhnlich in drei oder ſechs Monaten zu Männern der Wiſſenſchaft herangebildet werden ſollen, heißt nichts Anderes als den bequemſten Weg bahnen, um anmaßungsvolle Leute zu erzielen und das Land mit nutzloſem, ja mit ſchlechterem als nutzloſem, weil oberflächlichem, Wiſſen zu überſchwemmen; nach der Lage der Dinge und namentlich nach der Kürze der Zeit kann es gar nicht anders ſein. Möchte man einen einzigen wahrhaft wiſſenſchaftlichen und praktiſchen Mann auf öffentliche Koſten an verſchiedenen Orten unſers Staates Vorleſungen über die directe Anwendung der Chemie und anderer Wiſſenſchaften halten laſſen, ſo würde dieß größeren Nutzen gewähren als alle möglichen Gewerbs-, Ackerbau- und Arbeitsſchulen zuſammengenommen.

Eine dritte Täuſchung rückſichtlich der „nützlichen“ Wiſſenſchaften iſt endlich folgende. Das wirklich zum praktiſchen Bedarf erforderliche Wiſſen iſt von weit geringerem Umfange, als man ſich gewöhnlich einbildet. Und was davon erforderlich iſt, lernt man weit beſſer, klarer und ſicherer durch genaues Eingehen auf die Empirie und durch Erwerbung empiriſcher Kenntniſſe als durch ein unnützes Bemühen um etwas, was man in Wirklichkeit doch nicht durch und durch anwenden und benutzen kann, und was überdieß in Folge ſeiner nothwendigen Oberflächlichkeit den Geiſt in eine üblere Verfaſſung verſetzt, als die war, worin er ſich vorher befand. Dieſe üblere Verfaſſung iſt nicht nur eine allgemeine, ſondern ſie bezieht ſich auch direct auf die praktiſche Anwendung der erworbenen Kenntniſſe, indem man durch derlei wiſſenſchaftliche, umfaſſend ſein ſollende Studien zum Theoretiſiren verführt und für die reine Praxis untauglich gemacht wird, was ſonſt keineswegs der Fall iſt, wenn man eben die für die Praxis durchaus unumgänglichen Kenntniſſe als einfache einzelne Thatſachen oder Wahrheiten empfangen hat.

Man kann hiergegen einwenden, dieſe Trennung der Theorie von der Praxis erde neue Stellungs- und Standesunterſchiede hervorrufen. Man werde nämlich ſtens ſogenannte Erzeuger der Wiſſenſchaft, ſodann paſſive Empfänger, endlich ittens ſolche zählen, welchen die bloße manuale Anwendung obliege. Allerdings irfte es ſo kommen, wir wollen es nicht läugnen. Unſerer Meinung nach indeß iſt ſchon durch die Natur geboten, derartige Unterſchiede zu machen; und mehr noch

als durch die Natur durch die Verhältniſſe des Menſchen ſelbſt, wie ſie einerſeits durch die Einrichtung der ganzen Geſellſchaft, andererſeits durch die Kürze des menſchlichen Lebens bedingt werden. Aus dieſen Rückſichten iſt es eben ſo nothwendig als abſolut förderlich für das harmoniſche Gedeihen des großen Ganzen, daß der politiſche Körper den menſchlichen Körper zum Muſter nehme und ſich in mannigfache Glieder ſondere. Ein Menſch, der ganz Kopf wäre, oder ganz Kopf ſein wollte, würde unter die Monſtra gehören. Und ein ſolcher Kopf wäre überdieß wahrſcheinlich ein ſehr ſchwaches Organ, — ein coloſſaler, mißgeſtalteter Waſſerkopf. Ebenſo verhält es ſich mit dem Staate. Er kann nicht ganz Verſtand, nicht ganz Auge ſein. Eine ſolche allgemeine Auflöſung und Vertheilung alles Wiſſens wäre, wenn ſelbſt möglich, nicht einmal wünſchenswerth; denn ſie würde den Einzelnen weder als ſolchen noch als Mitglied des großen politiſchen Ganzen fördern.

Dieß mag Alles ſehr anti-demokratiſch klingen, ich kann mir jedoch nicht helfen und muß es unumwunden ausſprechen. Als ein praktiſcher Mann habe ich nichts Anderes zu ſagen, als was Erfahrung und Natur lehren, daß es nämlich in einer bürgerlichen Corporation nicht nur einen Kopf und ein paar Augen, ſondern auch Hände und Füße geben muß, und daß letztere, wie ſehr man den Vergleich auch tadeln möge, der Leitung des Kopfes Folge zu leiſten haben. Demgemäß muß dieſer Kopf aber auch nach dem höchſten und umfaſſendſten Erziehungsſyſtem geſchult und entwickelt ſein. Dieſe Erziehung muß allerdings einem Jeden offen ſtehen, dabei jedoch der Art ihr Ziel verfolgen, daß ſie unter den ihr gebotenen Materialien nach Zeit und Umſtänden die beſten herauswählt, dieſen die möglichſte Entwickelung angedeihen läßt und ſelbe dann dem großen Ganzen zur Verfügung ſtellt. Es muß — und dieß iſt die Weiſung der Natur — ſtets ein gewiſſes, ſo zu ſagen öffentliches Haupt geben, ſei dieſes Haupt nun ein weiſes oder ein thörichtes, und die Maſſe der Menſchen muß mit dieſem oder, ſchärfer ausgedrückt, durch dieſes Haupt denken, vielleicht gerade am meiſten dann, wenn Jeder ſich, wer weiß, wie ſehr, mit eigenem Denken brüſtet. So muß es ſein, und ſo iſt es, wie die Erfahrung lehrt, auch ſtets geweſen. Wenn dieſes Haupt nicht die Kirche, oder ein wohlgebildeter einzelner Stand, oder der beſte und vernünftigſte Theil der Geſellſchaft in irgend welcher geſetzlichen Form iſt, ſo können wir es anderwärts erblicken, entweder in der politiſchen Wahlverſammlung, oder in radicalen Aſſociationen, oder in einem frivolen, alle Macht an ſich reißenden Litteratenſtande, oder in der durch ſich ſelbſt gewählten und ordinirten Prieſterſchaft der Zeitungspreſſe. Kurz, die Maſſe muß ſtets durch irgend ein Organ denken. Gegenwärtig denkt ſie durch die vier letztgenannten Organe und ſtellt Forderungen auf, wie ſie bisher noch nie in der Welt erhört waren.

Wir ſagten oben, der Umfang des wirklich für den praktiſchen Bedarf erforderlichen Wiſſens ſei weit geringer, als man gewöhnlich denke. Wir fügen dieſem Ausſpruche die Behauptung bei, daß das Beſtreben der Schulen für die „nützlichen“ Wiſſenſchaften, über dieſes geringe Wiſſensquantum hinauszugehen, oft geradezu verderblich iſt. Wir haben ſchon hinlänglich darauf aufmerkſam gemacht, wie es unmöglich ſei, auf dieſe Weiſe die nöthige Gründlichkeit zu erlangen. Der Schüler erhält ſtets nur einzelne Brocken, nur Stück- und Flickwerk. Aus dieſem lückenhaften, chaotiſchen Gebräu tauchen dann jene Wechſelbälge von Philoſophie empor, welche uns unter den Namen „Mesmerismus“, „electriſche Pſychologie“, „Phrenologie“ und „ſociale Reform“ in Unruhe und Verwirrung ſetzen. Durch dieſes Halbwiſſen wird der öffentliche Geiſt zur gierigen Aufnahme jeder Art von Radicalismus vorbereitet. Wonach trachtet man nicht auf dem politiſchen und ſocialen Felde! In der Theologie

t das Neue das Liebſte! Die ganze Sittenlehre möchte man in ein phyſikaliſches ſyſtem verwandeln! Verbrechen heißt nur Krankheit, und als einziges Geſetz erkennt an nur die „leidenſchaftliche Anziehung und Abſtoßung“ an. Eine gute, allgemeine, le alten Zweige des Wiſſens umfaſſende Erziehung iſt unendlich beſſer als jenes reiben, indem ſie nicht nur den Geiſt vor bloßem Scheinwiſſen bewahrt, ſondern uch nützlichere Menſchen als gegenwärtig erzeugt, Menſchen, deren geſunder und nfacher Verſtand weit eher das Richtige trifft, als die gewandteſte Sophiſterei es im ſtande iſt.

Die Verwirrung der Geiſter nimmt in dem Maße überhand, als unſere Collegien ch geneigt zeigen, die alte Strenge einem mehr populären Syſteme zum Opfer zu ringen. Dieſer Umſtand ſollte letztere wahrlich veranlaſſen, auf dem jetzt eingeſchla- enen Pfade einzuhalten und ſich ein anderes Ziel zu ſtecken. Ihre Hauptaufgabe iſt egenwärtig die, eine höher und durch und durch gebildete Claſſe zu erzeugen und ieſe der Halbwiſſerei und Oberflächlichkeit gewichtvoll entgegenzuſtellen. Unſere Collegien üſſen, ſtatt einer falſchen Anſchauung, welche doch nie mit den ihr gemachten Con- eſſionen zufrieden iſt, nachzugeben, durchaus zu einem, ſo zu ſagen mehr ſcholaſtiſchen Syſteme zurückkehren, d. h. zu einem Syſteme, welches ſich auf die volle und einzige Wahrheit gründet und das einem in richtigem und harmoniſchem Verhältniſſe ſtehenden Studiengange huldigt, bei dem es weit mehr darauf ankömmt, die ſogenannten **humaniora** (d. h. die Wiſſenſchaften, die dem Menſchen als ſolchem nöthig ſind) zu ehren, als den Geiſt mit einem ausgedehnten bunten Allerlei und mit jenen „dem raktiſchen Nutzen“ dienenden Kenntniſſen anzufüllen. Es iſt die höchſte Zeit zur Um- ehr; denn ſchreiten unſere Collegien auf ihrer jetzigen Bahn weiter vorwärts und ntfernen ſie ſich immer mehr von der wahren Idee einer liberalen Erziehung, ſo iſt ar kein Halt- oder Zielpunct abzuſehen; die Anforderungen des „praktiſchen Nutzens“ erden immer gebieteriſcher auftreten, und es bleibt nichts übrig, als daß der Lehr- urſus zuletzt alle möglichen menſchlichen Beſchäftigungen und Thätigkeiten in ſeine reiſe hereinzieht.

Leider haben unſere Collegien dieſe Richtung ſchon weit genug verfolgt. Die rfahrung, die beſte Rathgeberin, beweiſt jedoch aufs klarſte, daß die Ergebniſſe ieſes ewigen Bemühens um „das Nützliche“, Alles in Allem genommen, ärmlich und erthlos ſind. Man nehme daher ſo bald als möglich jenes Syſtem wieder auf, elches beſſere Früchte trug. Es verſteht ſich hierbei von ſelbſt, daß die alte Methode n einigen nebenſächlichen Puncten modificirt werden muß, um namentlich den Fort- chritten auf dem Gebiete der Naturwiſſenſchaften zu entſprechen. Man hat dieſe Wiſſenſchaften in letzterer Zeit etwas gar zu ſehr überſchätzt, wenigſtens rückſichtlich hres comparativen Werthes. Die Chemie z. B. iſt allerdings eine ſehr edle Wiſſen- ſchaft; in einer Zeit jedoch, wo man rings von ſocialer, politiſcher, theologiſcher und nderer Marktſchreierei und Quackſalberei umſtürmt wird, dürfte die Logik doch ein noch empfehlenswertheres und nützlicheres Studium ſein als die Chemie. Tüchtigkeit in logiſchen Reagenzverſuchen iſt heutzutage höher anzuſchlagen als Uebung in derartigen Verſuchen auf chemiſchem Gebiet. Leſe man nur einmal mit ernſter Auf- merkſamkeit die Reden auf dem Congreß und die Leitartikel in vielen unſerer weiteſt- verbreiteten Zeitungen und frage man ſich dann, im Hinblick auf das Geſagte, welcher Gattung von Kenntniß unſere jungen Männer am meiſten bedürfen. Die Kenntniß der Worte, welche Manche in ſpöttiſcher Unwiſſenheit den Dingen gar entgegen- ſtellen möchten, wird gerade eines der wichtigſten Dinge in einer Zeit, wo die Dinge ſelbſt verkehrt und verderbt ſind, oder in Folge des allgemeinen Mißbrauchs

der Sprache und der Verwerfung oder Verdrehung der erſten Grundwahrheiten durch ein falſches Medium betrachtet werden.

Unſere Collegien müſſen darnach ſtreben, mehr wahrhaft praktiſche Menſchen zu bilden. Nehmen wir aber das Wort „praktiſch“ im gewöhnlichen Sinne, ſo dürfte man leicht fragen: Iſt dieß wirklich der Hauptmangel unſerer Zeit? unſeres Landes? Haben wir nicht ſogenannte praktiſche Menſchen in Hülle und Fülle? Erfahren wir nicht alle Tage die Ergebniſſe ihrer praktiſchen Arbeiten, wie ſie auf dem Congreß, auf den **Baltimore Conventions**, **Philadelphia Conventions**, **Buffalo Conventions** und auf allen großen und kleinen **Conventions** durch unſer ganzes Land zu Stande kommen? Erblickt man ihre Spur nicht in jenem Demagogenthum und in jener gänzlichen Herabwürdigung der geſunden Vernunft, zu welcher gewiſſe Politiker und die politiſche Preſſe aller Parteien ſo raſch herabgeſunken ſind? Haben ſie das Volk nicht völlig in der Hand und leiten ſie es nicht? Fehlt es alſo an ſolchen praktiſchen Männern? Und bringen unſere Collegien nicht andererſeits nur noch ſehr wenige wirkliche Gelehrte, Bücherwürmer und Pedanten hervor?

Je mehr unſere Collegien darnach ſtreben, populär zu werden, deſto tiefer werden ſie in Verfall gerathen. Es iſt die „Miſſion“ — um eines der Schlagworte des Tages zu brauchen —, es iſt die Miſſion des Collegiums wie der Kanzel, nicht der öffentlichen Meinung zu folgen, ſondern ihr voranzugehen und ſie zu leiten, ſie zu erheben, wenn ſie auf einer niederen Stufe ſteht, ſie zu bekämpfen, wenn ſie ſchlecht, ſie zu verbeſſern, wenn ſie im Irrthum befangen iſt. Wenn Collegium und Kanzel dieſen Beruf nicht zu erfüllen trachten, müſſen ſie früher oder ſpäter, in den allgemeinen Verfall hineingeriſſen, nothwendiger Weiſe ſelbſt ihre Endſchaft erreichen.....“

(M. f. d. L. d. A.)

D. Chronik der Univerſitäten und Fachſchulen.

a. **Sachſen-Weimar.** Jena. Während die akademiſchen Gelegenheitsſchriften gewöhnlich ganz ſpecielle, irgend einer Fachwiſſenſchaft zugehörige Fragen behandeln, finden wir in einer ſolchen lateiniſch geſchriebenen Schrift des Prof. der Theologie, Leopold Immanuel Rückert (Jena, bei Bran, 1851), auch einmal einen Gegenſtand rein praktiſcher Natur beſprochen, deren Hauptinhalt wir hier kurz mittheilen.

Unſere ſittlich arme Zeit, ſagt der berühmte Exeget, bedarf gerade am meiſten der Theologen und Seelſorger, damit es beſſer werde, und niemals hat es mehr an ſolchen Leuten der rechten Art gefehlt als jetzt. Er greift aus den mancherlei Umſtänden, welche ein gedeihliches und vollſtändiges Studium der Theologie, ſo wie eine gründliche und allſeitige Vorbereitung auf die einſtige Wirkſamkeit ſtören und hindern, einige heraus, einmal die Verpflichtung der Theologie Studirenden zum Militärdienſt, ſodann die allzu große Neigung derſelben zu den Naturwiſſenſchaften und das **allzu frühe** Studium der Pädagogik. Die Naturwiſſenſchaften könne der Theolog nur zum Zwecke der Erholung treiben; der rechte Theolog müſſe ſich ſeinem Studium ganz widmen und ein »**pastor**« könne nur Freude haben in »**grege suo**«; der lade eine große Schuld auf ſich, der die Zeit, die dem geiſtigen und ſittlichen Wohle der Gemeinde gewidmet ſein ſolle, auf das Suchen von Steinen, Pflanzen, Würmern und Schmetterlingen verwende. Hinſichtlich des zweiten Punctes, des pädagogiſchen Studiums der jungen Theologen, erkennt es der Herr Verf. zunächſt an, daß die einzige Hoffnung der Gegenwart auf eine Beſſerung unſerer ſittlichen Zuſtände allein auf der Jugendbildung beruhe, und daß der einſtige Beruf des

Theologen tüchtige pädagogiſche Kenntniß vorausſetze. Aber er tadelt es, daß die Theologen zu früh, oft ſchon nach dem erſten und zweiten Jahre des akademiſchen Studiums der Pädagogik ſich zuwendeten zum Nachtheile ihrer umfangreichen und auf einen an ſich kurzen Zeitraum beſchränkten Hauptwiſſenſchaft. Das pädagogiſche Studium müſſe den Schlußſtein zum theologiſchen bilden; zwei Sachen zu Hauptſachen zu machen, ſei eine Naturwidrigkeit, denn jede einzelne erfordere den ganzen Mann; ein tüchtig gebildeter Theolog werde auch in kürzerer Zeit in pædagogicis das Nothwendige ſich noch aneignen; wer ſich aber, nachdem er in ſeinem Hauptfache noch kaum etwas Nennenswerthes gelernt habe, der Pädagogik widme, der werde bei dem gleichzeitigen Studium beider in keinem über die Stufe einer ärmlichen Mittelmäßigkeit hinauskommen. Demnach ſei es nothwendig, daß der junge Theolog ſich erſt im dritten Jahre ſeines akademiſchen Lebens der Pädagogik zuwende; glücklich ſei der, dem es geſtattet ſei, nach Vollendung des theologiſchen Studiums noch eine Zeitlang ganz und ungetheilt der Pädagogik ſich zu widmen. Namentlich wird Gewicht darauf gelegt, wie ſchädlich es ſei, wenn ein Lernender ſich allzu früh der Lehrthätigkeit zuwende; durch zu frühe Richtung auf die praktiſche Thätigkeit, wie ſie pädagogiſche Beſchäftigung mit ſich bringen müſſe, ſchwinde in dem jungen Manne der rechte Eifer zum eigentlichen Lernen und Studiren, zur tiefen und ſpeculativen Betrachtung.

Die Worte ſind derb und gerade, aber ein wohlwollender Sinn iſt nicht zu verkennen. Der Gegenſtand iſt gewiß der weiteren Betrachtung werth. Möchte manchem abituro theologiæ studioso ein guter Wink gegeben werden! Erfreulich aber iſt und bleibt es doch, wenn und wo der Theolog, während er ſonſt ein trockenes pädagogiſches Heft von der Univerſität mit in die Heimat ſchleppte, jetzt Gelegenheit findet, mit praktiſchem Geſchick und Erfahrungen bereichert dem rigorosum und dem Leben entgegen zu gehen. G. Queck.

Schweiz. Die eidgenöſſiſche Hochſchule und die höheren Unterrichtsanſtalten der Schweiz. — Bern, 5. Mai. Aus dem von dem eidgenöſſiſchen Departement des Innern an den Bundesrath erſtatteten Bericht, betreffend die Errichtung einer ſchweizeriſchen Bundesuniverſität, ergiebt ſich folgende Statiſtik des höheren Unterrichts in der Schweiz. In den Jahren 1846, 47 und 48 zählte die Schweiz 14 höhere Unterrichtsanſtalten, nämlich 3 Univerſitäten, 3 Akademieen und 8 Lyceen. Eine derſelben, die Akademie von Neuenburg, iſt im Laufe des Jahres 1848 geſchloſſen worden. An den drei Univerſitäten Baſel, Zürich und Bern ſind die vier Facultäten vertreten. Bern hat eine eigene Abtheilung für die Thierarzneikunde. In den beiden Akademieen von Genf und Lauſanne wird Unterricht in der Theologie, der Rechtswiſſenſchaft und der Philoſophie ertheilt. Das Lyceum zu Sitten lehrt Theologie, die Rechte und Philoſophie; diejenigen in Einſiedeln, Schaffhauſen und Lugano Philoſophie, und dasjenige in Chur (katholiſch) Theologie. Die Univerſitäten und Akademieen gehören der proteſtantiſchen, die Lyceen, bis auf eines, der katholiſchen Confeſſion an. Polytechniſche Lehrfächer werden an keiner dieſer Anſtalten vorgetragen.

Während des erwähnten Trienniums zählte die Schweiz durchſchnittlich 1017 Studirende, welche ſich auf die einzelnen Anſtalten ſo vertheilen: Bern 213, Zürich 128, Baſel 80, Genf 168, Lauſanne 104, Neuenburg 22; die übrigen vertheilten ſich auf die Lyceen. Unter der Geſammtſumme der Studirenden waren 165 (etwa 1/6) Ausländer, vorzugsweiſe in den jetzt geſchloſſenen Jeſuitenſchulen von Freiburg und Sitten; die übrigen Schweizer. Im Jahre 1848 zählte man immerhin noch 110

Ausländer, von denen 20 in Zürich Medicin, 90 in Basel und Genf Theologie studirten.

An den genannten Anstalten, diejenige von Neuenburg nicht inbegriffen, zählte man im Ganzen 180 Professoren, nämlich 117 weltliche und 63 geistliche; darunter 141 Schweizer und 39 Ausländer. Von denselben kommen auf die Universität Bern 34, Zürich 27, Basel 25; auf die Akademie von Genf 20, Lausanne 16 und auf die Lyceen 58. In Bezug auf den Gehalt der Professoren herrscht an den verschiedenen Anstalten große Verschiedenheit. Das Maximum eines Professorengehaltes an der Universität Bern beträgt 3000 alte Schwzfr.; in Basel 2800, in Zürich 2300; an der Akademie in Lausanne 2200, in Genf 2130. Die Collegiengelder sind bei der geringen Anzahl von Schülern nicht beträchtlich; in Basel betragen sie im Ganzen jährlich etwa 2000 Fr., in Genf circa 10,000, in Zürich 12,000; von Bern fehlen die Angaben.

Die Kosten für diese Anstalten, für Lehrerbesoldungen und Hülfsanstalten, Bibliotheken, Museen, botanische Gärten, Laboratorien ꝛc. werden meistens aus eigenen Stiftungen oder Fonds bestritten, die jedoch für das Bedürfniß nicht ausreichen. Bern und Waadt alimentiren ihre Anstalten ausschließlich aus der Staatscasse. Zürich erhält 20,000 Fr. von der Stadtgemeinde und 26,000 aus dem sogenannten Stiftsfond, muß jedoch diese beiden Beiträge auf die Universität und die Cantonsschule vertheilen. In Basel reicht der Universitätsfond ungefähr zu Deckung der Hälfte der Kosten für die Universität aus. Die Kosten für die drei Universitäten und zwei Akademieen mit ihren Hülfsanstalten sind folgende: Bern 75 bis 78,000 Schwzfr., Zürich 50 bis 54,000, Basel 39 bis 40,000, Genf 58 bis 60,000, Lausanne 40 bis 45,000 Fr. Die kostspieligste der schweizerischen höhern Lehranstalten erheischt also einen immer noch weit geringeren Kostenaufwand als die mittleren, ja selbst die kleineren deutschen Universitäten. So erfordert die kleine Universität Marburg mit durchschnittlich 250 bis 300 Studirenden jährlich 54,000 Thlr., und nicht viel weniger kostet diejenige in Gießen mit 300 bis 450 Schülern. Die Universität Bonn mit 50 Professoren, theologischen Lehrstühlen für beide Confessionen und 900 bis 1000 Schülern hat jährlich über 88,500 Thlr. zu disponiren. In dem Berichte einer Tagsatzungscommission vom Jahre 1832 über die Errichtung einer eidgenössischen Hochschule wurden die Kosten einer auf sehr breiter Grundlage zu errichtenden eidgenössischen Universität auf wenigstens 150,000 bis höchstens 200,000 alte Schwzfr. berechnet.

Zur Verleihung von Stipendien und andern Hülfsmitteln für Studirende haben fast alle Cantone eigene cantonale Gemeinde- oder Familienfonds aufzuweisen; die Gesammtsumme der für Stipendien ꝛc. bestimmten Stiftungen und Vermächtnisse in der ganzen Eidgenossenschaft mag nach dem Capitalbetrage auf ungefähr 970,000 Fr. alte Währung sich belaufen. Die bedeutendsten Fonds sind: in Bern der Mußhafenfond mit mehr als 400,000 Fr., und der Schulsäckelfond mit 72,000 Fr.; im Canton Freiburg ein der Hauptstadt gehöriger Fond mit 150,000 Fr. Ueberdieß werden noch von einzelnen Cantonen anderweitige Stipendienfonds angeführt in einem Capitalbetrag von etwa 650,000 Fr.; in den Cantonalbudgets kommen zu gleichem Zwecke noch jährliche Ansätze vor im Betrage von 36,000 Fr., und endlich können die 24 Freiplätze der katholischen Schweiz im erzbischöflichen Seminar zu Mailand als eben so viele Stipendien betrachtet werden. Von diesen sehr beträchtlichen Hülfsquellen für die studirende Jugend wird der größere Theil als Ermunterung zum Studium der Theologie verwendet.

Die Gesammtzahl der an höhern Lehranstalten des Auslandes studirenden Schweizer

beträgt durchschnittlich 600 bis 650. Von deutschen Universitäten wurden in den Jahren 1846 bis 48 am zahlreichsten besucht: München, Freiburg, Heidelberg, Tübingen, Berlin und Halle; von den österreichischen Wien, von den französischen Paris. Karlsruhe erfreut sich zahlreichen Besuchs der Polytechniker. Im In- und Auslande mögen jährlich 1300 bis 1400 schweizerische Jünglinge höhere Lehranstalten besuchen und sich auf die verschiedenen Facultäten etwa folgendermaßen vertheilen: Philosophie 375 bis 400; Theologie 300 bis 320; Medicin 275 bis 300; Rechte 240 bis 260; Polytechnik 100 bis 120. Eine schweizerische Universität könnte leicht auf den jährlichen Besuch von 500 bis 700 Schülern rechnen; eine polytechnische Anstalt würde sich wohl eines Besuchs von 200 bis 300 Schülern erfreuen. Die Zahl der schweizerischen Professoren im Auslande beträgt 27, unter denen einzelne einen europäischen Ruf erworben haben.

Was die Ansichten und Wünsche der Cantonsregierungen über die Errichtung einer eidgenössischen Universität und polytechnischen Schule angeht, so haben weder Wünsche noch Ansichten eröffnet: Solothurn, Appenzell J. Rh. und St. Gallen. Nidwalden hat weder bejaht noch verneint, sondern nur einen besondern Wunsch an die allfällige Einführung eidgenössischer Studienanstalten geknüpft. Betreffend die Hochschule, haben sich mehr oder weniger *gegen* eine solche die fünf Regierungen von Uri, Schwyz, Obwalden, Baselstadt und Appenzell A. Rh. ausgesprochen. Mehr oder weniger *für* eine eidgenössische Hochschule erklärten sich die 16 Regierungen von Zürich, Bern, Luzern, Zug, Freiburg, Baselland, Schaffhausen, Graubünden, Aargau, Thurgau, Tessin, Waadt, Wallis, Neuenburg, Genf. Betreffend die polytechnische Schule erklären sich *gegen* ihre Einrichtung Uri und Schwyz; mehr oder weniger *dafür* die 10 Regierungen von Zürich, Bern, Glarus, Freiburg, Bünden, Aargau, Tessin, Wallis, Neuenburg, Genf. Die übrigen Regierungen haben in ihren Antworten diese Frage nicht berührt. Als Sitz einer eidgenössischen Hochschule wird von zwei Regierungen Zürich, von anderer Seite Freiburg vorgeschlagen.

Das eidgenössische Departement des Innern schließt seinen Bericht mit dem Antrage: es möchte der Bundesrath, mit Berücksichtigung der Sprachen und Confessionen, die Aufstellung einer zahlreichen, aus Staats- und Schulmännern, Universitäts- und Fachkundigen bestehenden Expertencommission beschließen, die sich in der Bundesstadt versammeln und mit möglichster Beförderung Bericht erstatten 1) über die Gründe, welche für Errichtung einer eidgenössischen Universität oder einer polytechnischen Schule oder für beides zusammen sprechen; 2) über die geeignetste Weise und die Mittel, einen hierfallsigen Beschluß zur Ausführung zu bringen. Von dem beigegebenen Instructionsschema, welches die Grundlage der Untersuchung bilden soll, ist besonders der neunte Punct hervorzuheben, welcher lautet: Prüfung der Frage, wie mit Gründung einer Universität und polytechnischen Schule die Errichtung eines aus Universitätsmitgliedern und nicht der Universität angehörenden Gelehrten ꝛc. bestehenden Nationalinstituts der Wissenschaft und Künste sich verbinden ließe; wie eine solche Anstalt mit geringen Kosten oder doch mit ziemlich mäßigen erhältlich wäre.

b. **Preußen.** Die Methode der Volksschule sei abstract geworden, das ist die vornehmste Klage gegen die moderne Volksschule. Wäre es nur die Methode! Vielmehr die ganze Volksschule ist abstract geworden, dem Leben abgewendet, und dem Volke entzogen. Diesem tieferen Schaden ist denn freilich nicht durch eine andere Methode des Unterrichts allein abzuhelfen. Einen außerordentlich glücklichen Weg scheint Herr v. Raumer einzuschlagen, so weit sich nach dem Auszuge aus einer Circularverfügung, den die Br. Z. mittheilt, urtheilen läßt, und der wir sowohl wegen der Auffassung

der factiſchen Zuſtände als wegen der Motivirung der Maßregeln des Miniſters unſeren vollen Beifall ſchenken. Hoffentlich können wir bald die Verfügung vollſtändig mittheilen. Der Artikel der Br. Z. lautet:

„Die Vermehrung der Bildungsanſtalten für Volksſchullehrer ohne Vermehrung oder Erweiterung der betreffenden Schullehrerſeminare iſt vom Unterrichtsminiſterium mittelſt eines Erlaſſes an ſämmtliche Provinzialſchulcollegien, Regierungen und Conſiſtorien angebahnt. In Rückſicht darauf, daß in den meiſten Provinzen der Monarchie die vorhandenen Schullehrerſeminarien für das durch die geſteigerte Bevölkerung vermehrte Bedürfniß an Candidaten des Elementarſchulamtes nicht mehr ausreichen, hat der Miniſter v. Raumer ſich veranlaßt gefunden, auf eine Schullehrerbildung außerhalb der Seminarien Bedacht zu nehmen; theils weil die Lage des Staatshaushaltes nicht überall und ſofort die Einrichtung neuer Schullehrerſeminarien zulaſſe, theils weil es im eigenen Intereſſe der Lehrerbildung für das Elementarſchulamt wünſchenswerth erſcheine, daß dieſe nicht gleichſam als ein Monopol der Seminarien angeſehen und behandelt werde. Es bleibt nach der Anſicht des Miniſters in vieler Beziehung wünſchenswerth, daß einzelne befähigte Geiſtliche und Lehrer ſich privatim mit der Vorbildung von Candidaten beſchäftigen, welche zugleich Gelegenheit erhalten müſſen, ſich durch ausgedehntere Beſchäftigung in der Ortsſchule, als ſie die Einrichtung der Seminarien zuläßt, im praktiſchen Schulehalten Vorzüge zu erwerben, welche ſie in der theoretiſchen Bildung im Vergleich mit den Seminarzöglingen vielleicht entbehren möchten. Außerdem ſei der Vortheil zu berückſichtigen, welcher dem Schulweſen dadurch erwächst, daß wenigſtens ein Theil der Lehrer in ihm wirkſam iſt, welche nicht längere Zeit hindurch dem unmittelbaren Leben der Familie, der Kirche und der Gemeinde durch den Aufenthalt in einem Seminare haben entzogen werden müſſen. Es ſoll daher nach der neuen Miniſterialverordnung darauf ankommen, dieſer Vorbildungsart der Elementarlehrer, wo dem Bedürfniſſe anderweitig nicht genügt werden könne, eine größere Ausdehnung und überall eine feſtere, den Zwecken des Schullehrerberufes entſprechende Richtung zu geben.

IV. Archiv des Schulrechts.

Würtemberg.

Verfügung des Miniſteriums des Kirchen- und Schulweſens vom 10. Auguſt 1850 betreffend eine veränderte Einrichtung der Maturitätsprüfung für den Beſuch der Univerſität.

In Erwägung der Nachtheile, welche aus dem Mangel einer zureichenden und feſten Ordnung der Maturitätsprüfung für den Beſuch der Univerſität erwachſen ſind, werden mit höchſter Genehmigung vom 2. d. M. die bisher beſtandenen Vorſchriften folgendermaßen theils abgeändert, theils ergänzt:

1) Jedem der ſechs Landesgymnaſien und den bis zur Univerſität reichenden Privatinſtituten wird ein angemeſſener Einfluß in Beziehung auf die Maturitätsprüfungen in der Art eingeräumt, daß, wenn nicht ein Lehrerconvent einen Schüler als reif für die Univerſität erklärt hat, ein ſolcher zur Hauptprüfung (Ziff. 2) nicht zugelaſſen wird. Hiebei hat der Lehrerconvent nicht nur zu erwägen, ob ein Candidat in der Entwickelung ſeiner Urtheilskraft ſo weit gefördert ſei nnd ſolche Kenntniſſe dem

Grade und dem Umfange nach ſich erworben habe, daß er als befähigt erſcheint, die akademiſchen Vorleſungen mit Nutzen zu beſuchen, ſondern insbeſondere auch, ob derſelbe diejenige ſittliche Reife erlangt habe, welche Hoffnung giebt, daß er auf der Univerſität ein geordnetes und wiſſenſchaftliches Leben führen werde. Um die Zeugniſſe hierüber mit deſto größerer Sicherheit ausſtellen zu können, haben die Lehrerconvente der Gymnaſien zu geeigneter Zeit eine ſchriftliche und mündliche Prüfung in allen Hauptfächern des Gymnaſialunterrichtes mit denjenigen Schülern anzuſtellen, welche ſich um das Maturitätszeugniß bewerben. An dieſer Prüfung, welche zur Hauptprüfung im Verhältniß einer Vorprüfung ſteht, haben auch diejenigen Schüler Antheil zu nehmen, welche ſich zum Beſuch der Univerſität durch Privatſtudien vorbereiten.

2) Zu der Maturitätsprüfung (Hauptprüfung), welche in Stuttgart ſtattfindet, werden nur diejenigen Bewerber zugelaſſen, welche das 18. Lebensjahr entweder zur Zeit der Prüfnng zurückgelegt haben oder in den nächſten drei Monaten nach der Prüfung zurücklegen werden.

3) Für die Vornahme der Hauptprüfung wird von dem königlichen Studienrathe vorläufig auf drei Jahre eine Prüfungscommiſſion beſtellt, deren Mitglieder lediglich nach ihrer Befähigung zum Prüfungsgeſchäft aus dem Gelehrtenſtande gewählt werden.

4) Aus der Vergleichung der Ergebniſſe dieſer Hauptprüfung mit denen der Vorprüfungen und den von den Lehrerconventen ausgeſtellten Zeugniſſen über intellectuelle und ſittliche Reife der Examinanden ergiebt ſich der Maßſtab für das Urtheil des k. Studienrathes darüber, ob das Zeugniß der Reife zu ertheilen oder zu verſagen iſt. — Die Beſtimmungen zu 1, 3 und 4 treten ſchon bei der nächſten Maturitätsprüfung in Wirkſamkeit, wogegen die zu 2 erwähnte Altersbeſchränkung erſtmals bei der im Frühling 1851 ſtattfindenden Prüfung in Ausübung geſetzt werden wird.

Frankreich.

Décret du président de la république, relatif aux écoles normales primaires (24 mars 1851). *

Le président de la république,

Sur le rapport du ministre de l'instruction publique et des cultes;

Vu l'article 35 de la loi du 15 mars 1850;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète:

TITRE PREMIER. ***Des objets de l'enseignement dans les écoles normales primaires.***

Art. 1. L'enseignement dans les écoles normales primaires comprend:

L'instruction morale et religieuse; la lecture; l'écriture; les éléments de la langue française; le calcul et le système légal des poids et mesures; le chant religieux. Il peut comprendre en outre: L'arithmétique appliquée aux opérations pratiques; les éléments d'histoire et de géographie; des notions des sciences physiques et d'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie; des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène; l'arpentage, le nivellement et le dessin linéaire; la gymnastique.

---

* Da die Red. der Päd. Rev. ihre Anſicht über Seminarbildung und Vorbereitung zum Lehramt an der Volksſchule überhaupt nächſtens ausführlich ausſprechen will, geben wir die beiden folgenden Actenſtücke ohne Bemerkungen; nur haben wir in dem Decret einen Punct, den wir beſonders tadeln, und in der Inſtruction einen, den wir beſonders billigen, durch den Druck auszeichnen laſſen.

Art. 2. La durée du cours d'études est de trois ans.

Art. 3. A la fin de la seconde année, le conseil académique désigne, sur le rapport de la commission de surveillance, les élèves qui pourront recevoir tout ou partie de l'enseignement des matières indiquées aux paragraphes 9, 10, 11, 12 et 13 de l'article 1er du présent règlement.

Art. 4. Les élèves-maîtres seront exercés à la pratique des méthodes d'enseignement dans les écoles primaires qui seraient annexées aux écoles normales.

L'instituteur qui dirige l'école annexe est considéré comme maître adjoint, et nommé conformément aux dispositions de l'article 9 ci-après.

Art. 5. Chaque année, le conseil académique désigne les livres qui seront mis à la disposition des élèves. Ces livres seront exclusivement choisis parmi ceux dont l'introduction aura été autorisée conformément à l'article 5 de la loi du 15 mars 1850.

TITRE II. *De la direction et de la surveillance.*

CHAPITRE PREMIER. — *De la direction.*

Art. 6. Le directeur de l'école est nommé par le ministre de l'instruction publique, après avis du conseil académique.

Art. 7. Le directeur est chargé de la principale partie de l'enseignement.

Art. 8. Le directeur est secondé, pour l'enseignement et la surveillance, par des maîtres adjoints, nommés par le ministre sur la proposition du recteur de l'académie.

Ces maîtres résident dans l'établissement; ils sont au nombre de deux au plus, non compris l'aumônier.

Il ne pourra être attaché de maître externe aux écoles normales que pour le chant. Ce maître est proposé par le directeur, et agréé par le recteur.

Art. 9. L'instruction religieuse est donnée aux élèves-maîtres, suivant la religion qu'ils professent, par les ministres des différents cultes reconnus par l'État.

CHAPITRE II. — *De la commission de surveillance et de ses attributions.*

Art. 10. La surveillance de l'école normale est confiée à une commission de cinq membres, nommés pour trois ans par le recteur, sur la proposition du conseil académique.

Le président de la commission est nommé par le recteur.

Le directeur assiste aux délibérations de la commission avec voix délibérative, hors les cas où elle a à statuer sur des questions qui intéressent sa gestion.

Art. 11. La commission de surveillance est chargée :

1° De préparer la liste des candidats à l'école normale; dont elle aura constaté, dans les formes indiquées ci-après, l'aptitude intellectuelle et morale;

2° De rédiger le règlement particulier de l'école : ce règlement devra être approuvé par le recteur en conseil académique;

3° De désigner, à la fin de la première année, ceux des élèves qui seront admis aux cours de deuxième année, à la fin de la seconde année, ceux qui pourront passer en troisième année.

Dans le cas de maladie prolongée ou d'absence légitime, la commission peut autoriser un élève à redoubler le cours de première ou de deuxième année;

4° De dresser, chaque année, le budget et d'examiner les comptes qui lui

nt présentés par la direction de l'école, et de consigner ses observations dans
1 rapport spécial.

Art. 12. Il est tenu dans chaque école par le directeur, assisté des maîtres
joints, un registre sur lequel sont consignées les notes trimestrielles sur la
nduite et le travail des élèves-maîtres. A la fin du cours d'études, il est fait
ur chaque élève un résumé de ces notes dans l'ordre suivant :

1° Devoirs religieux ; 2° conduite ; 3° caractère ; 4° aptitude ; 5° progrès.

Ces résumés sont mis à la disposition des conseils académiques pour leur
rvir à dresser la liste d'admissibilité prescrite par l'article 31 de la loi du
mars 1850.

Art. 13. Les membres de la commission font, au moins une fois tous les
ois mois, la visite de l'école ; ils prennent connaissance des registres sur les-
els doivent être consignés, par le directeur, les notes relatives à la conduite,
caractère et au travail de chaque élève.

Ils examinent les classes et interrogent les élèves.

Art. 14. Tous les ans, au mois de juillet, la commission de surveillance
resse au recteur de l'académie, sur l'état et le personnel de l'école, un rap-
rt qui sera transmis au ministre.

Elle reçoit du directeur, à la même époque, un rapport sur tout ce qui
ncerne les élèves et la discipline. Elle transmet ce rapport, avec ses obser-
tions, au préfet, qui le place sous les yeux du conseil général, et au recteur,
i en envoie au ministre une expédition accompagnée de ses observations.

TITRE III. *De l'admission des élèves-maîtres.*

Art. 15. Chaque année, le ministre détermine, sur l'avis du conseil académique,
nombre des élèves-maîtres qui peuvent être admis à l'école normale, soit à leurs
ais, soit aux frais du département et des communes, soit aux frais de l'État.

Art. 16. Les inscriptions des candidats auront lieu du 1er au 15 janvier :
n registre est ouvert à cet effet au secrétariat de l'académie. Aucune inscription
e sera reçue que le candidat n'ait déposé les pièces suivantes :

1° Son acte de naissance, constatant que, au 1er septembre de l'année
endant laquelle il se présente, il aura 18 ans accomplis au moins, et 22 ans
1 plus ;

2° Un certificat de médecin constatant qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la
etite vérole, et qu'il n'est atteint d'aucune infirmité ou d'aucun vice de con-
itution qui le rende impropre à l'enseignement ;

3° L'engagement légalisé de servir pendant dix ans au moins dans l'in-
truction primaire publique.

S'il est mineur, le candidat produira en outre une déclaration, aussi léga-
sée, de son père ou de son tuteur, l'autorisant à contracter cet engagement ;

4° Une note signée de lui, indiquant le lieu ou les lieux qu'il a habités
epuis l'âge de quinze ans ;

5° Des certificats de moralité délivrés, tant par les chefs des écoles aux-
quelles il aura appartenu, soit comme élève, soit comme sous-maître, que par
chacune des autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale
le l'enseignement, conformément à l'article 44 de la loi du 15 mars 1850 *.

---

* Vgl. Päd. Rev. XXVI, 239 ff.

Art. 17. Une enquête est faite par les soins du recteur et des inspecteurs de l'instruction primaire, sur la conduite et les antécédents des candidats.

Au vu des pièces exigées et d'après les résultats de l'enquête, la commission de surveillance dresse, du 1er au 15 août, la liste mentionnée en l'article 12.

Sur la production de cette liste et des pièces qui l'accompagnent, ainsi que des demandes présentées par les candidats, le recteur, en conseil académique, prononce, s'il y a lieu, l'admissibilité des candidats à l'école normale.

Art. 18. Les bourses ou portions de bourses entretenues, soit par l'État, soit par les départements, sont accordées par le recteur en conseil académique.

Les boursiers, qui n'obtiennent que des portions de bourses, s'engagent à payer la portion qui reste à leur charge. Les boursiers départementaux prennent en outre l'engagement de servir pendant dix ans dans le département qui paye leur pension.

Ils peuvent être affranchis en tout ou en partie de ces engagements par une dispense du recteur, sur l'avis conforme du conseil académique.

Les engagements dont il vient d'être question, seront légalisés, et, s'il y a lieu, autorisés comme il est dit au 5e paragraphe de l'article 16 du présent règlement.

Art. 19. Les boursiers qui, par leur fait, sortiraient de l'école avant la fin du cours, ou qui refuseraient d'accomplir leur engagement décennal, seront tenus de restituer à l'État ou au département le prix de la pension dont ils auront joui.

Toutefois, ils pourront être dispensés de cette obligation par le ministre, sur l'avis du conseil académique.

Le montant des restitutions fera retour au fonds sur lequel les bourses étaient payées.

La dispense du service militaire cesse à dater du jour où l'engagement a été rompu.

TITRE IV. *Du régime intérieur.*

Art. 20. Les journées commencent et finissent par une prière commune.

La prière du matin et du soir est suivie d'une lecture de piété.

Les jours de dimanche et de fêtes légalement reconnues, les élèves sont conduits aux offices publics par le directeur, assisté des maîtres adjoints.

Art. 21. Les vacances durent quinze jours au plus.

Tout congé, toute sortie particulière, hors le cas d'une circonstance exceptionnelle dont le directeur est juge, est formellement interdit pendant la durée du cours d'études.

Les élèves seront *toujours conduits en promenade* par le directeur ou les maîtres adjoints.

Art. 22. Chaque année, lorsque les besoins du service le permettent, le recteur peut accorder au directeur et maîtres adjoints internes un congé dont la durée ne peut excéder un mois; ces congés ne pourront être accordés à plusieurs maîtres à la fois.

Art. 23. Les élèves-maîtres sont chargés du service de propreté dans l'intérieur de l'école.

TITRE V. *De la discipline.*

Art. 24. Les punitions qui peuvent être infligées aux élèves, suivant la gravité des fautes, sont :

La retenue; la réprimande; l'exclusion.

Le directeur prononce la retenue.

La réprimande est prononcée, suivant les cas, par le directeur, la commission de surveillance ou le recteur.

L'exclusion est prononcée par le recteur, sur l'avis du directeur, la commission de surveillance entendue.

En cas de faute grave, le directeur peut prononcer l'exclusion provisoire.

Lorsque l'exclusion est prononcée, le ministre en est immédiatement informé.

Art. 25. Tout élève qui, à la fin de l'année, n'est pas jugé en état de passer au cours supérieur, cesse de faire partie de l'école.

Fait au palais de l'Élysée, le 24 mars 1851.

LOUIS-NAPOLÉON BONAPARTE.

Le ministre de l'instruction publique et des cultes :

CH. GIRAUD.

Instruction du ministre de l'instruction publique et des cultes aux recteurs, relative à l'exécution du décret du 24 mars 1851, concernant les écoles normales primaires (24 avril 1851).

Monsieur le recteur, j'ai l'honneur de vous envoyer quelques exemplaires d'un décret, en date du 24 mars dernier, portant règlement des écoles normales primaires.

Ces établissements ont été l'objet des plus vives préoccupations de la part des pouvoirs publics. Le but du règlement est de leur donner une organisation parfaitement en rapport avec leur destination, et d'offrir par conséquent à la société de nouveaux gages de sécurité.

Je vous invite, monsieur le recteur, à bien vous pénétrer de l'esprit de ce nouveau règlement.

Trois questions principales, qui ont fixé tout d'abord l'attention du conseil supérieur, y sont résolues, savoir :

La durée du cours d'études ;

Le personnel enseignant ;

Les conditions d'admission des élèves-maîtres.

Dans un certain nombre d'écoles normales primaires, la durée du cours d'études n'est encore que de deux ans. Le conseil supérieur a été d'avis de la fixer à trois ans. Sans doute on pourrait craindre qu'en retenant pendant trois ans quelques élèves dans un établissement où malgré la simplicité du régime, ils trouvent encore un bien-être supérieur à celui dont ils jouissaient dans leur famille, ils n'y contractassent des habitudes telles que la modeste position à laquelle ils se destinent ne répondît plus à leurs espérances. En élevant à trois ans la durée du cours d'études, ne donnerait-on pas à l'enseignement une extension qui dépasserait les nécessités du service? Le conseil supérieur n'en a pas jugé ainsi ; il ne lui a pas été démontré que les élèves-maîtres formés dans les écoles normales primaires où la durée du cours d'études est de trois ans, fussent moins modestes que les autres. Il a reconnu, d'un autre côté, que la troisième année d'études n'est point généralement destinée à ajouter de nouvelles connaissances à celles que les élèves ont acquises dans les deux années précédentes, mais à fortifier ces connaissances et surtout à former ces jeunes gens à l'art difficile de l'enseignement. Et, d'ailleurs, les instituteurs ne seront pas comme

par le passé exposés à de dures privations; assurés partout d'un traitement minimum de 600 fr., ils seront généralement plus satisfaits de leur sort et moins enclins à manifester du mécontentement ou des regrets. Une dernière considération a enfin prévalu. Les jeunes gens qui arrivent dans les écoles normales sont presque tous peu préparés à la carrière à laquelle ils se destinent. Il faut corriger l'imperfection de leur éducation première, réformer certaines habitudes, leur inspirer les sentiments religieux et moraux qui doivent être la base de leur enseignement et la règle de toute leur vie : or, si par une aberration déplorable une école normale s'écartait du but qu'on veut atteindre, ce serait déjà trop que deux années de séjour dans un semblable établissement; mais aussi trois années passées dans un établissement parfaitement dirigé seraient à peine suffisantes pour développer ou raffermir chez des jeunes gens les vertues et les qualités diverses qu'exige leur état.

A l'égard du personnel enseignant, il a été reconnu qu'il était indispensable de le réduire en le transformant. C'est dans cette transformation surtout que le conseil supérieur a cherché une garantie contre toute extension excessive de l'enseignement. Il importe surtout que les élèves-maîtres apprennent parfaitement tout ce qu'ils doivent enseigner. Ils ne seront point un jour appelés à préparer directement des candidats pour toutes les carrières, mais seulement à donner aux enfants cette première instruction qui leur permettra d'exercer utilement les diverses professions auxquelles leur vocation et le vœu de leur famille les appelleront. Le programme d'enseignement primaire est déterminé par la loi. Il indique le caractère et les bornes du programme de l'enseignement dans les écoles normales; il est de nature à donner aux intelligences un sage développement, et une connaissance approfondie des matières qu'il renferme ne sera pas commune et facile. Ainsi limité, il a paru que cet enseignement ne devait plus être confié à des maîtres externes, qui, livrés en dehors à d'autres occupations, ne vivant pas au milieu des élèves-maîtres, ne pouvant par conséquent s'identifier avec leurs besoins intellectuels, ne pourraient remplir complètement la mission qui leur serait confiée. Ce ne sont plus des professeurs qui viendront seulement en classe donner aux élèves-maîtres des leçons plus ou moins élémentaires sur les diverses parties du programme, ce seront des maîtres internes, au nombre de deux au plus, qui se partageront avec le directeur, non-seulement l'enseignement, mais encore la direction morale et la surveillance des élèves, et qui, par conséquent, devront vivre sans cesse au milieu d'eux; qui ajouteront à leurs leçons de bons conseils; qui étudieront constamment leurs caractères et s'attacheront à en réformer successivement les défauts. Cette tâche, qui est avant tout celle du directeur, est difficile, car elle exige une vie entière d'abnégation et de dévouement, beaucoup de discernement et de pratique. L'expérience nous a prouvé que des hommes capables de la bien remplir ne sont pas impossibles à rencontrer.

Il résulte implicitement de l'article 8 du décret du 24 mars, que l'aumônier de l'école normale est nommé, par le ministre, sur la proposition du recteur de l'académie. Je dois ajouter que cette proposition doit toujours être concertée entre Mgr. l'évêque et vous. Il est désirable que l'aumônier réside dans l'intérieur de l'établissement, afin qu'il puisse, indépendamment des exercices et de l'enseignement religieux proprement dit, concourir à l'éducation des élèves-maîtres. Le règlement particulier de l'école pourra rendre ce concours facile, en

limitant convenablement les attributions de chacun, de telle sorte que l'autorité, et par conséquent la responsabilité du directeur, ne cessent pas d'être réelles.

L'admission des élèves-maîtres ne doit plus résulter d'un *examen*, et encore moins d'un *concours*. Le candidat qui, au début de la carrière, répond le mieux à des questions très-élémentaires, n'est pas toujours celui qui a le plus d'aptitude aux fonctions laborieuses de l'enseignement primaire. C'est le caractère du candidat, ce sont ses antécédents, sa conduite ordinaire, son aptitude, en un mot, **sa vocation** qui doivent surtout déterminer la préférence en sa faveur. Le règlement indique par quels moyens on arrivera à cette connaissance parfaite des titres de chaque candidat; mais la lettre du règlement serait impuissante à cet égard, si, pour en assurer l'exécution, vous ne trouviez dans son esprit les inspirations qu'il est impossible de formuler, et qu'un administrateur habile et dignement secondé sait heureusement mettre en œuvre.

Vous avez le règlement sous les yeux; je n'ai point dès lors, monsieur le recteur, à énumérer ici les diverses dispositions qu'il contient, et qui toutes se rattachent plus ou moins directement aux questions principales sur lesquelles je viens d'appeler votre attention. Vous y verrez qu'une commission doit être chargée, comme par le passé, de la surveillance de l'école normale, et que vous aurez à nommer cette commission, sur la proposition du conseil académique. C'est là, monsieur le recteur, une attribution importante, et dont l'exercice entraîne pour vous une grave responsabilité. Le choix de cette commission importe au plus haut degré à la bonne direction de l'établissement. Les hommes qui consentiront à en faire partie seront appelés à rendre d'utiles services à la société; il faut donc qu'ils soient tous pénétrés de l'importance de l'obligation qu'ils contracteront. Dévoués aux intérêts de l'instruction primaire, animés du vif désir d'améliorer les mœurs par l'éducation, ils doivent contribuer de tout leur pouvoir à former des instituteurs religieux et capables de propager, par leur exemple non moins que par leurs leçons, les plus saines doctrines de morale; ils doivent les préparer aux devoirs qu'ils ont à remplir envers la famille et le pays. La commission a de plus une grave mission à remplir: elle doit vous éclairer, ainsi que le ministre, sur le mérite des fonctionnaires employés dans l'établissement. Le conseil académique ne saurait donc apporter trop de soin dans les propositions qu'il aura à vous faire, et vous ne sauriez prendre vous-même trop de précautions pour arrêter définitivement vos choix.

Il me reste, monsieur le recteur, à appeler votre attention sur l'exécution même du règlement. Il convient que cette exécution ne soit pas différée, et que les écoles normales primaires puissent être réorganisées assez proptement pour que la commission de surveillance et le directeur aient le temps de préparer les rapports mentionnés en l'article 14 dudit règlement.

Veuillez, à cet égard, prendre l'avis du conseil académique, conformément à l'article 6 du règlement, et m'adresser le plus proptement possible une proposition pour les fonctions de directeur de l'école normale établie dans votre académie. Si cette nouvelle épreuve, à laquelle vont être soumis les directeurs des écoles normales primaires leur est favorable, comme je l'espère, elle sera d'autant plus honorable pour eux, que le conseil académique ne devra se préoccuper que des intérêts d'un établissement dont la bonne administration doit influer essentiellement sur la salutaire direction des écoles primaires. Ces fonctionnaires sauront mesurer l'importance de ces nouveaux devoirs. Aidés de deux

maîtres adjoints, au plus, non compris l'aumônier et le maître de chant, ils devront pourvoir à tous les besoins de l'enseignement, de la surveillance et de l'administration. C'est vous dire assez que, pour se réserver, comme le veut l'article 7 du règlement, la principale partie de l'enseignement, il importe qu'ils soient puissamment secondés par les maîtres adjoints, dans tous les détails de l'administration. Les maîtres adjoints devront donc, indépendamment des leçons, prendre part aux travaux de la surveillance, et même à ceux de l'économat.

Cette division du travail pourra être prévue dans le règlement particulier que la commission de surveillance devra rédiger et qui devra être approuvé par vous en conseil académique, aux termes de l'article 11 du décret. Je ne pourrais même voir qu'avec satisfaction la commission recourir pour quelques écritures et en cas d'urgence aux services de ceux des élèves de troisième année qui se seraient fait remarquer par la sagesse de leur conduite et la maturité de leur esprit.

En résumé, monsieur le recteur, vous voudrez bien prendre successivement les mesures nécessaires:

1° Pour la formation de la commission de surveillance;

2° Pour la nomination du directeur;

3° Pour la nomination des maîtres adjoints;

4° Pour la rédaction du règlement particulier de l'école normale;

5° Pour préparer l'admission des nouveaux élèves-maîtres, qui devront être reçus dans l'école normale primaire, à la prochaine rentrée des classes.

Dans les écoles normales primaires où la durée du cours d'études est en ce moment de trois ans, vous n'éprouverez, sous ce dernier rapport, aucune difficulté; mais il n'en sera pas de même dans les établissements où le cours d'études n'est encore que de deux ans.

Il se présente d'abord à ce sujet une question que je dois résoudre immédiatement. Les élèves qui vont terminer leur deuxième et par conséquent leur dernière année d'études, seront-ils obligés de rester une troisième année à l'école? Je n'hésite pas à répondre négativement. Le règlement ne doit pas avoir d'effet rétroactif. Il y a lieu de remarquer d'ailleurs que, d'après l'état actuel des choses, ces jeunes gens auront terminé à la fin de l'année leur cours d'études, combiné jusqu'ici en considération de cette durée de deux années; et, en second lieu, que ce serait exposer les écoles primaires à être privées pendant un certain temps d'instituteurs d'autant que les écoles normales, qui ne se sont recrutées qu'avec peine, par suite de la mesure qui a élevé provisoirement à dix-sept ans l'âge d'admission, éprouveront de plus grandes difficultés encore par suite de l'élévation de cet âge à dix-huit ans.

Afin de prévenir, au surplus, sous ce rapport tout fâcheux résultat, la commission de surveillance pourrait peut-être, en classant les élèves-maîtres, faire passer immédiatement en troisième année ceux des élèves de première année qui devraient monter en seconde et placer de prime abord dans cette dernière catégorie ceux des élèves-maîtres nouvellement admis, qui lui paraîtraient déjà suffisamment préparés.

L'article 16 du décret dit que les inscriptions des candidats aux écoles normales auront lieu du 1er au 15 janvier. Les inscriptions ne pouvant être reçues cette année aux époques déterminées, vous devrez vous hâter de les provoquer immédiatement partout, en fixant une époque, par exemple le 15 mai, passé

aquelle elles ne seraient plus admises. L'enquête que vous devrez faire sur haque candidat pourra, avec quelques efforts, vous fournir encore des résulats précieux, si, dans l'intervalle qui s'écoulera jusqu'au 1er ou 15 août, vous vez été puissamment secondé par MM. les inspecteurs et délégués cantonaux.

Vous voudrez bien enfin provoquer sur-le-champ la délibération par laquelle conseil académique doit proposer au ministre de déterminer le nombre des lèves-maîtres qui pourront être admis à la prochaine rentrée des classes dans école normale, conformément à l'article 15 du décret.

Je n'ai pas besoin, monsieur le recteur, de vous recommander de prendre, ıtant que vous le pourrez, les mesures nécessaires pour que cette réorganisation es écoles normales apporte le moins de trouble possible dans l'existence des nctionnaires qui y sont employés. Les budgets des écoles normales sont en ce ioment réglés de telle sorte que vous pourrez me proposer d'allouer tant au irecteur qu'aux maîtres adjoints internes et à l'aumônier une rémunération conenable de leurs travaux. Si, après cette part faite, il restait encore quelques mmes disponibles, je serais disposé à les employer à indemniser les fonctionaires, en petit nombre, je l'espère, qui ne pourront être compris dans la nouelle organisation et qui ne pourraient recevoir d'une autre manière un dédomagement quelconque. Je n'ai pas besoin d'ajouter que, cette nouvelle organiıtion devant modifier la situation financière de l'école, vous aurez à me présenter ımédiatement un nouveau budget qui devra être approuvé par moi pour les rniers mois de l'année, et qui sera communiqué ensuite au conseil général ıns sa prochaine session, afin qu'il puisse porter au budget départemental la mme nécessaire pour l'entretien de l'établissement, pendant l'année classique 51—1852.

Recevez, etc.

Paris, le 24 mars 1851.

Le ministre de l'instruction publique et des cultes:
DE CROUSEILHES.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Thaulow, Prof., Schleswig-Holſteiniſche Univerſitäts- und Schulzeitung. el. 1850, Nr. 41—67. 1851, Nr. 1—20.

H. Burgwardt, Rector, Denkſchrift als erſter Jahresbericht über die Reformen Bürger- und Volksſchulweſen der Stadt Wismar. Wismar, Hinſtorff. 106 S.

Bericht über die Verhandlungen der 17. Schulſynode des Cantons Zürich im hre 1850. Zürich, Zürcher und Furrer. 90 S.

Dr. W. Haan, Superint., die Jugend- und Volksbildung unſerer Zeit unter m Einfluſſe des herrſchenden Zeitgeiſtes. Leipzig, Coſtenoble und Remmelmann. 75 S.

Fr. Körner, die Bedeutung der Realſchulen für das moderne Culturleben. Für hrer, Schulvorſtände und Freunde der Volksbildung. Zugleich eine Entgegnung auf r. Heilands Schrift: Zur Frage über die Reform der Gymnaſien. Leipzig, oſtenoble und Remmelmann. 180 S.

Zuruf an Deutſchlands Väter und Mütter, an Lehrer und Erzieher. 2te verb. ufl. Hohnſtein, Centralſchulbuchhandlung. 43 S.

Dr. Thrämer, Prof., Pädagogiſche Beilagen zum Inlande. 1850. Nr. 3 u. 4. Dorpat.

C. I. Dr. A. Haacke, Oberlehrer, Aufgaben zum Ueberſetzen ins Lateiniſche behufs Einübung der elementaren Syntax zu Putſches lateiniſcher Grammatik. Nordhauſen, Büchting. 137 S. 12 Sgr.

Ch. de la Harpe's franzöſiſche Schulgrammatik deutſch bearbeitet von Dr. R. Strack. Berlin, Hertz. 108 S.

J. M. Minner, ſpaniſch deutſche Geſpräche für das Geſchäfts- und Geſellſchaftsleben zum Gebrauche beider Nationen. 3te verb. Aufl. Hamburg, Hoffmann und Campe. 216 S.

Schubaur Sohnland, Weihedenkmale der Ureltern Tugend. Aus den Schankungsurkunden der Mönche vom 7. bis Ende des 12. Jahrhunderts. Unter Mitwirkung eines Sprachforſchers geſammelt, mit Vorrede und Einweiſung verſehen. Leipzig, H. Fritzſche. XXXII u. 59 S. 12 Ngr.

J. W. Straub, Rector, deutſches Sprachbuch für die unteren Claſſen höherer Unterrichtsanſtalten (Bezirksſchulen, Bürgerſchulen ꝛc.). Aarau, Chriſten. XII und 224 S.

F. H. Temple, theoretiſch-praktiſches Lehrbuch der engliſchen Sprache. Leipzig, H. Fritzſche. 283 S. 20 Sgr.

C. II. Dr. J. Siebelis, Cornelius Nepos für Schüler mit erläuternden ꝛc. Anmerkungen. Leipzig, Teubner. XX und 180 S.

Dr. Schröder, Rector, theoretiſch-praktiſcher Leitfaden für den Declamationsunterricht in oberen Claſſen der Gymnaſien und höheren Schulanſtalten. Bremen, Geisler.

Dr. A. Schmid, Head-teacher, Anthology of English Prose and Poetry. Dantzick, S. Anhuth. I. 106 S. 9 Ngr. II. 108 S. 9 Ngr. III. 108 S. 9 Ngr.

C. III. Pölitz, Weltgeſchichte für gebildete Leſer und Studirende. Siebente Auflage, umgearbeitet und ergänzt von Prof. Bülau und Dr. Zimmer. Zweiter Band. A. u. d. T. Allgemeine Geſchichte von der Auflöſung des weſtrömiſchen Reiches an bis zum Ausbruch der franzöſiſchen Revolution. Leipzig, Heinrichs. 432 S.

Dr. O. Klopp, Gymnaſiallehrer, Geſchichten, charakteriſtiſche Züge und Sagen der deutſchen Volksſtämme aus der Zeit der Völkerwanderung bis zum Vertrage von Verdün. Nach den Quellen erzählt. 1. Theil XIV und 426 S. 2. Theil X und 372 S. Leipzig, Weidmann.

Dr. G. Zeiß, Prof., Lehrbuch der allgemeinen Geſchichte vom Standpuncte der Cultur für die oberen Claſſen der Gymnaſien. 1. Theil. Geſchichte des Alterthums. 1. Lieferung. XVI und 192 S.

Theophil König, hiſtoriſch-geographiſcher Handatlas zur alten, mittleren und neueren Geſchichte. 1. Abth. Zur alten Geſchichte 12 Karten. 2te vermehrte und verbeſſerte Auflage. 12½ Sgr. 2. Abth. Zur mittleren und neueren Geſchichte 16 Karten. 22½ Sgr. 2te vermehrte und verbeſſerte Auflage. Wolfenbüttel, Holle.

C. V. Fr. Krancke, Seminarlehrer, theoretiſch-praktiſches Lehrbuch der bürgerlichen und kaufmänniſchen Arithmetik in ihrem ganzen Umfange. 2r Theil. A. u. d. T. Ausführliches Lehrbuch der praktiſchen Arithmetik für das bürgerliche Leben. Mit Berückſichtigung der Münz-, Maß- und Gewichtsverhältniſſe aller deutſchen Staaten. Zunächſt zum Selbſtunterricht beſonders für Lehrer. 3te Auflage. Hannover, Hahn.

Dr. T. Franke, Prof. und Dir. der polytechniſchen Schule, Lehrbuch der höheren Mathematik, enthaltend die Differential-, Integral- und Variationsrechnung

nd die anal. Geometrie. Nebſt vielen Beiſpielen. Mit drei Figurentafeln. Hannover, ahn XVI und 760 S.

Dr. Th. Friedleben, Leitfaden zum methodiſch-praktiſchen Unterricht in der ormenlehre und der gemeinen Geometrie zunächſt für Bürgerſchulen. 2te verbeſſerte uflage. Frankfurt a. M., Sauerländer. 107 S. mit Holzſchnitten.

Dr. A. Peters, Prof., die ſymmetriſchen Gleichungen mit zwei Unbekannten. Ein Methodenſyſtem aus der höheren Algebra für Forſcher, Lehrer und Schüler. Mit vielen ebungsbeiſpielen. Dresden, Adler und Dietze. 80 S.

Dr. F. S. Unger, Prof., Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen als rundlage eines zweckmäßigen Unterrichtes im Rechnen überhaupt. Für Lehrer an olksſchulen und zum Selbſtunterricht. Nach einer eigenthümlichen Methode bearbeitet. te verbeſſerte Auflage. Leipzig, Avenarius und Mendelsſohn. XIV und 368 S.

Dr. A. Weiß, Rector, Handbuch der Trigonometrie. Fürth, Schmid. XII und 63 S.

C. VII. P. A. Scherer, Faßlicher Unterricht in der Geographie für Schulen nd zur Selbſtbelehrung. 2te vermehrte Auflage. Mit zwei Tafeln. Insbruck, Pfaundler. 28 S.

Dr. C. Schmidt, Prof., kurze Naturgeſchichte des Menſchen. Gemeinfaßlich um Unterricht und zur Selbſtbelehrung, nebſt einem Anhang über Geſundheitslehre. 2 S. 10 Ngr. Leipzig, H. Fritzſche.

E. Winkelmann, Wandkarte von Deutſchland und den angrenzenden Landeseilen von Paris bis Warſchau und von Kopenhagen bis Florenz im Maßſtabe von : 1,000,000. Eßlingen, Weychardt. 6 Bl. 1 Rthlr. 20 Sgr.

Vollſtändiger Schulatlas der neueſten Erdkunde in 27 Karten. Ausgeführt m geogr. lithogr. Inſtitut von C. Holle in Wolfenbüttel. 7te verbeſſerte Auflage. /3 Rthlr. Einzelne Karten à 3/4 Sgr.

Kleiner Schulatlas der neueſten Erdkunde in 8 Karten. Ausgeführt im eogr. lithogr. Inſtitut von C. Holle in Wolfenbüttel. 6te verbeſſerte Auflage. Sgr. Einzelne Karten à 3/4 Sgr.

Schulwandatlas der neueſten Erdkunde. Gezeichnet und gravirt im geogr. ithogr. Inſtitut von C. Holle in Wolfenbüttel. 1. Planigloben. 4 Bl. 2/3 Thlr. . Europa. 4 Bl. 2/3 Thlr. 8. Deutſchland, Holland, Belgien, Schweiz. 4 Bl. 2/3 Thlr.

C. VIII. F. A. Schultz, kleine theoretiſch-praktiſche Geſangſchule zum Gebrauch n Gymnaſien und Volksſchulen ꝛc. Wolfenbüttel, Holle. 49 S. 2 1/2 Sgr.

F. G. Klauer, Siona. Sammlung von leicht ausführbaren Motetten, Hymnen, antaten u. a. geiſtlichen Geſängen zu den kirchlichen Feſten ꝛc. 1. Heft. 7 1/2 Sgr. 40 S.

D. II. Th. Colshorn und L. Münkel, Kinderfreund. Deutſches Leſebuch ür Volksſchulen. Stade, Steudel. 328 S.

A. Lüben, Rector, und C. Nacke, Leſebuch für Bürgerſchulen. Leipzig, Brandetter. 1. Theil 76 S. 5 Sgr. 2. Theil 160 S. 7 1/2 Sgr.

D. V. F. A. Schultz, deutſcher Sängerhain. Sammlung von Liedern und Geſängen aus alter und neuer Zeit für Elementar-, Mittel- und Oberclaſſe der Volksſchulen. 3 Hefte. 1. 86 einſtimmige Lieder. 51 S. 2 1/2 Sgr. 2. 88 ein- und zweiſtimmige. 62 S. 2 1/2 Sgr. 3. 88 zwei- und dreiſtimmige. 82 S. 4 Sgr. Wolfenüttel, Holle.

D. VI. Petermann, Director, vollſtändiges Spruchbuch zu Luthers kleinem atechismus für Lehrer beim Religionsunterricht und für Schüler der Mittel- und Oberlaſſe zum Auswendiglernen. 3. verb. Aufl. Dresden, Adler u. Dietze. 83 S. geb. 5 Sgr

Druckfehler in dem erſten Artikel von Prof. Kerns „thüringiſchen Gymnaſien“.

Band XXIX. S. 178, Z. 14 v. o. nach „im Deutſchen“ fehlt „haben“. S. 178, Z. 23 v. o. u. S. 186, Z. 21 v. o. lies meiningſchen. S. 179, Z. 12 v. o. lies Lateiniſch 7, 8, 8, 7, 7. S. 179, Z. 25 v. o. lies: im Griechiſchen unterrichten zwei Lehrer. S. 181, Z. 20 v. o. lies: das Goethefeſt. S. 184, Z. 9 v. u. Zeichenſtunden. S. 185, Z. 5 v. u. Pabſt. S. 187, Z. 23 v. o. M ſtatt M.

Notiz.

Das nächſte Heft wird ein Doppelheft für October und November und erſcheint Mitte October.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 10 u. 11. October u. November 1851.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Verbot der Fröbel'ſchen Kindergärten. — Der „Staats-Anzeiger" bringt folgende Verfügung, Schließung der Fröbel'ſchen Kindergärten betreffend:

Auf den Bericht vom 27. Mai d. J. billigen wir die von der königl. Regierung verfügte Schließung des ſogenannten Kindergartens, der in N. * nach Fröbel'ſchen Grundſätzen gegründet war. Wir veranlaſſen die königl. Regierung, die N. ** auf die hier angeſchloſſene Vorſtellung vom Monat Juni d. J., worin ſie um Genehmigung zur Leitung des Kindergartens bittet, ablehnend zu beſcheiden. Gleichzeitig empfehlen wir der königl. Regierung, über die Errichtung ähnlicher Privatanſtalten in Zukunft eine rechtzeitige und ſtrenge Controle auszuüben.

Berlin, den 7. Auguſt 1851.

Der Miniſter der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten. (gez.) von Raumer.

Der Miniſter des Innern. Im Auftrage: (gez.) von Manteuffel.

An die königl. Regierung zu N.

Abſchrift zur Kenntnißnahme und Beachtung.

Wie aus der Broſchüre: „Hochſchulen für Mädchen und Kindergärten ꝛc. von Carl Fröbel" erhellt, bilden die Kindergärten einen Theil des Fröbel'ſchen ſocialiſtiſchen Syſtems, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet iſt. Schulen ꝛc., welche nach Fröbel'ſchen oder ähnlichen Grundſätzen errichtet werden ſollen, können daher nicht geduldet werden.

Berlin, den 7. Auguſt 1851.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.

Der Miniſter des Innern. Im Auftrage.

An ſämmtliche königl. Regierungen, ausſchließlich der zu Erfurt.

Man kann aus pädagogiſchen Gründen beſtimmt ſein, den vielfach vorhandenen Enthuſiasmus für die Fröbel'ſchen Kindergärten nicht zu theilen, vielmehr ſich gegen dieſe Veranſtaltungen für die Beſchäftigung und die Spiele kleiner Kinder zu erklären.

---

* (Nordhauſen.)

** (Frau Storch.)

Dieß iſt unſer Fall. In der That bringen die Kindergärten Gefahren mit ſich, auf welche uns bisher noch nicht genügend hingewieſen zu ſein ſcheint. — Kinder, ſo junge Kinder werden auf Stunden außer der Familie regelmäßig auf die belebendſte, intereſſanteſte Weiſe beſchäftigt. Sie gehören nicht bloß den Familien an, welche ſich mit den Kleinen gar nicht oder nur wenig beſchäftigen können und mögen. Fröbel hält ſeine Kindergärten für ein nothwendiges Glied im Organismus des Unterrichts und der Erziehung, und will daher möglichſt von allen Kindern auf möglichſt lange Zeit Kindergärten beſuchen laſſen. — Was wir ſchon jetzt, ſo lange die Sache noch den gegenwärtigen unbedeutenden Umfang hat, für bedenklich hinſichtlich der einzelnen Kinder erachten, das würde bei der gewünſchten Ausdehnung und Verallgemeinerung der Anwendung entſchieden gefährlich.

Wir ſehen aber die Gefahr darin, daß den Kindern außerhalb der Familie Freuden, Ergötzungen, Genüſſe, Reize — und ſeien es die edelſten, heilſamſten und fruchtbarſten — geboten werden, welche jene ſelbſt auf ſo ausgeſuchte Weiſe durchaus nicht verſchaffen kann. Die Familie muß alſo dem Kinde als arm, leer, ja lieblos erſcheinen; ſie hört dem Kinde auf, ſeine Heimat und Autorität und die ſittliche Subſtanz zu ſein, in der es ſich ſelber beruhen fühlt. Was ſie aber am vierten oder fünften Geburtstage des Kindes bereits verloren hat, das kann ſie nie und nimmer ſich wieder erwerben. Denn wenn bis dahin — wir können nicht anders ſagen als frevelhafter Weiſe Fremde in das Heiligthum der Familie eingedrungen ſind, um an der Erziehung Theil zu nehmen, ſie zu fördern, zu ſteigern; und wenn ſie auch ohne ihren Willen den Herrn der Erziehung aus ſeinem eigenen Hauſe und Wirkungskreiſe verdrängt haben: ſo *muß* in dem ſpäteren Alter die Familie die andern zur Miterziehung *berechtigten* Mächte an derſelben Theil nehmen laſſen, ſie kann und ſoll dann nicht mehr das ganze Denken, Fühlen und Wollen des Kindes in Anſpruch nehmen, erfüllen und leiten. Sie beſitzt ſpäterhin die Kinder nur noch zum Theil; wie ſoll ſie alſo, wenn ſie nicht in der Kinder Herzen ſchon feſt gewurzelt iſt, ſich neben dieſe anderen Mächte einzupflanzen vermögen? — Wird aber das Kind, welches durch den Kindergarten der Familie entzogen iſt, auch je nur eine höchſte Autorität in dem Vater, eine liebſte in der Mutter erblicken, wird es die ſanfte Führung älterer Geſchwiſter, die Freundſchaft gleichaltriger, die zärtliche Sorge für die jüngeren kennen lernen? Seine Kindergärtnerin — ſie reizt das Kind, denn ſie will und muß es in kurzer Zeit gewinnen, und hat ſich doch nicht durch Schmerzen und ſchlafloſe Nächte ein Anrecht an ſeine Liebe erworben. Sie wechſelt überdieß vielleicht, und der Reiz wird durch den Wechſel und ſeine Erneuerung nur um ſo tiefer freſſen. Die Geſpielen ſind alle in gleichem Alter; zuſammen gekommen um ſich zu beluſtigen, haben ſie nur einen geringen Kreis von Tugenden an einander zu üben, kaum andere als Verträglichkeit und Wohlwollen. Wie arm das Alles, und ſelbſt mit dem „königlichen Spielzeuge“! Und doch zernagt es die Fäden, welche die Familie in ſich verknüpfen, und wird dieſe ſelber verzehren und abtödten, wie jede abſtracte Doctrin das Leben, welches ſie corrigiren und nach ſich reformiren ſoll.

Die Kindergärten ſind das Product einer abſtracten Doctrin. — Man hat Mängel in der Familienerziehung geſehen und analyſirt, die erheblich ſind und offenbar vorhanden. Man ſieht aber nicht, oder bringt nicht mit in Rechnung, welche *Corrective* in der Familie, die jene Mängel nothwendig haben muß, für dieſelben unmittelbar mitgegeben ſind. Man will nun von außen her helfen, nach einer abſtracten Doctrin. Erreicht man es, daß ſich die Familie dieſe Hülfe aufdrängen läßt, dann iſt ſie verloren. Doch was thut das? Die Doctrin, wird es heißen, war richtig; alſo wird die

Familie wohl nicht das Recht, ſo zu beſtehen wie ſie beſteht, gehabt haben. Oder könnte ſie ſonſt wohl an der Wahrheit eines Princips untergegangen ſein? —

Somit haben wir die eine Gefahr bezeichnet, welche zunächſt das Kind betrifft. Eine andere bringen die Kindergärten für Vater und Mutter, Bruder und Schweſter des außen ſpielenden und beſchäftigten Kindes; und wie dann eine Familie ein Organismus iſt, ſo iſt die Gefahr jedes Gliedes derſelben auch eine ſolche für jedes andere und für das Ganze; wir können nur nicht anders als in der Vereinzelung davon reden.

Offenbar hat die Familie gegen das Kind ein Amt von Gott. Sie iſt dazu berufen und geſetzt, das Kind leiblich und geiſtig zu entwickeln, zu hüten, zu fördern, ſo lange und ſo weit ſie es vermag. Iſt es nicht daher mehr als ein Uebel, nämlich eine Verſchuldigung, eine Sünde — um die Sache nur recht zu bezeichnen —, wenn die Familie auch das, was ſie dem Kinde noch leiſten kann, natürlich vielleicht nur mit Opfern an Annehmlichkeit, Bequemlichkeit, Liebhaberei, aus ſich heraus verlegt und etwa nöthigenfalls den Fremden dafür bezahlt, den ſie ſich dingt? Freilich, wir geſtehen das Factum ein, daß in unſern auf das äußerſte geſpannten Verhältniſſen, wo der Erwerb die volle Kraft des Mannes und der Frau in Anſpruch nimmt, und wo die Erſchöpfung in der Arbeit durch den ungeſtörteſten Genuß ausgeglichen werden ſoll, die Kinder ihr Recht in der Regel von den Eltern nicht erlangen. Schulſtunden, Privatſtunden, Arbeitſtunden, ſie laſſen den älteren Geſchwiſtern wenig Zeit für die jüngeren übrig; die Erwachſenen haben nur ab und zu für die Kleinen eine Muße, und auch in den Stunden, wo Vater und Mutter ſich erholen wollen, ſuchen ſie dieſe Erholung nur ſeltenen Falls darin, daß ſie ſich mit den Kleinen und Kleinſten beſchäftigen. Doch hat man ſie aus der Familie mit der Befriedigung ihrer geiſtigen Anforderungen noch nicht ganz ausgewieſen, ſei es auch nur, daß man ſie der Dienerin des bemittelteren, oder den zur Arbeit noch nicht oder nicht mehr fähigen Gliedern des ärmeren Hauſes anvertraut. Für eine völlige Exilirung aber werden die Kindergärten eine Gelegenheit geben und eine um ſo gefährlichere, als die Mutter ſich noch einreden wird oder es ihr wird eingeredet werden, daß dort viel beſſer für die Erziehung, geiſtige Anregung und Entwickelung des Kindes geſorgt werde, als in der Familie ſtattfinden könne. Die Mutter wird am Ende gar meinen, damit ein Opfer zu bringen, daß ſie das Kind von ihrem Herzen läßt; wenigſtens wird ſie ſich damit rechtfertigen, daß ſie das Beſte des Kindes wolle und daß mehr als von ihr ſelbſt dazu in dem Kindergarten gethan werde.

Nicht die Bewahranſtalten verwerfen wir. Sie ſind freilich ein Nothbehelf, aber ein Segen. Denn wir halten nicht die vornehme Mutter allein für verpflichtet, dem Kinde Vergnügen zu opfern, ſondern die arme Mutter eben ſo wohl für verpflichtet und berechtigt, für das Kind von ihrer Arbeit Zeit übrig zu haben. Bis dahin, daß dieß möglich ſei, helfe ihr die Bewahranſtalt aus. Aber immer müſſen wir zuerſt ſie beide darauf hinweiſen, daß ſie ihres Amtes an den Kindern ſelber warten, ſie und die ganze Familie. Denn es iſt ein Amt von Gott. Freilich, ſoviel und ſo lange, ſo überlegt und ſo conſequent wie in den Kindergärten wird ſich nie eine Mutter und eine Schweſter, eine Magd und eine Großmutter mit den Kindern beſchäftigen. Es bedarf deſſen aber auch nicht; ſie ſollen auch nicht. Der Aufwand an Kräften in den Kindergärten iſt unverhältnißmäßig, übermäßig, ſchädlich. Die Kinder ſollen nicht zu allen Spielen angeleitet, in allen unterſtützt werden; ſie ſollen nicht zu jedem Spiel Genoſſen und Kameraden haben und bedürfen. Sie ſollen allein erfinden, allein ausführen, allein ſinnen und träumen und calculiren. Alles dieß Zuſammenſpielen und Zuſammenausführen und Zuſammenerfinden — in dieſem Alter, welches für die Idee

der Gemeinſamkeit noch nicht aufgeſchloſſen iſt, — denn es ſollen erſt die Elemente erworben werden, an denen nachher eine Gemeinſchaft beſtehen kann —, all dieß Spielen nach gegebenen Regeln und mit eingelernten Verſen und mit Männern und Schulräthen und Seminardirectoren: das Alles iſt werthlos und nichtig gegen den geringſten eigenen Einfall, gegen den unbedeutendſten ſelbſtändigen Verſuch, gegen das kindiſchſte eigene Project. Aber die abſtracte Doctrin muß natürlich zu alle dem kommen, wenn ſie die Familie corrigiren und überbieten will, ſtatt nur die Corrective der Familie ſelbſt in Thätigkeit zu bringen.

Es läßt ſich übrigens denken, daß Kindergärten, wenn man ſie einmal überhaupt zuläſſig findet, im Einzelnen pädagogiſch geleitet werden. Aber gerade das Fröbel'ſche Spielen und Singen halten wir für ganz unpädagogiſch. Es iſt hier nicht der Ort dieß zu beweiſen. Wir verweiſen darüber einſtweilen unter Anderm auf „J. Fölſing: Die Menſchenerziehung oder die naturgemäße Erziehung und Entwickelung der Kindheit. Leipzig, Brandſtetter". Herr Schulrath Bormann beſpricht die Fröbel'ſchen Kindergärten im Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1851, Juli-Auguſt. Herr Bormann hat ſich offenbar wer weiß wodurch blenden laſſen. Man denke ſich doch nur ganz kleine Kinder folgende Lieder beim Spielen ſingend, die Herr B. ſelbſt in der angeführten Schilderung ſeines Beſuchs bei Fr. mittheilt: 1) das bekannte: Das Wandern iſt des Müllers Luſt ꝛc.

2) Der Roſe woll'n wir gleichen,
Der Liebe ſchönem Zeichen,
Drum wählen wir für unſern Tanz
Uns einen Roſenkranz.

Die Lilien auf dem Felde
Sich unſer Herz erwählte,
Der Unſchuld Bild — ein Lilienkranz
Sei unſer Schmuck beim Tanz.

Dem Veilchen gleich, beſcheiden,
Laßt allen Glanz uns meiden,
Und ſtets beim kindlich frohen Tanz
Schmück uns ein Veilchenkranz.

Dem friſchen Grün zu gleichen
Im Lenz, dem hoffnungsreichen,
Zier uns bei heiterm Spiel und Tanz
Ein grüner Eichenkranz.

Wir Alle wollen faſſen
Feſt an den Eichenkranz,
Nicht von der Hoffnung laſſen
Selbſt nicht bei Spiel und Tanz.

Das iſt doch für Kinder geradezu unſinnig.

Das gezierte, gekünſtelte, geiſtreiche und moraliſirende Weſen der Fröbel'ſchen Lieder verurtheilt ſich ſelbſt. Wer beim „Brunnen bauen" Kinder ſingen läßt:

Willſt du klares Waſſer haben,
Mußt du in die Tiefe graben;
Willſt du dich des Blümchens freu'n
Mußt du ſchauen tief hinein;
So mußt du, dich zu erquicken,
Tief ins Mutterauge blicken.

Oder beim Verſammeln:

Wir haben uns wieder gefunden
Und ſind hier in Eintracht verbunden;
Ein Jedes in ſich voll Hoffnungen iſt
Und Alle ſo froh in dem Kreiſe begrüßt.

Oder beim Würfelſpielen:

Würfel, Würfel kommt nur her,
Es verlangt nach euch uns ſehr.

Oder:

Kugel und Würfel ſind unſer Freund,
Ruh' und Bewegung verbunden erſcheint;
Ueberall von dem Umkreis hin
Kehren wir zu der Mitte den Sinn;
Werden dabei nicht müde im Fleiß,
Und gewinnen endlich den Preis:

der malträtirt die Jugend, gerade wie der „Dichter" und der Componiſt des folgenden Liedes, das wir neulich in einer Sammlung für Schulen fanden:

Sei uns gegrüßt, du ſchöner Raum,
O Schule ſei gegrüßt!
Du biſt es, die den Jugendtraum
So wunderhold verſüßt ꝛc. ꝛc.

Das ſind alſo einige von unſern pädagogiſchen Bedenken gegen die Kindergärten. Sie ſind unabhängig von den Perſonen, welche die Sache leiten. Sollten politiſche Bedenken obwalten, ſo müßte man, um darüber urtheilen zu können, die Leiter einzeln kennen. Herr Bormann erklärt die Sache Fröbels für unverfänglich, ja für politiſch empfehlenswerth. Er ſagt:

„Fröbel begann nun, während die Geſellſchaft rings um ihn her auf Stühlen Platz nahm, in ihrer Mitte ſtehend eine Darlegung ſeines Verfahrens, die Kinder zu beſchäftigen. Hatte man ſich vorher an dem rüſtigen ſiebzigjährigen Greis erfreut, der mit den Kindern wieder jung ward, und dem die Liebe zu ihnen aus den Augen leuchtete, ſo konnte man nun in ihm den erfahrenen Pädagogen erkennen, der die Tiefen der menſchlichen Natur zu erforſchen zu ſeiner Lebensaufgabe gemacht und in inniger Weiſe auf Weckung ihrer Kräfte Fleiß und Streben gewendet hatte. Er redete zuerſt von dem Balle, dem „„königlichen Spielzeug"", wie er ihn nannte, und zeigte, welche mannigfachen Anſchauungen in Ruhe und in Bewegung, in Wurf und Sprung, ſo oder anders gefärbt, und in dieſer ſeiner verſchiedenen Färbung ſo oder anders zuſammengeſtellt er darbiete. Man muß ſtaunen über die Fülle von Leben und geiſtiger Erregung, die Fröbel in das einfachſte Spielzeug zu legen weiß, oder, wie er lieber will, die er in demſelben aufgefunden hat. Es kommt mir hier jedoch weniger darauf an, dieß im Einzelnen nachzuweiſen, da es anderweitig bereits geſchehen iſt, als den Eindruck zu vermerken, den die Fülle dieſes aus den einfachſten Formen hervorſproſſenden Lebens auf den macht, der ihrer zum erſten Male anſichtig wird. Demnächſt legte Fröbel der Geſellſchaft die von ihm angegebene, dem Baukaſten unſerer Kinder ähnliche Spielgabe, den in 27 Bauklötzchen getheilten Würfel, vor und zeigte, welche Mannigfaltigkeit von Geſtaltungen ſich aus dieſen einfachen Klötzchen bilden laſſen, und von den Kindern wirklich daraus gebildet werden. Zweierlei war mir hierbei beſonders intereſſant und bedeutungsvoll; zuerſt dieß, daß immer ſämmtliche in dem Kaſten befindliche Stücke zur Verwendung kommen müſſen; ſodann dieß, daß Fröbel den Kindern nie geſtattet, daß ſie eine von ihnen aufgebaute oder zuſammengeſtellte Figur wieder zerſtören, um eine neue daraus zu bilden, ſondern daß ſie angehalten werden, die neuen Bildungen ſtets aus den bereits vorhandenen entſtehen zu laſſen. Durch das Erſtere wehrt er der Haſt und weckt die Bedachtſamkeit und die Geduld, durch das Andere prägt er die Achtung vor dem Beſtehenden ein, und lehrt früh, Neues nicht

aus den Trümmern des Zerſtörten, ſondern aus dem bereits Vorhandenen in Ordnung zu erbauen. Wer ahnet nicht die tiefe ſittliche Bedeutung, die in Beidem liegt!

„Fröbel hält, wie ich ſchon oben gelegentlich erwähnte, die Kinder an, das von ihnen Aufgebaute ſinnvoll zu betrachten, nie ein Fertiges zu zerſtören, ſondern, wenn etwas Neues daraus werden ſoll, dieß aus dem Beſtehenden hervorgehen zu laſſen. Es kann keine Gewöhnung gedacht werden, die mehr antirevolutionär wäre als dieſe. Schon als ich den Mann mit ſeinen Kindern ſpielen ſah, iſt mir unbegreiflich geweſen, wie man von gewiſſen Seiten her ihn als einen Demagogen und dergleichen hat bezeichnen können; aber je länger je mehr ich mich mit ihm und den ihn leitenden Ideen bekannt machte, um deſto räthſelhafter erſchien mir jene Verdächtigung. Wenn irgend wer, ſo hat er das Geheimniß gefunden, den böſen Dämon der Zeit, der an Zerſtörung und Umſturz Gefallen hat, zu bannen, dadurch zu bannen, daß er alles das, was ihm gerade entgegen geſetzt iſt, Gewöhnung an Ordnung, an Geſetzmäßigkeit, an ſinnvoller Vertiefung in die vorliegenden Anſchauungen in der Seele des Kindes pflegt, und ich wüßte zwiſchen Himmel und Erde nichts, das begieriger ergriffen werden ſollte von denen, welche die Heilung der Schäden des Volks zu ihrer Aufgabe haben, als die Kindheitspflege in der von Fröbel gewieſenen Weiſe!“

Das Verbot der Kindergärten von Seiten des preußiſchen Staatsſchulregiments iſt aber motivirt damit, daß dieſelben „einen Theil des Fröbel'ſchen ſocialiſtiſchen Syſtemes bilden, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet“ ſei. Seitdem iſt folgende Erklärung Fr. Fröbels erſchienen.

„Erklärung: Der „„Preuß. Staatsanzeiger““ vom 23. d. M. enthält eine Miniſterialverfügung vom 7. eben d. M., nach welcher die Fröbel'ſchen Kindergärten in Preußen unterſagt ſind. Da jedoch die Begründung dieſes Verbotes, wie in der angeführten Miniſterialverfügung ſelbſt klar vorliegt, aus einer Namens-, Perſonen-, Sach- und Beſtrebungsverwechslung zwiſchen Karl Fröbel und Friedrich Fröbel hervorgegangen iſt, ſo ſäume ich nicht, die Freunde und namentlich die Führerinnen der von mir gegründeten Kindergärten vorläufig zur Vermeidung unbegründeter und voreiliger Folgerungen zu benachrichtigen, daß ich — gegründet auf die Einſendung meiner, ſich auf dieſen Gegenſtand beziehenden Druckſchriften an das königl. Miniſterium — demſelben jene gänzliche Perſonen- und Beſtrebungsverwechslung darzulegen mich bemüht, und demgemäß auf Zurücknahme des Verbots gebeten, — ſollten aber dazu die vorgelegten Schriften nicht ausreichend erſcheinen, um eine Perſonalprüfung meiner Beſtrebungen gebeten habe. Bis nun die Ergebniſſe dieſer Geſuche ſich herausgeſtellt haben werden, bitte ich die Freunde, Beförderer und Führer der Kindergärten ohne Sorge für den Sieg der in ſich ſo tief religiös, wie wahrhaft chriſtlich und ſomit hiſtoriſch, als allſeitig human begründeten Sache der Kindheit zu ſein. Zugleich erſuche ich die verehrliche Redaction der „„Dorf-Zeitung““, hier die Beſtätigung hinzuzufügen, daß ich ſchon in einem früheren Jahrgange derſelben mit meiner Namensunterſchrift die beſtimmte Erklärung abgegeben habe, daß ich in keinerlei Hinſicht Theil an den Beſtrebungen der Hamburger Hochſchule, wie an denen Karl Fröbels habe. Marienthal nächſt Bad Liebenſtein, am 25. Auguſt 1851. Friedrich Fröbel.“

„Die oben gewünſchte Beſtätigung geben wir der Wahrheit gemäß gern. Ueber die Sache ſelbſt haben wir unſere Ueberzeugung ſchon vor einigen Tagen in der „„Dorf-Zeitung““ Nr. 157 ausgeſprochen. Wir vermuthen, daß das Verbot entweder auf Verwechslung des Namens, oder auf irrigen Berichten beruht. Die Red. der Dorf-Zeitung.“

Alle Zeitungen haben es als unzweifelhaft ausgeſprochen, daß hier „eine Verwechſelung und Identificirung zweier ganz verſchiedenen Perſönlichkeiten vorliege“, z. B. die „National-Zeitung“ folgendermaßen:

„Der Erfinder der Kindergärten iſt Friedrich Fröbel, jetzt ein Greis von 70 Jahren, ehemals Vorſteher einer noch jetzt blühenden Erziehungsanſtalt in Keilhau bei Rudolſtadt, ſeit einigen Jahren Leiter einer Bildungsanſtalt von Kindergärtnerinnen in Liebenſtein und Marienthal im Meiningiſchen. Er iſt der Onkel von Karl und Julius Fröbel. Jener lebt als Lehrer in Hamburg, dieſer in Nordamerika. Von beiden hat ſich der Onkel ſeit Jahren geiſtig getrennt; er hat mit ihnen, auch verwandtſchaftlich, gar keine Gemeinſchaft. Die Anſchauungsweiſe und die Richtung beider iſt von der des Friedrich Fröbel total verſchieden. Während jene in alle Lebens-, auch Erziehungsmomente eine beſtimmte Tendenz legen, weiß Letzterer davon nicht das geringſte. Er will, um es mit einem Worte zu ſagen, nichts machen, ſondern den Menſchen wachſen laſſen, und nur dazu beitragen, daß der Menſch das werde, wozu er die Anlagen von der Natur in ſich trägt. Die Tendenz ſeiner Thätigkeit iſt daher eine ganz allgemeine; von einzelnen Syſtemen, Richtungen, Beſtrebungen, ſeien dieſe auf politiſche oder ſociale Ziele gerichtet, weiß er nicht das geringſte; er geht auf ganz allgemeinem, pädagogiſchem Boden.“

Unmöglich kann man Fr. Fröbel und ſeine Kindergärten verantwortlich machen für das, wozu K. Fröbel ſie benutzen will. Die beſte Sache iſt des Mißbrauchs am fähigſten, und die Socialiſten beuten bekanntlich das Neue Teſtament am reichlichſten für ihr Syſtem aus. Sollte alſo die Maßregel von dem Herrn Miniſter getroffen ſein auf Grund eines auf dieſe Weiſe anzufechtenden Berichtes, ſo ſcheint es, als könne das Miniſterium die Sache nicht in ihrem gegenwärtigen Stande laſſen und als ſei eine neue Unterſuchung der Sache nothwendig. Möge ſie darauf ausgehen zu erfahren, welche Kindergärten Vorſchulen des Atheismus ſeien.

Das Verbot der Kindergärten hat aber bis jetzt vor Allem die freien Gemeinden getroffen; dieß hat vielleicht gerade geſchehen ſollen, wenn gleich leider die Faſſung der Motivirung die Vermuthung jener Verwechſelung begünſtigte. Der preußiſche Unterrichtsminiſter kann vielleicht nach ſeinem Gewiſſen nicht anders verfahren, als er gethan. So lange eine einheitliche Leitung der Erziehung ſtatthaben und von der Staatsbehörde ausgehen ſoll, mußte dieſe Maßregel vielleicht getroffen werden. Aber die großen Uebelſtände, welche in ihrem Gefolge ſind, beweiſen, daß das Princip, aus welchem ſie ſtammen: die Erziehung durch den Staat einheitlich leiten zu wollen, aufgeben werden muß. Iſt mit den Mitgliedern der freien Gemeinde keine ſtaatliche Gemeinſchaft mehr möglich, dann exilire man ſie. So lange das aber nicht nothwendig iſt, ſo lange müſſen auch ihre Anſprüche auf Exiſtenz und Fortentwickelung befriedigt werden. Eine Schulen- und Erziehungsgemeinſchaft mit ihnen hört natürlich früher als möglich zu ſein als die ſtaatliche. Was innerlich einander fremd geworden iſt, kann durch den Kitt des gemeinſamen Regiments nicht mehr zuſammengehalten oder jeder in einander verſchmolzen werden.

Wo die Anſchauungsweiſen und die Fundamente der Geſinnung ſo weit aus einander gegangen ſind, iſt es nicht mehr heilſam, daß der Erziehungsdirector ein Staatsminiſter ſei, der „Erziehungsrath“ der Schulgemeinde oder des Schulbezirks, würde noch Glauben finden, wenn er etwa aus pädagogiſchen Gründen wie die unſern die Kindergärten mißbilligte, nicht unterſtützte, vor ihnen warnte; er würde Billigung finden, ſogar wenn er für ſein Gebiet — vorausgeſetzt die Möglichkeit ſich ſeiner Macht zu entziehen und ſich einem andern Regiment unterzuordnen — ſie verböte.

Man wäre auch nicht gleich in der politiſchen Oppoſition, wenn man ſolcher Betrachtungsweiſe, die nämlich ihr Kriterium in der Idee der Familie hat, eine „unklare Romantik“ oder dgl. vorwürfe; das gäbe höchſtens einen pikanten Artikel in ein pädagogiſches Journal. Jetzt dagegen veranlaßt das Staatsſchulregiment alle Zeitungen zu Verdächtigungen und Bitterkeiten; Niemand bedenkt, welche Aufgabe ſich ein Staatsſchulregiment ſetzen muß, und daß die Maßregel vielleicht geboten iſt, wenn gleich ſie ihren Zweck nach unſerer Anſicht verfehlt. Dieſer Widerſpruch ſollte es freilich den Politikern nahe legen, ſeinen Quell eben in der fehlerhaften Organiſation der Schulleitung zu ſuchen.

Wir werden hoffentlich veranlaßt werden, dieſe Sache noch einmal aufzunehmen.

— Das „Miniſterialblatt für die innere Verwaltung“ enthält folgende Verfügung vom 15. März. Gegen diejenigen Lehrer, welche aus der evangeliſchen Landeskirche ausſcheiden, iſt bloß um deßhalb eine Diſciplinarunterſuchung nicht ſtatthaft. Nach einem Beſchluſſe des Staatsminiſteriums iſt es jedoch dem Miniſter der geiſtlichen Angelegenheiten vorbehalten, im Verwaltungswege Entſcheidung darüber zu treffen, ob durch das Ausſcheiden eines Lehrers aus der evangeliſchen Landeskirche ſeine Ernennung als Lehrer bei einer evangeliſchen Schule und die Beſtätigung der Vocation zu dieſer Stelle ungültig geworden, mithin ſein Ausſcheiden aus dieſem Lehramte zu bewirken ſei. In einem Falle der Art iſt die Entlaſſung des Lehrers verfügt worden.

Königsberg, 8. März. Der Lehrer an der höhern Bürgerſchule zu Pillau, Ernſt, iſt in der vorgeſtrigen Plenarſitzung des Regierungscollegiums, unter dem Vorſitz des Oberpräſidenten Eichmann, wegen „feindlicher Parteinahme gegen die Staatsregierung“ ſeines Amtes entſetzt worden. Unter den Gründen wird hervorgehoben, daß derſelbe, nachdem er in den Jahren 1848 und 1849 ein demokratiſches Blatt, „Die Pillauer Leuchte“, redigirt, im verfloſſenen Jahr eine Geſchichte der Stadt Pillau herausgegeben habe, in welcher er u. A. den Krieg Preußens gegen Dänemark einen „Scheinkrieg“ nenne und die Officiere der Pillauer Garniſon, welche wegen Betheiligung an der November-Adreſſe an die Nationalverſammlung noch heute in den Feſtungen ſitzen, mit dem Ausdrucke „wacker“ bezeichne.

— 5. Juli. Der Prediger und Religionslehrer Marotzki am hieſigen Collegium Fridericianum, einem königlichen Gymnaſium, iſt auf die Denunciation des Landraths v. Wegnern von dem Provincialſchulcollegium aufgefordert worden, ſeine am Himmelfahrtstage gehaltene Predigt einzureichen; ebenſo ſind die Hefte mehrerer ſeiner Schüler eingefordert. In Tilſit iſt dem frühern Abgeordneten zur deutſchen Reichsverſammlung, Dr. Gerlach, der den Religionsunterricht auf den obern Claſſen des dortigen Gymnaſiums ertheilte, derſelbe entzogen worden. — Der Privatdocent Dr. Fl. Lobeck, ein hervorragendes Mitglied der hieſigen freien Gemeinde, iſt durch Verfügung des Miniſters der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten ſeiner Stelle als Cuſtos der königlichen Bibliothek enthoben worden.

— 4. Juni. Die hieſige freie Gemeinde hat zwei Erziehungsanſtalten gegründet, eine in der „Moosbude“, eine kleine halbe Meile von Königsberg, welche Ihnen aus Zeitungsberichten vielleicht bekannt iſt, und eine in der Stadt. Es iſt Aufgabe dieſer Erziehungsanſtalten, vorzüglich Kinder des verwahrloſeten Proletariats zu geiſtig wie körperlich geſunden Menſchen heranzubilden. Durch raſtloſen Eifer und mit einem Aufwand von Opfern, die nur die vielfach bedrängte freie Gemeinde einem edlen Zwecke zu widmen fähig iſt, haben ſich dieſe Anſtalten zu dem erfreulichſten Gedeihen entwickelt. Man hätte ſie getroſt als Muſteranſtalten für Volkserziehung jenen Staatsmännern empfehlen können, die ſchon ſeit vielen Jahren mit einer plan-

mäßigen Erziehung der Kinder der Armen experimentiren und nichts bis heute geliefert haben als ärmliche Schulen, in welchen das Lehrerproletariat eben so verkümmert wie das Schülerproletariat. In jenen freigemeindlichen Anstalten werden die Kinder nicht bloß auf ein paar Stunden unterrichtet und für die übrige Zeit ihrem häuslichen Elende wiedergegeben, nein, sie sind ganz und gar Pfleglinge der Anstalt, befreit von dem Einflusse einer trüben und entsittlichenden Umgebung. Sie werden in dem Institute mit gesunder Nahrung gepflegt, sie erhalten anständige Kleidung, der Unterricht erstreckt sich nicht bloß auf die nöthigen elementarwissenschaftlichen Gegenstände: sie erhalten auch Anleitung zu mancherlei technischen Arbeiten, nach Neigung und Geschick. Sie müssen hülfreiche Hand beim Land- und Gartenbau leisten, um nicht als menschliche Lastthiere, sondern mit heiterer Lust an freier Thätigkeit den Werth und den Erfolg der Arbeit kennen zu lernen. Ich selbst habe zu wiederholten Malen Gelegenheit gehabt, die Zöglinge der Moosbude bei ihren Arbeiten zu beobachten, pausbäckige, von Gesundheit strotzende Knaben und Mädchen, die mit Korbflechten und Gartenarbeiten voll fröhlicher Emsigkeit beschäftigt waren, und nur dann und wann mit hellen offenen Augen, aus denen Liebe und kindliches Vertrauen leuchtet, zu ihrem Lehrer aufblickten, der ihnen Anleitung gab, Fehler verbesserte und auch heitere, belehrende Geschichten erzählte oder mit ihnen ein munteres Lied anstimmte. — Der Landrath des Königsberger Landkreises wie der Superintendent, beide ihrer orthodoxen, politischen wie religiösen Richtung nach eher zu Vorurtheilen gegen als für dieses Institut der viel verketzerten und viel verfolgten freien Gemeinde gestimmt, konnten doch nicht umhin, in einem ausführlichen Bericht an die Regierung über eine Revision, die sie in der Moosbuder Erziehungsanstalt vorgenommen, anzuerkennen, daß dieselbe viel Gutes leiste. Dennoch erschien vorige Woche ein Polizeibeamter bei dem Dirigenten der freigemeindlichen Schule in der Stadt, und nachdem er Auskunft über die Zahl der Schüler und deren Verhältnisse erhalten, eröffnete er demselben, daß die Anstalt spätestens bis zum nächsten Montage (dem verflossenen) aufgelöst werden müsse. Im Falle solches nicht bis zu dem bestimmten Termine geschehen wäre, würde die Polizei selbst einschreiten und die Schüler ohne Umstände ins Arbeitshaus abführen. — Daß der freien Gemeinde, die gegen diese Anordnung der Regierung weder activen noch passiven Widerstand zu leisten vermochte, nichts übrig blieb, als sich zu fügen, versteht sich von selbst. — Aber der wackere Sinn der freien Gemeinde gab nicht zu, daß ihre kleinen Schützlinge wieder der häuslichen Verwahrlosung und dem häuslichen Jammer anheimfielen oder gar ins Arbeitshaus untergebracht würden. Die Kinder sind einzeln zum Theil anständigen Familien gegen Pension zur Pflege und Erziehung übergeben worden, zum Theil haben begüterte freigemeindliche Familien dieselben zu sich ins Haus genommen. — Daß der Anstalt in der Moosbude dasselbe Schicksal bevorsteht, ist nicht zu bezweifeln. (Nat.-Z.)

Bromberg, 15. Mai. Gestern ward hier die städtische Realschule feierlich eröffnet. Die Mitglieder des Magistrats, der Schuldeputation und des Stadtverordnetencollegiums hatten sich zahlreich eingefunden, und mit ihnen die Herren Regierungsschulräthe Runge und Nepilly. Nach einem einleitenden Gesange sprach der als Director hierher berufene frühere Lehrer des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums zu Berlin, Dr. Gerber, über Sinn und Bedeutung des Tages, der Consistorialrath Romberg, welcher als Mitglied der Schuldeputation gegenwärtig war, über den Geist der Sitte und Zucht, welcher als edelste Frucht aus der Beschäftigung mit den Wissenschaften hervorgehen müsse, der Regierungsrath Runge über die Schwierigkeiten, welche sich den Zöglingen auf ihrer Laufbahn entgegenstellen würden, und über die Mittel zu deren

Beſiegung. Ein kurzer Geſang ſchloß die Feier. Zur Aufnahme in dieſe Schule hatten ſich ſehr viele Schüler gemeldet, von denen über 130 wirklich aufgenommen und erſchienen waren. (Pr. Z.)

Poſen, 27. Juli. In der geſtrigen Sitzung des Gemeindraths wurde die Gründung einer vollſtändigen, beiden Nationalitäten entſprechenden Realſchule in hieſiger Stadt beſchloſſen. Die Stadtgemeinde wird die Koſten der erſten Einrichtung zur Hälfte (2000 Thlr.) und zu den Koſten der Unterhaltung jährlich ebenfalls die Hälfte (5250 Thlr.) beitragen; die andere Hälfte zahlt der Staat, deſſen Behörde die Schule errichtet und verwaltet unter gewiſſen, den Beirath der Communalbehörden ſichernden Modalitäten. Die Anſtalt ſoll zu Oſtern 1852 ins Leben treten und 10 Claſſen umfaſſen: 4 ganz deutſche, 4 ganz polniſche, und 2 (die beiden oberſten) gemiſchte; 22 Lehrer ſollen an derſelben beſchäftigt werden.

— Wir haben ſchon mitgetheilt, daß in Poſen eine große Realſchule gegründet werden ſoll, welche beiden Nationalitäten völlig gleiche Rechnung trägt. Der Cultusminiſter hat hierbei die Hälfte der Koſten auf Staatsfonds übernommen, und dadurch einem in der Provinz Poſen ſeit lange laut gewordenen Wunſche, welcher ſich unter Anderm auch noch durch einen Antrag des Abgeordneten Zoltowski ausſprach, entſprochen. Wir wollen dieſe Gelegenheit zunächſt zu der Mittheilung benutzen, daß im Augenblicke in Preußen überhaupt 47 Real- oder höhere Bürgerſchulen beſtehen, nämlich in der Provinz Preußen 12, Brandenburg 10, Sachſen und Rheinprovinz je 7, Pommern und Schleſien je 4, Poſen 2 und Weſtphalen 1. Faſt alle dieſe Anſtalten ſind von den Communen errichtet und werden von dieſen erhalten. Nur in der Provinz Poſen iſt die am 7. Mai 1833 eröffnete Realſchule zu Meſeritz rein auf Staatsmittel angewieſen, die Stadt hat nur das Gebäude gegeben. Auch die Krotoſchiner, 1836 als Kreisſchule entſtanden und 1848 zur Realſchule erhoben, beſteht durch anſehnliche Zuſchüſſe aus Staatscaſſen. Es iſt alſo von Seiten der Regierung bisher ſchon in dieſer Beziehung mehr für die Provinz Poſen geſchehen als für irgend einen andern Landestheil. In Betreff der Bedürfnißfrage der neuen Realſchule in Poſen und namentlich in Betreff der größeren Berückſichtigung der polniſchen Bevölkerung iſt außerdem hervorzuheben, daß die Realſchule zu Meſeritz im Jahre 1850 unter 201 Schülern 165 evangeliſche, 21 jüdiſche und nur 18 katholiſche (polniſche) Schüler zählte, und die Realſchule in Krotoſchin in demſelben Jahre von 68 evangeliſchen, 32 jüdiſchen und 18 katholiſchen Schülern beſucht war; letzteres iſt um ſo auffallender, als im Jahre 1843 von dem ſechsten poſenſchen Landtage gerade dieſe Stadt wegen ihrer Lage inmitten einer überwiegend polniſchen Bevölkerung als vorzüglich geeignet zur Errichtung einer Simultananſtalt empfohlen worden war. Es ſind daher andere Umſtände, welche den Miniſter des Cultus bewogen haben, für die Gründung einer neuen Realſchule in der Provinz Poſen bedeutende Zuſchüſſe aus Staatsfonds zu bewilligen. Abgeſehen davon nämlich, daß Graf Raczynski ein Geſchenk von 20,000 Thlrn. zugeſagt hatfalls eine ſolche Schule als Simultananſtalt in Poſen gegründet würde, handelt es ſich um die Erfüllung eines beſtimmten Verſprechens des Königs, welches er auf einen Antrag des Staatsminiſteriums am 6. Auguſt 1847 wegen Errichtung einer Realſchule in Poſen gab, „deren Koſten Ich — wie es in der Cabinetsordre heißt —, ſo weit ſie nicht durch das einkommende Schulgeld und durch die bisherige Dotation der Bürgerſchule gedeckt werden, aus der Staatscaſſe unter der Bedingung zu bewilligen bereit bin, daß dagegen die ſtädtiſche Behörde zu Poſen auf eine Mitwirkung bei der Einrichtung der Schule und bei der Anſtellung der Lehrer verzichte.“ Auf Grund dieſer Sachlage iſt denn ſo eben der jetzige Beſchluß gefaßt worden. (Nat.-Z.)

— Aus dem Kreiſe Wreſchen wird der „Poſener Zeitung“ von auffallend häufigem Uebertritt zur katholiſchen Religion geſchrieben, welcher durch die Maßregel der Behörden, die in katholiſchen Dörfern vereinzelt wohnenden Proteſtanten ohne weiteres zum Beſuch der katholiſchen Schulen anzuhalten, befördert wird.

Gütersloh, 19. Juli. (Das neue Gymnaſium.) Vorgeſtern hatten wir die Freude, die Stiftung des hier ſchon längſt beabſichtigten „chriſtlichen Gymnaſiums“ zu feiern. Unter reicher Theilnahme von nah und fern erhielt dieß Werk, welches, will's Gott, zu Nutz und Frommen ſeines Reiches dienen ſoll, in hieſiger Kirche ſeine Weihe. Nach einem Eingangsgebet des Paſtors Grewe predigte Paſtor Amele aus Herford. Hierauf wurde der Director Dr. Rumpel und die übrigen Lehrer durch den Superintendenten Heidſteck in ihr Amt eingeführt und verpflichtet. Dann folgte eine Anſprache des Directors an die Gemeinde, die von Anfang an mit reicher und treuer Liebe das Unternehmen gefördert hat. Eine Predigt des Paſtors Volkening aus Jöllenbeck und ein Schlußgebet des Paſtor Müller beendigte die kirchliche Feier. Die Collecte zum Beſten der Anſtalt betrug 200 Thlr. Nachmittags verſammelten ſich die dem begonnenen Werke freundlich Geſinnten in der Nähe der Stadt unter freiem Himmel und wurden durch Anſprachen der Paſtoren Müller und Grewe erbaut. Geſtern ward die Schule durch den Director eröffnet, der in einer ausführlichen Rede Zweck und Ziel derſelben darlegte. Heute hat der Unterricht begonnen, vorläufig in den vier Claſſen Secunda, Tertia, Quarta und Quinta. Möge der erhebende Eindruck dieſer Tage — das bitten wir — ein Anfang noch viel reichen Segens ſein aus der Hand Deſſen, der allein zu ſegnen vermag. (N. P. Z.)

Schleswig-Holſtein. Ueber die Verſuche Dänemarks, den Deutſchen in den Herzogthümern ihre Mutterſprache zu rauben, wie ſie ihres Vaterlandes beraubt werden ſollen, geben wir die folgenden Berichte:

Altona, 2. April. Der „Alt. M.“ ſchreibt über die Daniſirungspropaganda: Es liegt vor uns eine zuverläſſige Abſchrift eines däniſchen Reſcripts der Flensburger Kirchenviſitatoren an die Prediger der im Amt Flensburg belegenen Kirchen, welches in deutſcher Ueberſetzung wörtlich folgendermaßen lautet: „Mit Beziehung auf das allerhöchſte Reſcript vom 15. December 1810, betreffend die Einführung der däniſchen Sprache als Kirchen- und Schulſprache in die Diſtricte des Herzogthums Schleswig, wo ſie vom Volke geſprochen wird, hat der außerordentliche Regierungscommiſſär für das Herzogthum Schleswig, rückſichtlich des Kirchſpiels, unter dem 7. d. M. Folgendes beſtimmt: a) die Unterrichtsſprache ſoll in den Volksſchulen dieſer Diſtricte däniſch ſein. Für den niedern (Elementar-) Unterricht tritt dieſe Beſtimmung ſofort zum Sommer des gegenwärtigen Jahres in Kraft; für den höhern Unterricht allmälig, je nachdem diejenigen, welche den niederen Unterricht auf däniſch erhalten haben, dazu kommen, an demſelben Theil zu nehmen, während mittlerweile der däniſche Unterricht, namentlich in der Religion, ſo weit möglich vorbereitet und gefördert wird. Die deutſche Sprache wird unter die Unterrichtsgegenſtände aufgenommen dergeſtalt, daß dazu bis 6 Stunden die Woche verwandt werden. b) Was die Kirchenſprache betrifft, ſo ſoll in allen Kirchen des genannten Kirchſpiels abwechſelnd däniſch und deutſch gepredigt werden. Kirchliche Handlungen werden in der Sprache vorgenommen, welche Betheiligende ausdrücklich wünſchen. Bei Mittheilung des Vorſtehenden erſuchen wir Ew. Wohlehrwürden, bei Angabe der Anzahl der Kinder in den Elementar- und Oberclaſſen des Kirchſpiels baldmöglichſt einzuberichten, welche Zahl von Tabellen für die Elementarclaſſe und von Leſebüchern für die Oberclaſſe erforderlich iſt, und bemerken wir mit Rückſicht auf die Kirchenſprache, daß wir, bevor begonnen wird, den Gottesdienſt auf

däniſch zu halten, wünſchen, in dieſer Beziehung mit Ihnen zu conferiren. Das Kirchenviſitatorium der Probſtei Flensburg, den 16. Februar 1851. Wolfhagen. Aſchenfeld. An den Herrn Paſtor ..... in ....."

Wir bemerken dazu nur, daß es ein zu coloſſaler Widerſpruch iſt, die däniſche Sprache da eine vom Volke geſprochene zu nennen, wo deren Einführung als Kirchen- und Schulſprache erſt befohlen und ſehr allmälig angebahnt werden muß.

Die Nat.-Z. bemerkt dazu vom 27. Februar. Herr v. Tilliſch beginnt die zweite Periode ſeiner Herrſchaft. Wie wir ſchon früher berichtet haben, lag bereits in einzelnen Inſtanzen das Beſtreben der Dänen zu Tage, den Bereich von Nordſchleswig auszudehnen, um mehr und mehr Verſorgungsſtellen für geborne Dänen zu gewinnen und die Intelligenz des Landes mehr und mehr zu daniſiren. Dieß Syſtem iſt jetzt urplötzlich grell hervorgetreten, indem Herr v. Tilliſch verfügt hat, daß fernerhin bis zur Schlei und einer von der Schlei quer durch das Land gezogenen Linie die Kirchen- und Schulſprache die däniſche ſein ſolle. Von dieſer Verfügung werden alſo das ganze, bis auf einen kleinen, nördlich von Flensburg gelegenen Diſtrict durchweg deutſche Amt Flensburg mit der Stadt Flensburg, der größte Theil des Amtes Gottorf, der nördliche Theil des Amtes Huſum, das Amt Bredſtedt, der ſüdliche Theil des Amtes Tondern und ganz Nordfriesland mit allen Inſeln, Marſchen und Koegen, ſo wie die Stadt Tondern, ein Diſtrict, bewohnt von über 100,000 deutſch redenden, ſchreibenden und denkenden Menſchen, betroffen. Den Predigern in dieſem Diſtrict iſt es zwar vorerſt noch geſtattet, an jedem zweiten Sonntage deutſch zu predigen, wofern ſie nicht vorziehen ſollten, nur däniſch zu predigen, was natürlich alle von Tilliſch bis jetzt angeſtellten oder ferner angeſtellt werdenden Prediger, alſo, da faſt alle früheren Prediger ſich auf flüchtigem Fuße befinden, alle Prediger thun werden. Dagegen iſt es den Schullehrern nur geſtattet, 4 Stunden wöchentlich in der deutſchen Sprache zu unterrichten. Mithin iſt jetzt im glücklichen Herzogthum Schleswig über 100,000 Menſchen, die kein Wort däniſch verſtehen, der Schulunterricht für ihre Kinder gänzlich verwehrt.

Die Fr. Pr. meldet von der ſchleswigſchen Weſtküſte über die gewaltſamen Maßregeln zur Verbreitung der däniſchen Sprache in den gemiſchten, zum Theil überwiegend deutſchen Sprachdiſtricten: Selbſt in der Stadt Tondern, wo doch die ganze gebildete Claſſe bis auf einzelne Ausnahmen rein deutſch iſt, iſt angeordnet, daß in allen Elementarſchulen der Unterricht in däniſcher Sprache ertheilt werden ſolle, wodurch offenbar beabſichtigt werde, die Jugend zu daniſiren, ehe ſie zum vollen Bewußtſein kommt. Die Stadtverordneten legten gegen dieſe Maßregel Proteſt ein, doch ohne allen Erfolg, indem ihnen erwiedert wurde, daß ſie nur mit den ökonomiſchen Angelegenheiten der Schulen ſich zu befaſſen, um Form und Inhalt des Unterrichts aber ſich gar nicht zu bekümmern haben. Dennoch wird das Deutſchthum ſowohl in Tondern als auch im ganzen weſtlichen Küſtenreich ſicher keine Rückſchritte machen!

Der Alt. M. aus Kiel, 5. April: Der Regierungscommiſſär hat ein Reſcript an das Viſitatorium der Probſtei Gottorff erlaſſen und darin die Einführung der däniſchen Sprache als Kirchen- und Schulſprache in folgende Kirchſpiele verfügt: Beel, Norderbrarup, Satrup, Havetoft, Uelsbuy, Fahrenſtedt, Struxdorf, Thombuy und Treya. Zugleich iſt befohlen, daß diejenigen Schullehrer, welche in dieſer Sprache nicht unterrichten können, verſetzt werden oder verpflichtet ſein ſollen, Hülfslehrer, welche der däniſchen Sprache kundig ſind, zu halten; wobei ſie auf Unterſtützung aus öffentlicher Caſſe rechnen können. Das Reſcript wirft ein um ſo grelleres Licht auf die Abſichten der Regierung, als es derſelben officiell bekannt iſt, daß in keinem Kirchſpiel

es Amtes Gottorff die däniſche Sprache Volksſprache iſt. Wer das Amt Gottorff n allen Richtungen durchreist, wird nirgends die däniſche Sprache hören. — Se. Maj. er König haben wiederholt in öffentlichen Proclamationen den beiden Nationalitäten m Herzogthum Schleswig gleiche Berechtigung und gleichen Schutz ver- prochen. Jetzt geben Allerhöchſt Seine Beamten die praktiſche Interpretation des königl. Wortes! Solche Saat iſt nicht geeignet, Ruhe, Vertrauen und Hoffnung als Frucht u bringen.

Das „Itzeh. Kirchen- und Schulblatt" bringt ein Verzeichniß der im Herzogthum Schleswig ihres Amtes entſetzten Geiſtlichen. Von den reichlich 200 Predigern Schleswigs ind im Ganzen 100, alſo faſt die Hälfte, aus ihren Aemtern entfernt. Mehr als 70 dieſer bgeſetzten Prediger ſind verheirathet und haben mit ihren Familien Alles verlaſſen müſſen. Von den aufs Neue Eingeſetzten ſind über 50, welche in Dänemark ge- oren und das ſchleswig-holſteiniſche Amtsexamen nicht gemacht haben; mehrere von hnen ſind zwar im Herzogthum Schleswig geboren, aber in Dänemark examinirt.

Die A. Z. brachte aus Kiel im Februar folgenden Artikel über das hiſtoriſche Recht der deutſchen Sprache: So ſehr auch die hieſigen Angelegenheiten in mancher Beziehung in den Hintergrund zu treten ſcheinen, ſo verdienen ſie doch noch immer ine nähere Beleuchtung, namentlich was das nördliche Schleswig betrifft, welches mit Unrecht als rein däniſch bezeichnet wird. Dasſelbe iſt ein dem Deutſchen ſehr wenig ekanntes Land. Dasſelbe gilt auch von ſeinen Bewohnern und ſeinen politiſchen Ver- ältniſſen. Seit undenklichen Zeiten zeigt ſich in demſelben die Natur eines Grenzlandes. Däniſche Sprache, däniſche Sitten und Gebräuche, ja ſelbſt däniſche Satzungen (be- onders im Kirchenregiment) haben von Jütland wie von den Inſeln aus ſich Bahn n dasſelbe zu brechen gewußt, während die einheimiſchen Fürſten deutſche Bildung u ſchirmen ſich angelegen ſein ließen, was aus der Stiftungsurkunde der Hadersleb'ener Gelehrtenſchule erhellt. Die Einwohner ſind urſprünglich Deutſche, allmälig mit däni- chen Einwanderern gemiſcht. Dieſe Einwanderung hat ſchon frühzeitig ſtattgefunden nd iſt verſchiedenen Urſprungs. Wie überall ſich im Menſchen der Drang nach Süden eltend zu machen ſucht, ſo wanderten auch aus Jütland Leute, beſonders niederen Standes, Taglöhner und Dienſtboten, ins Amt Hadersleben ein, und bei der geringen Bildung derſelben ſo wie bei der den Dänen angebornen Zähigkeit kam es, daß ſie möglichſt an der Sprache und den Gebräuchen ihrer Väter feſthielten, während die Deutſchen dort, ſo fügſam wie überall, ſich herbeiließen, das Nöthigſte von der däni- chen Sprache zu erlernen, um mit ihren Arbeitern und Dienſtleuten verkehren zu können. Statt nun ſpäter mit dem Erworbenen in die Heimat zurückzukehren, ſiedelten ich die Einwanderer größtentheils in der neuen an und trugen dadurch nicht wenig ei zur Verbreitung ihrer Nationalität, unterſtützt durch die eigenthümliche Schlaffheit nd geringe geiſtige Regſamkeit der deutſchen Grenzbevölkerung, deren geringere Stände ald mit den neuen Anſiedlern in enge Verbindung traten. Freilich kamen auch von Zeit zu Zeit deutſche und flämiſche Coloniſten dahin, allein ihr Einfluß war, beſonders m weſtlichen Theile, nur gering. So ließen ſich daſelbſt im 17ten Jahrhundert Flamänder und Holländer nieder, deren Nachkommen ihre Mutterſprache faſt ganz ver- ernt haben. Noch heutigen Tags hat ſich indeß in vielen Familien bis Ripen hinauf ie Tradition von ihrer urſprünglichen Herkunft erhalten, und die Nachkommen dieſer ingewanderten Fremdlinge finden ſich an der ganzen Weſtküſte. Sie betreiben noch etzt das Geſchäft ihrer Vorfahren, nämlich das Spitzenklöppeln, welches dem ächten Dänen ganz und gar unbekannt iſt. Auch ihre Namen verrathen den fremden Urſprung. In neueſter Zeit indeß fangen ſie wieder an, ihrer deutſchen Mutterſprache (deren

Dialekt der flämiſche iſt) einige Anerkennung wiederfahren zu laſſen. Die aus dortiger Gegend ausgehobenen Recruten mußten nämlich vor dem März 1848 in Rendsburg dienen, und da ſie, ſeit der Verbeſſerung des Volksſchulweſens in den Herzogthümern ſelbſt beſſer gebildet, ſich dem Einfluſſe der deutſchen Sprache nicht mehr wie ſonſt entziehen konnten, lernten ſie das Deutſche einigermaßen, theils durch den Verkehr mit den Bewohnern der Feſtung, theils im Dienſte mit deutſchen Soldaten aus dem ſüdlichen Schleswig und Holſtein. Die Zurückgekehrten wurden dann in der Heimat von den Ihrigen angeſtaunt, alte, faſt verloren gegangene Erinnerungen wurden wach, und Väter und Mütter ſuchten nun auch einige Brocken zu erlernen. Dazu kam noch die Einwirkung der Schullehrer, welche, in Tondern gebildet, ſpäter nach dem Norden verſetzt wurden, während die vom Biſchof von Ribe (welchem ungeſetzlicherweiſe von däniſchen Königen die Kirchenhoheit über das Weſteramt Hadersleben übertragen war) eingeſetzten, zumeiſt aus Jütland ſtammenden däniſchen Geiſtlichen, zu welchen das Volk nie rechtes Vertrauen faſſen konnte, dagegen eiferten. Von ihnen ſagten die Gemeindeglieder immer nur: die ſind aus Jütland, wodurch ſie dieſelben als Fremde bezeichneten und bezeichnen wollten. So drang nach und nach deutſche Bildung und vor Allem deutſche Geſinnung immer weiter vor, zum großen Schrecken der däniſchen Propaganda. Beweiſe davon ſind die Adreſſen und Anſprachen von fünf nur däniſch redenden aber deutſch geſinnten, meiſt volkreichen und wohlhabenden Gemeinden hart an der Königsau an die gemeinſame Regierung im Winter 1848/49. Seit mehreren Decennien hatte aber auch eine neue Einwanderung von deutſchen Landleuten in nicht geringer Anzahl nach dem nördlichen Schleswig begonnen, ja ſelbſt nach Jütland und nach dem nördlichſten Theile desſelben jenſeits des Lymfiord, dem ſogenannten Venſyſſel, wo deren gegen 300 bis 400 wohnen. So dringt germaniſche Cultur unaufhaltſam immer weiter nach Norden vor, und die Zeit wird dereinſt kommen, wo ſie auch Dänemark gänzlich in ſich verſchlingt. Nur kommen dieſe Anſiedler gewöhnlich ohne deutſche Arbeiter und Dienſtleute, welche theurer zu halten ſind als die jütiſchen. Jedenfalls aber ſind ſie in jenen äußerſten Grenzmarken die Träger deutſcher Sitte und Bildung. Nicht minder iſt das der Fall mit der deutſchen Gelehrtenſchule zu Hadersleben, welche vom Herzog Johann im 16ten Jahrhundert zum Schutze deutſcher Bildung geſtiftet ward und nun in unſern Tagen von den Dänen in eine däniſche verwandelt worden iſt, eine Treibhauspflanze auf fremdem Boden, welche die Hälfte ihrer 15 Schüler in 5 Claſſen mit 5 Lehrern aus Dänemark hat entnehmen müſſen. Den Dänen war ſie längſt ein Dorn im Auge, und der König von Dänemark Chriſtian VIII. knüpfte die Reform der Gelehrtenſchulen in ſeinen Herzogthümern Schleswig-Holſtein an die Bedingung der Umwandlung dieſer deutſchen Gelehrtenſchule in die däniſche.

Wir wenden uns nun zu demjenigen Theile des Herzogthums, welcher Sundewitt genannt wird, eine Halbinſel bildet und der Inſel Alſen gegenüber liegt. Das Ländchen, ein geſegneter fruchtbarer Landſtrich, einem Garten gleich, iſt voller Hügel und lieblicher Thäler. In dieſem Diſtricte haben ſich, mit Ausnahme des reizenden Ortes Gravenſtein, die meiſten und dauerndſten däniſchen Sympathieen kundgegeben. Die Bevölkerung des Sundewitt iſt frühzeitig vermiſcht, doch kamen die Einwanderer nicht von Norden her, ſondern von den ſtarkbevölkerten Inſeln im Oſten, beſonders von Arroe, wo über 5000 Menſchen auf der Geviertmeile leben. Alljährlich nun wandern von derſelben eine Anzahl Leute nach Alſen hinüber, wo die fleißigſten und tüchtigſten zurückbleiben, wie es bei Auswanderungen in der Regel geſchieht, während die übrigen weiter wandern müſſen und nach dem Sundewitt gehen; allda finden ſie theils in den

Dörfern beim Landbau Beſchäftigung, theils Arbeit in den an der Südküſte gelegenen zahlreichen Ziegeleien. Dieſe Einwanderer, mit denen das Sundewitt beglückt wird, ſind nun die ſchlechteſten, träge, unluſtig zur Arbeit, daher nicht gerade gerne geſehen, darum aber eben tückiſch und boshaft, wie dieß ſo ſchon im Allgemeinen ein hervorſtechender Charakterzug der Inſeldänen iſt. Daher iſt auch der Charakter der Sundewitter nicht frei von Falſchheit, Hinterliſt, Tücke, wovon dieſelben den Reichstruppen in den Feldzügen von 1848 und 1849 manche Beweiſe geliefert haben. Ein nicht unbedeutendes Gewicht für die Hinneigung der Bewohner dieſer Landſchaft zu Dänemark haben auch manche Maßnahmen des in dieſem Ländchen reichbegüterten Herzogs v. Auguſtenburg gegeben, wenn gleich wohl nicht zu leugnen iſt, daß dieſe zum Theil durch den Charakter der Sundewitter bedingt waren. Eine entſchieden deutſche Sprachinſel iſt der Ort Gravenſtein — doch finden ſich auch ſonſt Deutſche und Deutſchgeſinnte im Lande — einer der lieblichſten Puncte unſeres geſegneten Vaterlandes, wie ſich auch andererſeits ſüdwärts einzelne deutſche Sprachinſeln hinunterziehen, wenn auch nicht mit däniſcher Geſinnung, ſondern mit ganz entſchieden deutſchem Sinne bei einem platten däniſchen Patois, z. B. der bedeutende Ort Handewitt, eine Meile weſtlich von Flensburg. Aehnliche Erſcheinungen finden ſich auch auf der weſtlichen Seite des Landes in der Nähe von Tondern, wo ſich in manchen Ortſchaften eine ächt deutſche Geſinnung offenbart, wenn auch die Sprache ein däniſcher Jargon iſt. Wie wenig aber von den Dänen ſelbſt das ihnen oft unverſtändliche Patois geſchätzt und für ächt däniſch anerkannt wird, geht daraus hervor, daß Studirende aus dieſen däniſch redenden Theilen des Herzogthums, welche ſich in Kopenhagen aufhielten, bis 1848 hin von den Dänen durchgehends Holſteiner genannt wurden. Ueberhaupt war bis zum März 1848 der Ausdruck *Holſteiner* und *Holſteiniſch* Bezeichnung für Alles, was im Bereiche des däniſchen Scepters deutſch hätte genannt werden ſollen; erſt die neueſten Ereigniſſe haben eine Veränderung darin zuwege gebracht; ſeitdem haben die Dänen ihre ſogenannten Landsleute im nördlichen Schleswig mit einer wahrhaft ſchwärmeriſchen und zudringlichen Liebe an ſich zu ziehen und ihnen durch jegliches Mittel, Beredung, Lüge, Gewaltthätigkeiten das Gefühl, Dänen zu ſein, beizubringen geſucht. Männer wie Flor, in Kiel nur zu bekannt, und Madvig, der ſchöpft aus dem Borne claſſiſcher Bildung, haben darin das meiſte zu thun ſich angelegen ſein laſſen.

Zum Herzogthume Schleswig gehören noch die Inſeln Arroe und Alſen. Erſtere, von etwa 10,000 bis 11,000 Menſchen auf zwei Quadratmeilen bevölkert, bildet zwar ſeit uralten Zeiten ein Pertinenz des Herzogthums Schleswig, gehört aber nach ſeiner Lage in der Nähe der däniſchen Inſeln, nach der Sprache und den Gewohnheiten ſeiner Bewohner durchaus zu Dänemark. Die Zahl der Deutſchen in dem Hauptorte Arroeſkjöbnig und in einigen wenigen andern Orten ſteigt auf kaum 100 bis 150, und ihr Einfluß iſt bei dem lebhaften Verkehr der Inſel mit dem benachbarten Fühnen und Seeland ein ſo unbedeutender, daß er Null genannt werden kann. Die entfernte inſulariſche Lage hat Arroe mit dem übrigen Schleswig nicht gleichen Schritt halten laſſen, vielmehr es ganz davon abgezogen. Ganz anders dagegen iſt es mit dem längs der Oſtſeite des Sundewitt gelegenen Alſen, dieſem reizenden Garten des nördlichen Europa. Die Einwohner ſind in der größeren Zahl ihrer Abſtammung nach Deutſche, mit Dänen von den Inſeln, beſonders von Arroe vermiſcht. Großen Einfluß haben hier lange Zeit ſchon die Prediger in den Landgemeinden geübt, meiſt geborne Dänen, welche einzuſchieben hier wie im Weſteramt Hadersleben der däniſchen Regierung durch Umgehung des Rechtes und durch allerlei Intriguen gelungen iſt. Dieſe däniſchen Geiſtlichen machen überhaupt die gefährlichſte und erfolgreichſte Propaganda, es ſind

ſchlaue, fanatiſche Menſchen, oft ohne ſittlichen Werth, unbedenklich in der Wahl ihrer Mittel, daher ſie auch an manchen Orten mit großem Erfolge gewirkt haben. Sie ſehen es im Intereſſe ihres däniſchen Vaterlandes zugleich als eine politiſche und religiöſe Maßregel an. Die Einwohner der größeren Orte: Auguſtenburg, Norburg, Sonderburg ſind meiſt deutſchen Urſprungs, deutſche Sitte und deutſche Sprache ſind vorherrſchend, ebenſo wie deutſche Geſinnung. Doch iſt letztere ſeit den neueſten Bedrückungen durch däniſches Militär und däniſche Pöbelbanden auch mehr und mehr ſichtbar geworden, wie ſich an der Entlaſſung Alſener Recruten, einer Folge ihrer Widerſpenſtigkeit, gezeigt hat. Die Gewaltthätigkeiten der letzten Jahre haben zwar die deutſche Kirchenſprache unterdrückt, aber deutſcher Sinn iſt, wie überall im Schleswigiſchen, unter der Geißel der Caſinopartei nur lebendiger erwacht und entſchiedener geworden. Vergebens ſuchte man auf Alſen deutſche Sprache als Schulſprache zu unterdrücken, vergebens wies man deutſche Lehrer, deutſchgeſinnte Einwohner aus, man erreichte nicht, was man gehofft hatte. So ſparſam auch in neueſter Zeit die von Alſen zu uns herübergekommenen Nachrichten ſind, ſo zeigen ſie doch insgeſammt, wie in den Gemüthern Vieler, welche bisher in Dänemark ihr Heil ſuchten, eine mächtige Umwandlung vorgegangen iſt, trotz aller Gewaltmaßregeln, und Alſen hat jenen zähen unbeſiegbaren paſſiven Widerſtand im Kleinen und bei geringeren Mitteln gegen die däniſche Militärherrſchaft gezeigt, wie ihn ſo glänzenderweiſe Südſchleswig bewährte gegen die Willkür der Landesverwaltung, wie ihn noch in dieſem Augenblicke daſſelbe Land unerſchrocken gegen däniſche Bajonnete, gegen den Dictator Tilliſch bewährt, deſſen jetzige Handlungen nur die Eingebung niederer perſönlicher Rache ſind für die über ihn als Mitglied jenes berüchtigten Triumvirats der Landesverwaltung ausgegoſſene endloſe Schmach. Möge die Zeit der Prüfung, die dem armen Lande ſo ſchwere Laſten auferlegt, die aber ſeine deutſche Geſinnung unauslöſchlich dargethan und bewährt, bald vorüber ſein und frohe Tage im Verein mit dem Bruderlande Holſtein auf ſie folgen; ſollten auch ſelbſt äußere Schranken ſie für eine Zeitlang trennen, die innige, durch Jahrhunderte gepflegte Liebe beider zu einander wird ſie nur feſter an einander ketten!

Wie weit ſich die „Oberaufſicht des Staates“ erſtreckt, zeigt Herr Polizeimeiſter Laſſen in Flensburg. Vor einigen Tagen beſuchte er ſämmtliche dortige Schulen, um die in denſelben gebrauchten Schulbücher zu muſtern. Sein Auftreten während der Schulſtunden war ſeinem bekannten Benehmen gemäß, welches ſich noch ſteigerte, als er die von ihm verbotenen Schulbücher, als: den „Bildungsfreund“ von Burgwardt, „Saſs Rechenbuch“ und ſogar Schreibbücher mit den ſchleswig-holſteiniſchen Farben, vorfand. Beide erwähnte Bücher wurden ſogleich confiscirt, anſtatt der Schreibbücher mit den drei Farben befohlen, daß hinfüro nur Schreibbücher mit blauen Umſchlägen und gelben Seitenfarben (die ſchleswigſchen Farben) in den Schulen zu gebrauchen ſeien. (Fr. Pr.)

— Die Seecadettenſchule in Kiel iſt aufgelöst.

Großherzogthum Heſſen. Frankfurt a. M., 4. Mai. Chriſtliches Gymnaſium. Vergangenen Dienſtag hielten die bekenntnißtreuen evangeliſchen Geiſtlichen aus dem Großherzogthum Heſſen ihre Frühjahrsconferenz auf dem Sandhofe bei Frankfurt a. M., und Tags darauf, Mittwoch den 30. April, fand ebendaſelbſt die zahlreich beſuchte ſog. freie Sandhofsconferenz unter dem Präſidium des zum Seminardirector in Oldenburg ernannten Pfarrers Willich aus Kurheſſen ſtatt. Es war ein Schreiben des Herrn v. Bethmann-Hollweg Namens des die Angelegenheiten des evangeliſchen Kirchentages leitenden Centralausſchuſſes eingelaufen, in welchem der Conferenz die auf dem im Herbſte zu Elberfeld abzuhaltenden Kirchentage zur Be-

rathung kommenden Gegenſtände mit dem Wunſche mitgetheilt werden, es möge die Sandhofsconferenz einen derſelben zum Gegenſtand ihrer Berathung auswählen, damit auch die Anſicht der Conferenz auf dem nächſten Kirchentage gehört werden könne. Die vom Centralausſchuß vorgeſchlagenen Themata ſind die fünf folgenden: 1) die chriſtliche Gymnaſialbildung; 2) das kirchliche Amt und die freie Vereinsthätigkeit; 3) die Stellung der Candidaten in der Kirche; 4) das Recht der Gemeinden auf den Katechismus als Bekenntnißſchrift; 5) die Organiſation der Diöceſan- und Kreisſynoden. In der Nachmittagsſitzung hielt zuerſt Herr Lammerts van Bueren, Mitglied des Presbyteriums der neuen evangeliſchen Gemeinde zu Charleroi in Belgien, einen dieſe Gemeinde und deren Nothſtand betreffenden holländiſch-deutſchen Vortrag, worauf die erſte vom Centralausſchuß vorgeſchlagene, die chriſtliche Gymnaſialbildung betreffende Frage zur Berathung kam. Hierzu ſchlug der Rector des hieſigen Gymnaſiums Prof. **Dr. theol. et phil.** Bömel Theſen vor 1) über die Behauptung, daß die Gymnaſien einer Verbeſſerung bedürfen, und 2) über die Frage: wie können ſie verbeſſert werden? In der Erörterung wurde klar gemacht, daß die Gymnaſien einer Verbeſſerung bedürfen, nicht bloß weil ſie in wiſſenſchaftlicher Beziehung nicht mehr genügen, ſondern auch deßhalb, weil ſie, wie das gegebene Thema andeute, chriſtliche ſein ſollen. Die beſtehenden Gymnaſien ſollten aber wieder chriſtliche werden, d. h. es müſſe mehr Chriſtenthum als Heidenthum, mehr Bibel und Katechismus als heidniſche Schriftſteller und Lebensregeln gelehrt, und täglich Religionsunterricht gegeben werden, der Rector müſſe zugleich der Beichtvater der ſeine Gemeinde bildenden Anſtalt, daher ordinirter Geiſtlicher ſein. Um ſolche und ähnliche Verbeſſerungen zu ermöglichen, gebe es kein praktiſcheres Mittel, als den beſtehenden andere chriſtliche Gymnaſien, Privatgymnaſien, wie in Württemberg, Dresden und nun auch in Gütersloh, an die Seite zu ſtellen; denn unſere Zeit wolle Concurrenz. Nachdem noch Manches über die Zweckmäßigkeit der Errichtung von Privatgymnaſien in größeren oder kleineren Städten, mit oder ohne Form von Convicten, mit oder ohne ſog. interne oder externe Schüler geredet worden, vereinigte man ſich auf den Antrag des Obergerichtsanwalts Kuhl dahin, eine Commiſſion zu ernennen, welche bis zur nächſten Conferenz zu prüfen und zu berichten habe, ob überhaupt die Errichtung von chriſtlichen Privatgymnaſien wünſchenswerth, und wenn dieß, wie eine ſolche für unſere Gegend zu bewerkſtelligen ſei, damit auf dem Kirchentage zu Elberfeld die Sandhofsconferenz nicht bloß ſagen könne: ſie ſei für Errichtung von Privatgymnaſien, ſondern ſie habe auch beſchloſſen, ſelbſt ein ſolches zu errichten. Conſiſtorialrath Pfarrer Bonnet wünſchte dabei die Meinung der Conferenz dahin ausgeſprochen: daß ſie bei der jetzigen Stellung des Staates zur Kirche und Schule die Errichtung von chriſtlichen Privatgymnaſien für das nothwendige Mittel erkenne zur Herſtellung chriſtlicher Gymnaſialbildung. Dieſem Wunſche wurde von der ganzen Verſammlung beigeſtimmt, und die Herren Gymnaſialdirector Matthias aus Hanau, **Dr.** Bömel und Conſiſtorialrath Pfarrer Bonnet aus Frankfurt zu Mitgliedern der betreffenden Commiſſion ernannt. Durch Stimmenmehrheit wurden Pfarrer Richter aus Kurheſſen zum Präſidenten und Pfarrer Reich aus dem Großherzogthum Heſſen zum Proponenten für die nächſte Sandhofsconferenz erwählt, welche acht Tage vor dem Kirchentage zu Elberfeld gehalten werden ſoll.

— Von der Lahn, 1. Juli. Wie es ſcheint, liegt es in der Abſicht der gegenwärtigen Regierung und Stände des Großherzogthums Heſſen, der Oberſtudiendirection eine ihrem Zwecke mehr entſprechende Geſtaltung und den Gymnaſiallehrern eine beſſere und feſtere Stellung zu geben. Jenes beabſichtigt ein Antrag des Abgeordneten Volhard, dieſes ein Antrag des Oberſtudiendirectors Breidenbach. Daß die

Sorge für die Schulen, was der erſtere will, Schulmännern übertragen werde, und daß auch die Gymnaſien unter die Obhut eines bewährten und rüſtigen Schulmanns geſtellt werden, iſt nicht mehr als billig und vernünftig. Es ſei dieß mit aller Achtung vor dem anerkannten Eifer und Wohlwollen des jetzigen Oberſtudiendirectors für die ihm untergebenen Lehrer und Anſtalten geſagt. Die Lage der Lehrer möchte der Oberſtudiendirector Breidenbach hauptſächlich dadurch verbeſſert wiſſen, daß auch für ſie, wie für die übrigen Staatsdiener, Gehaltsclaſſen nach dem Dienſtalter eingeführt werden, allerdings der beſte Damm gegen verletzende und verſtimmende Willkür und Ungerechtigkeit. Nur möchte ein ſtarres Anciennetätsprincip in einem Beruf, wo es gilt, auf den Geiſt zu wirken, wo die Perſönlichkeit die Hauptſache iſt, ſeine bedenklichen Folgen haben. Wie aber auch darüber entſchieden werden mag, zu einer beſſeren Stellung der Gymnaſiallehrer iſt jedenfalls ein größerer Aufwand von Geldmitteln nöthig. Daß dieſe von den Landſtänden verwilligt werden, läßt ſich um ſo eher annehmen, als die aus Staatsmitteln für die Gymnaſien verwandte Summe weder an und für ſich noch im Hinblick auf andere Länder bedeutend genannt werden kann. (F. J.)

— Darmſtadt, 9. Juni. Der Staats- und Gemeindehaushalt befindet ſich jetzt faſt überall in Bedrängniß: mehr Ausgabe als Einnahme, und daher neue Beläſtigungen der Steuerpflichtigen. So auch bei uns. Die für das laufende Jahr um die Hälfte erhöhte Communalſteuer hat bei den Bewohnern hieſiger Stadt einen um ſo ungünſtigeren Eindruck gemacht, als dieſelben auf indirectem Wege durch die in mehrfacher Beziehung äußerſt drückende Octroiabgabe, welche der Stadtcaſſe jährlich 80,000 fl. einbringt, bereits mehr als zu viel beſteuert ſind. Wenn wir einerſeits die ſtädtiſche Finanzbedrängniß erblicken, andererſeits aber bemerken, daß eine Turnhalle an dem neuen Realſchulgebäude erbaut werden ſoll, welche 10,000 fl., und unter Umſtänden noch weit mehr, koſten dürfte, ſo fällt es uns ſchwer, beide Thatſachen mit einander in Uebereinſtimmung zu bringen, da Noth und Luxus ſich gegenſeitig ausſchließen. Man ſollte doch billiger Weiſe erſt an die genaue Erfüllung früher eingegangener Verpflichtungen in nothwendigen Dingen denken, ehe man das Ueberflüſſige, oder wenigſtens doch für den Augenblick Entbehrliche, als ein unabwendbares Bedürfniß hinſtellen will. Oder war etwa die den acht Lehrern an den ſtädtiſchen Schulen ſchon ſeit Jahren bewilligte jährliche Gehaltszulage von je 100 Gulden als Luxus zu betrachten, der, im Intereſſe der Stadtgemeinde, wieder beſeitiget werden mußte? Faſt ſcheint es ſo, da die ſtädtiſche Verwaltung ſich bemüßiget geſehen hat, jene Gehaltszulagen (wie wir glauben, ganz widerrechtlich) ſeit Anfang dieſes Jahres wieder zurückzunehmen, nachdem die betreffenden Lehrer einen ihnen vorgelegten Revers, wonach ſie keine Privatſtunden mehr zu ertheilen ſich verpflichten ſollten, durch ihre Namensunterſchrift zu vollziehen ſich geweigert hatten. Während man in einigen der angeſehenſten Städte der Nachbarſchaft das wahrſcheinlich nicht beneidenswerthe Loos der Lehrer an öffentlichen Schulen zu verbeſſern bemüht geweſen iſt, hat man ſeltſamer Weiſe hier gerade den umgekehrten Weg eingeſchlagen, als ob unſere ſtädtiſchen Lehrer zu luxuriös beſoldet ſeien, und daher von ihrem bisher bezogenen Gehalt noch einen namhaften Betrag entbehren könnten. (F. J.)

— — Die N. Pr. Ztg. wird durch ihren *†* Correſpondenten „Vom Heſſiſchen Main" ſchlecht bedient. Wir warnen ſie vor ihm auf Grund ſeines perfiden, verleumderiſchen Briefs vom 20. Juni über Herrn Curtmann.

Oeſterreich. Die Sache des Prof. Bonitz. Wir glauben es erſparen zu können, auch nur die wichtigſten Zeitungsartikel über die verweigerte Beſtätigung

es Prof. Bonitz im Decanat hier wieder zu geben und zu beſprechen, wenn wir nur en folgenden Aufſatz der A. A. Z. abdrucken laſſen, der die Sache billig und ein=ichtig behandelt.

„München, 18. Auguſt. Die Nachricht, daß Profeſſor Bonitz von der philo=ophiſchen Facultät der Wiener Univerſität zu ihrem Decan gewählt, dieſe Wahl jedoch om Conſiſtorium der Univerſität aus rein confeſſionellen Gründen nicht genehmigt nd die Ablehnung von dem Cultusminiſter beſtätigt worden iſt, hat in weiten Kreiſen inen ſehr verſchiedenen Eindruck hervorgebracht. Die ſtreng Kirchlichen preiſen dieſes erfahren des Conſiſtoriums und des Miniſters, weil dadurch der Charakter jener roßen wiſſenſchaftlichen Lehranſtalt als einer rein katholiſchen gewahrt, und einem roteſtanten die Befugniß verſagt werde, in den innern Betrieb ihrer Angelegenheiten aßgebend einzugreifen, und ſogar bei Ertheilung geiſtlicher Würden und Beneficien n katholiſche Prieſter, ſo weit ſie der Facultät zuſteht, die Initiative zu ergreifen. luch, fügen ſie hinzu, ſei hier kein Act der Intoleranz, ſondern allein Getrennthaltung eſſen, was ſich nun einmal nicht vereinigen oder vermitteln laſſe. Nicht dadurch erde der Friede im Innern der ſich bekämpfenden Parteien hergeſtellt, daß man ihre efugniſſe durch einander miſche, ſondern dadurch, daß man ſie getrennt halte und eden bei ſeinem Rechte ſchütze.

Auf Andere, und nicht nur auf Proteſtanten, hat der Vorgang einen ſehr pein=chen Eindruck gemacht, weil ſie ſich in ihren Hoffnungen und Vorausſetzungen etäuſcht und, wie ſie ſagen, um eine ihrer Illuſionen über die öſterreichiſchen Zu=ände ärmer fühlen. Nach allen Vorgängen der letzten Jahre, nicht nur auf dem olitiſchen und ſtaatsökonomiſchen Gebiete, ſondern auch auf dem des öffentlichen nterrichtes, zumal in ſeinen mittleren und höheren Sphären, ſei man zu der Annahme erechtigt geweſen, daß überall, wo die Dinge des Glaubens nicht berührt werden, nd es ſich allein von dem höheren Unterricht und von der Wiſſenſchaft als ſolcher andle, welche, Gott ſei Dank, aufgehört habe eine katholiſche und proteſtantiſche zu in, um eine deutſche zu werden, Oeſterreich, welches die Sache wolle, ſich den Mitteln und Bedingungen nicht verſagen würde, durch welche ſie allein zu haben iſt. as ſei jetzt vorüber, wenn man — was allerdings noch nicht entſchieden, aber doch orbedeutet ſcheine — den confeſſionellen Unterſchied in die Befugniſſe der Facultäten nführe, und die proteſtantiſchen Lehrer durch Ausſchließung von den akademiſchen ürden zu einer Art von Hinterſaſſen (μέτοικοι, inquilini) herabdrücke, die zwar emeines Recht im bürgerlichen Verkehr, aber keine Befugniß hätten, wo es ſich von ührung der Angelegenheiten der Geſammtheit handle, in welche man ſie ohne weiteres ufgenommen hat.

Das ſei an ſich ſchlimm, und nicht nur gegen den Gang der Entwickelung, in m man Oeſterreich begriffen glaubt, ſondern auch wegen ſeiner Folgen, da man efahr laufe, das kaum geſchlungene Band zu zerreißen, mit welchem man Oeſterreich nd das übrige Deutſchland zu gegenſeitigem Nutzen auch auf dem Gebiete der In=lligenz verknüpfen zu wollen ſchien.

Uns ſcheint, zunächſt abgeſehen von allem Uebrigen, hier eine jener Schwierig=iten zu liegen, welche dem vortrefflichen Cultusminiſter dort auf ſeinem ſehr ver=ickelten Pfade nicht ſelten unvermuthet und plötzlich entgegentreten. Der Graf v. Thun at, nach freiem und wohlerwogenem Entſchluß, Männer wie Bonitz, Curtius u. A. us früheren und ehrenvollen Verhältniſſen einer geſicherten litterariſchen Laufbahn an ie Univerſitäten von Prag und Wien übergeſiedelt, damit ſie durch die Gelehrſamkeit, e Lehrgaben und die Methode des Vortrages, welche ſie ſich auf freigehaltenen

deutſchen Lehranſtalten ihrer Confeſſion erworben hatten, auf die Wiederbelebung und Stärkung der öſterreichiſchen auch ihrerſeits wohlthätig einwirkten. Er konnte dabei nicht gemeint ſein, ſie gegen ihre neuen Amtsgenoſſen der andern Confeſſion in untergeordnetes Verhältniß zu ſtellen; wäre ihm aber die Unmöglichkeit, ihnen eine mit den übrigen gleichberechtigte Lage zu ſichern, bei ihrer Berufung klar geweſen, ſo würde er, als ein Ehrenmann von anerkannt aufrichtigem Charakter, ihnen offen erklärt haben: „Ich kann euch zwar als ordentliche oder außerordentliche Profeſſoren an die Univerſitäten von Oeſterreich berufen, bin aber außer Stand, euch als zur Uebernahme akademiſcher Würden befähigt zu erklären, ſelbſt wenn ihr zu denſelben gewählt würdet.“ Dieſe Männer hätten dann gewußt, was ſie erwartete, und erwogen, ob ſie auf eine ſolche Bedingung eingehen könnten, ohne ſich ſelbſt und ihre wiſſenſchaftliche Herkunft und Richtung vor ſich und Andern herabzuſetzen.

Das aber iſt nicht denkbar, es iſt nicht möglich, daß er unter ſolchen Vorausſetzungen ſich beſtimmt fühlen konnte, ſolch eine Berufung ſogar an einen der Fürſten deutſcher Wiſſenſchaft, an Liebig in Gießen, gelangen zu laſſen; und es bleibt darum nur die Annahme zurück, von der wir ausgiengen, daß das Cultusminiſterium von dem Ereigniß ſelbſt überraſcht und in Verlegenheit geſetzt wurde.

Geht man auf die Gründe ſelbſt ein, welche das Conſiſtorium beſtimmt haben, die Wahl der philoſophiſchen Facultät zu beanſtanden, ſo könnte man zunächſt nach der Berechtigung dazu fragen, wenn die alten Statuten, auf welche man ſich gern beruft, noch jetzt ihre Geltung haben. Sie waren, nachdem Papſt Urban VI. im Jahr 1384 die ſchon im Jahr 1235 geſtiftete Wiener Univerſität durch Errichtung einer theologiſchen Facultät zu ergänzen geſtattet oder, wenn man will, ſelbſt ergänzt hatte, durch den Erzherzog Albrecht III. veranlaßt, von den Facultäten entworfen und von ihm beſtätigt worden *. Die Verwaltung der Univerſität nach ihnen beſteht, was jetzt **Consistorium ordinarium** genannt wird, und wohl ſchon in alten Zeiten ſo hieß, aus dem Rector, den Decanen der vier Facultäten, den Procuratoren der vier Nationen: der **Austria**, **Rhenensis**, **Ungaria** und **Saxonum**, mit vollkommen freier Wahl der einzelnen Corporationen, und es iſt keine Spur ſichtbar, welche annehmen ließe, daß das Conſiſtorium ein Recht gehabt hätte, die Wahlen der einzelnen Facultäten zu beanſtanden oder zu vereiteln. Der Decan der philoſophiſchen Facultät wird vielmehr von ſämmtlichen Magiſtris mit vollkommener Freiheit gewählt, und nur vorgeſehen, daß er ein **magister idoneus, sufficiens, gravis** und **morigeratus** ſei. Es wird ihm ſogar bei Strafe von 10 fl. unterſagt, die Wahl abzulehnen, außer wenn die Facultät ſelbſt die ihr darzulegenden Gründe für vollgültig erklärt, und er leiſtet gleich nach vollzogener Wahl vor der Facultät den Eid in die Hand ſeines Vorgängers im Amt.

Dieſer Organismus der Univerſität in Wien war im Weſentlichen bis auf unſere Zeit unverändert geblieben. Der Hof- und Staatsſchematismus des öſterreichiſchen Kaiſerthums aus den letzten vormärzlichen Decennien zeigt das **Consistorium ordinarium** noch aus dem **Rector magnificus** und Kanzler, aus den Decanen und Senioren der vier Facultäten und aus den Procuratoren der vier akademiſchen Nationen zuſammengeſetzt, nur daß ſich eine den früheren Zuſtänden fremde und die Facultäten bevormundende Behörde eingeſchoben hat, die aus dem Präſes und Vicepräſes jeder einzelnen Facultät beſteht, denen das eigentliche Studienweſen zu leiten und zu

* Abgedruckt ſind ſie in **Petri Lambetii Commentariis de bibliotheca Vindobonensi cap. V.** mit allen dazu gehörigen Bullen und Bekanntmachungen aus den zwei lateiniſchen Handſchriften der Bibliothek, die dort beſchrieben werden.

controliren obliegt, und die darum als Studien- und Facultätsdirectoren aufgeführt werden. In Folge davon ſchiebt ſich auch dem Namen der Facultäten der der beſonderen Studien, des theologiſchen Studiums, des juridiſch-politiſchen, des mediciniſchen und chirurgiſchen und des philoſophiſchen unter, und der Stand eines jeden dieſer Studien iſt aus Director und Präſes, aus dem Vicedirector, den Profeſſoren und Adjuncten der Lehrämter zuſammengeſetzt. Daß dem durch die Aufnahme der Studien- und Facultätsdirectoren erweiterten **Consistorium ordinarium** auch Macht und Einfluß auf die innern Angelegenheiten der Facultäten beigelegt wurde, kommt durch ſeinen Proteſt gegen die erwähnte Facultätswahl zum Vorſchein; wird aber dadurch den Wohl und Hebung der Univerſität betreffenden Maßnahmen des Cultusminiſteriums eine Hemmung entgegengeſtellt, ſo folgt daraus nur, daß dieſem obliegt, jene Zuthat der Bevormundung der vormärzlichen Zeit nebſt andern der Belebung jener Corporation entgegenſtehenden Hemmniſſen abzuthun, und die Facultäten in ihre durch das Statut der Stiftung zugeſicherte Freiheit der Decanatswahlen wieder einzuſetzen.

Was dagegen aus dem Begriff der Univerſität als einer katholiſchen und aus der Unzuſtändigkeit proteſtantiſcher Decane bei Ausübung adminiſtrativer Befugniſſe angeführt wird, ſcheint von untergeordnetem Belang.

Der Begriff einer ausſchließlich katholiſchen Univerſität beſteht allerdings noch in Ländern ungemiſchter Confeſſion, wie in Spanien und Italien, oder für Anſtalten, die allein aus kirchlichen Stiftungen und Einkünften erhalten werden, wie in Löwen, deſſen Univerſität durch die Biſchöfe neu gegründet, und durch eine von ihnen umgelegte, wenn auch freiwillige Steuer der katholiſchen Bevölkerung erhalten wird. Er iſt dagegen wenigſtens in Deutſchland überall ermäßigt worden, wo die Confeſſionen gemiſcht ſind, und einen gleichen Anſpruch an die Unterrichtsanſtalten des Staates erhalten haben, dieſe aber nicht mehr allein durch alte Stiftungen, ſondern zugleich durch Beiträge der Staatscaſſe unterhalten werden, zu denen, nach der Natur der Sache, die ſämmtlichen Unterthanen des Reiches ohne Unterſchied der Confeſſion verpflichtet ſind. Das iſt das Verhältniß der Univerſitäten von München und Würzburg, die darum nicht aufgehört haben katholiſch zu ſein, weil ſie durch die Berufung der Regierung in dem Gremium ihrer Facultäten Proteſtanten als Profeſſoren zählen, und durch Wahl der Facultäten als Decane und ſelbſt Rectoren gezählt haben. Sie ſind noch katholiſch a potiori und durch die theologiſch-katholiſche Facultät. Es verhält ſich nicht anders mit der Erlanger Univerſität, die aus gleichen Gründen nicht mehr excluſiv proteſtantiſch iſt, darum aber doch proteſtantiſch zu ſein nicht aufgehört hat.

Die Neugeſtaltung von Oeſterreich hat dort für die Univerſitäten ähnliche Nothwendigkeiten, Bedürfniſſe und Verhältniſſe herbeigeführt, die ihre Berechtigung in ſich ſelbſt tragen, und in den Vorkehrungen des Miniſteriums ihre Anerkennung gefunden haben. Dieſe bei Geltung und Ehren zu halten iſt von weſentlicher Wichtigkeit für die Würde der Verwaltung wie für das Gedeihen der Anſtalten ſelbſt, das nur möglich iſt, wenn die Wiſſenſchaften in dem neuen Oeſterreich, außer dem Gebiete der Theologie, von den confeſſionellen Banden gelöst und ihrer Autonomie zurückgegeben werden.

Daneben liegt in dem Proteſt des **Consistorium ordinarium** inſofern ein Widerſpruch mit ſich ſelbſt, als, wie es ſcheint, derſelbe ſich nicht auf die Anſtellung proteſtantiſcher Lehrer erſtreckt hat, ſondern ſich nur auf Ausübung adminiſtrativer Befugniſſe durch dieſelben oder auf Uebertragung akademiſcher Würden an ſie beſchränkt hat. Das bei weitem Wichtigere in dieſem Verhältniß iſt unſtreitig das Lehramt an ſich und wegen ſeines Einfluſſes auf die Jugend. Wer dieſen nicht ſcheut oder doch zuläßt, hat auch keinen Grund, die dem Amt zuſtändigen Befugniſſe davon abzulöſen oder zu

beanſtanden, welche ſich nur als ein nothwendiges Acceſſorium dem Lehramt inſofern anſchließen, als der Lehrer mit gleicher Würde und Berechtigung in die innere Verbindung ſeiner Amtsgenoſſen oder in die Corporationen der Facultäten aufgenommen wird.

Allerdings ſind unter den Befugniſſen der Facultät, und höher hinauf des Rectorats, mehrere, welche die Verhältniſſe der andern Kirche betreffen, und wir haben oben angeführt, daß der philoſophiſchen Facultät zuſteht, eine Reihe von kirchlichen Beneficien bei St. Stephan an ihre Mitglieder zu conferiren. Die Collatur geſchieht in Folge von Berathung und Beſchluß der Facultät, an dem ſämmtliche Glieder ſich betheiligen können. Auch hier iſt, ſo viel bekannt, die Betheiligung der proteſtantiſchen Mitglieder nicht beanſtandet worden. Wie kommt es nun, daß von dem Conſiſtorium die Uebertragung der Decanatswürde wegen eben derſelben Betheiligung, bloß weil ſie eine größere iſt, abgelehnt wird, und wo iſt hier die Grenzlinie zwiſchen dem zuläſſigen minus und dem Puncte, wo das geſteigerte majus als unzuläſſig erſcheint?

Die Collatur geiſtlicher Beneficien hängt überall mit dem Beſitz und beſtimmten Rechten zuſammen, und der Eigenthümer z. B. eines größeren Complexes ländlicher Beſitzungen, mit dem geiſtliche Beneficien und Pfarreien verbunden ſind, überträgt ſie unter Beobachtung der geſetzlichen Formen und Exemptionen, auch wenn er als Proteſtant der Confeſſion derer nicht angehört, die ſie von ihm empfangen.

Dazu verfährt er als Decan bei ſolchen Collaturen nicht ſelbſtentſcheidend, ſondern nur einleitend, und die Entſcheidung bleibt nach wie vor auch unter ihm der Berathung und dem Beſchluß der Facultät anheimgegeben.

Wie man demnach auch die Sache betrachten mag, die Schwierigkeiten und Bedenklichkeiten ſind nicht von dem Belang, daß ihnen das große Princip der Regeneration der Univerſitäten, wie dieſe von der Lage der Monarchie und den Bedürfniſſen der Zeit gefordert wird, zum Opfer ſollte gebracht werden. Selbſt wenn man bei Regulirung einer ſolchen Befugniß dem Rigorismus Rechnung zu tragen nicht umhin könnte, wäre jener äußerſte Fall noch nicht eingetreten, und durch eine dem alten Statut entſprechende exemptio in specie zu helfen. Nach demſelben ſteht dem Decan der Facultät die Befugniß zu, in Verhinderungsfällen, z. B. bei Reiſen, ſein Amt und Geſchäft an ein anderes Mitglied der Facultät nach freier Wahl zu übertragen, und die Ausübung dieſer Vollmacht würde demnach für den einer andern Confeſſion angehörigen akademiſchen Würdeträger, ſei er Decan oder Procurator, oder ſelbſt Rector Magnificus, in den Fällen obligatoriſch zu machen ſein, wo er Verrichtungen zu vollziehen hat, welche die andere Confeſſion in canoniſcher oder dogmatiſcher Rückſicht berühren, wenn man nicht vorzieht, hier überall den Prodecan oder Prorector als den auch für andere Fälle gebotenen Stellvertreter desſelben anzuerkennen.

Mit der Nachricht von dem Proteſt des Wiener Conſiſtoriums hat ſich zugleich die Meldung verbreitet, daß, wenn er definitive Geltung bekäme, die ſämmtlichen an die öſterreichiſchen Univerſitäten berufenen proteſtantiſchen Lehrer ſich beſtimmt fühlen würden, ihre Aemter niederzulegen und in ihre Heimat zurück zu kehren. So mächtig und ehrenwerth auch die Beweggründe ſolch eines Verfahrens wären, ſo iſt doch zu wünſchen, daß man davon abſtehe. Das hieße die Partie aufgeben, ehe ſie verloren iſt, und die Partie iſt hier eine ſehr wichtige und folgenreiche, ſie iſt eine deutſch-nationale Sache. Verloren aber iſt ſie noch in keinem Falle; Palliative werden allerdings nicht helfen, wie z. B. dem würdigen von dem Proteſt betroffenen Mann, der ſich bei der Regeneration des Studienweſens ſchon bedeutendes Verdienſt erworben hat, mit Ordnung oder Verbeſſerung ſeiner Lage über die deterior conditio tröſten zu

wollen, die ihm und ſeinen Glaubensgenoſſen das Conſiſtorium bereiten möchte. Das Uebel läge hier tiefer, als daß es durch ſolche Mittel könnte gehoben werden. Auch ſcheint dieß nicht die Meinung des Cultusminiſters zu ſein, welcher, ſo viel man hört, den Proteſt des Conſiſtoriums nur proviſoriſch anerkannt und ihm weitere Folge gegeben hat. Irren wir nicht, ſo iſt er über die Natur der hier hervortretenden Schwierigkeiten ebenſo wie über ihren Belang wohl unterrichtet, und man darf darum mit Beſtimmtheit erwarten, daß er die allein mögliche Löſung da ſuchen wird, wo ſie zu finden iſt, wenn auch für den Augenblick ſein unbeſcholtener Wille und ſeine unbezweifelte Energie ſich bezüglich der hier nothwendigen Vorkehrungen gehindert ſehen ſollten. **Nil desperandum!**«

Die Schwierigkeit, mit der katholiſchen Kirche zu Recht zu kommen, muß in Oeſterreich in der That beſonders groß ſein. Was ſich an Schulen dort vorfindet, hängt faſt Alles in ſeiner Entſtehung wie in ſeinem Beſtande näher oder weiter mit der katholiſchen Kirche zuſammen. Ein ſelbſtändiges Gemeindeleben beſteht nicht und die bürgerliche Geſellſchaft hat ſich — wie die politiſche — von der kirchlichen abhängig gemacht. Die D. A. Z. ſchreibt hierüber aus

Wien, 1. Juli. Es war ſchon öfters von der Aufhebung des Unterrichtsminiſteriums in ſeiner jetzigen Geſtalt die Rede; in dieſem Augenblicke wiederholen ſich ähnliche Gerüchte mit beſonderer Intenſität. Die clericale Richtung, die in dieſem Miniſterium vorwaltet, iſt bekannt. Eine eigenthümliche Verwechſelung der Begriffe ſcheint Thun, dem die oberſte Leitung der Cultusangelegenheiten anvertraut iſt, beſtimmt zu haben, auch die Unterrichtsangelegenheiten als bloße Cultusgegenſtände und zwar bloß im Sinne der katholiſchen Kirche zu behandeln. So kam es, daß, abgeſehen von den höchſt bedauernswerthen Conceſſionen, die den Biſchöfen gemacht wurden und über deren traurige Folgen alle Parteien übereinſtimmen, auch in Bezug auf die Volksſchule, die aufs äußerſte verwahrloſt iſt, der bisherige Einfluß des Clerus, dem die Schulen bisher anvertraut waren, ungeſchmälert auch für die Zukunft fortbeſtehen ſollte. Es handelt ſich da um eine Lebensſache für Oeſterreich, und das Porteſeuille, welches dem Grafen Thun anvertraut iſt, erlangt dadurch eine beſonders hervorſtehende Wichtigkeit. Graf Thun iſt nicht der Mann, um dieſen Einfluß in die ihm gebührenden Grenzen zurückzuweiſen; und ſo gehen wir, wenn nicht inzwiſchen bedeutende Veränderungen eintreten, Zuſtänden in den Volksſchulen entgegen, die nicht bloß für den Politiker, ſondern auch für den Menſchenfreund an und für ſich ſehr betrübend wären. Der Clerus iſt wenig gebildet, die beſſern Köpfe wenden ſich andern Facultäten zu, nur der Ehrgeiz allein beſtimmt hier und da einen ausgezeichnetern Jüngling, ins Seminar zu gehen. Noch weniger Selbſtändigkeit und Geiſtesfriſche iſt aber unter den Schullehrern, die ganz vom Clerus abhängig ſind, zu finden. Unter ſolchen Verhältniſſen wäre für die ganze nächſte Zukunft leerer Buchſtabenkram, der auswendiggelernte Katechismus, dürftiges Leſen und Schreiben Alles, was dem Volke geboten würde, wie es bisher Alles war. Auf Geiſt und Herz zu wirken, den Geſichtskreis zu erweitern, die Natur zu deuten, dem Egoismus der untern Volksclaſſen entgegenzuarbeiten, fiel dieſen Leuten vielleicht nie ein. Es iſt ein trauriges Capitel, auf das wir gekommen ſind. Der iſt der rechte Patriot, dem das Herz weh thut, wenn er einen der herrlichſten Volksſtämme im geiſtigen Siechthum daniederliegen ſieht, nicht Diejenigen, die dieſen Titel geltend machen, um Orden und Ehrenſtellen zu erlangen und die dieſe Einflüſſe nicht bannen wollen, ſondern das Siechthum von Amts wegen befördern.

Neuerdings ſcheint aber die Frage wegen der Facultätsſtudien und der Staats-

prüfungen, die bisher wenig genügende Resultate zu Tage gefördert haben, namentlich in den bureaukratischen Kreisen dem Grafen Thun manchen Feind geschaffen zu haben. Es ist also nicht unmöglich, daß Graf Thun wirklich zurücktritt, und die Sonderung der Cultusangelegenheiten, die dann dem Bischof von Seckau, Rauscher, als ein besonderes Portefeuille anvertraut werden sollen, von den eigentlichen Unterrichtsangelegenheiten, die dem Ministerium des Innern zufallen würden, wäre dann nicht unwahrscheinlich. Welche Zukunft der Volksschule unter Bach bestimmt wäre, läßt sich kaum bestimmen. Bach gehört zu den Charakteren, die von heute auf morgen keine Voraussetzung dem ruhigen Beobachter gestatten, die überhaupt außerhalb der gewöhnlichen Beurtheilung liegen, die einen Schluß von der Vergangenheit auf die Gegenwart eines Staatsmannes noch immer nicht als revolutionäres Treiben anerkennen will. Ob also Bach, trotzdem daß er der Aufhebung des **Placetum regium** entgegen war, nicht jetzt als oberster Leiter des Unterrichts der Geistlichkeit freies Spiel lassen würde, ist nicht zu beantworten. Eben so wenig ist es mit den Regeln des Denkens allein zu erklären, wie sich der § 1 der österreichischen Grundrechte und die sich anbahnende Gleichstellung der Confessionen mit einem Cultusminister vertragen sollen, der zu einem der talentvollsten, aber auch fanatischsten Eiferer für die Allmacht der katholischen Kirche und ihrer Herrschaft gehört. Der Hirtenbrief des Herrn v. Rauscher ist jedenfalls ein sehr interessantes Actenstück, und das Ministerium glaubte sich vielleicht nicht berechtigt, eine solche Capacität aus solchen einseitigen Gründen allein dem Vaterlande zu entziehen. (D. A. Z.)

— Aus Linz wird geschrieben, daß die angeblich beabsichtigten Reformen im Unterrichtswesen die Verbesserung der Lage der Schullehrer nicht berücksichtigen werden. Auch der Unterricht selbst wird eine erhebliche Veränderung nicht erleiden, am wenigsten in den Schulen auf dem Lande. Einer der Herren, denen die Oberleitung der Volksschulen in Oberösterreich übertragen ist, äußerte bei einer kürzlich stattgefundenen Prüfung, daß er mit dem Resultat unzufrieden sei, indem die Kinder zu viel gelernt, was nur zur Verbildung führen könne. Die weiblichen Klosterschulen sollen ihre Ausdehnung über das ganze Land erhalten und neben den bereits bestehenden Orden wird ein neuer, mit dem Jesuiten- und Redemptoristenorden eng verbundener seine Segnungen verbreiten. Oberösterreich sieht fortwährend neue geistliche Ordenshäuser entstehen. Der Orden der Ligorianerinnen bezieht nächstens sein neu gegründetes Kloster in Ried. Die dortigen Gymnasien haben fast ausschließlich geistliche Professoren aus dem Augustiner-, Cistercienser-, Prämonstratenser- und Benedictinerorden. Die Leitung des Volksunterrichts ist überhaupt vorwiegend in den Händen des Clerus. Das Knabenseminarium blüht unter der Pflege der Gesellschaft der Väter Jesu. (R. Z.)

— Aus Wien vom 27. März. Der hiesige Gemeinderath beschäftigt sich in diesem Augenblick mit einer sehr wichtigen und bedeutungsvollen Frage, der des Volksunterrichts. Bereits vor einigen Tagen war es darüber in einer „vertraulichen" Sitzung zu einer heftigen Debatte gekommen, in der die Freiherren v. Pillersdorff und Stifft mit einer Beredsamkeit und Gründlichkeit, wie sie den besten parlamentarischen Versammlungen Ehre machen würden, die Frage nach allen Richtungen hin beleuchteten, und wobei es nur zu bedauern war, daß ein anderes Mitglied sich zum Organ jener maßlosen Invectiven machte, die man von einer gewissen Seite her gegen Pillersdorff unaufhörlich zu wiederholen beliebt. In Folge dessen wurde denn auch eine Commission niedergesetzt, die sich mit Erforschung der Mittel beschäftigen soll, wie etwa die vielfachen Mängel unsers Volksunterrichts zu heben wären. Nie zeigten sich diese so auffällig als eben jetzt, wo die Verwahrlosung der untersten

Volksclaſſen bei den öffentlichen Gerichtsverhandlungen in ihrer ganzen Blöße auftritt. Das Miniſterium hat auch dieſe Angelegenheit nicht aus dem Geſicht verloren, allein während für die Gymnaſien und Univerſitäten ſo Manches geſchehen iſt, war es bisher unmöglich, nach dieſer Richtung hin auch nur die erſten Schritte der Reform zu thun. Man erinnert ſich wohl daran, daß im vorigen Jahr, als jene ausgedehnten Conceſſionen der Geiſtlichkeit gemacht wurden, die, wie kaum ein anderes Ereigniß in Oeſterreich ſeit der Pacificirung Ungarns, die Aufmerkſamkeit auf ſich zogen, in dem Vortrag des Grafen Thun die Eingabe der biſchöflichen Verſammlung in Wien erwähnt wurde, worin das Verlangen ſich ausſprach, daß der Volksunterricht, wie bisher, der Leitung der Geiſtlichkeit unterworfen bliebe und die Schullehrerſeminarien als Diöceſananſtalten betrachtet werden ſollten. Die definitive Erledigung dieſer Frage wurde damals der weiteren Verhandlung vorbehalten, und in der That hörten wir vor einiger Zeit, daß abermals eine Synode der katholiſchen Biſchöfe in Wien verſammelt werden ſolle, wo der Volksunterricht einen Hauptgegenſtand der Beſprechung bilden würde. Inſoweit nun aber die Beibehaltung der bisherigen Schulleitung, hauptſächlich durch Geiſtliche, mit faſt vollſtändiger Ausſchließung anderer Elemente, die Baſis dieſer Verhandlungen bilden ſollte, dürfte die Beſorgniß ziemlich gerechtfertigt ſein, daß dadurch dem Uebel nicht abgeholfen würde, welches ſeine Wurzel eben im bisherigen Zuſtand der Volksſchulen hatte. Man hielt ſich an leeres Buchſtaben- und Formelweſen, bei welchem Geiſt und Gemüth der Jugend leer ausgiengen. Bleibt nun aber die Leitung der Schulen ganz in denſelben Händen wie bisher, ſo iſt auch kaum eine Ausſicht vorhanden, daß andere Erfolge erreicht werden. (A. Z.)

— „Die theologiſchen Profeſſoren in Prag haben dem Vernehmen nach eine Petition an das Unterrichtsminiſterium gerichtet, in welcher ſie bitten, daß den Theologen geſtattet werde, auch an andern katholiſchen Univerſitäten Theologie zu ſtudiren, ferner, daß auch Laien an den theologiſchen Vorleſungen Theil nehmen dürfen, endlich, daß ihre Facultät den übrigen gleichgeſtellt und von der biſchöflichen und erzbiſchöflichen Gewalt emancipirt werde.“ (Fr. J.) Das Staatsminiſterium kann nur dazu nichts thun, wie in Gießen (ſ. im nächſten Heft).

— Wien, 8. Juli. Die Landesſchulbehörde hat die Verwendung der Lehrbücher von Oeſer, Röſſelt und anderen proteſtantiſchen Schriftſtellern in den hieſigen Lehr- und Erziehungsanſtalten ſtrengſtens unterſagt, und durch Circularſchreiben die ſämmtlichen Vorſteher von Mädchenlehrſchulen und Lehr- und Erziehungsanſtalten aufgefordert, gewiſſenhaft und wahrheitsgetreu anzugeben, ob und welche Lehrbücher außer den vorgeſchriebenen in ihren Lehranſtalten gebraucht werden. (Fr. J.)

Wenn von katholiſchen Schulen hier die Rede iſt, ſo iſt das Verbot ganz natürlich. Unnatürlich iſt nur, daß das Verbot von einem Staatsminiſter ausgeht. — Möge dieſer der katholiſchen Kirche auch noch ſo günſtig verfahren, dieſe überläßt ihm doch von ihrem Eigenthume nichts. So verſucht es denn der Staat einſtweilen mit dem Beſitz der proteſtantiſchen Gemeinden.

— Wien, 14. April. Während der katholiſchen Kirche die volle Selbſtverwaltung ihrer Angelegenheiten gewährt worden, wird die proteſtantiſche Kirche noch in der mannigfachſten Weiſe von oben her gemaßregelt. Das tritt auch in dem neuen Organiſationsplan der Gymnaſien hervor. In den proteſtantiſchen Lyceen iſt der juriſtiſche Curſus ohne weiteres für aufgehoben erklärt worden und alle höheren proteſtantiſchen Lehranſtalten ſollen ſich einer unmittelbaren Beaufſichtigung, Beſetzung und Leitung der Regierung unterwerfen, wenn ſie nicht den Charakter öffentlicher Anſtalten und das Recht, ſtaatsgültige Zeugniſſe auszuſtellen, verlieren wollen. Die

protestantischen Schulen sind aber durchweg aus Privatfundationen hervorgegangen, und in Ungarn ist der Gesammtheit der Protestanten ausdrücklich durch Gesetze und Verträge die freie Verfügung über ihre Schulanstalten und deren Unabhängigkeit vom Staate zugesichert. Jetzt will es die Regierung den Directoren und Lehrern dieser Anstalten zur Entscheidung überlassen, ob sie hinfort Staatsanstalten sein und demgemäß auch im nöthigen Falle Unterstützungen aus Staatsmitteln beziehen wollen oder nicht. Aus mehreren Städten Ungarns sind deßhalb auch schon Proteste bei dem Cultusministerium gegen eine so willkürliche Behandlung der protestantischen Schulen eingelaufen. In denselben wird verlangt, daß die protestantische Kirche durch eine freie selbstgewählte Vertretung aller Protestanten im Einverständniß mit der Regierung darüber entscheide, wie es künftig mit der protestantischen Schule gehalten werden solle. (Z. f. N.)

— Wien, 9. August. Schon lange machte in Ungarn kein amtlicher Erlaß solches Aufsehen, als eine Kundmachung des Obergespans des Oedenburger Districts, nach welcher alle evangelischen und reformirten Lehranstalten des Kreises jenseits der Donau, als zu Oedenburg, Güns, Raab und Kövago-Örs, ferner Papa und Csurgo, weil sie die anberaumte Frist vergehen ließen, ohne sich nach dem Entwurfe des Unterrichtsministeriums zu organisiren, vom kommenden Schuljahre 1851—52 angefangen, die Rechte öffentlicher Gymnasien oder philosophischer Lehranstalten nicht mehr besitzen und auch keine von den Staatsbehörden anzuerkennenden Zeugnisse ausstellen können, so daß ihre Schüler, wenn sie staatsgültige Zeugnisse erlangen wollen, sich der Prüfung an einer anderen als öffentlich anerkannten Lehranstalt unterziehen müssen. Nach der katholischen Kirche zählt die protestantische in Ungarn die meisten Anhänger, nämlich 2,139,510 Seelen; wird nun die oben erwähnte Kundmachung, was kaum zu bezweifeln ist, auch für die übrigen Districte publicirt, so wird in der nächsten Zukunft eine so zahlreiche religiöse Körperschaft jeder öffentlichen höheren Lehranstalten entbehren!

Eine zweite Schwierigkeit liegt für den Staat in dem Verhältniß der Schule zu den verschiedenen Sprachen im Kaiserstaat.

— In Triest ist vom Gemeinderath die Sprachenfrage in Betreff des Unterrichts auf dem Gymnasium dahin entschieden worden, daß in den ersten vier Classen italienisch, in den letzten vier dagegen deutsch vorgetragen werden soll. Ob mit diesem Juste milieu den dießseitigen wie jenseitigen Interessen gedient ist, steht sehr zu bezweifeln; wahrscheinlich wird die Jugend weder das Deutsche noch das Italienische gut lernen. Triest ist ein deutscher Bundesstaat und gehört in keiner Weise zu der politischen Eintheilung von Italien; dazu kommt, daß seine ganzen Handelsinteressen es eng und unmittelbar an Deutschland knüpfen, daher die Regierung um so mehr befugt wäre, es vollständig zu germanisiren, als nach der neuesten Zählung unter seinen 80,000 Einwohnern 42,000 Slaven und 10,000 Deutsche sind. Allem Erwarten nach wird das Ministerium auch diesen Gesichtspunct festhalten und das Gymnasium in seiner seither ausschließlich deutschen Lehrweise fortbestehen lassen. (K. Z.)

— Pesth, 8. Nov. (Lloyd.) Freiherr von Geringer hat an alle Districtualobergespäne eine Circularverordnung über die provisorische Organisation des Unterrichtswesens in dem Kronlande Ungarn erlassen. Der vorläufige Zweck dieser Circularverordnung ist, die Obergespäne zur Ernennung provisorischer Schulinspectoren zu ermächtigen, welche die in dem Erlaß des Cultusministers ausgesprochenen Grundsätze für den öffentlichen Unterricht in Ungarn auf die vorfindlichen Zustände anzuwenden haben. Der erste dieser Grundsätze ist, wie natürlich, die Gleichberechtigung der Nationalitäten, die in den untersten Volksschulen am schnellsten und am leichtesten

wird berücksichtigt werden können. Der hierauf bezügliche § 8 in der Beilage der erwähnten Circularverordnung lautet: „Im Verhältnisse zu den verschiedenen Nationalitäten sind die Schulen so einzurichten, daß den Bedürfnissen der einzelnen Volksstämme in ihrer Eigenthümlichkeit möglichst Rechnung getragen wird. Der Unterricht in der Volksschule ist daher, wenn nicht die Mischung der Nationalitäten an einem Orte es theilweise unmöglich macht, in der Muttersprache der Schulen zu ertheilen. In den Mittelschulen kann jede Landessprache auch Unterrichtssprache sein, und es soll so viel als möglich diejenige Sprache als Unterrichtssprache gewählt werden, durch welche dem Bedürfnisse der Bevölkerung des Bezirkes, in welchem sich die Anstalt befindet, am besten entsprochen würde. Ist diese Bevölkerung eine gemischte, so können auch zwei Sprachen zugleich in Anwendung kommen, in der Weise, daß die eine für die einen, die andere für die anderen Lehrgegenstände Unterrichtssprache ist, oder aber die Schüler in zwei Abtheilungen unterrichtet werden.“ Weit schwieriger wird es aber sein, die Gleichberechtigung der Nationalitäten bei dem höheren Unterrichte zur Geltung zu bringen. Wie schwierig dieß sein wird, erhellt schon aus folgenden Worten des erwähnten Documentes, welche hierzu die Anleitung geben sollen: „Auch die Universitäten haben die Pflege der Nationalitäten insoweit zur Aufgabe, als mit ihrer Hülfe die Entwickelung der wissenschaftlichen Bildung, welche auf alle anderen Arten von Bildung zurück zu wirken hat, in jedem Volksstamme und daher auch in jeder Nationalsprache gepflegt werden soll. Inwiefern aber die erste Bedingung der Universitäten die Wissenschaftlichkeit ist, muß bei Bestellung der Universitätslehrer allerwärts neben den Bedürfnissen der Nationalitäten das Bedürfniß der Wissenschaft als solcher Beachtung finden. Beides wird sich öfter nur durch Anwendung mehrerer Unterrichtssprachen erzielen lassen, welcher Anwendung an Universitäten in der Regel kein Hinderniß entgegensteht.“ Demnach soll auf die Nationalität und auf die Wissenschaft zugleich Rücksicht genommen werden. Wie aber, wenn diese mit einander collidiren? — Die Wissenschaft ist in der hohen Schule der höchste Zweck, im Staate ist sie das nächste Mittel zum höchsten Zweck des öffentlichen Wohles. Demgemäß gebührt ihr vor der Nationalität jedenfalls der Vorzug; und so bevorzugt, wird sie die Nationalität zu keinem Schaden bringen. Wer in der hohen Schule sich zum Arzt, zum Priester oder zum Rechtskundigen ausbildet, wird in den Normal- und in den mittleren Schulen, besonders bei der neuen Einrichtung derselben, sich in seiner Muttersprache in der Regel so ausgebildet haben, daß er, obschon etwa in deutscher Sprache zum Arzt, zum Priester oder zum Anwalt gebildet, mit seinem Patienten, Gläubigen oder Clienten dennoch in der Muttersprache wird verkehren können. Zu dem kömmt noch, daß Jeder, der sich einer der drei erwähnten Branchen widmet, auch den Weg offen haben muß, um als Volksvertreter im Reichstage, oder als höherer Staatsbeamter die höheren Fähigkeiten, wenn er sie etwa besitzt, zum Nutzen des Gesammtwohles in Anwendung bringen zu können. Bedarf er dann nicht noch der gründlichen Kenntniß einer anderen Sprache als der Muttersprache, derjenigen, welcher sich die Organe des Staates als solche bedienen, und welche auch par excellence die Sprache der Wissenschaft ist? In Betreff der nächsten Aufgaben der Schulinspectoren heben wir aus dem Circulare folgende Schlußstelle heraus: „Die nächsten Aufgaben dieser Inspectoren werden sein: a) Die Epuration der bisherigen Schulen in Bezug auf Lehrer und Schüler. b) Schließung derjenigen Schulen, besonders der Rechtsschulen, welche in politischer Hinsicht gefährlich sind, oder nicht mit entsprechenden Lehrern besetzt werden können. c) Errichtung neuer und Umgestaltung vorhandener Schulen nach den oben entwickelten Grundsätzen. Hierbei wird besonders die Einrichtung von Unterrealschulen

mit zwei Classen Aufmerksamkeit verdienen, und überall ohne Anstand ausgeführt werden können, wo bereits eine sogenannte vierte Classe mit zwei Jahrgängen besteht. Solche Realschulen werden übrigens einstweilen in ihrer bisherigen Verbindung mit der Volksschule zu verbleiben haben, ferner wird besonders zu betrachten sein, welche vorhandenen Schulen etwa vom Staate ganz oder theilweise zu übernehmen seien, und welche, obwohl nicht Staatsschulen, doch für öffentliche Schulen in dem oben entwickelten Sinne erklärt werden könnten. d) Entfernung des bisher eingeführten, oder jedes anderen Sprachzwanges aus den Schulen jeder Art. e) Erhebung genauer statistischer Daten über sämmtliche vorhandenen Privat- und öffentlichen Schulen, ihre Einrichtung, Zahl der Lehrer, Lehrmittel, Fonds oder Subsistenzmittel ꝛc. Im Allgemeinen unterliegt es keinem Zweifel, daß bisher die Zahl der höheren Lehranstalten, d. i. der Gymnasien und Akademieen in Ungarn, eine unverhältnißmäßig große, und dagegen der Unterricht an den meisten derselben ein so unvollständiger und ungenügender war, daß sie nicht wahre Bildung zu fördern, sondern nur eine verderbliche Geschicklichkeit zu politischer Agitation zu verbreiten vermochten. Deßhalb ist es nothwendig, daß ein Theil der Gymnasien ganz aufgehoben oder in bloße Unterrealschulen umgewandelt, ein anderer auf Untergymnasien von vier Classen reducirt werde, daß ebenso einige der Akademieen unter Aufhebung des unvollständigen Rechtsstudiums durch Zutheilung des bisherigen philosophischen Studiums zu dem Gymnasium in vollständige Gymnasien von acht Classen umgestaltet, die Rechtsstudien aber nur da beibehalten werden, wo es möglich ist, eine philosophische Facultät in der Weise, wie sie an Universitäten eingerichtet werden sollen, beizufügen, wozu insbesondere solche Orte sich eignen dürften, an denen auch schon eine höhere theologische Lehranstalt besteht. Es versteht sich, daß in solchen Fällen auch die juridische Facultät vervollständigt, und insbesondere für den Vortrag des österreichischen Rechtes gesorgt werden müßte, die weiteren Einleitungen hierüber werden abgesonderten Verhandlungen unterzogen. In Betracht der protestantischen Lehranstalten wird insbesondere die Frage wichtig sein, welche von ihnen etwa aus Staatsmitteln zu dotiren wären, wobei es sich von selbst versteht, daß an diesen auch die Anstellung der Lehrer nicht ohne wesentlichen Einfluß der Regierung geschehen könnte. Das Aufsichtsrecht der Regierung muß aber jedenfalls auch auf alle anderen protestantischen Gymnasien Anwendung finden.

— Schemnitz. Dem Magyar Hirlap wird gemeldet, daß Baron Geringer bei Gelegenheit einer Rundreise, die er kürzlich unternommen, auch in dieser Stadt sich aufgehalten und die dort befindliche evangelische Schule besucht habe. Die Schüler der rhetorischen und philosophischen Classen beantworteten die von dem interimistischen Statthalter an sie gestellten Fragen in ungarischer, deutscher und slovakischer Sprache. Die Professoren machten hierauf Sr. Exc. die Aufwartung, um ihren Dank für die dem Institut bezeugte Theilnahme und Aufmerksamkeit auszudrücken, wobei aber der Herr Statthalter seine Unzufriedenheit darüber kundgab, daß, dem Vernehmen nach, die Lehrer der evangelischen Schule in Schemnitz die ungarische Sprache den slavischen Schülern aufdringen, worüber es ihnen jedoch gelang, sich vor dem hohen Besuch vollkommen zu rechtfertigen. Es verhält sich nämlich, wie der Schemnitzer Correspondent schreibt, mit der Unterrichtssprache dieser Anstalt gerade umgekehrt, so zwar, daß vielmehr die Schüler es sind, die ihre Professoren zum Gebrauch der ungarischen Sprache gleichsam nöthigen, indem sie selbst die in einer andern, z. B. der lateinischen Sprache, vorgetragenen Studien für sich ins Ungarische übersetzen, obwohl manche Professoren sie daran verhindern möchten. Es sind nämlich alle Schüler, ob Ungarn

Deutſche oder Slaven, der ungariſchen Sprache mächtig, und da dieſe bisher für ſie das Medium des Unterrichts geweſen, fühlen ſie eine bedeutende Erleichterung darin, ihre Studien in derſelben Sprache fortzuſetzen. Indeſſen gilt dieß nur von den höhern Claſſen, in den untern wird die Jugend beinahe ausſchließlich in ſlaviſcher Sprache unterrichtet. Der Correſpondent meint, daß die Ausſchließung der ungariſchen Sprache dieſem Unterrichtsinſtitut großen Nachtheil bringen und einen großen Theil der bisherigen Schüler aus demſelben verſcheuchen würde. Namentlich ſoll gegen die Einführung der tſchechiſchen Sprache, die mit der ſlovakiſchen zwar nahe verwandt, aber doch nichts weniger als identiſch iſt, bei der Bevölkerung dieſer Gegend große Antipathie herrſchen. — Dieſelbe Vorliebe für die ungariſche und eine gleiche Antipathie gegen die ſlaviſche, insbeſondere die tſchechiſche Unterrichtsſprache, gibt ſich in der Tirnauer Schule kund. In dieſem Städtchen hatten vor etwa einem Jahr 394 der angeſehenſten Bürger, in Vorausſicht bevorſtehender Schulreformen, eine Petition abgefaßt, worin ſie durch die ſtädtiſche Behörde an das Miniſterium den Wunſch und die Bitte gelangen ließen, daß in dem Tirnauer Gymnaſium nebſt der deutſchen Sprache auch die ungariſche Medium des Unterrichts bleiben möchte. Das Gymnaſium wurde auch wirklich im September vorigen Jahrs mit Vorträgen in ungariſcher Sprache eröffnet; um Mitte Octobers aber kam eine Verordnung, durch welche als Unterrichtsſprachen die deutſche und ſlaviſche beſtimmt wurden, worauf alſogleich die Zahl der Schüler ſich um 50 verminderte. Man hoffte noch auf eine Zurücknahme dieſer Verordnung, ſtatt deſſen erfolgte aber für das zweite Semeſter der ausdrückliche Befehl, daß die Vorträge über ungariſche Sprache, welche im erſten Semeſter als außerordentliches Studium noch beibehalten wurden, gänzlich eingeſtellt werden ſollten. Die Folge davon war, daß, während vordem die Zahl der Schüler einer Claſſe allein 60 bis 70 betrug, die Schüler ſämmtlicher vier Gymnaſialclaſſen noch im Laufe desſelben Schuljahrs auf 96 zuſammenſchmolzen. Um dieſe Erſcheinung zu erklären, muß man des Umſtandes eingedenk ſein, daß auch in jenen Theilen Ungarns, wo die Grundbevölkerung ſlaviſch iſt, der Adel und die Mittelclaſſen im Laufe der Zeit ſich beinahe durchgängig magyariſirt, zum Theil in den Städten auch germaniſirt haben, daß die gebildeten Stände, trotz ſlaviſcher Namen und Abkunft, ſich als Ungarn, als Magyaren fühlen und bekennen. Die untere Schichte des Volkes iſt in dieſen Gegenden allerdings ſlaviſch geblieben, doch auch dieſe mehr der Sprache als der Geſinnung nach; dieß beweiſt der geringe Anklang, den die Agitationen Hurbans, Sturs und Hodzſas hier gefunden, und die Hartnäckigkeit, womit die Geſammtbevölkerung der ſlovakiſchen Comitate bei der Conſcription der Nationalitäten als Magyaren aufgeführt zu werden verlangt hat. Man wird es übrigens ganz natürlich finden, wenn in den Volksſchulen die Sprache des Unterrichts die ſlovakiſche bleibt, aber aus den höheren Schulen, die nur von den Kindern der magyariſirten Bevölkerungsclaſſen beſucht werden, ſollte doch im Sinne der Gleichberechtigung die magyariſche Sprache nicht gänzlich ausgeſchloſſen werden. Will man auch in dieſen nebenbei die ſlovakiſche beibehalten wiſſen, ſo mag dieß immerhin geſchehen, obwohl vorauszuſehen iſt, daß die ſlovakiſchen Vorträge ſehr ſchwach beſucht ſein werden. Mit Einführung der tſchechiſchen Unterrichtsſprache aber iſt in Ungarn, außer etwa einem Dutzend ſlovakiſch-tſchechiſchen Litteratoren, denen es darum zu thun iſt, die Einheit der in Sprache und Sitten geſchiedenen ſlaviſchen Nationalitäten zu erkünſteln, Niemandem, keiner Bevölkerungsclaſſe und keiner Nationalität gedient. (A. A. Z.)

Ueberhaupt bildet in Ungarn die größte Schwierigkeit bei den Reformen der traurige Zuſtand der Unterrichtsanſtalten in jenem Lande. Bisher ſcheint das Unter-

richtsministerium auf dieſe Lebensfrage Ungarns noch ſehr geringen Einfluß genommen, ihn vielmehr großentheils dem bevollmächtigten Commiſſär Baron Geringer überlaſſen zu haben. In Ungarn fehlt es aber an Lehrern noch mehr wie an Schülern und Unterrichtsanſtalten. Eine große Zahl von Profeſſoren iſt in Folge der Revolution compromittirt, ein Nachwuchs an tüchtigen Lehrkräften aber unter den bisherigen Verhältniſſen kaum möglich geweſen. Auch hier wie in ſo manchem anderen Falle kann die Hülfe nur von auswärts kommen. Mit Vergnügen erfuhren wir unlängſt die erfolgte Anſtellung von deutſchen Profeſſoren, insbeſondere des Dr. Schier, eines tüchtigen Mannes, als Profeſſor der deutſchen Sprache an der Univerſität zu Peſth, der auch einen anſehnlichen Zuhörerkreis ſchon jetzt um ſich verſammeln ſoll. Ueberhaupt nimmt nachgerade die Animoſität, womit deutſche Bildung bisher von gewiſſen Parteien bekämpft worden, allenthalben, nicht nur in Ungarn, ſondern auch unter den Südſlaven beträchtlich ab. Sie haben bereits in manchen Fällen ihre einheimiſche Bildung mit der fremden vergleichen gelernt, und der Inſtinct des Volkes hat richtig entſchieden. Alles was Sie Entgegengeſetztes in den dortigen „deutſchen" Blättern leſen, können Sie getroſt als unſchädlichen Ausfluß der gereizten Stimmung einiger ambitioſen Philologen oder Politiker zur Seite legen. Es findet höchſtens Beachtung im Auslande, im eigenen Lande nicht. (A. Z.)

Was die Errichtung von Schullehrerſeminarien betrifft, ſo iſt dieß ſicher der erſte und nothwendigſte Schritt, der zu einer Verbeſſerung des Volksunterrichts in Ungarn geſchehen kann. Bisher war es damit in dieſem Kronland wahrhaft kläglich beſtellt, und wenn Ungarn deſſen ungeachtet ſo manche tüchtige, zum Theil aus den unterſten Ständen hervorgegangene Köpfe aufzuweiſen hat, ſo beweist dieß weit mehr für die Bildungsfähigkeit ſeiner Bewohner als für die Güte ſeiner Schulanſtalten. Ja es iſt kein Paradoxon — und Jeder der den Zuſtand des Unterrichtsweſens in Ungarn aus eigener Anſchauung kennt, wird dieß zugeben —, wenn man behauptet, daß Mancher etwas geworden iſt nicht durch die Schule, ſondern trotz der Schule. Durch die Errichtung von Bildungsanſtalten für Lehrer wird ſicher ſchon ein weſentlicher Schritt zum Beſſern angebahnt; ein zweiter, nicht minder wichtiger Schritt wäre die beſſere Beſoldung der Lehrer. Wie läßt ſich erwarten, daß intelligente Individuen ſich dem Lehrfache widmen werden, wenn ſie vorausſehen, daß ſie zeitlebens am Hungertuche nagen müſſen? Wo ſoll der Lehrer Luſt und Liebe zu ſeinem Berufe hernehmen, wie ſoll er ſeine Autorität gegenüber der Schuljugend behaupten können, wenn man ihm — ſolche Fälle ſind vorgekommen — die Zumuthung macht, zur Vermehrung ſeines ſpärlichen Verdienſtes in ſeinen Freiſtunden den Schweine- oder Gänſehirten zu machen? Man ſcheue nicht die größeren Ausgaben, es bringt ſich auf anderer Seite herein. Je mehr auf Schulen verwendet wird, um ſo weniger braucht auf Criminalgerichte, Zuchthäuſer, Gendarmen und ſtehende Heere verwendet zu werden. Eine weitere höchſt nothwendige Maßregel wäre die Einführung des Schulzwangs. Man ſchreie nicht über Eingriffe in die individuelle Freiheit. Es gebieten nicht blos polizeiliche Rückſichten, es gebieten Rückſichten der Humanität, daß die Kinder ſelbſt des Aermſten nicht ohne den nothwendigſten Unterricht gelaſſen werden. Iſt der Staat eine Polizeianſtalt, ſo ſoll er nicht bloß Verbrechen verhüten, ſondern auch Verbrecher; iſt er eine menſchliche Anſtalt, ſo ſoll er dafür ſorgen, daß der Menſch auch zum Menſchen gebildet werde. (A. Z.)

— Tirnau, 29. März. Mit welchen Schwierigkeiten die organiſche Einfügung Ungarns in den Geſammtſtaat zu kämpfen hat, iſt wohl im Allgemeinen jedem Denkenden von vorn herein aufgefallen, und es konnte gewiß nur die unwider-

legliche Ueberzeugung, daß allein auf dieſem Wege die Streitigkeiten der verſchiedenen Völkerſtämme beendigt werden könnten, die muthigen Staatsmänner zur Verfolgung dieſes Gedankens beſtimmen. Allein Niemand, gewiß dieſe Männer ſelbſt nicht, iſt im Stande, dieſe unzähligen, meiſt aus perſönlichen Verhältniſſen entſpringenden Hinderniſſe zu ermeſſen, wenn er nicht mit den Eigenheiten der ungariſchen Völker vertraut iſt, und während der gegenwärtigen Umgeſtaltungsperiode ſie nie aus den Augen ließ. Man würde nämlich ſehr irren, wenn man allein in der Oppoſition, ſie möge nun in der rothen Farbe der Republikaner oder in dem Chamäleonkleide des Altconſervativenthums auftreten, oder etwa in der Mißgunſt, Eiferſucht und Erbitterung minder cultivirter Volksſtämme die Hemmniſſe der Conſolidirung unſerer Zuſtände ſuchen wollte. Iſt doch ſogar in den Reihen jener Männer, welche ſich als Anhänger des gegenwärtigen Regierungsſyſtems bekennen, und durch die Pflicht der Dankbarkeit darauf hingewieſen, oder durch wirklich aufrichtiges Anhangen an den gegenwärtig vorherrſchenden Principien an ſie geknüpft ſind, eine ſonderbare Begriffsverwirrung nicht ſelten, welche oft beim beſten Willen Handlungen hervorruft, die mehr ſchaden als offene Oppoſition. Hierzu kommen namentlich zu rechnen die angebornen oder anerzogenen Vorurtheile, die oft dem Redlichſten die gefärbte Brille vorhalten, und die klare Anſchauung, das wirkliche Eingehen in die Abſichten der Regierung unmöglich machen, und Männer, auf deren kluge Mitwirkung mit Gewißheit gerechnet wurde, oft zu einem Auftreten verleiten, deſſen ſchädliche Nachwirkung ſie ſelbſt nicht erfaßten. So wurde in Preßburg durch die Regierung unter Mitwirkung der Gemeinde eine Realſchule errichtet. Sie wirkt ſeit Kurzem und berechtigt zu den ſchönſten Hoffnungen. Nach den vorherrſchenden Verhältniſſen und dem Wunſche der Gemeinde wurde dieſe Anſtalt zu einer Simultanſchule erklärt. Der Gemeinderath erwählte den geachteten Prieſter Dr. Tarner zum katholiſchen Religionslehrer. Als jedoch dieſe Wahl dem Primas und Graner Erzbiſchof Scitovsky präſentirt wurde, verweigerte er die Beſtätigung. Nicht etwa, daß irgend ein perſönliches Bedenken gegen den erwähnten Geiſtlichen hätte erhoben werden können, nein, das Inſtitut ſelbſt wurde mißbilligt. Warum? Weil die religiöſe Toleranz, die im bürgerlichen Leben wohl anwendbar iſt, in der Schule nicht geduldet werden kann. Das Miteinanderexiſtiren von Schülern verſchiedener Glaubensbekenntniſſe wird als das wirkſamſte Mittel zum gefährlichen Indifferentismus betrachtet, und ein ſo anſtößiges Inſtitut darf ſich auch nicht durch Beſtellung eines Religionslehrers der Anerkennung der Kirche erfreuen. Damit jedoch die Kinder nicht ohne allen Religionsunterricht bleiben, wird Sorge dafür getragen werden, daß ſie nicht in den Schulen, ſondern in einem naheliegenden hinlänglich geräumigen Local den Religionsunterricht erhalten. Umſonſt ſind die Bitten der Schulbehörde, umſonſt die Berufung, daß Plan und Genehmigung dieſer Anſtalt bereits unterm frühern Syſtem vorhanden geweſen. Die Fehlgriffe jener Zeiten können dem magyariſchen Kirchenfürſten nicht als Maßſtab der Zuläſſigkeit gelten! Jedem Gutgeſinnten muß die eigenthümliche Oppoſition, welche der Primas der Magyaren dem Miniſterium und der Schule macht, unliebſam auffallen. Oppoſition, hartnäckige Oppoſition gegen den gewiß glaubenstüchtigen Miniſter, welcher der Kirche in Oeſterreich ihre Freiheit vom Joch der Bureaukratie erwirkte! Was werden hieraus für Folgen entſtehen? Ganz gewiß nur Erbitterung und Unwillen im katholiſchen Bürgerſtande gegen die Geiſtlichkeit, Neckereien und Reibungen wegen des auffallenden abgeſonderten Religionsunterrichts unter den Schulknaben. Ob hierdurch nicht der Indifferentismus mehr befördert wird als durch jene anſtößigen Simultanſchulen? Der Primas dürfte wohl nicht fürchten, daß der einzige Proteſtant, welcher an dieſer Schule angeſtellt iſt,

dem Glauben Abbruch thun, oder ſich in der Folge zu einer furchtbaren Phalanx irrgläubiger Profeſſoren vermehren würde, da die Preßburger Schulanſtalten, deren Unterrichtsſprache die deutſche iſt, ihre Profeſſoren aus den beinahe rein katholiſchen deutſchen Kronländern berufen werden. Und der abgeſonderte Religionsunterricht wird wenig Nutzen für die fortwährenden Neckereien ausgeſetzten Schüler haben — ein Umſtand, der auf die Zukunft der Schule einen bedeutenden, und wenn die Regierung nicht vorbeugt, traurigen Einfluß üben wird. Wahrlich, man wäre ſehr geneigt, in dieſer Taktik eine regierungsfeindliche Abſicht zu ſuchen, wenn ihr Urheber nicht ein Mann wäre, welcher der jetzigen Regierung ſeine Würde, doppeltes biſchöfliches Beneficium, das Großkreuz des erſten öſterreichiſchen Civilverdienſtordens u. a. m. verdankte, wo ſonach Dankbarkeit wie früheres Benehmen vorausſetzen ließen, daß er wirklich, wie er ſtets verſichert, der Regierungspartei in Ungarn angehört. (A. Z.)

— Gratz. Das oben erwähnte, von ſeinem Hauptbegründer, Erzherzog Johann, auf die techniſchen Bedürfniſſe Steiermarks trefflich berechnete Johanneum iſt eine höchſt ausgezeichnete, nach und nach großgewachſene und jetzt ſehr umfaſſende Anſtalt, die bei einer Frequenz von 3 bis 400 Zöglingen an Mannigfaltigkeit, Gründlichkeit des Unterrichts und an intereſſanten Sammlungen keinem Inſtitut ähnlicher Art nachſteht. Die Sammlungen, zu denen die erz- und ſteinreiche, auch mit vielen römiſchen (noriſchen) Alterthümern bedeckte Provinz ſelber gar vieles darbot, bildeten eigentlich die Grundlage; allmälig verbanden ſich damit Vorleſungen verſchiedener Art; dieſe erweiterten ſich nach einem organiſchen Schulplan, und zuletzt war das Inſtitut durch die Fürſorge des Erzherzogs und der Stände vollſtändig herausgewachſen. Außer dem gewerbwiſſenſchaftlichen Unterricht in Phyſik, Chemie, Mathematik, Maſchinenlehre, Maſchinenzeichnen, Baukunſt, Modelliren ꝛc., der in unmittelbarer Verbindung ſteht mit der Gratzer Realſchule als ſeiner elementaren Grundlage, wendet das Johanneum auch andern Naturwiſſenſchaften, zumal der Naturgeſchichte, beſondere Pflege zu. In dieſer Hinſicht beſitzt es jene trefflichen, vollſtändigen Sammlungen, wie insbeſondere das überaus reichhaltige mineralogiſche Cabinet, von dem gegenwärtigen ausgezeichneten Director der Anſtalt eben ſo wiſſenſchaftlich als geſchmackvoll geordnet. Das letztere muß man ſehen, um es ganz würdigen zu können; es ſcheint in der That nichts zu wünſchen übrig zu laſſen, und nie habe ich eine derartige Sammlung mit ſo großem Intereſſe und Nutzen beſucht als hier unter der lehrreichen Anleitung des Herrn Directors. Das Inſtitut iſt zugleich als montaniſtiſche Bildungsanſtalt für Steiermark ſehr wichtig. Für die Naturwiſſenſchaften iſt auch ein reich ausgeſtatteter botaniſcher Garten vorhanden. Dem Johanneum gleichſam zur Seite als mehr praktiſche Anſtalt ſteht die „landwirthſchaftliche Verſuchsſchule“, unter Leitung des Profeſſors Hlubek, ebenfalls hauptſächlich durch den Erzherzog Johann hervorgerufen. Die Modellſammlungen von Maſchinen, Gebälken, Bauten, architektoniſchem Schmuck ꝛc. halten freilich auch keinen entfernten Vergleich mit denen des Berliner Gewerbinſtituts aus; dagegen findet ſich eine wohlbeſetzte Bibliothek und eine ſehr reichhaltige Münzſammlung mit verſchiedenen andern Alterthümern und Handſchriften vor, und es bedarf hier nur geringer, doch ſehr wünſchenswerther Nachhülfe ſeitens des Staates, um dieſe Anſtalt zu einer der bedeutendſten und umfaſſendſten der Welt emporzuheben. Die gewerbfleißige Bevölkerung Steiermarks, die vielen Bergwerke, die ausgedehnte Eiſeninduſtrie, die aufkeimende Manufactur, die fürs Land ſo wichtige Forſtcultur, die Eiſenbahnen, das Alles ſind eben ſo viele Hülfsmittel und Stützpuncte für die rühmliche Schöpfung des Erzherzogs. (A. Z.)

Rußland. Dorfſchulen in Rußland. (Aus den „Grenzboten“.) In neuerer Zeit iſt in Rußland die Aufmerkſamkeit auf das Schulweſen für den Bauernſtand gerichtet worden. Die Veranlaſſung gab in den Oſtſeeprovinzen die Berührung mit Preußen, in Südrußland die deutſchen Anſiedler, beſonders in den Diſtricten zwiſchen der Steppenfläche und den Geſtaden des ſchwarzen Meeres, wo ſich im Verlaufe der letzten 70 Jahre gegen 5000 deutſche Bauern niedergelaſſen haben und noch fortwährend Anſiedelungen ſtattfinden. Die Einwanderung hat — beiläufig bemerkt — ſeit 5 bis 6 Jahren ſehr abgenommen, obſchon hier die Landwirthſchaft, vorzüglich Schafzucht und Weinbau, ungeheuren Gewinn bringen kann. Der Grund liegt darin, daß das drückende Verhältniß der ruſſiſchen Unterthänigkeit, welches zwar der Einwanderer nicht, wohl aber deſſen Kinder zu fürchten haben, allgemeiner bekannt geworden iſt, zumal die 25-, unter Bedingungen 15jährige Militärpflicht. Im Jahre 1848 lief ein öſterreichiſches Schiff in Odeſſa ein, auf dem ſich eine Anzahl deutſcher Auswanderer befand, die ſich unterhalb der nogaiſchen Steppe, öſtlich von der Krim, niederlaſſen und deßhalb weiter nach Perekop begeben wollten. Allein als ſie in Odeſſa die erwähnten Verhältniſſe erfuhren, beſchloſſen ſie, mit Ausnahme von zwei Familienvätern, deren Kinder ſchon erwachſen waren, und die daher erſt ihren Enkeln das ſchlimme Loos drohen ſahen, die Anſiedelung in Rußland aufzugeben und ſich lieber in der Türkei niederzulaſſen, wo wahrſcheinlich die Verhältniſſe für die Einwanderer weniger erſchreckend ſind. Der neue Plan war mit vielen Schwierigkeiten verknüpft, da nicht der hieſige türkiſche Geſandte, ſondern nur der in Wien, die Päſſe dahin ändern konnte, daß ſie auf türkiſchem Gebiete Gültigkeit erlangten. Die armen Leute mußten deßhalb einige ihrer Genoſſen nach Wien abordnen und 6 Wochen in Odeſſa liegen bleiben; ſie brachten empfindliche Opfer, um ihre Anſiedelung auf ruſſiſchem Gebiete aufzugeben.

Die deutſchen Einwanderer in Südrußland erregten durch ihre mancherlei Schulkenntniſſe und Fertigkeiten zunächſt bei dem Perſonal der Aemter, mit denen ſie in Berührung kamen, Erſtaunen. So preist ſie in Südrußland die alltägliche ruſſiſche Redensart: „Kauf' dir die Hand eines deutſchen Bauers,“ die dem hingeworfen wird, der ſeine Unterſchrift nicht verfertigen kann. Bisweilen iſt ſogar die Schreibfertigkeit der deutſchen Bauern für etwas Unglaubliches gehalten worden, und der junge Graf Lubecky — ſeine Familie ſtammt aus Polen — machte, um ſich von dem Wunder zu überzeugen, ſogar eine Reiſe von 13 Meilen nach der Colonie Marienhof. So waren es deutſche Einwanderer, welche in Südrußland zu verſchiedenen Malen Anträge auf Herſtellung eines Schulweſens für den Bauernſtand machten. Zu gleicher Zeit gingen Vorſchläge aus deutſchen Oſtſeeprovinzen ein, und zwar von hier aus viel zahlreicher. Schon 1817 wurde von einigen Edelleuten in Kurland die Bitte gewagt, der Staat möge doch eine Bildungsanſtalt für kuriſche Dorfſchullehrer errichten. Allein dieſe Bitte hatte keine Folge, und der kuriſche Landtag war leider damals nicht im Stande, die wichtige Sache kräftig zu der ſeinigen zu machen. Das Schulweſen blieb, wie in andern Theilen des Kaiſerreichs, ein Privilegium der Städte. Und ſelbſt die Hoffnung ſchien unterzugehen, als ein ſpäterer Landtag, in Furcht, allerhöchſte Mißgunſt zu ernten, die Sache geradezu von ſich wies. Allein die bäuerlichen Verhältniſſe hatten einmal die Aufmerkſamkeit auf ſich gezogen. Die Leibverbindlichkeiten waren aufgehoben worden, durch die neue Verfaſſung Gemeindegerichte hergeſtellt, die Frohnliſten regulirt worden u. ſ. w. Freilich ſahen die meiſten Edelherren in der wiſſenſchaftlichen Bildung des Bauernſtandes keinen Vortheil für ſich, und glaubten in der Entlaſſung der Bauern aus der perſönlichen Unfreiheit ſchon ein über die Maßen großes Opfer gebracht zu haben. Der Landadel kämpfte dagegen den ſtädtiſchen Phi-

lanthropen kräftig entgegen; allein dieſe wurden nicht zum Schweigen gebracht, und ſie waren endlich ſo glücklich, im Adel ſelbſt Bundesgenoſſen zu finden. So brachte der Prediger Wolter — er iſt als Begründer des Volksſchulweſens in den drei Oſtſeeprovinzen zu preiſen, — den angeſehenen Grundbeſitzer von Zierau ſo weit, daß er einen jungen Menſchen in Preußen zum Landſchullehrer bilden und dann durch ihn eine Art Seminar auf ſeiner Grundherrſchaft einrichten ließ. Dieſes Ereigniß wirkte in den Oſtſeeprovinzen Wunder. Es wurden aufs neue Anträge in Petersburg gemacht; allein auch an den Stufen des Thrones ſah man in der Bildung des Bauernſtandes kein Heil; der Adel wurde auf ſeine grundherrliche Hoheit, d. h. auf ſeine eigenen Mittel und auf ſeinen Landtag zurückgewieſen. Die Sache ſtand ſomit mißlich; allein verſchiedene Edelleute hatten ſie zur Ehrenſache gemacht, und der Landtag konnte zuletzt nicht mehr anſtehen, ſie auch zu der ſeinigen zu machen. Mit großer Stimmenmehrheit kam er zu dem Entſchluſſe, ein großes Seminar für lettiſche, liefiſche und eſthiſche Dorfſchullehrer zu errichten, und dieſes Werk wurde wirklich im Jahre 1841 zur Ausführung gebracht. Nun mußte man natürlich auch in Petersburg zu der unbeliebten Sache eine freundliche Miene machen. Ja nach ruſſiſcher Politik wurde ihr jetzt der Anſchein gegeben, als ob ſie von der Regierung ausgehe, indem man eine Verordnung erließ, nach welcher jeder Grundherr innerhalb eines Zeitraumes eine Schule auf ſeiner Herrſchaft errichten ſollte. Es traten in wenigen Jahren viele Dorfſchulen ins Leben; die meiſten in Kurland, die wenigſten in Eſthland. Die Zahl der Dorfſchulen in allen drei Oſtſeeprovinzen beläuft ſich aber noch jetzt nicht einmal auf 200, und dieß iſt jämmerlich wenig, wäre aber eine Hoffnung erregende Zahl von guten Beiſpielen, wenn nicht gegenwärtig, wo die Sache einer tiefen Stille verfallen und ihrer eigenkräftigen Entwickelung überlaſſen iſt, die alten Vorurtheile wieder gegen ſie wirkten. Es iſt, als ob bei der Organiſation Rußlands ein Werk wie dieſes nicht zum Gedeihen kommen könnte, obſchon von ruſſiſcher Volksaufklärung in ruſſiſchen Zeitungen ungeheuer viel geſprochen wird, und der Miniſter des Cultus (bisher faſt immer einer der bornirteſten Generale) den bombaſtiſchen Titel: „Miniſter der Volksaufklärung“ führt. Rußlands Regierung manövrirt auch hier mit dem Scheine Sie lieſt in den Zeitungen, daß das Ausland über die wiſſenſchaftliche Verwahrloſung des ruſſiſchen Volkes Jammer ſchreit: Hurrah! ſchreien alle ruſſiſchen Zeitungen von der Errichtung von fünfzig, hundert, zweihundert, tauſend der vortrefflichſten Seminare in den verſchiedenſten Theilen des unendlichen Reichs. Da habe der Kaukaſus, der Ural, Sibirien, ja ſelbſt Kamtſchatka die herrlichſten Schullehreranſtalten erhalten; man nennt die Lehrzweige, das Programm des ausgebildetſten deutſchen Seminars, man nennt die Städte, in welchen die Anſtalten errichtet worden ſind, man beſchreibt ihre vortrefflichen Bibliotheken, die alle aus der kaiſerlichen Bibliothek zu Petersburg ſtammen, man zählt ganze Reihen von Dotationen aus kaiſerlicher Gnade auf, beſchreibt die Commiſſionen, welche wegen der naturwiſſenſchaftlichen Muſeen dieſer Anſtalten an die entfernteſten Enden der Erde geſendet worden ſind — und wollte ſich Einer die Mühe nehmen, nach Rußland zu reiſen und die Sache zu unterſuchen, ſo würde er zu ſeiner Verwunderung finden, daß davon ſehr, ſehr wenig wahr iſt.

In den Oſtſeeprovinzen ſoll der Grundherr eine Schulanſtalt auf ſeiner Beſitzung haben, er ſoll aber auch die Erhaltungsmittel hergeben und den Lehrer wählen und berufen, ja ſelbſt die Lehrgegenſtände anordnen und die Lehrweiſe überwachen. Nur das Eine iſt Vorſchrift, daß in der Sprache der Bauern gelehrt werde. Welche Opfer ſollen aber die Grundherren geneigt ſein, einem Werke zu bringen, welches ihnen nicht gerade angenehm iſt? In K. bei Volk hat der Grundherr die Subſiſtenzmittel

des Lehrers auf zwanzig Rubel, zwei Scheffel Korn, vier Scheffel Kartoffeln und ein Viertel Buchweizen festgesetzt. Es hat sich nun seit sechs Jahren für seine Schule kein Lehrer herbeischaffen lassen, und das war dem Wunsche des Grundherrn und vielleicht der Regierung entsprechend. Der hier angegebene Fall kam öffentlich zur Sprache, und von einigen Lehrern auf Oesel wurde er sogar in einer Beschwerdeschrift der Regierung mitgetheilt. Sie hat die Schrift gar nicht beantwortet.

Welche Wahl die Grundherren am liebsten treffen, ist aus dem Gesagten sehr erklärlich. Nach den Kenntnissen fragen sie in den meisten Fällen nicht; im Gegentheil sind vielen die dümmsten Lehrer die liebsten, es wäre denn, daß sie dieselben für ihre eigenen Kinder gebrauchen wollten. Kenntnisse in der Landwirthschaft und dem Waidwerk sind ihnen vom Lehrer lieber als wissenschaftliche Bildung. In Selin mußte der Lehrer den Verwalter spielen, und in einem Dorfe des Herrn von Dieskau war er mehr Jäger als Schullehrer. Als Lehrer hatte er vierzig Rubel, und als Jäger bekam er eine Zulage von fünfzehn Rubel und die Kost. Er rühmte sich, im ganzen Jahre nur neunmal Schule gehalten, dagegen, ich weiß nicht wie viele Hasen und Rebhühner geschossen, auch für den gnädigen Herrn einige hundert Ellen Fischnetze gestrickt zu haben.

Die Grundherren würden augenblicklich ein anderes Verhalten beobachten, sobald sich die Regierung den Volksschulen ernstlich geneigt zeigte, denn sie sämmtlich sind eben so servil als bemittelt und klug. Die besten und begünstigtsten Schulen können sich immer noch nicht der schlechtesten deutschen Dorfschule an die Seite stellen. (Mag hinsichtlich der Wirksamkeit so sein, hinsichtlich der Stellung der Lehrer jedoch nicht durchgängig, wie uns ein russischer Lehrer, den wir letzthin kennen lernten, versichert hat. D. R.) Während die schlechtesten des Landes nur vor wichtigen Festtagen geöffnet sind, damit die Kinder die Bedeutung des Festes kennen und die Gesangbuchslieder auswendig lernen — insofern werden die Herren Pastoren einigermaßen zufrieden gestellt — sind die besten doch wenigstens den Winter hindurch offen. Im Sommer sind sie sämmtlich geschlossen, denn in dieser Zeit gibt es für die Jugend andere Geschäfte. Die fünf Gänse wollen gehütet sein: dazu gehört ein Kind — die zehn Schafe und zwei Ziegen meckern nach einem Befehlshaber: dazu gehört ein Kind — die Ställe wollen gereinigt, die Kuh gemolken sein: dazu gehört wieder ein Kind; denn Vater, Mutter und Knecht sind auf dem Gehorch (Frohndienst) und sind es morgen und übermorgen und am vierten Tage wieder. Es muß ihnen auch Morgen-, Mittag- und Vesperbrod auf das herrschaftliche Feld hinausgetragen werden; denn zum Mahl nach Hause zu ziehen, gestattet ihnen niemals der Edelmann, und dazu gehört natürlich wieder ein Kind. Genug: die Kinder sind zur Zeit des Sommers so wichtige Personen in der Hauswirthschaft, daß ein emsiger Bauer wenigstens nach einem halben Dutzend trachten muß, um sich recht behaglich zu fühlen. So ist ersichtlich, daß in Rußland an wirksame Volksschulen nicht eher geglaubt werden kann, als bis die gesellschaftlichen Verhältnisse des Volks eine völlige Umgestaltung erfahren haben.

Nächst den Ostseeprovinzen darf sich das Königreich Polen rühmen, im russischen Reiche am besten mit Schulen versorgt zu sein, d. h. ihm steht der Ruhm zu, auf seinen 2271 Quadratmeilen Flächenraums etwa anderthalb Dutzend Dorfschulen zu besitzen. Frägt man, durch wen diese Schule ins Leben getreten, so vernimmt man die Namen polnischer Edelleute, z. B. Lipski, Grabowki, Oszarowski, Halpert u. A.; die Regierung aber wird nicht genannt, und in ihren eigenen, nämlich den confiscirten Dörfern, so wie auf den Staatsgütern sind keine Schulen. Zur Zeit, da das Königreich seine Constitution noch besaß, zwischen 1815 und 1830, ist mehrere Mal

beim Reichstage die Einrichtung eines allgemeinen Schulweſens für den Bauernſtand zum Antrag gekommen und durchgegangen; allein ſtets wurde die Einrichtung von der Regierung verhindert, ja ſelbſt die Bauernſchulen, welche zur Zeit des ehemaligen Herzogthums Warſchau auf den Staatsgütern errichtet worden waren, wurden wieder aufgehoben. Hier zeigte die Regierung ihr Princip unverhüllt. Aber eine empörende Scheinheiligkeit war es, wenn die öffentlichen Organe auf den polniſchen Adel ſchmähten, daß er die „Erleuchtung und Beglückung“ ſeiner Bauerngemeinden aus abſcheulich eigenſüchtiger Speculation vernachläſſigt habe, während in Rußland die Hinderniſſe ſo bedeutend wären, und namentlich in den Oſtſeeprovinzen ſchon ſo unendlich Vieles durch die kaiſerliche Regierung als begeiſterndes Beiſpiel hingeſtellt worden ſei.

Wo nur ſiebzehn Schulen ſind, da kann von einem Schulweſen nicht die Rede ſein. Die wenigen Schulen ſind natürlich unter ſich nach den Verhältniſſen, in welchen ſich ihre Stifter befanden, verſchieden. Die Bauernſchule auf der großen Grundherrſchaft des Grafen Oszarowski iſt vortrefflich. Die Kinder der Bauern ſind zum Schulbeſuch gezwungen, indem ihre Eltern von Strafe bedroht ſind. Die beiden Lehrer ſind Deutſche, lehren Leſen, Schreiben, Rechnen, Geſchichte, Geographie, die erſten Anfangsgründe der Naturwiſſenſchaft, die Regeln der Landwirthſchaft. Einige auf der Herrſchaft anſäſſige deutſche Handwerker lehren Wolle weben, den Gebrauch der Stellmacherwerkzeuge und einiges Andere; und die beiden Frauen geben den Mädchen Unterricht in weiblichen Arbeiten, auch im Leinweben. Lehrer und Lehrerinnen werden vom Grafen ziemlich gut beſoldet, haben gute Wohnungen und einige Acker Landes zur Benutzung. Zur Schulanſtalt gehören ein Gemüſe- und ein Baumgarten, in welchem ich einmal bei meiner Durchreiſe vierzig kleine barfüßige Knaben damit beſchäftigt ſah, das Beſchneiden, Pflanzen, Oculiren und Pfropfen zu lernen. Dieſe Schule iſt eine Muſteranſtalt und würde auch in Deutſchland dafür gelten. Zu erwähnen iſt, daß vielleicht mehr noch dem Commiſſär der Grundherrſchaft, einem Deutſchen, Namens Böttiger, der Ruhm gebührt, dieſe ſchöne Anſtalt ins Leben gebracht zu haben.

Minder ſtattlich iſt die Bauernſchule auf der Herrſchaft des Herrn v. Lipski, welche ſogar von Erwachſenen beſucht werden muß. Bis zum 20ſten Jahre iſt jeder Bauer und jede Bäuerin verpflichtet, Unterricht zu genießen. Den Kindern ſind die Tagesſtunden, den Erwachſenen die Abendſtunden im Winter gewidmet. Von einem beſtimmten Lebensabſchnitte, vom fünften oder ſechsten Jahre bis zur Confirmation, der in Deutſchland dem Schulgenuß ausſchließlich gewidmet iſt, iſt in Rußland durchaus nicht die Rede. Es gibt überhaupt keine Verordnung, in welcher der erſte Genuß des heiligen Abendmahles auf ein gewiſſes Lebensjahr beſtimmt und dadurch auch für den Schulgenuß ein geeigneter Abſchnitt gebildet würde. Ich habe Kinder von ſechs und ſieben Jahren das heilige Abendmahl genießen ſehen. Beim Bauernſtande iſt es eine Art Regel geworden, das Kind zum erſten Male zur Beichte und Communion zu ſchicken, ſobald es das Vater-Unſer und die wichtigſten kirchlichen Gebete völlig auswendig kann; es mag dieß nun im achten oder zehnten Lebensjahre ſein, darauf kommt nichts an. Nur zu ſpät wird es nicht ſein dürfen, weil ſonſt der Geiſtliche um einige Einkünfte käme. Daher wird auch in den Städten die Schule nicht als eine Vorbereitung für den großen Bund der Chriſten und für das ſtaatsbürgerliche Leben betrachtet. Man iſt noch nicht an den Gedanken gewöhnt, daß durch ſie die Fähigkeit und das Recht zu einem größeren Lebenscurſus gewonnen werde. Dieſer Gedanke wird nur in den Handwerksſchulen ſichtbar, welche durch die Gewerksinnungen da, wo ſie beſtehen, mit Genehmigung der Regierung geſtiftet worden ſind. Dieſe Gewerksinnungen ſind aber wieder eigentlich weder ruſſiſche, noch polniſche, ſondern deutſche Corporationen. Das

ſind die Handwerkslehrlinge ohne Unterſchied zum Beſuch der Innungsſchule gezwungen, und können nicht eher Geſellen werden, als ſie ſich ein Fähigkeitszeugniß in Betreff ihrer Schulkenntniſſe erworben haben. In dieſen Innungsſchulen wird aber nichts weiter gelehrt als Leſen, Schreiben und Rechnen, da die jungen Leute, welche in die Werkſtätte aufgenommen werden, davon noch nichts wiſſen.

Unter den Bauernſchulen des Königreichs ſind freilich einige traurige Schöpfungen, an denen nichts weiter anzuerkennen iſt als der gute Wille. Die des Herrn Halpert z. B. iſt vom Frühjahr bis Herbſt geſchloſſen. Das Schulhaus iſt die erbärmlichſte hölzerne Hütte, und der Lehrer, ein alter verarmter deutſcher Handwerker, muß im Sommer ſein Leben durch Schuhflicken und Kratzbürſtenmachen zu erhalten ſuchen. Ja zum Betteln ſieht er ſich zuweilen gezwungen, wenigſtens ſprach er mich, den Fremden, kläglich an. Damals hatte ihn ſeine Armuth und noch der Jammer um ſeinen Sohn, den man zum Militär genommen, faſt bis zum Selbſtmorde gebracht. Sein ganzer Gehalt als Lehrer beſteht in 25 poln. Gulden (4 Thlr. 4 Ggr.) und 10 Scheffel Kartoffeln; außerdem müſſen ihm von den Bauern für jedes Kind jährlich 40 Pfennige bezahlt werden, die er jedoch nur in Kartoffeln erhält, da der polniſche Bauer niemals baares Geld beſitzt. Durchſchnittlich hat er 20 Kinder in der Schule, ſo daß ſein Jahrgehalt auf 7 Thlr. zu veranſchlagen iſt. Ich glaube, daß es für einen ſolchen Schullehrer, und wäre er der genügſamſte Menſch, doch viel angenehmer iſt, zu ſterben als zu leben.

In Südrußland ſind einige Dorfſchulen das Werk von Privatperſonen, welche die Regierung nicht hinderte, da ſie von denſelben keinen großen Einfluß befürchtete. Sie ſind nach dem Muſter der Schulen in den deutſchen Colonieen eingerichtet, und die des Grafen Potocki iſt als die beſte zu bezeichnen; auch in Kleinrußland haben — ich glaube drei — Edelleute ihren Dörfern Schulen geſchenkt; aber dieß ſind auch ſo ziemlich alle Dorfſchulen Rußlands, denn in Großrußland iſt ſchwerlich eine Dorfſchule zu finden, und gewiß noch viel weniger im aſiatiſchen Rußland.

Dieſe Anfänge von bäuerlichen Schulen berechtigen aber kaum zu der Hoffnung, daß ſich ein allgemeines Volksſchulweſen bilden werde, denn die Schulen, mit Ausnahme derer in den Oſtprovinzen, ſind vollkommen freiwillige Privatunternehmungen, deren Fortbeſtehen von der Laune des Unternehmers oder deſſen Erben abhängt und durchaus nicht geſichert iſt. Da aus den Schulen kein materieller Gewinn für den Grundherrn entſpringt, ſo läßt ſich eher glauben, daß die vorhandenen Dorfſchulen wieder eingehen als ſich vermehren werden, zumal das Verlangen nach Volksſchulen von den intelligenteren Städten ausgieng, eine Art Modeſache war und jetzt unter den politiſchen Ereigniſſen des Auslandes gänzlich verſtummt iſt. Gegenwärtig kümmert ſich in Rußland kein Menſch um den Bauernſtand, geſchweige um Schulen für denſelben: und das iſt der Regierung lieb. Hätte ſie den Bitten um die gute Sache gern Gehör ſchenken wollen, ſo würde ſich dieß jedenfalls zuerſt auf den Krongütern bewieſen haben; allein von zehn Millionen wirklicher Kronbauern (es iſt hier kein Unterſchied zu machen) kann keiner leſen und hat keiner die Hoffnung, es je in ſeinem Dorfe zu lernen. Wären der Regierung ihre Mittel zur Einrichtung eines allgemeinen Volksſchulweſens nicht genügend erſchienen, ſo hätte ſie auf den Krongütern wenigſtens ein Beiſpiel geben können, das die eifrigſte Nachahmung gefunden haben würde.

Beim Heere aber wurde die gänzliche Unbildung der unterſten Volksclaſſen der Regierung ſelbſt unbequem. Man konnte die dummen Soldaten zu nichts weiter gebrauchen als zum Zuſchlagen, und mußte ſie doch auch noch zu andern Geſchäften verwenden. Sie ſollten Executionen ausführen und geriethen in die Häuſer fremder

Perſonen; ſie hatten Depeſchen zu befördern und wurden durch die ſchalkhaften Befragten nach entgegengeſetzten Richtungen geſchickt: ſie ſollten eilige Beſtellungen ausführen und wurden überall über die Adreſſe falſch unterrichtet, Tage lang in der Irre umhergeführt. Vorzüglich bei der Verwaltung des Heeres wurde der Regierung die wiſſenſchaftliche Rohheit der großen Maſſe des Volkes ſehr unbequem. Nicht einmal die Compagnie-, Bataillons- und Regimentskanzleien konnten regelmäßig mit Schreibern verſehen werden. Viele wichtige Angelegenheiten mußten deßhalb der mündlichen Rückſprache überlaſſen werden, und die Folge davon waren zahlloſe Diebereien und Verwirrungen. Die Regierung ſuchte dieſem Uebel abzuhelfen, indem ſie verordnete, daß jedes des Schreibens und Leſens kundige Individuum, welches in das Heer eintrete, als Schreiber, Protocollant oder dergleichen gebraucht werde und mit der Charge eines Unterofficiers beſchenkt werden ſolle. Allein dieſe Gnade hatte nur eine ſehr geringe Wirkung. Dem Uebel wurde nicht abgeholfen. Da errichtete ſie Militärſchulen. Allein ob ſie durch dieſe ihrem Bedürfniß genügen wird, iſt ſehr zweifelhaft. Bis jetzt wenigſtens ſind im ruſſiſchen Heere noch ſo wenig ſchreibfertige Individuen vorhanden, daß dieſen noch kürzlich hat zu ihrer Unterofficiersſtreſſe ein Vortheil am Gehalt gewährt werden müſſen, obſchon die Militärſchulen ſeit faſt zwei Jahrzehnten beſtehen und ſich ſehr vermehrt haben.

Unter ſolchen Verhältniſſen kann nicht gehofft werden, daß das ruſſiſche Volk ſo bald der Grundbedingungen der Civiliſation theilhaftig werde. Rußland wird eine Wüſte bleiben, in welcher die wenigen intelligenten Städte wie ſeltene Oaſen liegen, wenn nicht große Veränderungen ein anderes Leben in ihm hervorbringen.

England. Es wird immer wichtiger, ſich über das engliſche Schulweſen zu unterrichten. Wir empfehlen dazu wiederholt ein in der Revue 1847, XVI, 314 beſprochenes Buch:

Th. Arnold. Aus ſeinen Briefen ꝛc. nach dem Engliſchen des M. A. Stanley geſchildert von K. Heintz. Wir theilen daraus hier die beiden Anhänge mit.

Anhang 1. Lehrplan der Schule zu Rugby, wie ihn Arnold i. J. 1834 einem Aufſatze über die Anſtalt und ihre Principien im **Quart. Journ. of Educ.** beifügte.

	Claſſiſcher Curſus.			Mathematiſcher Curſus.	Franzöſiſcher Curſus.
	Sprachenzeit.	Bibelkenntniß u. ſ. w.	Geſchichtszeit.		
1. First Form.	Lat. Gramm. u. Leſebuch.	Kirchl. Katechismus. Auszug aus d. bibl. Geſch. des N. T.	Markham's England Bd. 1.	Zahlentafeln, 4 Species, einf. und zuſammengeſ. Reduction.	Hamel's Uebungen bis zum Hülfszeitw.
2. Second Form.	Lat. Gr. und Leſebuch. Eutropius.	Ev. Lucä. 1. B. Moſis.	Markham's England Bd. 2.	Wiederholung. Proportionen. Regel de Tri, in verſch. Anwendungen.	Hamel's Uebungen. Hülfszeitw. Regeln u. einige unregelm. Zeitw.
3. Third Form.	Gr. Gramm. (Matthäi im Auszuge.) Valpy's gr. Exerc. u. gr. Leſebuch. Florilegium. Ueberſ. ins Lat.	2. u. 4. B. Moſis. BB. d. Richter u. Samuelis. Evang. Matthäi.	Eutropius. Phyſ. Geogr. nach dem Hülfsbuch der Useful Knowledge Society.	Proport. Regel de Tri. Gemeine Brüche. Zinsrechnung.	Hamel's Uebungen. Unregelm. Zeitw. Elizabeth, ou les exilés en Sibérie.

	Claſſiſcher Curſus.			Mathematiſcher Curſus.	Franzöſiſcher Curſus.
	Sprachenzeit.	Bibelkenntniß u. ſ. w.	Geſchichtszeit.		
4. Lower Remowe.	Gr. Gramm. Valpy's Exerc. Regeln der gr. Jamben. Leichte Abſchn. aus den Tragikern. Virg. Ecl. Cic. de Sen.	Ev. Matthäi, griech. Apoſtelgeſch. engliſch.	Abſchn. aus Justinus, aus Xen. Anab. Markham's Frankreich bis Philipp von Valois.	Gemeine Brüche. Zinsrechnung. Decimalbr. Quadratwurzeln.	Fortſ. u. Wiederh. nach Hamel, Jussieu Jardin des plantes.
5. Fourth Form.	Aeschylus Prom. Virg. Aen. II u. III. Cic. de am.	Apoſtelgeſch. griechiſch. Ev. Joh. engliſch. Bibl. Geſch. d. A. T.	Ein Theil von Xen. Hell. u. von Florus. Griech. Geſch. nach dem Hülfsbuch der U. K. Soc. Markham's Frankr. von Phil. v. Valois an. Speciellere Geogr. v. Ital. u. Deutſchl.	Decimalen. Potenzen und Wurzeln. Algebra. Binom. Lehrſ. Euklid B. I, § 1—15.	Hamels 2. Thl., beſ. Syntax der Pronom. Lafontaines Fabeln.
6. Upper Remowe.	Soph. Philoct. Aesch. Eumen. Hom. Jl. I, II. Virg. Aen. IV, V. Abſchn. aus Hor. Od. I, II, III. Abſchn. aus Cic. Ep.	Ev. Joh. griech. 2. B Moſ. Br. Petri. Einzelne Pſalmen.	Abſchn. aus Arrian u. aus Paterculus II. Sir J. Mackintoſh's Engl.	Bilanz- und Discontorechnung. Einfache Gleichungen. Euklid, B. I, § 15 bis Ende.	Ueberſ. aus dem Engliſchen ins Franzöſiſche. Lafontaines Fabeln.
7. Lower Fifth.	Aesch. Sept. c. Theb. Soph. Oed. Tyr. Hom. Jl. III, IV. Virg. Aen. VI, VII. Abſchn. aus Cic. Epp. und aus Horaz.	Ev. Joh. Br. an Tim. u. Tit. Bibl. Geſch v. I. Kön. bis Nehem. incl.	Abſchn. aus Arr., Herod. III, cc. 1, 38, 61, 67, 88, 116. Abſchn. aus Liv. II u. III, Hallam's Mittelalter, Frankr., Span., Griechen u. Sarac. Phyſ. und polit. Geogr. v. Europa.	Wechſel- und Alligationsrechnung. Einfache Gleichungen, Gleich. mit 2 Unbek. Probleme. Euklid B. III.	Syntax. Idiome. Ein Stück von Molière, engl. zu conſtr. u. dann wieder ins Franz. zu überſetzen.
8. Fifth Form.	Aesch. Agam. Hom. Jl. V, VI, Hom. Od. IX. Demosth. Lept. in Aphob. I. Virg. Aen. VIII. Abſchn. aus Hor. Cic. in Verr.	Br. a. d. Cor. Paley's Horæ Paulinæ.	Abſchn. aus Herod., Thucyd. und Liv. Hallam's Mittelalter. Zuſtand der Geſellſchaft.	Quadratiſche Gleichungen. Trigonometrie. Euklid bis zum Ende v. B. VI.	Pensées de Pascal. Ueberſ. a. d. Engl. ins Franzöſiſche.

	Claſſiſcher Curſus.			Mathematiſcher Curſus.	Franzöſiſcher Curſus.
	Sprachenzeit.	Bibelkenntniß u. ſ. w.	Geſchichtszeit.		
9. Sixth Form.	Verſch. Abſchn. aus Virg. und Hom. Eine od. mehre gr. Tragödieen. Eine oder mehre von den Privatreden des Demosth., Cic. in Verr. Abſchn. aus Aristot. Eth.	Einer der Proph. nach der Ueberſ. der LXX. Verſch. Abſchn. des N. Teſt.	Abſchn. aus Thucydides, Arr., Tac. und Ruſſel's Modern Europe.	Eukl. III—IV. Einf. u. quadr. Gleichungen. Ebene Trigon. Kegelſchn.	Abſchn. aus Guizot Hist. de la révol. de l'Angleterre, und Mignet Histoire de la rév. franç.

In der Folge hat Arnold in dieſem Schema zwar nicht unbedeutende, aber doch auch nicht weſentliche Veränderungen gemacht.

Anhang 2. Ein Stundenplan der sixth Form in Rugby, aus etwas ſpäterer Zeit.

(An jedem Morgen um 7 Uhr gemeinſchaftliches Gebet der ganzen Schule im großen Saale.)

	1. Lection. Von 7—8 Uhr.	2. Lection. Von $10\frac{1}{4}$—$11\frac{3}{4}$.	3. Lection. Von $3\frac{1}{4}$—$4\frac{1}{4}$.	4. Lection. Von $4\frac{1}{2}$—$5\frac{1}{2}$.
Montag.	Septuaginta.	Homer.	Cicero (bisweilen Liv. oder Tac.).	Griech. Jamben. (Ueberſ.)
Dienſtag.	Mathem. (mit Hülfe eines Unterlehrers).	Aristophanes (bisweilen Aesch. oder Soph.).	—	—
Mittwoch.	Septuag. $\frac{1}{2}$ St. Corpus poet. latin. $\frac{1}{2}$ St.	Deutſche Ueberſ. u. deutſche Anthol. $\frac{3}{4}$ St. Franzöſ. Ueb. u. Volt. Siècle de Louis XIV et XV. $\frac{3}{4}$ St.	Wie Montag.	Lat. oder griech. Proſ. (Ueberſ.)
Donnerſtag.	Neues Teſt. $\frac{1}{2}$ St. Corp. poet. lat. $\frac{1}{2}$ St.	Thucyd. $\frac{3}{4}$ St. (Bisw. Aristot., Demosth. oder Plato.) Neuere Geſch. $\frac{3}{4}$ St.	—	—
Freitag.	Septuag. $\frac{1}{2}$ St. Cic. (Liv. oder Tac.) $\frac{1}{2}$ St.	Mathem. (Unterlehrer.)	Thuc. Aristot. Dem. oder Plato.	Lat. Eleg. oder Lyr. (Ueberſ.)
Sonnabend.	Wie Donnerſtag.	Thuc. (bisweilen Aristot., Dem. oder Plato).	—	—
Sonntag.	Erſte Lection 10—$10\frac{1}{2}$ Uhr. Abſchn. a. d. A. u. N. T. auswendig. (Engliſch.)	—	Zweite Lection 3—$3\frac{3}{4}$ Uhr. Neues Teſt.	—

Während der Woche: Lat. oder engl. Aufſatz. Lat. Hexameter. Lat. lyr. Verſe oder gr. Jamben.

In der fifth und sixth Form zuſammen blieben die Jünglinge 5 Jahre. Wenn ſie dann zur Univerſität entlaſſen wurden, ſo pflegten ſie in dieſer Zeit geleſen zu haben:

A. Griechen. Das griech. N. Teſt. und mehrere Bücher der LXX.
Hom. Il. und Od. von jeder etwa 6 Bücher.
Herodot 4—5 BB.
Thucyd., — —
Aeschylus 2 Stücke, Sophocles 4 St., Aristoph. 5 St.
Demosth. verſch. Privatreden. De corona.
Plato 3—4 BB. der Respubl. Criton. Apol.
Aristot. Rhet. II., Eth. (zum Theil).

B. Römer. Virg. 6 BB. der Aen.; Georg.
Ovid, Theil der Metam. Horat. ganz.
Statius oder Aehnl. zum Theil.
Livius 6 ausgew. BB.
Cicero einige Br., Reden, de legg. de divin. de oratore.
Tacitus 2 oder 3 BB. der Ann.

VI. Miscellen.

Berichtigung.

Im Septemberhefte der Pädagogiſchen Revue vom Jahre 1850, S. 183 ff., ſitzt ein „theoretiſcher Schulmann" über das Gymnaſialweſen des Königreiches Hannover zu Gericht, indem er aus ſeinen „praktiſchen Erlebniſſen", d. h. über ſeine Mitſchüler und Mitſtudenten, über ſeine Lehrer auf Schule und Univerſität, über ſeine Collegen und Vorgeſetzten unter der Hülle einer nur ſcheinbaren Anonymität allerlei pikante Mittheilungen macht. Verfaſſer des Aufſatzes iſt wohl ohne Zweifel ein geweſener Schulmann, deſſen Director im Sommer 1848 zu ſein das undankbare Loos mir zufiel. Falls nun ich, was gleichfalls kaum zweifelhaft, unter dem „Schnellläufer in der Lectüre" gemeint bin, welchen S. 186 und 187 dieſer Alleingerechte „unerbittlich verurtheilt", glaube ich, um der obengenannten achtbaren Zeitſchrift willen, meiner ſchulmänniſchen Ehre die folgende Berichtigung ſchuldig zu ſein.

Nicht wahr iſt es, daß „bei zwei Wochenſtunden ich 2—3 Tragödieen des Sophokles in einem Semeſter, die ganze Aeneis und die Georgica dazu in einem Jahre durchgepeitſcht" habe. Das größte Penſum, welches in den griechiſchen Tragikern ich je vollenden konnte, waren ſieben Tragödieen in zwei Jahren. Aber da hatte ich vier Wochenſtunden, das Griechiſche deren acht. Bei 2—3 Wochenſtunden habe ich — ſo viel ich mich entſinne — nie mehr als 4—5 Tragödieen im Biennium geleſen. Ferner habe ich einmal die ganze Aeneis in drei Vierteljahren geleſen, aber bei ſechs Wochenſtunden und unter ungewöhnlichen Verhältniſſen. Vgl. Pädag. Revue 1841, I, S. 211. Hatte ich in Secunda für die Aeneis zwei Wochenſtunden, ſo las ich an ihr normal zwei Jahre; einmal blieb gegen Ende des Schuljahres die Zeit über, um noch einige hundert Verſe aus den Georgicis zu leſen. Die ganzen Georgica habe

ich nie in der Schule geleſen, auch nie den Sokrates von Jacobs, der gemeint ſein wird, da von Sokrates ſelbſt wir bekanntlich keine Schriften beſitzen.

Gegen die übrigen gehäſſigen Inſinuationen jenes Artikels auch nur ein Wort zu verlieren, halte ich unter meiner Würde.

Braunſchweig, im Juli 1851.

Rothert, Gymnaſialdirector in Aurich.

Zu dieſer Berichtigung haben wir Folgendes hinzuzufügen:

Wir konnten nicht wiſſen, daß der Herr Verf. des betreffenden Artikels eine beſtimmte Perſon im Sinne hatte. Deßhalb brauchen wir uns nicht wegen der Aufnahme zu rechtfertigen oder zu entſchuldigen. Wir bedauern, wenn Herr Dir. Rothert verletzt worden iſt, aber wir müſſen doch darauf aufmerkſam machen, daß der Verf. meint von einer Lectüre geſprochen zu haben, die „hunderte von Verſen aus den Tragikern, Seiten aus dem Dem. und Iſokr. in einer Stunde durchpeitſche, zwei bis drei Trag. des Soph. in einem Semeſter, die ganze Aeneis ꝛc. bei zwei Stunden in einem Jahre"; ſo daß das „bei 2 bis 3 Stunden" nicht auf die Trag. des Soph. bezogen werden könne, ſondern nur auf die Aeneis. Dieß iſt auch offenbar richtig. Für Sokrates iſt natürlich Iſokrates zu leſen.

Druckfehler.

XXVIII, 206, 12 v. o. hinter „gebildet wurde", einzuſchalten: „die Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften mit ihren tieferen Folgen für das geiſtige und religiöſe Leben von ſich". 248, 22 v. o. Bruch. 256, 8 v. u. knip-.

Herr Prof. Waitz iſt Profeſſor der Philoſophie in Marburg, was man auf XXVII, 101 und im Inhaltsanzeiger zu verbeſſern bittet.

Mühlrad.

Viele beſitzen im Hirn gar wenige kluge Gedanken,
Aber es iſt zum Wort, wehe! die Zunge beredt.
Dieſe bewegt ſich ſchnell; am Bache das emſige Mühlrad
Läuft im naſſeren Herbſt kaum ſo beweglich herum.
Mühlrad gehet herum, ſchlägt tauſend mächtige Wellen;
Kommt's auf Einer, o Freund, etliche Schritte voran?

Ernſt und Heiterkeit.

Menſch, o lebe mit Ernſt, ja liebe das ernſtere Leben;
Denn du gewinnſt zum Tod heitere Ruhe dafür.

E. Eyth.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 12. December 1851.

I. Pädagogiſche Zeitung.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen zur Beſprechung des Schulweſens.

Der evangeliſche Kirchentag

hat im September 1851 in Elberfeld bekanntlich zuerſt über die chriſtliche Gymnaſialbildung verhandelt. Das Referat hatte Herr Schulrath Landfermann. Sein Vortrag wird in der authentiſchen Ausgabe der Verhandlungen abgedruckt werden. Wir ſind ſchon jetzt im Stande, den uns von Herrn L. überwieſenen Vortrag nachſtehend unſern Leſern mitzutheilen. Die ihm angeſchloſſenen „Sätze“ ſollten als theses vertheilt werden; dieß iſt nicht geſchehen, ſondern es iſt über die von Bethmann-Hollweg formulirten Reſolutionen abgeſtimmt worden. Das nächſte Heft der Revue wird den weitern Verlauf der Verhandlungen enthalten.

Ueber chriſtliche Gymnaſialbildung.

Der mir überraſchend, aber erfreulich überraſchend gewordene Auftrag, vor dieſer werthen Verſammlung über chriſtliche Gymnaſialbildung zu reden, führt es mit ich, daß ich andere höhere wie niedere Schulen nur ſo weit berühren darf, als es ich um Verhältniſſe handelt, die allen Schulen gemeinſam ſind. Dieſe Beſchränkung önnte bedenklich ſein, wenn es nicht ganz undenkbar wäre, daß in dieſer Verſammlung rgend verkannt würde, daß alle Schulen ohne Ausnahme wichtige Beſtandtheile eines hriſtlichen Volkslebens ſind.

Eine weitere Beſchränkung der Aufgabe liegt nicht in ihr ſelbſt, aber ſie iſt für nich unvermeidlich. Die Anſtalten, welche in neueſter Zeit als „chriſtliche“ theils eſtiftet ſind, theils vorbereitet worden, ſind mir nach ihrer Tendenz, mehr noch nach hrem thatſächlichen Beſtande, ihrer ganzen Signatur viel zu unbekannt geblieben, ls daß ich ſie in meine Betrachtung ziehen dürfte. Ich kann nur die Gymnaſien berhaupt ins Auge faſſen, welche nach meiner Auffaſſung alle berufen und fähig ind, chriſtliche zu ſein und es immer mehr zu werden.

Daß nun chriſtliche Schulbildung, chriſtliche Gymnaſialbildung hier vorſätzlich ur Sprache kömmt, daß die Theilnahme des chriſtlichen Volkes auf dieſen Gegenſtand nit ungewohnter Lebhaftigkeit ſich richtet, das iſt ſicher ein erfreuliches Zeichen. Es ſt nicht immer ſo geweſen, um ſo weniger kann dieſe Theilnahme ohne Frucht bleiben. Eine der erfreulichſten Früchte derſelben würde es ſein, wenn an der Stelle, wo die

Wünſche, die hier laut werden mögen, hauptſächlich ihre Realiſirung finden müſſen unter den Lehrern, in ihren kleinen und großen Conferenzen, unſer Gegenſtand zu eingehender Erörterung kömmt. Dieſe Frucht kann und wird nicht ausbleiben. Nur ſtumpfe Gleichgültigkeit könnte unſere Lehrer hindern, Wünſche, Forderungen, die aus dem chriſtlichen Volke immer lauter an ſie gerichtet werden, zu erwägen und mit einem entſchiedenen Ja oder Nein zu beantworten. Wer berufen ſein wird, in ſolchen Lehrerverſammlungen über unſern Gegenſtand zu reden, der wird Manches anders ſtellen, auf Manches tiefer, auf Manches flüchtiger eingehen müſſen als hier: hier wie überall wird die Erörterung und das Wort der Mahnung mehr an die Anweſenden als an die Abweſenden zu richten ſein.

Zuvörderſt glaube ich nun erörtern zu müſſen, welches Maß von Einfluß auf Geſinnung, Richtung, Leben der heranwachſenden Geſchlechter auf die Zukunft den Schulen, den Gymnaſien beigemeſſen werden darf. Nur aus der Verſtändigung hierüber kann ein zutreffendes Urtheil über das, was unſere Gymnaſien für chriſtliche Bildung, für Bildung überhaupt leiſten und leiſten können, hervorgehen. Geringſchätzung einer Inſtitution führt zu deren Verkümmerung und entmuthigt ihre Träger; ebenſo nachtheilig, ja ſittlich nachtheiliger wirkt die Ueberſchätzung, indem ſie zuerſt maßloſen Dünkel in den Trägern der Inſtitution und maßloſe Erwartungen von denſelben, dann, wenn die Ueberſchätzenden enttäuſcht ſind, bittere Verſtimmung und ungerechteſte Vorwürfe über das nicht Geleiſtete hervorruft. Den Schulen iſt beides, Geringſchätzung und Ueberſchätzung ihrer Wirkſamkeit, in reichem Maße zu Theil geworden, und beides oft genug, mir ſcheint auch in unſern Tagen ganz gleichzeitig, nämlich praktiſch Geringſchätzung und Verkommenlaſſen, theoretiſch Ueberſchätzung und unberechtigter Tadel. Von der Geringſchätzung wäre vor den Mächtigen, den Geſetzgebern des Landes zu reden: hier liegt es näher, gegen Ueberſchätzung die Schulen und uns ſelbſt zu behüten. Nämlich in Zeiten reformatoriſcher Beſtrebungen, ſocialer Neugeſtaltungen iſt es ganz gewöhnlich, die Verwirklichung der Ideale, zu der die Gegenwart ſich unfähig erweiſt, von den kommenden Geſchlechtern durch deren Erziehung zu erwarten, und dieſe Erziehung den Schulen zuzuweiſen, ohne viel zu fragen, ob ſie dazu im Stande ſind. Unſerm Luther ſelbſt war dieſe Auffaſſung nicht fremd; die pädagogiſchen Anläufe des ſiebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts wurzeln in derſelben; auf der höchſten Spitze erſcheint ſie dann bei Fichte. Seine Anſicht von der Aufgabe der Schulen war vor 40 Jahren vom größten praktiſchen Einfluß und wirkt heute noch mächtig nach. Da ſoll „eine gänzliche Umſchaffung des Menſchengeſchlechts“ durch eine Nationalerziehung gewirkt werden, durch welche, wenn Alles richtig angefaßt wird, „ſchon nach 25 Jahren das beſſere Geſchlecht, deſſen wir bedürfen, daſtehen“ könnte. Gewirkt werden ſoll das Wunder durch Schulanſtalten, in welchen die Jugend, in gänzlicher „Abſonderung von den Erwachſenen mit ihren Lehrern und Vorſtehern allein zuſammen lebt“, und deren Lehrer, obſchon ſelbſt ganz der abſolut verdorbenen Gegenwart angehörig, doch die „Fertigkeit erworben haben, vor den Kindern ſo zu erſcheinen“, daß dieſe vor der Anſteckung geſichert ſind. Realiſirt iſt Fichtes Gedanke bekanntlich nur in dürftigen Anfängen, aber die Vermeſſenheit desſelben klingt noch mächtig nach, wenn er auch ſeiner ſchärfſten Spitzen und Conſequenzen entkleidet iſt, und im Jahre 1848 tauchte er laut wieder auf, und zuverſichtlicher als lange hörte man das Wort nachſprechen, daß die Zeit heran gekommen, wo das Abece der Schulmeiſter die Welt regieren werde, und die Behauptung, wer die Schulen habe, der habe die Zukunft.

Aber die Vorſtellung von der Macht der Schulen muß auf ein ſehr beſcheidenes Maß reducirt werden, wenn man der Wahrheit die Ehre geben will. Gering iſt ſicher

ihr Einfluß nicht, aber lange, ehe er beginnt, haben, abgeſehen von der urſprünglichen Beſtimmtheit der Individuen, mächtige Einwirkungen, das elterliche Haus, vor Allem die Mütter, die Spielcameraden u. ſ. w. nicht nur dem Willen, ſondern auch der Intelligenz Richtung und Inhalt gegeben; eine tief eingeprägte geiſtige Signatur bringt Jeder mit in die Schule. Dieſelben Einflüſſe und weiter die Einflüſſe des ganzen, die Jugend umgebenden geſellſchaftlichen, bürgerlichen, kirchlichen Lebens, einer zumal in ihren Pfenningsproducten immer zugänglicher werdenden Litteratur arbeiten dann hin und her zerrend neben und mit der Schule, vielfach im entſchiedenen Gegenſatz zu ihr an der Jugend. Es fehlt viel, daß unſere Schulen wachsweichen Stoff zu kneten hätten; ſie haben es mit einem unter den Händen täglich ſpröder werdenden zu thun, an dem mit ihnen viele ſtarke, aber nicht einträchtige Mächte arbeiten. Das Alles kann Jeder wiſſen; es mag trivial ſein; aber es mußte daran erinnert werden, weil nur aus der Verkennung dieſer Thatſachen einerſeits die dünkelvolle Ueberſchätzung der Schulen, andererſeits die ungerechten Urtheile über dieſelben erklärlich werden, denen man ſo oft begegnen muß. Wie ſollen nun aber die Schulen, näher die Gymnaſien ihren mäßigen Einfluß ausüben? in welcher Richtung, nach welchem Ziele hin ſollen ſie an der Bildung der Jugend *mit* arbeiten? Daß die, welche den Beruf in ſich finden, künftig in die Reihen der Richter, Lenker, Lehrer unſers Volkes irgendwo, im Staat oder in der Gemeinde, einzutreten, in freier, allgemeiner, grundlegender Bildung für ihren Specialberuf erſtarken, und das erwerben müſſen, was ſie in jedem beſondern Berufskreiſe bedürfen werden, und daß unſere Gymnaſien nicht die einzigen, aber Hauptſtätten für die Realiſirung dieſer Förderung ſind, darüber iſt Einverſtändniß. Nicht minder wohl auch darüber, daß ſolche Bildung zuvörderſt in der Gewinnung eines reichen Beſitzes reeller Erkenntniſſe und in der durch ſelbſtthätiges Erarbeiten dieſes Beſitzes ſich vollziehenden Entwickelung des Erkenntnißvermögens, in der Einheit realer und formaler Geiſtesbildung beruhet; daß ferner die Erkenntniß ſich auch zu geſtalten, auszuſprechen, geltend zu machen in den Stand geſetzt werden muß. Das alte **sapere et fari** drückt die Aufgabe unſerer Gymnaſien nach der Seite der Erkenntniß einfach aber tief und vollſtändig aus.

An welchen Gegenſtänden nun das **sapere et fari** zu üben und zu entwickeln ſei, das kann *hier* nicht ausgeführt werden. Das aber will erwähnt ſein, weil es, ſo einfach es iſt, vielfach verkannt wird, daß, je weiter die Erkenntniß geführt wird, um ſo vollſtändiger ſie auch das Chriſtenthum in den Kreis ihrer Gegenſtände aufnehmen muß; daß alle Erkenntniß klein und mangelhaft bleibt, bis ſie ihre Ergänzung und Vollendung findet in der Kenntniß von Gottes Thaten und den Zeugniſſen über ſie, und von der Arbeit des Menſchengeſchlechts an deren Aneignung; daß ebenſo die Entwickelung des Erkenntniß*vermögens* eine dürftige bleibt, wenn es ſich nicht daran verſucht, dieſen höchſten Gegenſtänden nachzudenken. Auch der, dem das Evangelium Gegenſtand nur äußerlicher Kenntnißnahme geblieben iſt, muß bei unbefangener Würdigung anerkennen, daß es keine echte allgemeine Bildung gibt ohne eingehende Beſchäftigung mit der gewaltigſten Macht der ganzen Weltgeſchichte und ihren Wirkungen.

Es liegt aber weiter im Weſen der Erkenntniß, daß ſie nicht im Aggregatzuſtande vereinzelter, in unvermittelten Widerſpruch neben einander liegender Kenntniſſe verharren kann, ſondern dieſe zu voller Einheit zuſammen zu faſſen hat. So tritt dann auch die chriſtliche Erkenntniß im engern Sinne des Worts nicht zu andern Erkenntniſſen äußerlich hinzu, ſondern ſie hat ſich mit ihnen zu einigen und zwar ihrem Weſen nach, indem ſie ſie alle ſammelt und in ihren Dienſt nimmt und dafür

ſie durchleuchtet und weihet, und darin ſtellt ſich ſomit nach der Seite der Erkenntniß die wahrhafte, volle, chriſtliche Bildung dar.

Die andere Seite der Bildung iſt die Bildung des Willens zu einem ſtarken, reinen, heiligen Willen. Ob Schulen, Gymnaſien hieran, an der Erziehung im engern Sinne, mitarbeiten können und ſollen, iſt eine müßige Frage, da ſie durch Zucht und Lehre im Guten oder im Böſen unvermeidlich mit daran arbeiten. Da mag nun eine Schule ihr Beſtes thun mit ſeelengewinnender Liebe und ſtrenger Geſetzlichkeit, mit herzlicher Mahnung und würdigem Vorbild: das alles frommt nur, wenn es nicht mehr ſein will als eine Vorbereitung; wenn es ſeinen Abſchluß darin findet, daß die Jugend ſich meſſen lernt an dem allein heiligen Menſchenſohn, und in der Gemeinſchaft mit ihm zu ſtarker Willensheiligung ſich emporzurichten. Solche chriſtliche Heiligung kann dann aber nicht getrennt neben der chriſtlichen Erkenntniß ſtehen. Dieſe will mit dem Willen eins werden, ohne den ſie todt iſt, und der Willen mit der Erkenntniß, ohne welche er blind iſt. So geht die chriſtliche Erkenntniß mit der Heiligung des Willens auf allen Stufen beider in nothwendiger Einheit zuſammen, und in dieſer Einheit ſtellt ſich die chriſtliche Bildung dar, von der wir reden. Das **sapere et fari** verklärt ſich zu der **sapiens et eloquens pietas**, die wir wie vor 300 Jahren noch heute als die Aufgabe unſerer Gymnaſien bezeichnen können.

Und dieſer aus dem tiefſten Bedürfniß der Jugend ſich ergebenden Aufgabe nach zuſtreben, ſind unſere Gymnaſien auch ausdrücklich verpflichtet. Daß die Stiftungsurkunden unſerer Gymnaſien, die Schulordnungen früherer Zeit überall hiervon ausgehen, überall fordern, daß die Gymnaſien Pflanzſtätten für Kirche und Staat ſein ſollen, und daß ſie nie und nirgends dieſer ihrer hergebrachten Beſtimmung rechtlich entzogen ſind, dafür ſind die Beweiſe überall zur Hand. Die Geſetzgebung pflegt Dinge nicht zu berühren, die dafür gelten, ſich von ſelbſt zu verſtehen, doch fehlt es auch in ihr, ſelbſt in der napoleoniſchen nicht, keineswegs an den entſchiedenſten Vorſchriften in dieſem Sinne. Von vielen erinnere ich nur an den Eingang des vom König Friedrich II. im Jahre 1763 erlaſſenen Generallandſchulreglements. Vollends die adminiſtrativen Anordnungen erklären in ununterbrochener Reihe, wenn auch nach dem Maße des allgemeinen chriſtlichen Zeitbewußtſeins bald ſchüchterner bald ſchärfer, daß chriſtliche Bildung die höchſte Aufgabe unſerer Gymnaſien ſei. Ich verſtatte mir nur hervorzuheben, was ein für alle preußiſchen Gymnaſien am 28. Juni 1826 ergangenes Circularreſcript ausſpricht: „daß es dem Staate darum zu thun iſt, „in den Mitgliedern ſeiner Schulen wahre Chriſten zu erziehen; daß alſo auch nicht „auf eine alles tieferen religiöſen Grundes beraubte Moralität, ſondern auf eine „gottesfürchtige ſittliche Geſinnung, welche auf dem Glauben an Chriſtum und der „wohlbegründeten Erkenntniß der chriſtlichen Heilswahrheiten beruhet, hingearbeitet „werden muß.“ Das Geſetz läßt es fürwahr auch auf dieſem Puncte durchaus nicht an ſich fehlen, aber das Erbe wird freilich auch hier nicht durch das Geſetz erworben ſondern durch Verheißung geſchenkt.

Steht aber etwa die Forderung, an chriſtlicher Bildung zu arbeiten, nicht an der Spitze der Ordnungen für unſere Gymnaſien, aber weiter iſt ſie nicht in dieſelben hineingedrungen? ſteht etwa das, was weiterhin als ſpecielle Norm für Zucht und Unterricht hingeſtellt iſt, trotz alledem im Widerſpruch mit der Forderung chriſtlicher Bildung? In der factiſchen Lehrverfaſſung unſerer Gymnaſien ſtoßen wir auf einen weiten Complex von Lehrgegenſtänden mancherlei Art, deren Grundſtock, für den eine mehrhundertjährige Tradition zeugt, Claſſiker, Mathematik, Geſchichte unter mannigfachen Modificationen, welche Umfang, Tendenz, gegenſeitiges Verhältniß dieſer

Disciplinen betroffen haben, bis heute derselbe geblieben ist, während manches Andere sich daran gereihet hat. Ob diese weite Mannigfaltigkeit bereits theoretisch wie praktisch in diejenige Einheit und Einigkeit gebracht ist, deren der jugendliche Geist zu gesunder Bildung bedarf, die sicherlich nicht daraus erwächst, daß man *Vieles* lernt und weiß, sondern daraus, daß man *etwas recht* weiß und gelernt hat; ob nicht die gleiche Berechtigung so vieler Lehrgegenstände, verbunden mit der überall ins Breite tendirenden Behandlung derselben mit einheitlicher Bildung vereinbar ist; ob vollends *christliche* Bildung auf Wegen gefunden werden kann, die nicht zu gesammelter Innerlichkeit, zu ernster Vertiefung in den Gegenstand führen, das muß ich für mein Theil sehr bezweifeln, doch diese didaktische Lebensfrage kann heute und hier nicht ausgetragen werden, wenn auch gerade die Freunde christlicher Bildung sich ihrer ernstesten Erörterung nicht werden entziehen dürfen. Hier fragt es sich zunächst nur darnach, ob der Complex von Disciplinen, welchen die pädagogische Einsicht unserer Zeit den Gymnasien zuweiset, im Ganzen oder in einzelnen Theilen mit wahrhaft christlicher Bildung unverträglich ist oder nicht. Wäre die Unverträglichkeit erwiesen, dann müßten entweder unsere Gymnasien ihren Lehrplan reformiren, das mit dem Evangelium Unvereinbare daraus entfernen, oder die Gymnasien müßten aufgegeben und andere Bildungsstätten gesucht werden, um die Seelen unserer Jugend zu bewahren, und es dürfte uns keine Sorge machen, ob etwa die Jugend auf den neugefundenen Wegen christlicher Bildung an Umfang und Vielseitigkeit der Erkenntniß einbüße und unter dem Niveau der Weltbildung bleibe. Aber so steht es glücklicher Weise nicht. „Ich weiß", so sagt unser Spener in dem Büchlein von der Gestalt eines würdigen **studiosus theologiæ**, „ich weiß kein einziges unter menschlichen, zu allerhand Ge„lehrsamkeit gehörigen Studiis, das nicht in seiner Ordnung einem Studirenden „wahrhaft nützlich werden könnte, wo es ohne Versäumniß des Nöthigen behandelt „und recht angewendet wird." Gewiß, ein Christenthum, welches die Wissenschaft, und wäre es nur auf irgend einem Puncte, ausschlösse, um dafür von ihr wieder ausgeschlossen zu werden, wäre kein Christenthum, kein protestantisches Christenthum mehr; die Freudigkeit des Glaubens wäre aus ihm gewichen, der auch *das* Bewußtsein in sich trägt, daß das Evangelium sich vor keinem Product der Weltbildung zu fürchten hat. *An sich* also kann auch keine unserer Gymnasialdisciplinen christlicher Bildung entgegen wirken: nur der Mißbrauch, die falsche Behandlung kann ihnen diese Richtung geben, und nur dem Mißbrauch ist entgegen zu treten. An dieser Stelle darf ich indeß die Mißgriffe nicht erörtern, welche nur zu oft in der Behandlung der verschiedenen Disciplinen gesunder, nüchterner, ernster, tiefer, also auch christlicher Bildung hinderlich werden. Werden aber die andern Schuldisciplinen *an sich* auch kaum im Interesse christlicher Bildung angefochten, so ist doch eine, das Studium der heidnischen Classiker, die man heute noch wie vor Alters oft genug als absolut unvereinbar mit christlicher Bildung darstellt. Solche Eiferer wären zuvörderst zu fragen, wie sie es sich zurecht legen, daß zwar Julian der Abtrünnige die Classiker den christlichen Schulen entziehen wollte, daß aber der Apostel sie zu benutzen würdigte, daß Basilius der Große, der strenge Ascet, eine eigene Schrift für ihr Studium schrieb, daß Augustin bekennt, eine heidnische Schrift sei das erste Mittel zu seiner Bekehrung geworden. **Ille vero liber mutavit adfectum meum et ad te ipsum, Domine, mutavit preces meas**, sind die bekannten Worte des Kirchenvaters. Weiter, daß die Vorläufer der Reformation und die großen Reformatoren selbst einstimmig, wie später Spener und Franke, die Classiker und ihre Sprache als die Scheide ehren, in der das Schwert des Geistes stecke, und die Beschäftigung mit denselben, und

zwar in weit weniger ſtrenger Auswahl als jetzt zur Hauptarbeit der Schulen machen, daß zu allen Zeiten geſegnete Theologen, wie Neander, ſich an den Claſſikern heraufgebildet haben. Doch von dieſem **consensus patrum** laſſen ſich die Gegner nicht überführen. Auch nicht von der Erinnerung an die Dienſte überhaupt, welche die claſſiſchen Studien den theologiſchen zu allen Zeiten geleiſtet haben. Und wenn man daran erinnert, daß noch kein beſſeres Mittel gefunden iſt, das Erkenntnißvermögen und die Fähigkeit, das Erkannte darzuſtellen und zu geſtalten, das **sapere** und das **fari** zu entwickeln, als die Beſchäftigung mit den Alten, eine Behauptung, die ich hier als erwieſen vorausſetzen muß, ſo erwiedern die Gegner, wenn ſie die Behauptung überhaupt zugeben, daß es dem Menſchen nichts nütze, wenn er alle Macht der Erkenntniß und des Wortes gewinne und Schaden nehme an ſeiner Seele. Das aber ſei das unvermeidliche Ergebniß der vertrauten Bekanntſchaft mit dem claſſiſchen Heidenthum. Das Hineinleben in die impoſante und aus der Ferne des Alterthums noch impoſanter ſich darſtellende Erſcheinung jener in heiterer Unbefangenheit und friſchem Muth und ungebundener Rückſichtsloſigkeit, unbeirrt durch Moſes wie durch Chriſtus, jede menſchliche Kraft und Luſt nach allen Richtungen entfaltenden Zeit wirke zu unwiderſtehlich verführeriſch, als daß man ihr die Jugend hingeben dürfe. Dagegen mag nicht erwiedert werden, daß thatſächlich unſere Jünglinge viel zu ſelten zu vertrauten Freunden der Alten werden, als daß ſie jene verführeriſche Kraft an ſich erleben könnten. Denn daß es vielfach ſo iſt, daß dieſe Studien bei dürftiger oder einſeitiger Blüthe nur ſparſame Früchte tragen, das kann der Freund derſelben ja nur anders wünſchen. Aber gerade je tiefer und eingehender ſie betrieben werden, je mehr das hiſtoriſche und litterariſche Moment derſelben zu ſeinem Rechte kömmt, deſto mehr tritt neben ihrem ſonſtigen Bildungswerth auch das ins Licht, daß die Claſſiker in einem harmloſeren Verhältniſſe zu chriſtlicher Bildung ſtehen, als unzählige andere Erzeugniſſe moderner Litteratur, zu denen man ſtatt ihrer greifen möchte für die Jugend, ja daß ſie ein bedeutendes propädeutiſches Moment gerade für chriſtliche Bildung in ſich tragen. Welchen ärgern Feind hat die chriſtliche Bildung als die ausſchließliche Richtung der Geiſter auf das Handgreifliche, auf den Bedarf des ſinnlichen Lebens, als den Utilitarismus, der vom Materialismus ausgeht und im Materialismus endet? Und was kann dieſer Richtung ſtärker vor und neben dem Evangelium entgegen wirken als eine zu liebender Vertrautheit ſich erhebende Beſchäftigung der Jugend mit dem Unterrichtsgegenſtande, der weiter als alle andern abliegt von der Möglichkeit, im Alltagsdienſt des Lebens verbraucht zu werden, mit den Alten? Das chriſtliche Volk ſollte den Dienſt nie vergeſſen, den ihm und ſeinen Heiligthümern gegen das Verſinken in jene Richtung und in die daran hangende chineſiſche Erſtarrung noch vor zwei Menſchenaltern die Claſſiker, der Humanismus geleiſtet haben und fort und fort leiſten können. — Ein weiteres chriſtlich propädeutiſches Moment der Claſſiker iſt das an der Beſchäftigung mit ihnen, die uns und unſern nächſten Lebenszwecken ſo fern liegen, erwachſende Bewußtſein von der Einheit, der Zuſammengehörigkeit der Menſchheit, wie weit auch ihre Glieder räumlich und zeitlich aus einander liegen, ein Bewußtſein, welches der Erkenntniß von der gemeinſamen Schuld und dem gemeinſamen Heil mächtig den Weg zu bahnen vermag. Ein drittes chriſtlich propädeutiſches Moment iſt dann der ethiſche Gehalt der Alten, das Geſetz der Heiden, die ſich ſelbſt ein Geſetz waren, welches, mag es aus Dichtern und Hiſtorikern hervorſcheinen, oder ſich unmittelbar ausſprechen, zu Chriſtus hinführt. **Initium est salutis notitia peccati**, dieß eine Wort, welches Seneca aus Epicur entlehnt, und dann Ariſtoteles' große Regel: *δεῖ πιστεύειν τὸν μανθάνοντα*, „um zu

ernen, muß man glauben", mögen ſtatt alles Andern dieſes Moment vergegenwärtigen.

Der Götzendienſt des Alterthums, den die Gegner fürchten, kann freilich ſtattfinden und hat ſtattgefunden. Große Geiſter ſind ihm verfallen und unter deren Einfluß iſt er auch zu kleinen hindurchgedrungen und auch in unſere Gymnaſien. Als das Wunderbare geſchah, daß Diener der Kirche die vorderſten waren bei der Ausleerung und Entkräftung der Kirche, als die Theologen Baſedow, Campe, Salzmann, der Dr. Theol. Bahrdt unter allgemeinem Applaus ihre verſchollenen pädagogiſchen Experimente machten, als Lavater Bahrdt einführte in das Philanthropin zu Marſchlins, als Oberlin für den Philanthropinismus ſchwärmte, und Hamann, der Bibelfeſte, daran dachte, ſeinen Sohn Baſedow zu übergeben, während der philologiſche Forſcher Schlözer, überhaupt zahlreiche Philologen gegen jene Experimente zeugten und wirkten, damals, wie ſpäter und früher auch, geſchah es allerdings, daß große Männer, hauptſächlich weil ſie ſich von Gottes Geiſt nicht wollten ſtrafen laſſen, das Alterthum unhiſtoriſch und unwiſſenſchaftlich außerhalb des Lichtes der Geſchichte und des Evangeliums erfaßten, und in ſeiner vermeintlich ungetrübten heitern Luſt und Kraft das Ideal der Menſchheit fanden, den Wurm in der Blüthe verkannten, in der fröhlichen Unbefangenheit und der mannhaften Kraft die wehmüthige Sehnſucht, die bittere Reſignation, die Heilsbedürftigkeit ohne eine Kraft des Heils nicht gewahren konnten. Die Jünger ſolcher Meiſter haben dann unter Anderm auch in die Gymnaſien vielfach ihre Kälte oder ihren Widerwillen gegen das Evangelium getragen: wer mag es läugnen? Aber eben ſo wenig hat es auch unter den Meiſtern und unter den Jüngern zu irgend einer Zeit an ſolchen gefehlt, die der entgegengeſetzten Richtung, der echt hiſtoriſchen, das Licht des Evangeliums dankbar anerkennenden Richtung mit Schärfe und Erfolg dienen und auch für chriſtliche Bildung kräftig zeugen und wirken. Und heute, das darf man getroſt ſagen, iſt jene Auffaſſung eine überwundene, wenn auch die auf den Höhen verlaufenen Waſſer in den Niederungen hie und da noch ſtehen mögen, und getroſt dürfen wir unſerer Jugend das reiche Bildungsmittel gönnen, an welchem Auguſtin und Luther ſich erquickt haben.

Aber kann denn bei der jetzigen Lehrverfaſſung unſerer Gymnaſien das Licht des Evangeliums das Alterthum und die andern Diſciplinen alle beleuchten und durchdringen, wie es noththut? Iſt das nicht der wunde, der unheilbare Fleck unſerer Gymnaſien, daß der Religionsunterricht neben der Ausdehnung der andern Diſciplinen auf ein Minimum beſchränkt iſt und darum auch innerlich verkümmert? Ein wirkſamer, Erkenntniß und Leben nachhaltig erzeugender Religionsunterricht iſt freilich überall ſelten, weil er überall großen allgemeinen und beſondern Schwierigkeiten begegnet: daß er in unſern Gymnaſien verhältnißmäßig ſeltener fruchtbringend ſei als ſonſt wo, dafür iſt der Beweis noch nicht geführt und wird nicht geführt werden. Die ihm in den Gymnaſien meiſt vorſchriftsmäßig gewidmete Zeit von 2 Stunden wöchentlich iſt gerade dieſelbe, welche ihm in dem von Luther und Melanchthon im Jahre 1528 ausgegangenen Schulplan zugewieſen iſt, doch möchte man allerdings für die höhern Claſſen eine mäßige Erweiterung desſelben wünſchen, damit der Acker tiefer gepflügt werden könne. Mäßig wird aber die Erweiterung immer bleiben müſſen, wenn dieſe Stunden für Lehrer und Schüler Stunden geweiheter Sammlung bleiben ſollen. Erfahrungsmäßig iſt indeß auch das jetzige Maß kein Hinderniß für einen wahrhaft fruchtbaren Religionsunterricht, wenn, wie es ſein kann und ſoll, zwiſchen Lehrern und Schülern anderweitige geiſtige Gemeinſchaft ſtattfindet, und wenn dieſer Unterricht aus andern Diſciplinen Vorbereitung und Unterſtützung findet.

So viel davon, daß die Lehrverfaſſung unſerer Gymnaſien mit chriſtlicher Bildung nicht in grundſätzlichen nothwendigen Widerſpruch tritt. Nicht viel anders liegt es mit den für die Erziehung geltenden Normen. Sie ſind der Natur der Schule nach ſparſam und überlaſſen das Einzelne meiſt dem Sinn und Geiſt der Ausführenden. Nirgends aber tritt die geltende Ordnung einer echten chriſtlichen Zucht, welche durch äußere Zuchtmittel die Heilung und Heiligung von innen nur vorbereiten will, einer väterlichen Liebe, die durch ſtrengen Gehorſam zur Freiheit erzieht, der Darſtellung der Schule als eines chriſtlichen Gemeinweſens grundſätzlich entgegen, ſo daß der, der chriſtlich zu ziehen vermag, darin gehindert wäre.

Ein Uebelſtand iſt indeß nicht zu verkennen, der ſchwerer auf unſern Gymnaſien laſtet als in früherer Zeit. Es iſt dieß die confeſſionelle Miſchung ihrer Schüler, ausnahmsweiſe auch ihrer Lehrer. Sie hindert, zumal in Zeiten ſcharf angeſpannter confeſſioneller Gegenſätze, die Gemeinſchaft im Heiligen, im Gebet, in jeder chriſtlicher Uebung und Feier; ſie erſchwert den Schulen, ein einiges chriſtliches Gemeinweſen darzuſtellen; ſie ſpaltet die Zuchtmittel; ſie hemmt die Durchdringung alles Unterrichts mit chriſtlichem Geiſt. — Aber während die confeſſionelle Miſchung unſers Volkes täglich ſteigt, können die Gymnaſien ſich ihr nicht entziehen: ihnen bleibt nur übrig, das Schwere, was ſie mit ſich führt, zu tragen mit Ernſt und Treue und Liebe; zu ringen darnach, daß der eine Theil geheiligt werde durch den andern. Die dunkle Fügung, die unſer Volk im tiefſten Lebensgrunde geſpalten hat, und mit ihm unſere Gymnaſien, kann gerade in dieſen unter Gottes Beiſtand dahin führen, daß die getrennten Theile ſich wieder erkennen und ehren und lieben lernen, und ſich bewußt werden, wie viel Gemeinſames für Glauben, für Liebe, für Hoffnung ihnen geblieben iſt.

Wenden wir uns nun zu den Schäden und Mängeln unſerer Gymnaſien, die ſie nicht wegen, ſondern trotz ihrer Beſtimmung und Verfaſſung reichlich an ſich tragen und die wir nicht vertuſchen dürfen, wenn wir ihre Heilung wollen, ſo mögen wir uns freilich zuerſt von dem Prediger mahnen laſſen: „Sprich nicht, was iſts, daß die vorigen Tage beſſer waren denn dieſe, denn du frageſt ſolches nicht weislich.“ Wer die Klagen vernommen hat, die aus dem ſechszehnten Jahrhundert von Luther und Melanchthon herübertönen über den unchriſtlichen und unſittlichen Geiſt der Schulen oder wie die Kirchen- und Schulviſitatoren im herzoglichen Sachſen 1573 unumwunden erklären, daß weder Lehrer noch Prediger noch Eltern ihre Schuldigkeit thun an der Jugend; wer weiter Speners und Franke's Klagen über den völligen Verfall chriſtlicher Bildung in höhern und niedern Schulen ſich vergegenwärtigt, der wird auch die Zuſtände der Gegenwart in anderm Lichte erblicken. Weiter iſt nicht zu überſehen, daß die angeſpannte Kirchlichkeit, die Gebundenheit alles Lebens an die Formen der Kirche, wie ſie frühere Jahrhunderte kannten, aus dem ganzen Volksleben und daher auch aus den Schulen gewichen iſt. Damit iſt manche feine äußere Zucht neben manchem Schein, dem kein Weſen zu Grunde lag, verloren gegangen; eigenthümlich iſt aber den Schulen dieſer Verluſt nicht: ſie waren es, die meiſtens zuletzt aus jenen Formen heraustraten.

Doch mit dem allem ſollen die Schäden nicht verſteckt werden, es ſind unſere Schäden, und mögen ſie neu oder uralt ſein, ſie müſſen geheilt werden. Oder ſind keine vorhanden? Iſt nirgends Mangel an väterlich ernſter Zucht, die Gehorſam fordert um Gottes willen und nicht ihn bittweiſe erkünſtelt? nirgends das Verkennen, daß Ehrfurcht die Pforte zur Erkenntniß und zur Heiligung iſt? nirgends das ironiſch-kalte, bittere Verhalten gegen die Jugend, und dicht daneben die ſelbſtſüchtige Eitelkeit

welche den Schüler als Mittel für eigene Zwecke verbraucht, und kein Mittel, weder die ſündliche Ueberreizung des Ehrgeizes noch barbariſche Härte ſcheut? nirgends hart dabei der ruchloſe Geiſt der Lüge, des Arbeitens auf den Schein in Zucht und Unterricht, wohl ſelbſt in offenem Einverſtändniß mit der Jugend? Der didaktiſchen Mißgriffe, welche einzelne Unterrichtsfächer ſo oft verkümmern laſſen, darf ich hier nicht näher gedenken, aber derer, welche von allgemeiner Wirkſamkeit ſind, der Bildung zu phantaſtiſcher Vielwiſſerei ohne Fundamente in der Anſchauung, in der Erfahrung, in der eigenen Arbeit des Schülers, mit der dann Flüchtigkeit, Ungründlichkeit, Unfähigkeit, in irgend etwas mit Ernſt und Ausdauer ſich zu verſenken, im engſten Zuſammenhange ſteht; der Gedächtnißſcheu, unſers traurigen Erbes aus der Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts, die es zu keinen ſichern, immer gegenwärtigen Fundamenten der Erkenntniß kommen läßt: das Alles ſind Sünden, die jede tiefere Pädagogik, auch die vorchriſtliche verwirft: das Chriſtenthum zieht ſie nur in ein ſchärferes Licht und weiſet den Schaden nach, den ſie chriſtlicher Bildung bringen.

Und nun die Laodicealauheit in mancher Anſtalt, in manchem Lehrerherzen; des Lehrers eigener Geiſt, der ſich an die Stelle des göttlichen Geiſtes und Wortes drängt; die Seltenheit einer Erfahrung von der Kraft religiöſer Gemeinſchaft in den Schulen, eines Durchdrungenſeins aller Disciplinen und aller Zucht von chriſtlichem Geiſte, ja in einzelnen Fällen der kaum oder mühſam verhehlte Geiſt poſitiver Feindſchaft wider das Evangelium! Das Alles ſind tiefe Schäden, deren Vorkommen keiner läugnen wird, der Beobachtungen über unſere Schulen hat machen können. Aber wer ſich frei von der Schuld weiß, der werfe den erſten Stein, ſo daß er die Gymnaſien allein treffe, und nicht das geſammte chriſtliche Volk und ſeine Kirche. Die ſächſiſchen Viſitatoren von 1573 haben es nicht gethan: ihr Urtheil wird auch heute noch das gerechte, das treffende ſein. Unſere Gymnaſien ſind nicht beſſer, aber auch nicht ſchlechter als die evangeliſche Kirche, als das chriſtliche Volksleben unſerer Zeit, deſſen Atmoſphäre auch ſie athmen. Sie ſind nicht der Ausgangspunct, der ſelbſtändige Herd einer Richtung: ſie geben wieder, was ſie empfangen, und es fehlt ihnen heute wie früher nicht an reicher Empfänglichkeit auch für alles Gute, Chriſtliche, an energiſchen Kräften des Widerſtandes gegen alles Schlimme. Sie tragen allerdings die Bewegungen der Zeit weiter, ſie helfen ſie zum Gemeinbeſitz machen, aber auch dieß nicht in der Weiſe ſelbſtändiger Tradition, wie ſie eine geſchloſſene Corporation, ein Orden ausüben mag. Denn vereinzelt und relativ fertig treten unſere Lehrer, wie ſie eben aus dem chriſtlichen Volke hervorgehen, in den Dienſt der Gymnaſien. Kurz wer die Gymnaſien iſolirt betrachtet und die Schuld ihrer Zeit ihnen allein beimißt, wer nur unheilbare Schäden und keine dankenswerthe Strebungen in ihnen ſehen will, der urtheilt unverſtändig und ungerecht.

Nach allem dieſem iſt kein Anlaß vorhanden für das chriſtliche Volk, für die Kirche, ſich loszuſagen von den ihrer Jugend und deren chriſtlicher Bildung gewidmeten Gymnaſien, weil dieſe, ein edles Glied im Organismus des chriſtlichen Volkslebens, die Schäden dieſes Organismus theilen und oft tief von ihnen ergriffen ſind. Sie hat ein Recht auf dieſe Anſtalten, die ſie als einen koſtbaren Beſitz den kommenden Geſchlechtern zu erhalten hat; dieſes Recht darf ſie nicht aufgeben, ſie hat eine heilige Pflicht gegen dieſelben; dieſe Pflicht darf ſie nicht verläugnen, ſie kann es nicht, wenn ſie nicht zum Conventikel ſich verengen und ihren großen Beruf für das ganze chriſtliche Volk aufgeben will. Aber ſie hat auch die Pflicht und das Recht, an der Heilung der Schäden aller unſerer Gymnaſien und Schulen zu arbeiten. Zuerſt indem ſie ſich ſelbſt immer mehr reinigt und heiligt, auf daß in und mit dem Ganzen

auch dieſes edle Glied reiner und heiliger werde. Dann, indem ſie auch im Beſondern den Schulen die Sorge, die innerliche Theilnahme zuwendet, an der ſie es oft hat fehlen laſſen. Sie hat zu mahnen an den Beruf der Gymnaſien, für chriſtliche Bildung zu arbeiten, wo er verkannt wird, bei Lehrern, bei Obrigkeiten, im chriſtlichen Volke. Sie hat zu fordern, laut und unabläſſig, daß Männer in die Schulen geſtellt werden, welche fähig und willig ſind, an chriſtlicher Bildung zu arbeiten, Männer, in denen die Schüler wirkliche Chriſten hören und ſehen können. Der große Rector von Rugby, Arnold, forderte von den Mitarbeitern an ſeiner Schule, daß ſie Chriſten und Gentlemen ſeien (daß ſie ihre Wiſſenſchaft verſtünden, das verſtand ſich ihm von ſelbſt). Nichts Beſſeres können wir für unſere Schulen auch begehren: Männer, die ſelbſt erzogen ſind zu dem, wozu ſie erziehen ſollen, Männer von edlem freiem Sinn, zu denen die Jugend ehrerbietig hinaufſehen mag, Chriſten, an denen ihr das Chriſtenthum zur Anſchauung komme und die chriſtliche Bildung. Wenn irgendwo, muß ja das allgemeine Prieſterthum eine Wahrheit ſein in den Lehrern der Jugend. Darum iſt auch von ihnen *Allen* ein reiches Maß klarer und ſicherer chriſtlicher Erkenntniß zu fordern, und die Vorſchriften der Prüfungsreglements für unſere Lehrer müſſen in dieſem Stücke alles Ernſtes gehandhabt werden, wo es noch nicht geſchieht. Das ſetzt freilich weiter voraus, daß auch unſere theologiſchen Facultäten nirgends die Arbeit ſcheuen, auch dafür zu ſorgen, daß die Bildung künftiger Schulmänner in chriſtlicher Erkenntniß Abſchluß und Weihe finden können; und daß andererſeits die Anforderung vielſeitigſter Polyhiſtorie, wie Examina ſie wohl an Schulmänner ſtellen, auf ein Maß zurückgeführt werde, welches ihnen auch für bibliſche, theologiſche Studien Raum läßt. Unſere Schulbildung wird nicht verlieren, ſondern gewinnen an Gründlichkeit und Fruchtbarkeit, wenn nicht mehr Polyhiſtorie, ſondern Tüchtigkeit in einem Hauptfach neben chriſtlicher Erkenntniß von unſern Lehrern begehrt wird, und deren pädagogiſches Thun wird in theologiſcher Einſicht erſt ſein allein ausreichendes Fundament finden.

Weiter wird dann auch kein Lehrer im Unklaren gelaſſen werden dürfen über ſeine Pflicht, mitzuarbeiten an ſeinem Theile an chriſtlicher Jugendbildung. So freilich ſteht es nicht mit dem chriſtlichen Volke, mit der Kirche, daß an einer orthodoxiſtiſchen Verpflichtungsformel die Befähigung zum Schulamte gemeſſen werden könnte. Aber das kann und darf jedem Lehrer zugemuthet werden, daß er das Bewußtſein in ſich trage, zur Mitarbeit an der Bildung, die in Chriſtus das Heil erkennt, berufen zu ſein.

An dieſes Begehren ſchließt ſich die Pflicht des chriſtlichen Volkes, durch offenes Zeugniß fern zu halten von dem Werke chriſtlicher Jugendbildung, wer an ihr mitzuarbeiten nicht fähig iſt. Ferner, daß Jeder in ſeinem Theile den Gymnaſien Perſonen zuführen helfe, welche ſie mit friſchem Geiſte lebendigen Chriſtenthums zu durchdringen vermögen. Daran wird es ſich zeigen, wo wahrhafte Theilnahme für chriſtliche Gymnaſialbildung lebt, wenn die Kraft lebendiger Perſönlichkeiten willig und neidlos ihnen zugewendet wird, und es nicht für ein Hinausweiſen aus der Kirche gilt, einen Theil, ob auch ihrer beſten Kräfte, ihrem eigenen Dienſt in den Gymnaſien zuzuwenden; wenn nie wieder verſucht wird, den Abhub des Kirchendienſtes den Schulen zuzuweiſen; wenn jede Thätigkeit für chriſtliche Bildung in den Gymnaſien ihren Dank, ihre Anerkennung, ihr Vertrauen im chriſtlichen Volke findet. Dann wird auch die nach langer Vergeſſenheit auf der Berliner Generalſynode wieder angeregte, von der rheiniſchen Provinzialſynode weiter geführte Frage, wie die Gymnaſien, die Schulen überhaupt *in* dem Organismus der Kirche, nicht neben ihr oder unter ihr, ihre feſte Eingliederung zu finden haben, ihre praktiſche Löſung gewinnen.

Doch nicht Formen aus alter oder neuer Zeit, nicht Namen, nicht Satzungen werden die Mängel unſerer Gymnaſien heilen, ſie zu immer reineren Stätten chriſtlicher Bildung machen, ſondern die ernſte Arbeit der Chriſtenheit an ſich ſelbſt und an ihnen, die Liebe und das Vertrauen, welche ihnen die Perſönlichkeiten zuführt, auf die auch hier zuletzt Alles ankömmt.

D. w. G.

Sätze zur Beſprechung auf dem Kirchentage zu Elberfeld.

1. Unſere Gymnaſien, wie die Schulen überhaupt, ſind nur ein Factor der Jugendbildung neben vielen andern nicht minder einflußreichen. Ihnen dürfen weder die erfreulichen Erſcheinungen in der allgemeinen geiſtigen Entwickelung und Richtung ihrer Zöglinge als Verdienſt, noch die unerfreulichen als Schuld ausſchließlich beigemeſſen werden.

2. Unſere Gymnaſien als Anſtalten für allgemeine, den ganzen Menſchen erfaſſende, grundlegende Bildung künftiger Leiter und Träger unſers Volkslebens, haben die Aufgabe, mit dafür zu wirken, daß ihre Zöglinge grundlegende Erkenntniß ſich erarbeiten und in dieſer Arbeit ihr Erkenntnißvermögen entwickeln und kräftigen, ſodann daß deren Willen gereinigt und geheiligt werde. In chriſtlicher Bildung, d. h. in der Einheit chriſtlicher Erkenntniß und chriſtlicher Heiligung, findet die Arbeit der Gymnaſien, wie der Schulen überhaupt, erſt ihren wahrhaften Abſchluß.

3. Wie ein chriſtliches Volk ſolche chriſtliche Bildung für ſeinen künftigen Leiter fordern muß, ſo ſind auch unſere Gymnaſien nach Stiftung, Herkommen, ausdrücklichen geſetzlichen Beſtimmungen und einer ununterbrochenen Reihe adminiſtrativer Anordnungen berufen und verpflichtet, chriſtliche Bildung zu erſtreben.

4. Dem entſprechend iſt auch die factiſche Lehrverfaſſung unſerer Gymnaſien mit der Aufgabe, chriſtliche Erkenntniß, in dem Maße, wie ſie dem künftigen Beruf ihrer Zöglinge entſpricht, zu fördern, nirgends in principiellem Widerſpruch, vielmehr, wenn auch mit Mängeln behaftet, doch an ſich wohlgeeignet, dieſem Zwecke zu dienen, und jeder Verbeſſerung in dieſer Richtung fähig. Inſonderheit gilt dieſes von den Unterrichtsgegenſtänden der Gymnaſien, namentlich den umfaſſendſten derſelben, der Mathematik, der Geſchichte und vorzüglich der Claſſiker.

Ein Gleiches iſt von den Grundſätzen und Normen zu behaupten, welche für die Zucht unſerer Gymnaſien, für deren Arbeit an der Willensrichtung ihrer Zöglinge gelten.

5. Die Mängel und Schäden unſerer Gymnaſien, ſowohl die an ihrer Verfaſſung allgemein bemerklichen, als die an einzelnen Anſtalten und deren Mitarbeitern hervortretenden, namentlich Mangel an einem Zucht und Unterricht durchdringenden chriſtlichen Geiſt, ſind nicht den Gymnaſien eigenthümlich, werden nicht von dieſen ſelbſtändig erzeugt und fortgepflanzt, ſondern ſie wurzeln in den Mängeln und Schäden des geſammten Volkslebens, und haben weſentlich aus dieſem und mit dieſem ihre Heilung zu finden.

6. Das chriſtliche Volk hat weder Anlaß, noch iſt es berechtigt, die Gymnaſien aufzugeben, darauf zu verzichten, daß ſie der Pflicht, an chriſtlicher Jugendbildung zu arbeiten, nachkommen. Vielmehr hat es, wo das Bewußtſein von dieſer Pflicht der Schulen bei den Lehrern, den Aufſichtsbehörden und im Volke ſelbſt verdunkelt iſt, deſto nachdrücklicher auf dieſelben zu dringen; dafür zu ſorgen, daß Individuen, welche der Aufgabe, an chriſtlicher Jugendbildung mitzuarbeiten, nicht gewachſen ſind,

dem Lehrerſtande fern gehalten, dagegen immer mehr von lebendigem Chriſtenthum durchdrungene und in jeder anderen Beziehung für ihre Aufgabe vollbefähigte Individuen ihm zugeführt werden; es hat Männern, die in ſolchem Sinne an den Schulen arbeiten, Vertrauen und Anerkennung zuzuwenden; es hat daran zu arbeiten, daß ein Geiſt nicht der Oberflächlichkeit, der phantaſtiſchen Vielwiſſerei, des Arbeitens für den Schein, des Utilitarismus, der liebloſen Zucht in rein äußerlicher Legalität oder der ſchlaffen und frivolen Zuchtloſigkeit, aus den Familien und dem Volke einſtröme in die Gymnaſien, in dieſen wuchere, und von ihnen aus zurückwirke auf das Volksleben, ſondern der dieſem allem entgegengeſetzte chriſtliche Geiſt. Endlich hat das als Kirche organiſirte chriſtliche Volk Sorge zu tragen, daß die in einem wichtigen Dienſt der Kirche ſtehenden Gymnaſien und ihre Lehrer eine klare, beſtimmte und richtige Stellung in der Kirche erlangen.

Dr. Landfermann.

C. Chronik der Schulen.

Königreich Sachſen. Dresden, 27. Mai. Das Miniſterium des Cultus und öffentlichen Unterrichts hat unterm 3. Mai eine Verordnung erlaſſen, in welcher es, nachdem durch die bekanntlich publicirten Zuſätze zum Volksſchulgeſetz vom 6. Juni 1835 die Gehalte der Lehrer an Schulen mit 60 und mehr Kindern von 120 auf 140 Thlr. erhöht und den Lehrern, welche bei untadelhafter Aufführung durch ihre Leiſtungen im Amte vollſtändig befriedigen, nach einer Dienſtzeit von 5, 10 und 15 Jahren Gehaltszulage bis 160, 190, 220 Thlr. zugeſichert worden, die Erwartung ausſpricht, daß die Lehrer angeſichts dieſer Wohlthaten hinwiederum auch in dieſer ihnen erwieſenen Fürſorge die dringende Aufforderung finden werden, durch untadelhaften Wandel und treue Pflichterfüllung den Anforderungen zu entſprechen, welche das Vaterland an ſie macht. Sie würden es ſich alſo angelegen ſein laſſen, die Jugend zur Frömmigkeit und Tugend zu erziehen, nicht nur den Verſtand, ſondern auch das Herz ihrer Schüler zu bilden, echte Gottesfurcht, Treue gegen den König, Liebe zu dem Vaterlande und Gehorſam und Achtung gegen die Geſetze und gegen die Behörden in die jugendlichen Gemüther zu pflanzen. Auch mit einem guten Beiſpiele müſſen die Lehrer vorausgehen. Das Miniſterium werde das Oberaufſichtsrecht über die Schulen gewiſſenhaft erfüllen, ſich von dem Verhalten der Lehrer eine möglichſt genaue Kenntniß verſchaffen und denjenigen Lehrern, welche durch gute Aufführung und durch ihre Leiſtungen in der Schule es verdienen, die in Ausſicht geſtellten Zulagen zu Theil werden laſſen, gegen unwürdige Lehrer aber die durch das Geſetz angedrohten Strafen unnachſichtlich zur Anwendung bringen. (D. A. Z.)

— Zwickau, 30. Juni. Als Director und erſter Lehrer am hieſigen Gymnaſium, als Nachfolger des Prof. Raſchig — welcher bekanntlich nach ſeiner Rückkehr vom aufgelöſten Landtage des Jahres 1850 ſofort außer Activität geſetzt und ein halbes Jahr ſpäter mit Penſion entlaſſen wurde —, iſt heute Dr. Friedrich Rinck, bisher Gymnaſialdirector in Ratzeburg, öffentlich eingeführt worden. Der vom Cultusminiſterium dazu beauftragte Geh. Kirchenrath Dr. Meißner ſchickte der Einführung einen längern, nach dem Manuſcripte gehaltenen Vortrag voraus, worin er die Frage behandelte: Soll die Schule und namentlich die Gelehrtenſchule zum Glauben oder zum Nichtglauben führen, mit andern Worten, ſoll ſie eine chriſtliche oder nichtchriſtliche, eine gläubige oder nichtgläubige ſein? Die Frage ward als einfache bezeichnet, die ſelbſtverſtändlich für den Glauben Jeder beantworten werde, der nicht das ſocial-

demokratiſche Manifeſt mit ſeinen communiſtiſchen Tendenzen unterſchrieben habe. Des Weitern aber und in verſchiedenen Wendungen ward ausgeführt, daß der Unglaube der Zeit nunmehr den Culminationspunct erreicht habe und die eingetretene Kriſis der Krankheit zum Zuſtand der Geſundheit zurückführen müſſe. Es folgten Ermahnungen an die Lehrer und beſonders an die Schüler zur Pflege des chriſtlichen Glaubens. In Bezug auf den Zuſtand der Schule gedachte der Vortragende der dunkeln Maitage, der in Folge derſelben eingetretenen Entlaſſung zweier Lehrer und des vorigen Directors. Bei deſſen ausgezeichnetem Lehrtalente und großer Wiſſenſchaftlichkeit habe doch die rechte Energie gefehlt, das bedrohte Schifflein der Schule glücklich durch die toſende Brandung der Zeit zu ſteuern *, ſo wie die eigene Geiſtesrichtung desſelben nicht geeignet geweſen ſei, den religiöſen Sinn der Schüler zu heben. Die Lehrer des Gymnaſiums und vorzugsweiſe der — unter den Miniſterien Wietersheim und Pfordten minder gut angeſchriebene, aber wohl gewiß ſehr verkannte — Prorector Hainichen, zeither interimiſtiſcher Director, erhielten ob ihrer Wirkſamkeit in den letzten anderthalb Jahren eine reiche Lobernte. Die Einführung des neuen Directors ſelbſt, dem Lehrer und Schüler den Handſchlag abſtatten mußten, erfolgte im Namen Gottes, des Dreieinigen, und im Auftrage des Cultusminiſteriums, nachdem im Namen der Schüler der Erſte derſelben den Director mit einer kurzen Anrede begrüßt hatte.

Dr. Rieck ſelbſt ſprach in ausführlicher Rede, in ziemlich freiem Vortrage, über das deutſche Schulweſen überhaupt, deſſen weitverbreitetes Lob ſich in den letzten Jahren nicht bewährt habe, die vielmehr ſeine bedeutenden Blößen offen dargelegt hätten; woran er die ihm als Ideal vorſchwebenden Anforderungen der Gymnaſialpädagogik, wie ſie die Aufgabe der jetzigen Lehrer ſein müßten, anreihte und als Kern und Stern, als Mittelpunct der ganzen Schulbildung, den Glauben an den dreieinigen Gott hervorhob. Seine Rede war warm und nicht ohne Geiſt, zu bedauern aber, daß der fremdartige Dialekt und ein nicht ſtarkes Organ das allſeitige Verſtändniß ziemlich erſchwerte. Im Namen der Lehrer begrüßte endlich der Prorector den eintretenden Director, und für die Schulcommiſſion hielt der Kirchenrath Dr. Döhner die Schlußrede mit dem Gruße des Willkommens an Dr. Rieck, dem Worte des Dankes für die Hebung des hieſigen Gymnaſiums ſeit 1835 (verglichen mit der Zeit vor 1835) und dem Spruche: Das walte Gott! als der Bitte um den Segen Gottes.

Großherzogthum Heſſen. Ueber die Geſchichte der Gründung des katholiſchen Seminars in Mainz als Concurrenzanſtalt zu der theologiſchen Facultät in Gießen haben wir eine Reihe von Artikeln des soi-disant liberalen Frankf. Journals zuſammengeſtellt, welche zugleich die Bereitwilligkeit der radical-liberalen Partei erkennen laſſen, die Trennung zwiſchen Staat und Kirche nur in dem Sinne zu verſtehen, daß nach der Trennung der Staat die Kirche beherrſchen ſolle. Wir ſind unſererſeits viel ruhiger über die Folgen der Seminarbildung. Wir ſehen aus ihr hervorgehen einen Clerus, der dem Leben entfremdet, kein Verſtändniß desſelben ins Amt mitbringt, und dem die Fähigkeit genommen iſt, zu demſelben zu gelangen. Wir ſehen ihn immer mehr eine iſolirte, ſtarre, todte Doctrin vertreten und hüten, und dadurch

---

* Wenn dagegen, wie ſicher verlautet, ein briefliches Zeugniß von hoher Stelle aus dem Jahre 1849 (vor der Zeit des aufgelöſten Landtags) den Profeſſor Raſchig anerkennend beglückwünſcht hat, daß es ſeiner Umſicht und Kraft gelungen ſei, das Schiff der Schule glücklich durch die brandenden Wogen hindurch zu ſteuern, ſo wäre dieß nur ein neuer Beleg für eine alte Erfahrung, daß dieſelbe Perſönlichkeit einen Gegenſtand zu verſchiedenen Zeiten verſchieden beurtheilen kann.

zum zweiten Male ein Ausſcheiden aus der katholiſchen Kirche nothwendig werden, das dann etwas weiter und tiefer greifen dürfte als das des Deutſch-Katholicismus.

Aus Mitteldeutſchland, 11. Januar. Der, wie in der D.-P.-A.-Z. von Darmſtadt aus gemeldet wurde, nun „wirklich“ vom zeitigen Inhaber des biſchöflichen Stuhls in Mainz, Herrn v. Ketteler, geſtellte beſtimmte Antrag auf die Verlegung der katholiſch-theologiſchen Facultät von Gießen nach Mainz erregt mit Recht die öffentliche Aufmerkſamkeit über die Grenzen des Großherzogthums Heſſen hinaus, und es dürfte wohl an der Zeit ſein, die Angelegenheit in ihrem allgemeinen Intereſſe näher zu beleuchten. Die Frage iſt durchaus „nicht confeſſionell“, ſondern „unbedingt ſtaatsrechtlich“, und iſt der allein richtige Geſichtspunct bereits in Ihrem Blatte angedeutet, daß es ſich dabei um das Aufſichtsrecht des Staates über die Bildung des katholiſchen Klerus handelt. Die ganze Frage ſteht mit dem Dogma, dem katholiſchen Glauben, durchaus nicht in dem Zuſammenhange, in welchem ſie die Herren in Mainz gern erblicken laſſen möchten. „Man kann ein ſtrenggläubiger Katholik ſein, und doch dieſe Verlegung gänzlich mißbilligen“ (wie die gebildeten Katholiken es thun). Zum „katholiſchen Glauben“ gehört nur, was ſich auf das Werk der Erlöſung bezieht: nur das ſteht feſt **jure divino**, und daran haben auch Papſt und Biſchöfe nichts zu ändern, ſondern es nur zu declariren (**fides declarata**). Die praktiſchen Einrichtungen der Kirche aber, wozu ganz unzweifelhaft der Modus der Bildung der Kleriker gehört, fallen nicht unter das **jus ecclesiae divinum**, ſondern **positivum**, d. h. ſie richten ſich nach Zeit, Umſtänden und Verhältniſſen, weil der Staat (gleichgültig, ob mit katholiſchem oder akatholiſchem Oberhaupte) dabei mitzuſprechen und (NB.) ſtets mitgeſprochen hat. Nun werden die Herren in Mainz freilich ſagen: auch ſie wollten nur das Mitaufſichtsrecht des Biſchofs (was er mit Recht, auch wenn die Facultät in Gießen bleibt, hat und ausübt) in paſſenderer Weiſe zur Geltung bringen, als dieß eben in Gießen möglich ſei, und ſie wollten das Mitaufſichtsrecht des Staates weder beſtreiten noch hindern (wenn ſie ſo ſagen!). Aber die Frage bleibt bei dem Alten, ob die Bildung, welche dann vielleicht in Mainz (unter der Doctrin des Herrn Riffel) den angehenden katholiſchen Klerikern gegeben wird, wirklich den wahren Zwecken des Staates, wie der Kirche, entſprechend und andererſeits das Mitaufſichtsrecht des Staates bei der Bildung der katholiſchen Kleriker in Mainz (unter den Auſpicien des Herrn Riffel) nicht doch mehr illuſoriſch wird. Der Staat hat aber das größte Intereſſe an einer wahrhaft wiſſenſchaftlichen humanen Bildung der katholiſchen Kleriker, welche Confeſſion auch die Staatsregierung habe: ein der Wiſſenſchaft und dem Leben entfremdeter Klerus iſt und bleibt, je nach den Verhältniſſen, ein zweiſchneidiges Schwert. „Die Jeſuiten haben ſich oft genug mit der Revolution verbunden“ und alle Begünſtigungen der Staatsregierung mit dem Sturze dieſer belohnt. Zeuge iſt die Revolution in Belgien. Es wäre alſo möglich, daß die Staatsregierung des Großherzogthums Heſſen, wenn ſie, ſo ganz ohne Noth, die beſſere Bildung der katholiſchen Kleriker einer jedenfalls einſeitigeren (vielleicht ultramontanen?) aufopferte, ſich ſelbſt eine Ruthe bände. Aber auch die Kirche (welche nicht mit einigen ultramontanen Prieſtern, geſchweige dem Jeſuitenorden zu verwechſeln iſt) hat gleich großes Intereſſe wie der Staat an einer wahrhaft wiſſenſchaftlichen und humanen Bildung der Kleriker. Ohne eine wirklich genügende allgemeine wiſſenſchaftliche Vorbildung iſt an eine wahre kirchliche theologiſche Ausbildung gar nicht zu denken, ja man muß behaupten, daß bei einer ungenügenden oder falſchen Behandlung der weltlichen Wiſſenſchaften auch das Chriſtenthum in ſeiner Wahrheit und Weſenheit nicht nur nicht erkannt, ſondern gerade von Denen mehr gefährdet

wird, die es vertreten und vertheidigen ſollen, als von Denen, die es angreifen. „Gerade eine zelotiſche ultramontane Erziehung der katholiſchen Kleriker würde (und wird) einen deſto heftigeren Rückſchlag gegen das ſegensreiche Beſtehen der katholiſchen Kirche hervorrufen", und iſt es gerathen, bei der Gährung, in welcher noch immer ſo Vieles begriffen iſt, neuen Stoff anzuhäufen? Bei der Wichtigkeit der Sache iſt übrigens gewiß anzunehmen, daß die Regierung des Großherzogthums die Frage nicht vorſchnell entſcheidet, ferner, daß auch von den Katholiken im Großherzogthum ſelbſt Schritte dagegen geſchehen, ſo wie endlich, „daß auch die Stände des Großherzogthums die Frage beachten und richtig würdigen werden".

Aus Oberheſſen, 3. Februar. Die ultramontane Partei in Mainz gibt den Plan nicht auf, die Bildung der katholiſchen Kleriker ganz in ihre Hand zu bekommen. Das „Mainzer Journal" erklärt mit naiver Offenheit: „Die Facultät werde in Gießen bleiben, die Studenten aber nach Mainz kommen". Man verändert alſo nur den Plan: ſtatt der Facultät, die in Gießen bleiben ſoll, ein Seminar in Mainz, und nun die rechten Maßregeln getroffen, daß die jungen Kleriker nicht nach Gießen, ſondern nach Mainz gehen müſſen. Es kömmt der Partei natürlich nicht auf die Form, ſondern auf die Sache ſelbſt an. Zum Glücke bleibt aber die ſtaatsrechtliche Frage dieſelbe: der Staat hat und muß das Recht haben, die Bildung neuer Lehranſtalten, und die Bildung der im Staats- und Kirchendienſt Anzuſtellenden zu überwachen und zu prüfen. Liegt es aber eben ſo wohl im Intereſſe des Staates als dem recht verſtandenen Intereſſe der Kirche, daß den katholiſchen Klerikern die umfaſſendere Bildung auf der Univerſität nicht verkümmert werde, ſo liegt es auch in dem Rechte und der Befugniß des Staates, darüber zu wachen und dafür zu ſorgen, daß nicht durch Gründung irgend welcher neuen Lehranſtalt zu einſeitigen Zwecken der Zweck der Univerſität verhindert und die Nöthigung, die Univerſität zu benutzen, umgangen werde. Fiat applicatio: der Staat (und da haben die Stände mitzuſprechen) kann nicht zugeben, daß durch Errichtung eines ſogenannten katholiſchen Seminars in Mainz die Univerſitätsbildung umgangen werde.

Mainz, 27. April. Wenn der ſiegreiche Feind eine letzte wohlvertheidigte Feſtung nicht nehmen kann, ſo entzieht er ihr die Zufuhr von Exiſtenzmitteln, und mit der Zeit muß, wenn nicht andere Conſtellationen eintreten, die Feſtung ohne Schwertſtreich ſich übergeben. Ebenſo macht es in unſerm Lande die herrſchende Partei in der katholiſchen Kirche mit unſerer katholiſchen Facultät. Dieſe war nicht ohne großen Eclat, vielleicht überhaupt nicht von Gießen hinwegzubringen; darum erſchuf man in Mainz eine Concurrenzanſtalt, an der faſt alle Docenten (wie wir hören, nur mit Ausnahme eines einzigen) vorderhand unentgeltlich dociren, darunter der Herr Biſchof ſelbſt. Die Vorleſungen an dieſer neuen theologiſchen Facultät, mit welcher ein Alumnat verbunden iſt, in welches alle hier Theologie Studirenden treten müſſen, und worin dieſelben gegen eine äußerſt geringe Vergütung (die ganz Unbemittelten ſogar gegen die bloße Verpflichtung einſtiger Bezahlung) Unterricht, Wohnung und Beköſtigung erhalten, beginnen bereits kommenden Mittwoch (30. d. M.), und ſchon haben ſich dazu, wie wir hören, vierzig Studirende gemeldet, ſo daß die Profeſſoren der katholiſchen Facultät in Gießen bereits im kommenden Semeſter vor leeren Bänken dociren werden. Die extremkirchliche Partei, das wird ihr Jedermann zugeſtehen, weiß ihre Erntezeit zu nützen; ſie iſt ihres Zieles entſchieden ſich bewußt und ſteuert demſelben mit aller Thätigkeit, Energie und Ausdauer entgegen. Mögen Andere in dieſen Puncten von ihr lernen!

Aus Oberheſſen, 13. April. Es iſt ſeinerzeit in Ihrem Blatte berichtet

worden, daß das „Mainzer Journal“ den Ausſpruch gethan habe: die katholiſche Facultät werde in Gießen bleiben, die Studenten aber nach Mainz kommen, und es iſt damals ſchon angedeutet worden, daß und auf welche Weiſe die ultramontane Partei in Mainz ſtreben werde, die Bildung des katholiſchen Klerus ganz in ihre Hand zu bekommen, ohne Aufſicht des Staates, auch wenn es ihr nicht gelingen ſollte, die katholiſche Facultät in Gießen formell aufzulöſen. Nachrichten zufolge, die wir für gut halten, ſoll nun die neue theologiſche Schule in Mainz, zum Erſatze (reſp. Uebergehung) der Gießener katholiſchen Facultät fix und fertig ſein, Fonds, Lehrerperſonal, Local bis auf die Bänke, ſammt einem ſog. Convicte für die neuen Mainzer katholiſchen Studenten. Für 150 fl. kann jeder dort Wohnung, Koſt u. ſ. w. empfangen. Nimmt man nun die Gewalt des biſchöflichen Ordinariats bei Anſtellung der katholiſchen Geiſtlichen hinzu, ſo iſt die Frage wohl erlaubt, wie viele Studierende der katholiſchen Theologie im nächſten Sommerſemeſter noch in Gießen ſein werden? Wir antworten im voraus: „auch nicht Einer“, obwohl die katholiſche Facultät dort bleibt. Wir fragen aber nun: gibt es kein Landesgeſetz, nach welchem die katholiſchen Kleriker auf der Landesuniverſität, da dort eine katholiſche, mit Recht hochgeehrte Facultät ſich findet, ſich für den Kirchendienſt vorbereitet haben müſſen? Iſt dem Staate nicht ſein Aufſichtsrecht über die Bildung des katholiſchen Klerus durch ein ſolches Geſetz geſichert? Werden die Stände dem Allem ſo ruhig zuſehen? Kann die Partei (oder der Herr Biſchof, wir beſcheiden uns, es nicht zu wiſſen) eine Schule organiſiren ohne Erlaubniß der Regierung? Eine Anſtalt, die vorzugsweiſe gegen ein Staatsinſtitut, die Landesuniverſität, gerichtet ſcheint? Was werden die Stände thun?

Mainz, 7. Mai. Die hier neu etablirte katholiſche Facultät hat nun ihr Wirken begonnen. Was die Zöglinge dieſer Anſtalt betrifft, ſo wurde uns bereits Gelegenheit, dieſelben bei einem der Spaziergänge, zu welchen ſie auf Anordnung ihrer Oberen von einem derſelben aus ihren klöſterlichen Mauern hinausgeführt werden, in wohlgeordneten, zahlreichen Reihen und im prieſterlichen Habit vorübergehen zu ſehen. Als Docenten wirken an der neuen Facultät: der Caplan des Biſchofs — für Logik und Pſychologie; Dr. Trageſer, früher Caplan in Bensheim, ein tüchtiger Orientaliſt, wie uns verſichert wird, lehrt altteſtamentariſche Exegeſe; Dr. Heinrich, Dompräbendar, Dogmatik; Dr. Hirſchel, geweſener Pfarrverwalter in Lorſch, neuteſtamentliche Exegeſe; Dr. Moufang, jetziger Regens des biſchöflichen Seminars, früher Religionslehrer am hieſigen Gymnaſium, Moral; Subregens Ewald, Homiletik und Katechetik; endlich Dr. Riffel, penſionirter Profeſſor der Theologie an der Facultät Gießen, die Kirchengeſchichte. Als Profeſſor der Philoſophie iſt, wie wir hören, Herr C. Wagner, früher Architekt, jetzt Theolog, auserſehen und zu dieſem Behufe, um ſich die nöthige Ausbildung in dieſem Fache zu verſchaffen, nach Bonn geſchickt worden. Diejenigen der genannten Herren, die bereits anderweitig beſoldet ſind, darunter auch Herr Profeſſor Riffel, der ſicher in der Möglichkeit, wieder den Katheder zu betreten, hinlängliche Belohnung findet, beziehen für ihr Lehramt keine Beſoldung. — Die hier erſcheinenden „Kathol. Sonntagsblätter“ bemühen ſich in ihrer letzten Nummer (wahrſcheinlich zur Entkräftung der Kraft'ſchen Interpellation in der zweiten Kammer), die neue Facultät als eine bloße Fortſetzung und Erweiterung des bisherigen Klericalſeminars darzuſtellen, ſetzen aber, wohl im Gefühl der Schwäche einer ſolchen Argumentation, eine Erinnerung an „die inzwiſchen ausgeſprochene Lehrfreiheit“ hinzu, welche „denn auch mehrere (!!) unſerer Theologen veranlaßte, die ihnen hier gebotene Gelegenheit zur minder koſtſpieligen Abſolvirung ihrer theologiſchen Studien zu benutzen“. Was kann gegen ein ſolches Zauberwort, wie „Lehrfreiheit“, was gegen dieſen ehrwürdigen Ueber-

reſt der geſchichtlich gewordenen „Märzerrungenſchaften“ die liberale Seite unſerer Kammer ſagen, ohne ſich ſelbſt, als der Verfechterin dieſer Errungenſchaften, ein fürchterliches Dementi zu geben? Das Jahr 1848 war alſo doch für etwas gut!

Mainz, 9. Mai. Aus zuverſichtlicher Quelle vernehmen wir, daß der Biſchof von Mainz bereits vor etwa einem halben Jahre Unſerem Miniſterium Mittheilung davon gemacht, daß er eine Bildungsanſtalt für katholiſche Prieſter, wie ſie dieſer Tage wirklich hier ins Leben getreten, in unſerer Stadt zu errichten, reſp. die 1829 aufgehobene gleichartige Anſtalt wieder herzuſtellen beabſichtige. Dieſe Notiz nun ſei ohne Beantwortung geblieben, bis vor einigen Tagen das Inſtitut wirklich ſeine Thätigkeit begonnen, wo denn eine miniſterielle Proteſtation gegen dieſen Schritt des Biſchofs, als den beſtehenden Rechten zuwiderlaufend, eingetroffen, worauf Letzterer ſeinerſeits ſchon wieder in entſchiedener Weiſe geantwortet habe. Wir theilen dieſe Nachricht, an deren Wahrheit zu zweifeln wir keinen Grund haben, ohne jede andere Bemerkung, als die, mit, daß ſie etwa beſſer Unterrichteten zur Gelegenheit dienen möge, den wahren Thatbeſtand zur Oeffentlichkeit gelangen zu laſſen.

— Mainz, 4. Juni. Wir theilen nachſtehend das ſchon erwähnte Schreiben mit, in welchem das hieſige biſchöfliche Ordinariat, dem Decan und den Profeſſoren der katholiſchen Facultät die Errichtung der hieſigen katholiſch-theologiſchen Facultät anzeigt. Dasſelbe lautet: „Ew. Hochwürden, ſo wie den übrigen Herren Profeſſoren der katholiſch-theologiſchen Facultät iſt es ohne Zweifel längſt bekannt geweſen, daß Unſer Hochwürdigſter Herr Biſchof die Abſicht hegte, der am hieſigen Seminar befindlichen theologiſchen Lehranſtalt eine für eine vollſtändige theologiſche Ausbildung genügende Einrichtung zu geben und inſofern das Studium der Theologie mit dem Alumnate ſelbſt zu verbinden. Wenn wir ſeither aus Gründen, welche von ſelbſt einleuchten, es nicht wünſchen konnten, dieſen Entſchluß Sr. biſchöflichen Gnaden zum Gegenſtande einer unbedingten Publicität werden zu ſehen, ſo haben dieſe Gründe dermalen aufgehört platzgreifend zu ſein, und wir befinden uns daher im Falle, Sie, Herr Decan, davon, daß die beabſichtigte Maßregel Sr. biſchöflichen Gnaden in Wirkſamkeit getreten iſt, officiell in Kenntniß zu ſetzen, mit dem ergebenſten Erſuchen, auch Ihren Herren Collegen davon Mittheilung zu machen. — Was die Beweggründe betrifft, welche unſeren Hochwürdigſten Herrn Biſchof zu dieſem Entſchluſſe beſtimmen mußten, ſo kennen Sie und Ihre verehrlichen Herren Amtsbrüder längſt Alles das, was von katholiſchen Kirchenvorſtehern und Schriftſtellern ſeit Jahren zu Gunſten der von der heiligen Kirchenverſammlung von Trient vorgeſchriebenen Bildungsweiſe des Klerus, insbeſondere des für die Seelſorge beſtimmten, geſagt worden iſt, und Sie wiſſen nicht minder, welches unendlich vermehrte Gewicht die jüngſten, für die katholiſche Kirche ſo überaus ernſten und mahnungsreichen Weltereigniſſe jenen früher bereits vorhandenen Gründen beigefügt haben. Dazu kommt, daß das Oberhaupt der Kirche, eben in Wahrnehmung der bedeutenden Nachtheile, welche aus der theilweiſen Nichtbeachtung der über dieſen Gegenſtand beſtehenden canoniſchen Vorſchriften für die katholiſche Kirche hervorgegangen ſind, nicht abläßt, ſowohl den Biſchöfen im Allgemeinen die Beobachtung der betreffenden Anordnung des obengenannten Conciliums an das Herz zu legen, als auch namentlich die Biſchöfe der oberrheiniſchen Kirchenprovinz an die Beſtimmungen der Bullen «Provida solersque» und «Ad Dominici gregis custodiam», durch welche beide Bullen den Bisthümern dieſer Provinz ähnliche Seminarien zugeſichert worden ſind, zu mahnen und ihnen die Einrichtung derſelben zur Pflicht zu machen; wie denn eine ſolche Aufforderung erſt wieder jüngſthin an den Erzbiſchof und die Provinzialbiſchöfe ergangen iſt. Da nun in der Diöceſe Mainz

der Einrichtung eines mit den Vorschriften des Conciliums von Trient, so wie mit den Stipulationen der erwähnten Bullen übereinstimmenden Seminars nichts Wesentliches im Wege stand, und da auch das einzige Hinderniß, welches etwa früher eine solche Maßregel ernstlich hätte erschweren können — die von Staats wegen bestandene Nothwendigkeit des Besuchs der Landesuniversität Gießen —, mittelst Gewährung der Studienfreiheit beseitigt ist, so haben es Se. bischöflichen Gnaden für eine dringende Gewissensangelegenheit angesehen, eine durch die allgemeinen Gesetze der Kirche und durch Specialvorschriften und Verträge für die Einzelbisthümer unserer Kirchenprovinz gleich sehr geforderte Anstalt nicht länger der Diöcese Mainz vorzuenthalten, und haben darum die nöthigen Anordnungen getroffen, daß dieselbe mit den eben vergangenen Ostern, beziehungsweise mit dem 1. Mai abhin eröffnet werden könnte. — Nach dieser Darlegung der Sachlage dürfen wir wohl von Ihnen als Priestern und Dienern der katholischen Kirche die Ueberzeugung hegen, daß Sie die hier besprochene Maßregel Sr. bischöflichen Gnaden nach ihrem richtigen Gesichtspuncte würdigen werden, wie wir denn auch unserseits uns bereit erklären, jede Veranlassung mit Vergnügen zu ergreifen, die es uns ermöglichen wird, Ihnen gefällig zu sein und die Gesinnungen unserer Hochachtung gegen Sie und Ihre Herren Collegen zu bethätigen. Mainz, den 8. Mai 1851. Hoefer. Heffner."

In Gießen haben sämmtliche Professoren der katholischen Theologie aus Mangel an Zuhörern ihre Vorlesungen einstellen müssen. Nur einer derselben, Professor Schaf, liest, das theologische Gebiet verlassend, über deutsche Geschichte.

Rußland. Warschau. Aus dem Jahresberichte des russischen Unterrichtsministeriums für 1849 heben wir hervor, daß sich im vergangenen Jahre im Königreiche Polen 1533 Schulen mit 81,663 Schülern befanden, von diesen in Gymnasien 3301, in Kreisschulen 3364, und in Elementarschulen 68,803. Der hiesigen Censur wurden 366 Handschriften und Bücher vorgelegt (68 mehr als im Jahr 1848), von denselben erhielten 326 das Imprimatur, 3 wurden nicht zum Druck approbirt, 9 den Verfassern zum Verbessern zurückgeschickt und 22 verblieben für das laufende Jahr. Die vorgelegten Manuscripte waren meistentheils geistlichen, moralischen, historischen, philosophischen Inhalts oder für den Elementarunterricht bestimmt. Im Allgemeinen war die Richtung der polnischen Litteratur im vergangenen Jahre mehr wissenschaftlich, und es wurden viel weniger französische Romane und Erzählungen übersetzt. Eingeführt wurden in das Königreich 16,745 Werke in 47,894 Bänden; mithin 2093 Werke mehr als im Jahre 1848. (Schles. Ztg.)

— Ueber den öffentlichen Unterricht in Rußland im Jahr 1850 entnehmen wir — schreibt der „Lloyd" — dem durch das russische Unterrichtsministerium veröffentlichten Jahresberichte folgende Daten: Unmittelbar nachdem Fürst Schirinski-Schichmatoff das Portefeuille des Cultus und Unterrichts von seinem Vorgänger, Grafen Uwaroff übernommen hatte, erhielt er über den gestellten Antrag vom Kaiser die Weisung, sich von dem Zustande der öffentlichen Unterrichtsinstitute des Reiches zu überzeugen. Der Kaiser hob in seinem Auftrage den Umstand hauptsächlich hervor, daß die sicherste und beste Grundlage des Unterrichts die Religion sei, und verlangte daher, daß die Stellen der Religionslehrer bei allen Instituten, von der Universität bis zur Pfarr- oder Gemeindeschule, Männern anvertraut werden, welche die sichersten Garantien für die pflichtgetreue Uebung ihres heiligen Berufes bieten und welche mit reiner Glut des Glaubens und der Liebe die Wahrheit des Christenthums der Jugend einzuimpfen und den Samen dieser göttlichen Lehre auszustreuen vermögen. Der Minister hat, durch die geistliche Synode unterstützt, dem kaiserlichen Willen zu entsprechen sich

bemüht. Die Synodalgeiſtlichkeit hatte ein neues Unterrichtsreglement entworfen und hohen Orts vorgelegt. Auf die philoſophiſchen Lehrkanzeln, dann für dogmatiſche und Moraltheologie und Kirchengeſchichte an den Lyceen und pädagogiſchen Inſtituten wurde beſondere Rückſicht genommen. In Folge eines Miniſterialvortrages hat der Kaiſer angeordnet, daß an den Univerſitäten zu Petersburg, Moskau, Kjew, Charkow und Kaſan, dann an dem pädagogiſchen Oberinſtitute und dem Riſelewer Lyceum die philoſophiſchen Vorträge von geiſtlichen und nicht mehr von weltlichen Profeſſoren abgehalten, und daß von philoſophiſchen Materien nur Pſychologie und Logik tradirt werden. Das Lehrſyſtem der Pſychologie und Logik bedarf der Genehmigung des Unterrichtsminiſteriums und der Geiſtlichkeit der ruſſiſchen Kirche. Die philoſophiſchen Vorträge an der Univerſität zu Dorpat und anderen Orten, wo die Studenten meiſt zu nicht ruſſiſchen Confeſſionen ſich bekennen, ſind ebenfalls auf Logik und Pſychologie zu beſchränken. Im akademiſchen Jahre 1850—1851 wurde dieſe Anordnung bereits durchgehends geübt und die philoſophiſchen Facultäten aufgehoben. Es beſtehen demnach an höheren ruſſiſchen Unterrichtsanſtalten nur noch zwei Facultäten, nämlich eine hiſtoriſch-philologiſche und eine phyſiſch-mathematiſche. Ferner wurden in den Univerſitäten zu Petersburg, Moskau, Charkow, Kjew und Kaſan pädagogiſche Lehrkanzeln errichtet und den hiſtoriſch-philoſophiſchen Facultäten unterſtellt. Dieſelben ſind für auf Staatskoſten Studirende beſtimmt, welche zu Gymnaſiallehrern, und für Privatzuhörer, welche zu Privaterziehern herangebildet werden ſollen. Die Rectoren und Decane der Univerſitäten erhielten den Auftrag, die Vorträge der Profeſſoren ſtreng zu controliren. Erſtere werden von der Regierung ernannt.

— In Rußland gibt es im Ganzen 48 öffentliche Bibliotheken, welche durch Privatbeiträge erhalten werden; bloß drei genießen jährlich eine Unterſtützung aus öffentlichen Fonds, nämlich jene zu Odeſſa 1000 Rubel aus den Einkünften der Stadt; jene zu Kiſcheniew 285 Rubel aus den Einkünften der Provinz Beſſarabien, und jene zu Tiflis neugegründete 1570 Rubel aus öffentlichen Fonds. Gelehrte und litterariſche Geſellſchaften beſtanden im Jahre 1850 15, wovon 5 Unterſtützungen von der Regierung genießen; nämlich die archäologiſch-numismatiſche Geſellſchaft zu St. Petersburg 3000 R., und die mineralogiſche Geſellſchaft ebendaſelbſt 2857 R.; die Geſellſchaft für ruſſiſche Geſchichte und Alterthümer zu Moskau 1428 Rubel und die naturhiſtoriſche Geſellſchaft ebendaſelbſt 2856 R., endlich die Geſellſchaft für Geſchichte und Alterthümer zu Odeſſa 1428 Rubel jährlich. — Im Departement des Unterrichtsminiſteriums ſind im vorigen Jahre 16,517 Geſchäftszahlen regiſtrirt worden und im Archive befanden ſich 160,548 Geſchäftsſtücke deponirt. — Der Fond der landwirthſchaftlichen Inſtitute betrug 45,167 R., jener der ſtädtiſchen Unterrichtsanſtalten 1,000,797 R.; der für Privatlehrer und Erzieher beſtehende Fond 73,563 R., für Pfarrſchullehrer 93,013 R., und das Capital zur Gründung hebräiſcher Unterrichtsanſtalten 256,564 R. — Im laufenden Jahre wurden 110,925 Exemplare von Lehrbüchern abgeſetzt; auf dem Lager verblieben noch 317,217 Exemplare. — Die Zahl der höheren Schulen vermehrte ſich um 10, jene der Pfarrſchulen verminderte ſich um 3. Es gab im Reiche 2149 ordentliche Schulen mit 116,937 Schülern (gegen das Jahr 1849 um 3656 mehr), und zwar: an Gymnaſien 18,983, in Hauptſchulen 27,071 und in Pfarrſchulen 44,882. Die Zahl ſämmtlicher Unterrichtsanſtalten beträgt 3710 mit 199,879 Schülern (um 4935 mehr gegen das Jahr 1849). — Außerdem befinden ſich in Rußland 3027 hebräiſche Schulen mit 33,161 Schülern.

— Aus den ruſſiſchen Oſtſeeprovinzen. März. Vor Kurzem revidirte der Miniſter der Volksaufklärung die Schulen in Dorpat, examinirte die

Gymnaſiaſten ſelbſt im Ruſſiſchen, und bezeigte Schülern und Lehrern aufs lebhafteſte ſeine Zufriedenheit über die wahrgenommenen Fortſchritte. Die Erfahrung lehrt, jetzt, äußerte der Miniſter, daß zum gründlichen Erlernen der ruſſiſchen Sprache der Aufenthalt in altruſſiſchen Provinzen nicht erforderlich iſt, daß vielmehr die heranwachſende Generation bei der jetzigen Lehrmethode und dem dargethanen Eifer der Herren Lehrer ſich auch auf hieſigen Schulen mit der Landesſprache vertraut machen kann, um ſich künftig für Staatsämter zu befähigen. So ſucht man auf alle Weiſe, namentlich aber durch die Schulen, das deutſche Element in den Oſtſeeprovinzen zu verdrängen. (B. Z.)

— Warſchau, 28. Juli. Unſeren Schulen, ſowohl den Realſchulen als auch den philologiſchen, ſtehen ſehr durchgreifende Reformen bevor. Der Curator des Warſchauer Lehrbezirks, Herr Muchanow, hat die auf die neue Organiſation des Schulweſens bezügliche Inſtruction bereits erhalten. Dieſelbe enthält zehn mit der kaiſerlichen Beſtätigung verſehene Puncte, welche nicht auf einmal, ſondern allmälig zur Ausführung kommen ſollen. Die eigentlichen Realſchulen ſollen ganz eingehen, und an deren Stelle ſollen, je nach dem Bedürfniß der einzelnen Kreiſe, Handwerker- und Induſtrieſchulen treten; z. B. wenn ſich in einem Kreiſe Töpferthon vorfindet, ſo iſt dort eine Schule für Töpfer errichtet werden. Es iſt ferner verboten, einen Schüler aus einer Schule wegzunehmen und in eine andere zu bringen; darum, bevor ein Knabe auf die Schule gegeben wird, müſſen die Eltern über den künftigen Beruf desſelben definitiv entſchieden haben, weil es unmöglich iſt, den Beruf ſpäter zu ändern. Philologiſche Schulen (Gymnaſien) ſollen nur da errichtet werden, wo das Bedürfniß vorhanden iſt, junge Leute zu Beamten auszubilden. Dieſe Schulen werden zum Theil 5, zum Theil 7 Claſſen haben; in den einen wie in den andern ſoll Alles gelehrt werden, was der junge Menſch zu wiſſen nöthig hat, aber dennoch ſind beide Arten von Schulen ſehr verſchieden. Wer eine Schule von 5 Claſſen abſolvirt hat, darf nicht in die ſechste Claſſe eines ſiebenclaſſigen Gymnaſiums übergehen. In den höheren Claſſen ſoll der Curſus für die Rechtswiſſenſchaft und der Curſus für die Militärkunſt durchgemacht werden. Der Adminiſtrationsrath hatte die Wiederherſtellung eigener Rechtsſchulen beantragt und nach langer Zögerung auch die Einwilligung dazu vom Fürſten Paskiewicz erhalten; allein dieſer Einwilligung wurde die kaiſerliche Beſtätigung verſagt, weßhalb es dabei verbleibt, daß der Rechtscurſus in den höheren Gymnaſialclaſſen abſolvirt wird. (G. P.)

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Dr. Thrämer, Oberlehrer in Dorpat, Beiträge zur Pädagogik, I. und II. Lief. Dorpat.

Dr. F. W. Zimmermann, Oberl. in Nordhauſen, Die Natur und ihre Wiſſenſchaft, das beſte Mittel zur geiſtigen Wiedergeburt unſers Geſchlechts. Eine pädagogiſche Gabe. Nordhauſen, Büchting. 58 S. 11¼ Sgr.

G. Jung, Paſtor, 50 Fabeln mit Bildern. Wriezen, Roeder. 15 Sgr. 122 S.

Roſalie Koch, Glockenblumen. Erzählungen für die Jugend. Ibid. 20 Sgr. 161 S.

C. I. Dr. J. C. A. Heyſe's Deutſche Schulgrammatik oder kurzgefaßtes Lehrbuch der deutſchen Sprache mit Beiſpielen und Uebungsaufgaben. Neu bearbeitet von

Dr. K. W. L. Heyſe. Siebzehnte gänzlich umgeſtaltete und erweiterte Ausg. Hannover, Hahn. 1 Rthlr.

Dr. A. Keber, Oberl., Uebungsſtücke zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche. Zum Gebrauch neben Fr. Hermanns Lehrb. der franzöſiſchen Sprache. Iſchersleben, Manniske. 139 S. 8 Sgr.

H. Robolsky, o. L. in Perleberg, Engliſche Grammatik für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen. Berlin, Schneider. 140 S.

C. II. Bibliotheca classica græca. Ed. stereot. Lipsiæ, Ph. Reclam jun. Homeri Odyssea 10 Sgr. Ilias 10 Sgr. Xenophon Anab. 5 Sgr. Ad opt. ex. recogn. et in usum schol. edd. Georg Aenotheus Koch.

Bibl. class. lat. Ed. stereot. Lips., Ph. Reclam jun. Corn. Nepos 2½ Sgr. Phædrus 2½ Sgr. Cæsar 10 Sgr. Eutrop. 2½ Sgr. Curtius 5 Sgr. Virg. Aen. ½ Sgr. Sallust. 2½ Sgr. Ovid. Metam. 7½ Sgr. Cic. orat. pro Sulla, lege Man., Archia 2½ Sgr. In Catil. Pro Mur. 2½ Sgr. Pro Milone, pro Marc., pro Ligar. 2½ Sgr. Pro Dejot., pro S. Rosc., pro Planc. 2½ Sgr. De sen., de amic. 2½ Sgr. Horat. Flaccus 7½ Sgr. Ad opt. ex. recogn. et in us. schol. edd. G. Aenoth. Koch.

Oeuvres du Chanoine Christophe Schmid, traduits de l'allemand. 1. Agnès ou la petite joueuse de luth. 2. Cent contes. 3. Geneviève de Brabant. 4. Les œufs de pâques. 5. la Corbeille de fleurs. 6. Hirlanda, comtesse de Bretagne. 7. et 8. Rose de Tannenbourg. 9. Henri d'Eichenfels. 10. Pierre, ou les suites de l'ignorance. Das Bändchen 5 Sgr.

A. Lüben, Rector, und C. Nacke in Merſeburg, Leſebuch für Bürgerſchulen. 3. Thl. 200 S. 8 Sgr. 4. Thl. 216 S. 9 Sgr. Leipzig, Brandſtetter.

C. III. G. Th. Dithmar, o. L. am G. in Marburg, Hiſtorienbuch. Bilder und Denkmale der vaterländiſchen Vorzeit. Ein Leſebuch für Alt und Jung. Frankfurt a. M. Brönner. XVI u. 360 S.

C. V. L. C. A. Brandt, Oberl. in Nordh., theor. prakt. Lehrbuch des Rechnens, enthaltend alle im bürgerlichen und kaufmänniſchen Verkehr vorkommenden Rechnungen. Mit Anwendung der Münz-, Maß- und Gewichtsverhältniſſe aller deutſchen Staaten. Zum Gebrauch für Lehrer und Lernende. 1. Theil, Lehrb. der gem. und Decimalbruchrechnung. Nordhauſen, Büchting. 88 S.

— Antwortenheft zum 1. Theil. 16 S.

J. Fr. Langmann in Neuſtrelitz, Prakt. Rechenbuch für Bürger- und Realſchulen, mit beſ. Rückſicht auf gewerbl., kaufm. und landwirthſch. Verhältniſſe. 1. und 2. Theil. Anhang: Aufg. aus der Phyſik und Chemie. Neuſtrelitz, Barnewitz. 170 und 262 S.

Fr. Bartholomäi, Geradlinige Planimetrie. 1. Theil, Elementarlehre. Jena, Luden. 268 S.

C. VII. F. Müller in Riga, Kurzer Unterricht in der Erdbeſchreibung und Geſch. für Schulen und zum Selbſtunterricht. 2. Aufl. Riga, Götſchel. 152 S. 18 Ngr.

C. IX. Die Lehre Jeſu aus ſeinen eigenen Worten zuſammengeſtellt. Leipzig, o. J. am Ende. 98 S.

Dr. C. A. Berkholz, Oberpaſtor, 95 geiſtl. Geſänge aus dem Liederſchatz der evang. Kirche zum Auswendiglernen für die Jugend, eingeleitet durch eine Betrachtung über das Kirchenlied. Riga, Götſchel. 118 S. 9 Sgr.

Katechismus der evang. luth. Kirche mit beweiſenden Bibelſprüchen und kurzen Erklärungen. Riga, Götſchel. 64 S. 7½ Sgr.

D. II. G. F. O. Schulze, Conr. in Luckenwalde, Leitfaden beim Unterricht in der deutſchen Sprache nebſt hinzugefügten Leſeſtücken für Stadt- und Landſchulen. Theil I, erſter und zweiter Lehrgang 73 S. 6 Sgr. Theil II, dritter und vierter Lehrgang 148 S. 10 Sgr. Halle, Berner.

D. III. G. Fr. Heiniſch, Rechenbuch zum Schul- und Hausgebrauch. Prakt. Anweiſung zum Kopf- und Zifferrechnen mit ſehr vielen Uebungsaufgaben. 1. Theil: Die Grundrechnungsarten in gleich- und ungleichbenannten Zahlen. Bamberg, Buchner. 188 S. 6 Sgr.

E. Das Buch der Weltweisheit oder die Lehren der bedeutendſten Philoſophen aller Zeiten, dargeſtellt für die Gebildeten des deutſchen Volkes. 1. Theil: Alterthum und Mittelalter, 343 S. 2. Theil: Die neuere Zeit, 352 S. Leipzig, Arnoldus und Mendelsſohn.

Die Gedanken.

Wahrlich, es iſt beinah' was Grobes um unſre Gedanken!
Treten im oberen Haus ohne zu klopfen herein!
Weißt du woher? Und weißt du wohin? Und welche Bedeutung
Jeglicher hat? Doch nie werfe ſie wieder hinaus!
Stille bewahre ſie auf wie eine bedächtige Mutter
Alle die Fleck' im Schrank, farbige, weiße, bewahrt;
Denn ſie gedenkt freudvoll ans kühn muthwillige Knäblein,
Welches in Hoſ' und Wamms gerne die Riſſe beſorgt.

Der Hamen.

Wenn dich göttliche Gnade zurück vom Grabe geführt hat,
Dem dich Krankheitsnoth, ſchmerzliche, nahe gebracht:
Biſt du des Herrn allmächtiger Hand ein kräftiger Hamen,
Wirſt ins Meer nochmals, Seele, geworfen hinein.
Wenn er drauf gar lange geharrt und wieder herauszieht,
Führſt du Gewinn alsdann, gute Gefangene, mit?
O wie betrübt, wenn nur in Stücke geriſſene Netze
Alle die viele Geduld bringet am Ende nach Haus!

Die Sonne.

Goldene Sonne, du kannſt dich lange, — ſo lange verhüllen,
Wenn dein freundliches Aug' finſtere Wolke bedeckt!
Dennoch biſt du gewißlich am heiligen Orte des Himmels,
Kommſt uns Traurigen auch wieder in Eile zurück!
Freunde, getroſt! Wir ſehn einſt Alle die Wolke nach unten,
Sehen im Hauſe des Herrn Alle das ewige Licht!

E. Eyth.

Inhalt des neunundzwanzigſten Bandes.

I. Pädagogiſche Zeitung.

A. Culturpolitiſche Rundſchau.

Die Preßgeſetzgebung. Die Decentraliſation. Die Denkſchrift der bayeriſchen Biſchöfe. 121—131.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen zur Beſprechung des Schulweſens.

Der evangeliſche Kirchentag, 367—378.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Allgemeines. Pillau, der h. V. der Staatszuſchuß entzogen, 1—4.
Petition um Prüfung des Schulgeſetzes durch Organe der Kirche, 25—27.
Das Unterrichtsgeſetz verſchoben, 69.
Simultanſchulen. Objecte der Auseinanderſetzung zwiſchen Kirche und Staat, 71.
Ueber Reorganiſation der Provinzialſchulbehörden, 211—214.
Die Beſteuerung der Lehrer. Erklärungen des Miniſters, 214—216.
Das Landrecht und der Beruf des Lehrſtandes, 216.
Ueber die Anſtellung der Lehrer, 216.
Etat des Unterrichtsdepartements, 216—217.
Verbot der Fröbel'ſchen Kindergärten, 325—332.
Verf. betr. das Ausſcheiden von Lehrern aus der Landeskirche, 332.
Erziehungsanſtalt der freien Gemeinde in Königsberg, 332—333.
Uebertritte zum Katholicismus, veranlaßt durch den Schulzwang, 335.
— Beſonderes. Gymnaſien. Gütersloh, das chriſtliche Gymnaſium, 4, 335. Bedburg, Ritterakademie, 4. Düſſeldorf, Trier, Aachen, Bonn, Eſſen, Wetzlar, Elberfeld, Cöln, Emmerich, Düren, Coblenz, Kreuznach, Saarbrück, Weſel, Münſtereifel, Cleve, Bedburg, Duisburg Programme, 217.
— — h. Bürgerſchulen. Neue „Ober"-Realſchulen, 1. Düſſeldorf, Elberfeld, Trier, Görlitz, Stettin Programme, 218—225. Frankfurt a. O., Cüſtrin, Treptow, a. R., 281. Bromberg, Eröffnung, Poſen, Gründung einer Realſchule, 333—334.
— — Bürgerſchulen. Mühlhauſen, 286. Deutſche Peſtalozzi-Stiftung, 27—30. Berlin, mangelnde Organiſation der Schulen. Sonntagsſchulen. Fortbildungsanſtalten. Unterricht in der Stenographie, 69—71. Blindenanſtalt, rheiniſche, 9—11.

K. Sachſen. Zwickau, Raſchig penſionirt, 5. Abiturientenprüfung. Peſtalozziverein. Peſtalozzifeſt. Volksſchulgeſetzentwurf. Aeußere Lage und Bildung der Lehrer, 131—137. Verordnung in Folge der Verbeſſerung der Lage der Lehrer, 378. Einführung des Nachfolgers von Raſchig, 378—379.

Hannover. Gymn. Gehaltsverbeſſerungen von den Kammern abgelehnt, 30—31. Grundzüge für die Regelung des Volksſchulweſens, 72—75. Die äußere Lage der Lehrer, 137. Bürgerſchule in Hannover, 296.

Mecklenburg. Entlaſſung. Warnung, 5. Wismar, Bürgerſchule, 290—296.

Schleswig-Holſtein. Ab- und Einſetzungen, 5—6. Däniſche Sprache in Kirche und Schule, 31. Früchte des Staatsſchulregiments, 137. Verſuche, den Deutſchen die Mutterſprache zu rauben, 335—340. Die Seecadettenſchule in Kiel aufgelöst, 340.

Oldenburg. Turnordnung der h. V., 281—286.

Braunſchweig. Bereicherung des Studienfonds.

Lippe. Kirchliche Gemeindeſchule, 31.

Anhalt. Cöthen, Bezirksſchulinſpectoren, 6. Deſſau, Gehaltsminimum. Handelsſchule. Freie Gemeinde, 138—139. Anſtellung der Lehrer, 225.

(Thüringen.) Die thüringiſchen Gymnaſien: Weimar, Eiſenach, Meiningen, Hildburghauſen, Coburg, Gotha, Altenburg, Rudolſtadt, Sondershauſen, Arnſtadt, Gera, 175—187.

S.-Weimar-Eiſ. Simultanſchule in Lengefeld, 139—141. Eiſenach, Progr. des Realgymnaſiums. 255—277.

S.-Coburg-Gotha. Coburg, Gymn., Realſchule, 75—76.

Kurheſſen. Ueberwachung der Lehrer. Ein Decret aus der erſten franzöſiſchen Revolution, 141—142.

Großh. Heſſen. Geldvertheilung an Lehrer, 6—7. Gießen, Penſionirungen. Mainz, Gehaltsverbeſſerungen. Studienfonds, 142—143. Zuſammenſetzung der Oberſtudiendirection, 225—226. Chriſtliches Gymnaſium. Die äußern Verhältniſſe der Lehrer, 340—342. Gründung des kathol. Seminars als Concurrenzanſtalt zur theol. Facultät in Gießen, 379—384.

Naſſau. Art der Gehaltszahlung. Krebs †, 7.

Freie Städte. Lübeck, Trennung der Schule von der Kirche, 7. Frankfurt a. M., Blindenanſtalt, 12.

Württemberg. Stuttgart, chriſtl. Gymn., 8. Reform der Lehrerſeminare, 143—145.

Baden. Berathungen über den Unterricht in der Philoſophie, 8. Rechtsverhältniſſe der Volksſchullehrer. Mangel der Bildung derſelben, 76—77.

Bayern. Abſetzung, 8—9. Gehaltsverbeſſerungen. Octroyirte Behandlung der bayr. Geſchichte. Zwang zum Kirchenbeſuch, 145—146.

Oeſterreich. Die Berufungen und das Schulregiment. Die Staatsomnipotenz. Das Budget. Die Volksſchulen, 77—78. Gehälter. Piariſten, 78—81. Collegiengelder. Lage des Lehrſtandes, 81—85. Neue Studienordnung. Erſte Staatsprüfung. Amovirung, 85—87. Verbeſſerung der materiellen Lage des Lehrſtandes. Reform im Unterrichtsweſen, 226—230. Die Verweigerung der Beſtätigung des Dr. Smitz im Decanat, 342—347. Verſchiedene Nachrichten über Schule, Staat und Kirche. Die Sprachenfrage in den Schulen. Die Schulen in Ungarn, 347—356. Das Johanneum in Gratz, 356.

Schweiz. Baſel, Geſellſch. zur Beförd. des Guten ꝛc. Luzern, Cadettencorps. Schaffhauſen, Lebenslänglichkeit der Lehrerſtellen abgeſchafft, 9—11. Die h.

Töchterſchule und die Schulgemeinde, 33. Zürich, Cadettencorps, 11. Cadettenfeſt, 147—148. Blinden- und Taubſtummeninſtitut, 146—147. Cadettenfeſte, 31—32. Inſtrumentalmuſik in den Schulen, 32—33. Graubünden, katholiſche Cantonsſchule in Diſſentis.

Rußland. Dorfſchulen, 357—362. Jahresbericht des Miniſters. Die philoſoph. Vorträge bedürfen der Approbation durch die Geiſtlichkeit. Statiſtiſches. Ruſſificirung der Oſtſeeprovinzen. Schulreform in Polen, 384—386.

England. Lancashire Public School Association, 33—34. Gemeindeſchulen, 277—278. Die Unterrichtsreform, 296—301. Lehrplan und Stundenplan der Schule in Rugby von Th. Arnold, 362—365.

Italien. Mailand, Schulweſen. Siena, Exceſſe. Neapel, Preßpolizei, 148—149.

Polen. Statiſtiſches, 278—279.

Türkei. Die Studien, 149.

Nordamerika. Staatsſchulen in New-York, 87—88. Legat von 15 Mill. Doll., 279. Aus Lyell's zweiter Reiſe nach den V. St., 301—303. Die höhere wiſſenſchaftliche Erziehung auf den Collegien, 303—308.

Japan. Unterricht, 279.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

a. Statiſtik der deutſchen Univ., 187. Berlin, wiſſenſch. Inſtitute der Univ., 188. Breslau, Juden als D. J. U. Prof. Nees, 12—13, 188. Deutſche Doctorpromotion, 34. Leipzig, Suſpenſion der Profeſſoren in Folge verweigerter Wahl, 13—17. Jena, das pädag. Studium der Theologen, 308—309. Marburg, Göttingen, 149—150. München, Bildungsanſtalt für den höheren Staatsdienſt, 17. Wien, ungar. Rechtsakademieen, 17—18. Bern, 151. Bern und Baſel, 190—191. Baſel, Schenkel. Zürich, Köchly, 18—19. Die eidg. Hochſchule und die höhern Unterrichtsanſtalten, 309—311. Oxford, Univerſitätsfeſt, 34—36. Dublin, 152. Neapel, Frequenz, 279. Rußland, Verhältniſſe der Studenten, 279. Türkei, Gründung einer Univerſität in Konſtantinopel. Athen, 280.

b. Preußen, Statiſtik der Schullehrerſeminare, 191. Reſcript über die Lehrerbildung, 311—312. Sachſen, kathol. Seminar, 191.

c. Preußen, Statiſtik der Gewerbeſchulen, 191. Stralſund, Prov. Gewerbeſchule, 153. Das landwirthſchaftliche Unterrichtsweſen, 192. Darmſtadt, die höhere Gewerbeſchule, 192—202. Spanien, Militärſchule, 279.

E. Personalchronik.

19—20, 36—37, 153—155, 202, 230.

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Das Schulweſen in Italien, 37—62.

Die höheren Unterrichtsanſtalten in Holland, 88—99.

Das Schulweſen im eigentlichen Rußland, 99—109.

Einige Worte über die Volksbildung in England, 155—160.

Ueber Säculariſchulen und Säculariſerziehung in England, 231—245.

III. Ueberſichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

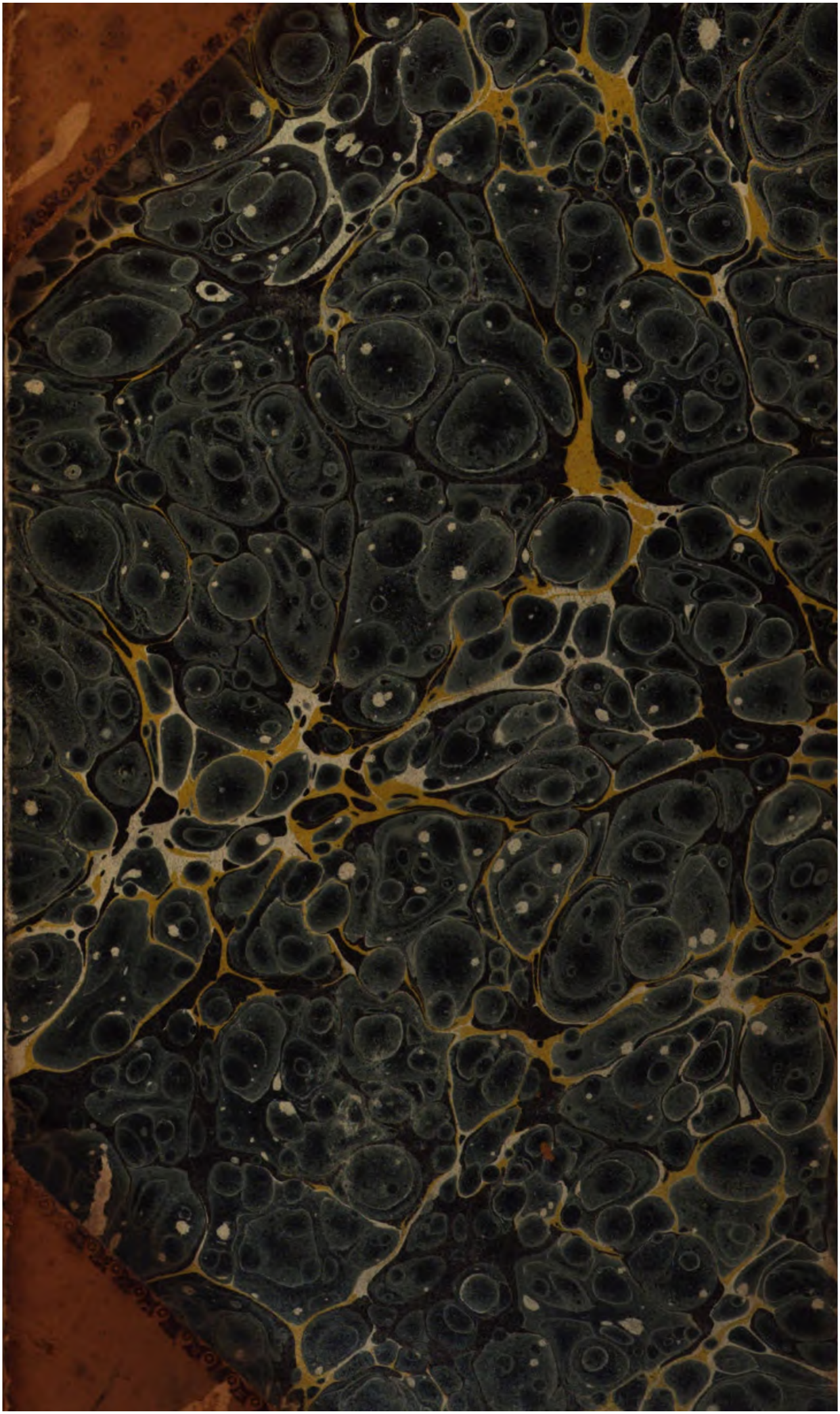
Die Bildung der Bauern und der Dorfſchullehrer (D. Vierteljahrſchr.), 62—65.
1. Schleswig-holſteiniſche Univerſitäts- und Schulzeitung.
2. Der deutſche Schulbote.
3. (Bayriſche) Gymnaſialblätter.
4. Zeitſchrift für die öſterreichiſchen Gymnaſien.
5. Das Erziehungs- und Unterrichtsweſen in den ruſſiſchen Oſtſeeprovinzen, 109—116.
Die Nat. Z. über das Unterrichtsſyſtem von Lancaſhire, 116—120.
Das bureaukratiſche Element im Unterrichtsdepartement (N. Pr. Z.), 202—206.
Die Pädagogiſche Vierteljahrſchrift, 206—207.
Das Magazin für Pädagogik über eine Schul- und Diſciplinarordnung, 245—253.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Circularverfügung der Berliner ſtädtiſchen Schuldeputation, betr. religiöſe und ſittliche Entwickelung der Jugend, 20—21.
— Circularverfügung betr. die Unterſtützungsgeſuche der Lehrer, 207—208.
Württemberg. Verf. betr. eine veränderte Einrichtung der Maturitätsprüfung, 312—313.
Oeſterreich. 1. Ueber die Beziehungen der kath. Kirche zum öffentl. Unterricht.
2. Beſtimmungen über die Einführung von Collegiengeldern.
3. Allg. Anordnungen über das Studienweſen an der jur., med. und philoſ. Facultät.
4. Prov. Vorſchrift über die Regulirung der Gehalte.
5. Prov. Geſetz über den Privatunterricht, 160—171.
Frankreich. Décret du président de la république, relatif aux écoles normales primaires (24 mars 1851), 313—317.
— Instruction aux recteurs, relative à l'exécution du décret du 24 mars 185 concernant les éc. norm. prim., 317—321.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

21—24, 65—68, 208—210, 172—174, 321—323, 386—388.

VI. Miscellen.

24, 68, 253—254, 174, 324, 365—366.