



Bodleian Libraries

UNIVERSITY OF OXFORD

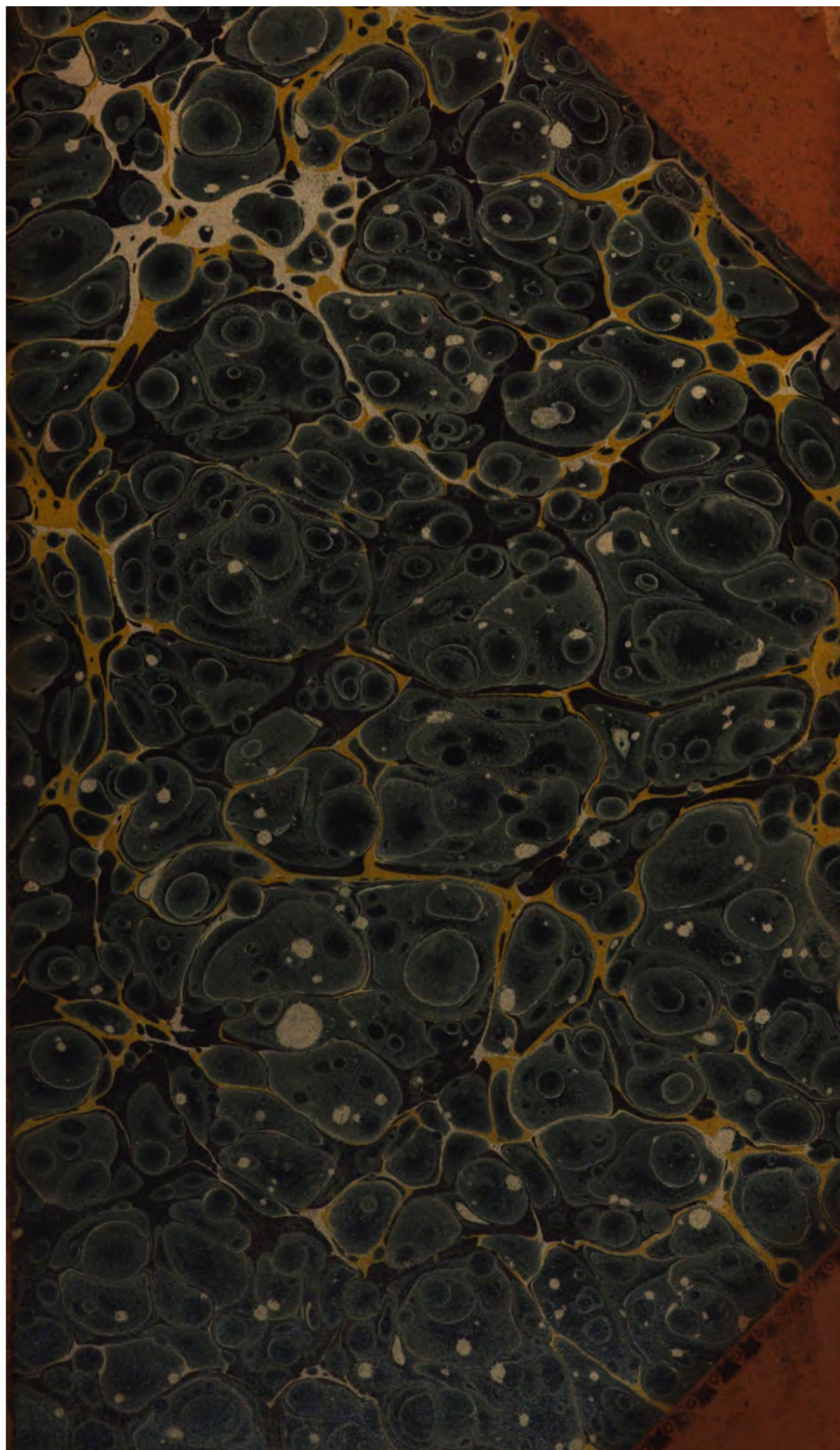
This book is part of the collection held by the Bodleian Libraries
and scanned by Google, Inc. for the Google Books Library Project.

For more information see:

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

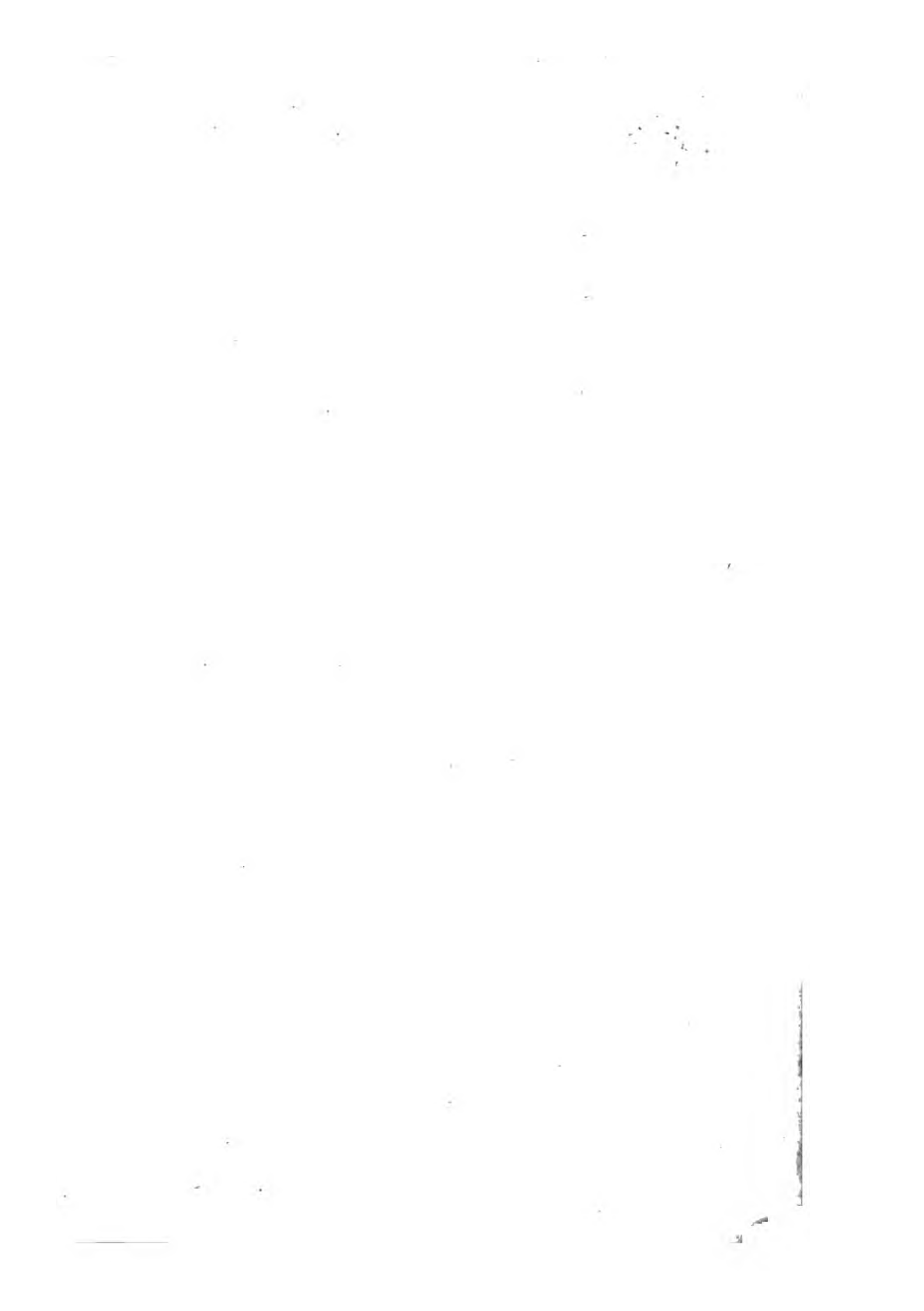


This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 2.0 UK: England & Wales (CC BY-NC-SA 2.0) licence.



678

Per. 2621 e. 178
33-5



Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung.

Begründet

von

Dr. M a g e r.

Seit 1849 fortgesetzt von

C. G. S c h e i b e r t,

Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin;

W. L a n g b e i n und A. K u h r,

Lehrern an derselben Schule.



Dreiunddreißigster Band.

(Januar—Juni der ersten Abtheilung.)

B ü r i c h,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1853.

$$\partial(\partial\bar{\partial}) = \partial\bar{\partial}^2 = 0$$

Inhalt des dreiunddreißigsten Bandes.

I. Abhandlungen.

	Seite.
Aus der Schulstube. Von C. G. Scheibert. Sechster Artikel: Die häuslichen Aufgaben	1— 50
Specielle Chemie — Allgemeine Chemie — Systematische Chemie — Chemisches Laboratorium im Verhältniß zu einander und zu dem Zwecke des Unterrichts. Von Dr. J. Loth in Erfurt	161—199
Der wissenschaftliche Unterricht in der Arithmetik auf Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Von L. Ballauf in Barel. Erster Artikel	81—107
Zweiter Artikel	108—123
Die geheimen Conduitenlisten. Von C. G. Scheibert	200—213
Die Veranschaulichungsmittel. Von Demselben	241—255
Die Bildung des menschlichen Willens durch pädagogische Regierung, Unterricht und Zucht zur Festigkeit und sittlichen Freiheit. Von Dr. J. B. Riquél in Neuenhaus	256—260
Pädagogische Reisebemerkungen aus Schweden. Von Professor Dr. Cramer in Stralsund	261—270
Die Preisfrage des Herrn alt Landammann Schindler. Von C. G. Scheibert. 2ter Artikel: Michelsen, Friedrich	271—291
Philipp Melancthon's Humanismus. Von Dr. A. Schubart, Coll. am Gymnasium in Weimar	321—335
Industrielle Erziehung. — Die projectirte Industrieuniversität in London. Von Dr. C. Kleinpaul in Altona	336—353
	354—371

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

Dr. R. S. Lope, Medicinische Psychologie oder Physiologie der Seele.	
[J. B. Riquél in Neuenhaus.]	51— 61

B. Pädagogik.

Dr. M. Senffert, Das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung. [E. G. Scheibert.]	61— 67
Steffenhagen, Die modernen Berufsschulen. [Derselbe.]	124—128
1. Fr. Körner, Der Volksschullehrer.	
2. Scholz, Kurze Anleitung zur Fragebildung. [Derselbe.]	128—130
Ueber den philosophischen und naturwissenschaftlichen Unterricht auf gelehrten Schulen. (Akad. Monatschrift.) [W. Langbein.]	372—375

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

H. Barbicur, Antibarbarus der französischen Sprache. [W. Lg b n.]	67— 69
E. Grafer, The spelling reform. [Ders.]	69— 70
Dr. R. G. J. Förster, Gesetze der deutschen Sprachentwicklung. [Prof. H. Schweizer in Zürich.]	70— 71
H. Lüning, Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache. [Ders.]	71— 73
1. Dr. A. Zeising, Grammatik der deutschen Sprache.	
2. Derselbe, Leitfaden für den ersten grammat. Unterricht in der deutschen Sprache.	
3. Dr. Heyse, Leitf. zum gründl. Unterricht in der deutschen Sprache.	
4. E. Gruber, Der Unterricht in der deutschen Sprache.	
5. J. G. Jahn, Lehrb. der deutschen Sprache. [A. Ruhr in Stettin.]	130—139
L. Döderlein, Vocabularium für den lat. Elementarunterricht.	
Derselbe, Erläuterungen zum Vocabularium. [Prof. H. Schweizer in Zürich.]	214—222
A. A. Jahn, Althochdeutsche Grammatik. [Ders.]	292—299
Dr. Dettmer, Vocabularium f. d. gr. Elementarunterricht. [W. L.]	299

II.

H. Barbicur, Ausgewählte Lustspiele Molières. 1. L'Avare. [W. L.]	74
Dr. E. Plöb, Französische Chrestomathie für die mittlern Klassen. [Derselbe.]	74
1. Götzinger, Deutsches Lesebuch. 1ster Theil. Für die untern Klassen.	
2. Dr. Gräfe und Dr. Clemen, Deutsches Lesebuch. 1ster Theil.	
3. Sartorius, Lebenspiegel. 2te Abth. Buch der Natur.	
4. Dr. Krüger, Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus.	
5. Munkel, Kinderheimat. 4te Stufe. [Derselbe.]	75— 80
Uebersetzungen altclassischer Schriftsteller:	
1. Plato von Drescher. 2. Plato's Apologie und Kriton von Rüßlin. 3. Plato's Staat von Schneider. 4. Homers Ilias. 5. Sophokles Aön. Oedipus von Eytz. 6. Sophokles von Donner. 7. Tacitus von Gutmann. 8. Lucanus Pharsalia von Merkel. [Oberl. Dr. Quack in Sondershausen.]	140—147 223—231
Ch. R. Hornung, Bilder aus dem Leben und der Natur.	
M. Rothert, Der kleine Livius.	

R. Göttinger, Deutsches Lesebuch. 2ter Theil.

Dr. G. A. Weidemann, Lateinisches Lesebuch für die obern Classen der Realschulen.

Corinne ou l'Italie par Mme. la Baronne de Staël. Auszug in einem Bande. [W. L.] 300—304

III.

Stadte, Erzählungen aus der griech. Geschichte. [W. L.] 231—232

Ders., Erzählungen aus der röm. Geschichte. [Ders.] 305

VI.

1. Prof. Koppé, Anfangsgründe der Physik.

2. Scholl, Grundriß der Naturlehre.

3. Dr. Gröger, Die Physik in der Volksschule.

4. Derselbe, Grundzüge der Physik.

5. Dr. Schneider, Leitfaden für die Experimentalphysik.

6. Agthe, Leitfaden beim Unterricht in der Physik.

7. Karsten, Lehrgang der mechanischen Naturlehre.

8. Dr. Gröger, Die Schule der Physik. [Oberlehrer Dr. Emßmann in Stettin.] 375—388

VII.

Lüben, Leitf. zu einem meth. Unterricht in der Naturgeschichte. [W. L.]

Airch, Sechs Vorlesungen über Astronomie. [Derselbe.] 305—307

1. Holle, Schulwandkarten von Asien, Afrika, Amerika, Australien.

2. Selten, Grundlage beim Unterricht in der Erdbeschreibung.

3. Ebersperger, Landkartenbüchlein. [Oberlehrer Dr. Gribel in Stettin.] 388—392

Oppermann, Leitfaden beim Unterricht in der Erdkunde. [Ders.] 392—396

VIII.

1. H. Matthäy, Wiesenblumen.

2. Derselbe, Der kleine Landschaftzeichner.

3. F. Hünichen, Die ersten Anfangsgründe im Blumenzeichnen. 1tes u. 2tes Heft.

4. Krone, Zeichenbuch.

5. Günther, Vorlegeblätter für Elementarzeichner. [W. Langb.] 307—309

IX.

M. B. Krip, Die evang. Lehre auf dem Grunde der heil. Schrift.

H. v. Bielle, Bibl. Lesebuch für das Volk.

Dr. J. H. Kurz, Lehrbuch der heiligen Geschichte.

Dr. A. R. Hagenbach, Leitfaden zum christl. Religionsunterricht an Gymnasien u.

Dr. Curtmann, Die biblischen Geschichten des Alten Testaments zum mündlichen Erzählen bearbeitet.

J. Rissen, Unterredungen über den kl. Katechismus Luthers. [W. Eggen.] 309—320

1. Pauli, Biblische Geschichten, catechetisch geordnet.

2. Mönckeberg, Leitfaden beim Unterricht in der bibl. Geschichte.
3. Jaspis, Hülfsbüchlein für den Unterricht in der bibl. Geschichte.
4. (Hager), Das Buch der christl. Religion.
5. Wille, Die bibl. Geschichte.
6. Scheitlin, Die bibl. Geschichten des A. u. N. T.
7. Schnorr, Die Bibel in Bildern. [W. Langbein.] 396—400

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

- | | | |
|--|-------------------------------------|---------|
| Miszellen | Von Prof. H. Schweizer in Zürich | 148—153 |
| Zerstreute Bemerkungen, welche den Unterricht in den Schulen und die | | 153—160 |
| Lehrer derselben angehen. | Von Fr. Otto, Rector in Mühlhausen. | 233—240 |

I. Abhandlungen.

Aus der Schulstube.

Von C. G. Scheibert.

Sechster Artikel *. Die häuslichen Aufgaben.

Schüler, Lehrer, Eltern, Aufseher und Nachhelfer, Alle seufzen gleicherweise bei diesem Thema; ja selbst politische Zeitungen bemerken es lobend, wenn eine Schule diese häuslichen Aufgaben beschränkt. Sie sind Allen eine Plage wie die Fliegen in den Sommermonaten, und weisen oft den Knaben aus dem süßen Morgentraume des dolce far niente. Und dennoch will sie Niemand außer dem Schulknaben aufgehoben wissen. Obwohl die Lehrer wissen, daß an ihnen so manche Täuschung haftet, so mancher Betrug sich entwickelt, so manche Lüge aus ihnen geboren wird; obwohl die Eltern so manche Sorge, so manchen Verdruß, Aerger und häusliche Mißstimmung aus diesen Arbeiten her entspringen sehen; obwohl den Lehrern aus ihnen so viel saure, langweilige, abspannende und auch undankbare Arbeit und den Eltern oft häusliche Beschränkung und oft auch noch ein nicht geringer Kostenaufwand erwächst: so sind beide gleich wenig geneigt, dieselben bei Seite zu legen und einmal einen Schulgang ohne dieselben zu wagen oder gutzuheißen. Man sieht vielmehr Schulen und auch einzelne Lehrer so erpicht auf diese Beiläufer des Unterrichtes, daß man glauben sollte, an ihnen hänge das Wohl und Wehe der Schule, des Lehrgegenstandes, der gesamten geistigen Entwicklung. Selbst Schulaufseher und Revisoren nehmen diese Seite im Schulwesen mit in den Kreis ihrer Inspectionen auf. Sieht man genauer einmal die nach und nach eingeführten und zur Anerkennung gekommenen Zuchtmittel und Controlen und Verhütungsveranstaltungen und auch die in den einzelnen Schulen getroffenen

* Vergl. Pädagog. Revue XXX und XXXI.

Pädagog. Revue 1853, 1te Abth. a. Bd. XXXIII.

Veranstaltungen zur Belebung des Fleißes an; hört man genau zu, worin diese und jene gerühmte pädagogische Geschicklichkeit und Schlaueit besteht und worin die hochgerühmte Bewährtheit dieses und jenes Pädagogen wie auch dieser und jener renommirten Schule besteht: so ergibt sich oft, daß sich Alles nur darum dreht, wie man sicher, prompt und gut die häuslichen Aufgaben eintreibt, controlirt und die Vernachlässigungen und Täuschungen rügt oder hintertreibt und ernst verfolgt und bestraft. Manche Schule und noch mehr mancher Lehrer erschöpft sich hier in Erfindungen, und das nennt man Pädagogik, und mancher Lehrer verbittert sich in diesem Kampfe um die häuslichen Aufgaben seine ganze Lehrersfreudigkeit. Nicht minder erscheinen oft die Eltern auf diese Aufgaben wie versessen und klagen über Unthätigkeit und Lässigkeit, ja Bequemlichkeit der Schule und des einzelnen Lehrers, wenn nicht das Söhnchen einen Bündel Aufgaben aus der Stunde oder für einen Lehrgegenstand mitbringt. Nur derjenige Gegenstand erscheint als ein von der Schule recht gehegter und gepflegter, in welchem die häuslichen Aufgaben einen großen Raum einnehmen, Eltern und Schüler sehen nur die Stunden als wichtige an, für welche eine umfangreiche Aufgabe anzufertigen war. Die Sache ist in der That so weit gediehen, daß der Auctorität eines Lehrers öfters nur dadurch aufzuhelfen ist, daß ihm ein gehöriger Spielraum für häusliche Aufgaben zugewiesen wird, woraus sich beiläufig erklärt 1. warum die jüngern und schwächern oder die nach durchgreifendem Einflusse ringenden Lehrer so sehr geneigt sind, das Feld der Aufgaben immer mehr für ihre Lehrgegenstände auszudehnen und immer mehr Terrain ihren Collegen nach und nach abzurufen, und 2. woher sich so nach und nach in den Schulen eine Ueberbürdung der Schüler einschleicht, falls nicht von Zeit zu Zeit eine Regulirung derselben eintritt, 3. warum die Schüler eine Stunde, zu der sie eine tüchtige Leistung beibringen sollen, viel gespannter und ruhiger und gesammelter erwarten und oft ganz hindurch abwarten, als die Lehrstunde, in die sie von Hause aus gleichsam unbepackt eintreten. So entwickelt sich an den häuslichen Aufgaben und durch sie das, was man in den Schulen

das moralische Gewicht eines Lehrgegenstandes nennt. Daraus wird erklärlich, wie verschiedene Schulen in denselben Lehrgegenständen bei sonstiger gleicher Kraftentwicklung doch so gar verschiedene Resultate erzielen.* Zugleich liegt aber auch in dieser erfah-

* Unsere heutigen Gymnasien können noch mehr Rechnen-, Schreiben-, französische, englische, physikalische, mathematische, naturgeschichtliche u. Stunden, als sie heute

rungsmäßigen Thatsache, daß der Erfolg in einem Unterrichtsgegenstande vornehmlich von dem moralischen Gewichte abhängt, was die Schule an den Gegenstand zu hängen vermochte, der gerechte Zweifel an die tiefere pädagogische Einsicht derer begründet, welche die Zahl der Lehrstunden für einen Gegenstand als das einzige Maß des erfolgreichen Unterrichtes anzusehen geneigt sind und um Stundenzahlen feilschen. Vier Lehrstunden Französisch in einem Gymnasium, in welchem das moralische Gewicht auf den alten Sprachen ruht, werden weniger erzielen lassen als drei französische Stunden in der höhern Bürgerschule, wenn diese hieher das moralische Gewicht verlegte. Dieses wird vornehmlich durch die häuslichen Aufgaben erreicht, und zwar darum durch diese vornehmlich, weil sie

die Mitbetheiligung des Hauses für den Lehrgegenstand in Anspruch nehmen und dadurch die häusliche Kraft und Auctorität und Hülfe und so auch Theilnahme auf sich gelenkt haben.*

Sucht man nun für diese Erscheinungen den tiefern Grund, so kann er nicht, wie man anzunehmen oder zu glauben scheint, in der dadurch herbeigeführten Förderung des Unterrichtes und Fortschrittes allein zu finden sein. Denn wenn auch einzelne Lehrgegenstände bei einem Massenunterrichte dieses Förderungsmittels sich nicht entschlagen können, so wissen doch auch beobachtende Lehrer recht gut, daß das Ergebnis nicht so groß sei, als die Anstrengung des Schülers und der ganze Schul- und Hausaufwand vermuthen läßt. In richtiger Erwägung dieser erfahrungsmäßigen Thatsache sind denn auch wohl einzelne Lehrer schon im Unmuth zu dem verzweiflungsvollen Gedanken gekommen, alle häuslichen Aufgaben entweder fallen zu lassen oder sie doch nur als eine Nebensache zu behandeln, weil der Gewinn aus ihnen des vielen Verdrußes und aller der sich daran hängenden Unsittlichkeiten nicht werth sei. Der Grund liegt tiefer und zwar erstens in der Lebensstellung derjenigen Familien, deren Söhne die höheren Schulen zu besuchen pflegen. Diese

angeseht haben, erteilen lassen; sie werden die höhern Bürgerschulen nicht eher verdrängen, in den Augen der Schüler nicht eher ersetzen, selbst durch hervorragende Leistungen in diesen Fächern nicht überflüssig machen, als bis sie für diese Gegenstände einen erklecklichen Raum zu häuslichen Aufgaben aussetzen können und dadurch diesen Lehrgegenständen zu dem moralischen Gewichte verhelfen. Es ist das nun einmal so und Einsichten ändern diese Ansichten nicht.

* Daß hiezu noch andere Ursachen mitwirken, z. B. das Gewicht bei Beförderungen in höhere Classen oder für die Rangordnungen, oder das Hervorheben bei Prüfungen und andern Acten, die Fleißbeurtheilung im Zeugnisse &c., das versteht sich von selbst. Das ist aber leicht ersichtlich auch immer mehr oder minder noch im Zusammenhange mit der in Anspruch genommenen häuslichen Thätigkeit für den Gegenstand.

Familien nehmen in der Regel nicht Theil am Geschäfte*, oder wenn ja noch, so wird der in die höhere Schule geschickte Sohn davon eo ipso emancipirt. Dadurch ist der Schulknabe solcher Schule außer der Schulzeit ohne alle und jede Beschäftigung, welche Geschäftslosigkeit ihn oft zu einer Plage des Hauses und seiner selbst werden läßt. Die damit verwandte zweite Ursache ist, daß diesen Knaben Gelegenheit, Uebung und Kraft und damit auch bald Neigung und Willen zu einer zweckmäßigen Selbstbeschäftigung verloren gehen. Dazu kommt als dritte Ursache die heutige Unterrichtsweise, welche viel lehrt, aber immer den Schüler am Gängelbände erhält, und welche die freiere Unterrichtsform und das Selbsterwerben verschmährt oder doch nicht anbahnt. Vor Allem aber tritt als vierte Ursache auf, daß Eltern wie Schüler fühlen, denn vom Erkennen darf man ja hier nicht reden, wie in diesen häuslichen Aufgaben das einzige Verknüpfungsband zwischen der Schule und Schulgemeinde dargeboten und noch erhalten ist. Nur durch die häuslichen Aufgaben wissen die Eltern etwas von den Vorkommnissen, Methoden, Fortschritten und dem Unterrichtsgange und den Leistungen der Schule wie ihrer Kinder; nur durch die Sorge für das Anfertigen dieser Aufgaben nehmen sie noch einigen Antheil an der Schule und werden in das Interesse derselben hineingezogen**. An den häuslichen Fleiß knüpft der Vater sein Vertrauen auf die Schule und den einzelnen Lehrer, an ihm rechnet er sich vor die Leistungen und die Erfolge des Schulbesuches seines Sohnes; ja wie sein Sohn von der Schule zu Hause beschäftigt wird, darauf gründet sich sein Urtheil über die Schule fast ganz allein. Nicht minder fühlen die Lehrer, wie sie mit ihren häuslichen Aufgaben der Schüler bis in die Familien hinein reichen und an ihnen und mit ihnen einen Blick nicht bloß in das Leben des Schülers, sondern auch der ganzen Familie, ja des gesammten geselligen Zustandes des Hauses thun. An den häuslichen Aufgaben schließt sich mancher sonst unerklärliche geistige und gemüthliche Zustand des Knaben auf, an ihnen gewinnt der beobachtende und denkende Pädagoge oft einen Schlüssel und nicht selten den einzig richtigen Maßstab zur Leitung wie überhaupt zur richtigen Beurtheilung eines Knaben. Wenn ja die häuslichen Aufgaben

* *E. Pädagog. Revue* XXVIII, Seite 37 ff.

** Wer an verschiedenen Schulen unterrichtet hat und nicht mit stumpfen Sinnen an den Erscheinungen vorüber gegangen ist, der weiß, daß eine Schulgemeinde existirt, und zwar weiß er es aus den häuslichen Aufgaben. Wie anders sieht die Schulgemeinde eines Gymnasiums als die einer höhern Bürgerschule oder einer gewöhnlichen selbst höhern Stadtschule aus!

fallen sollten, wenn es ja Sitte würde, daß die Schulen auch diese einmal ganz beaufsichtigten, um den Eltern und sich selber die Plage abzunehmen, dann wäre das letzte sittliche Band zwischen Schule und Haus zerrissen. Die häuslichen Aufgaben ganz fallen zu lassen oder sie entbehrlich zu machen in den höhern Schulen, oder andererseits den Eltern durch besondere Schulveranstaltungen diese Bemühung und Sorge um die häusliche Thätigkeit ihrer Kinder abzunehmen, das möchte schließlich eben so erspriesslich sein, als den Schulen den Religionsunterricht abzunehmen. Bequemlichkeit ist nicht immer ein Gewinn im Lebensreichthum.

In Erwägung dieser Wichtigkeit der häuslichen Aufgaben wird man wohl folgende Sätze ohne weiteres einräumen:

sie müssen von der Schule für die einzelnen Lehrgegenstände bemessen werden, und

der Lehrer gibt sie auf und controlirt sie im Auftrage der Schule.

Die erste Forderung gründet sich nicht bloß auf einige herkömmliche Betrachtungen, wie etwa die, daß die Lehrer dann, wenn sie in dieser Beziehung nichts von einander wissen, entweder in dem Gesamtaufgeben zu viel oder zu wenig thun könnten, oder daß die Arbeiten für einzelne Tage sich zu sehr häufen und so gar ungleich vertheilt werden könnten, oder daß die an Auctorität überwiegenden Lehrer andere Kollegen mehr und mehr mit ihren Aufgaben bei Seite schieben und den einseitigen Fleiß der Schüler schon in den ersten Jugendjahren einleiten und der nicht seltenen Unfittlichkeit einen Vorschub leisten würden, welche die Schularbeiten nur noch machen läßt aus Furcht vor dem einzelnen Lehrer oder aus andern Rücksichten auf dessen Persönlichkeit; oder daß der Kampf der einzelnen Kollegen um das Feld für häusliche Aufgaben ein störender ist, sondern die Betrachtung ist überwiegend, daß in den häuslichen Aufgaben sich der Geist und die Tendenz der Schule für die Schulgemeinde abspiegelt; daß nur so dem Lehrer wie dem Schüler täglich das Bewußtsein aufgefrischt wird, er gehöre einem Organismus als ein Glied an und müsse sich in den Gesetzen dieses Organismus bewegen; daß gewiß nur so Veranstaltungen getroffen werden können, auch einem Lehrgegenstande, der in den Händen eines schwächern Lehrers sich befindet, zu seinem Rechte zu verhelfen, ohne die Auctorität des Lehrers noch weiter zu schwächen; daß so endlich nur vielen Unfittlichkeiten, die sich an die häuslichen Aufgaben knüpfen, mehr oder minder erfolgreich gesteuert werden kann *. Das Nähere hierüber

* Die Furcht und Besorgniß, als werde der Eigenthümlichkeit des Lehrers und seiner methodischen Ansicht eine Gewalt angethan, tritt für den, der nur eine Ahnung

muß spätern Auffäßen vorbehalten bleiben. Demgemäß wird abzuhandeln sein:

- I. inwieweit und in welchem Sinne die häuslichen Aufgaben Gegenstand der Schule sind;
- II. die Behandlung derselben von Seiten des einzelnen Lehrers.

Um möglichst vollständig zu sein*, mag auch hier bisweilen allgemein Bekanntes mit unterlaufen, wofür im voraus um Entschuldigung gebeten wird.

I. Die Schule hat abzuwägen, in welchen Lehrgegenständen der Schule Aufgaben gegeben werden sollen, und wie viele und zu welchen Tagen sie aufzugeben sind.

Damit jeder Gegenstand zu seinem Rechte und zu seinem Gewichte und so auch jeder Lehrer zu seiner Bedeutung und seinem Ansehen gelange; damit nicht die Arbeiten sich auf einen oder den andern Tag häufen, während andere Tage frei ausgehen; damit so der Schüler durch die richtige Vertheilung der Arbeiten seitens der Schule zu einer regelmäßigen und geordneten Thätigkeit wie Zeiteintheilung nach und nach angeleitet und auch den Sonntag heilig zu halten und ihn als den Ruhetag anzusehen gewöhnt werde. So kann nur verhütet werden, daß nicht die üble Gewohnheit mancher Lehrer einreißt, **so vielerlei kleine Aufgaben** zu geben. Diese Gewohnheit ist ein recht großes und leider nicht seltenes Uebel, dessen Quell hier nicht ohne Verletzung aufgedeckt werden kann, wogegen aber zu warnen erlaubt sein wird. Jünglingen bietet man wohl solche Aufgaben nicht mehr an, denn sie würden darüber lachen; aber Kinder werden durch selbige lediglich zerstreut und werden durch sie außerdem zu recht methodischer Zeitvertrödelung geleitet. Ehe ein Knabe sich die Arbeitsbücher hervorholt und anordnet, die Feder in Ordnung bringen läßt u., vergeht immer viel Zeit. Er kommt dabei auf gar viele Nebengedanken, ihm fällt beim Hervorsuchen

von Methode und von einem Organismus und der Bedeutung eines Lehrercollegiums und dem Wesen einer Erziehung durch die Schule hat, gewiß gar nicht ein. Ist er ein Glied in dem Lehrercollegio, so ist ja seine Ansicht über das Mehr oder Weniger bei der Feststellung der Aufgaben auch zur Geltung gekommen.

* Unsere Leser mögen verzeihen, wenn hier auch einmal wieder Trivialitäten vorkommen, denn manche Notizen in manchen pädagogischen Blättern lassen vermuthen, daß es auch eine pädagogische Armuth gibt, welche zerrissene Sohlen an den Schuhen und abgetragene Röcke nicht verschmäht und der Revue wohl gar das Unpraktische vorwirft, wenn sie nur Leser und nicht A-B-C-Schützen in der Pädagogik und Didaktik berücksichtigt.

so viel Zerstreuendes und wohl auch Spielzeug in die Hände, daß es gar kein besseres Zerstreuungsmittel für ihn gibt als die vielen kleinen häuslichen Aufgaben in den verschiedensten Büchern. Lehrer, die als Väter die häusliche Aufsicht über die Schularbeiten ihrer Söhne führen, werden in die lauten Klagen der vielen Mütter über solche Aufgaben einstimmen. Wenn eine Arbeit nicht des Hervorholens der Bücher werth ist, wenn sie nicht sammelt, dann lasse man sie ganz weg, denn der Schüler kann sie nicht, sie sei denn eine bloß mechanische schriftliche, zur Zufriedenheit der Lehrer anfertigen. Wenige Vocabeln und eine grammatische Regel, und ein Sätzchen zur Präparation, und ein Sätzchen zu memoriren: hievon kann heute kein Schüler sich die Aufgabe so einprägen, daß er morgen noch dem Lehrer davon Rechenschaft geben kann. Das hat einen psychologischen Grund, der hier nicht weiter aufgeführt werden kann. Je kleiner die Aufgaben, so sagen ganz richtig die beobachtenden Lehrer, desto schlechter haben die Schüler gelernt, je größer, desto besser. Diese Erfahrung ist Beleg der Behauptung. Diese kleinen häuslichen Aufgaben vermehren so recht das heutige Schulübel der geistigen Zerstreuung, welches von dem beliebten und als Schulorthodoxie behandelten Stunden- und Pensensystem unzertrennlich ist. Es bedarf der Mehrung dieses Übels nicht.

Sind hiemit schon eine Reihe von den zu vermeidenden Uebelständen angegeben, so hat außerdem die Eingangs dargestellte Wichtigkeit der häuslichen Aufgaben zugleich dargethan, daß in ihnen die Schule sich ihrer Schulgemeinde präsentirt, ja dieser dadurch ihren Charakter und ganze Eigenthümlichkeit darlegt. Darum reicht es nicht aus, wenn ein Lehrer vom Gymnasium in die höhere Bürgerschule Methode und Aufgabenart für seinen Gegenstand mitbringt; es reicht nicht aus,

- a. wenn jeder Lehrer an der Schule seinen Unterrichtsgegenstand nach den besten allgemeinen didaktischen Regeln auch in Betreff der häuslichen Aufgaben zu behandeln weiß, und wenn er für denselben die dem Gegenstand ganz gemäßen Forderungen an die Thätigkeit der Schüler zu Hause macht;

darum reichen nicht die Schulbücher und Aufgabebücher und methodischen Anleitungen für die verschiedenen Schularten aus, sondern hier muß Vieles durch den Charakter der Schule bestimmt werden, der ihr durch ihren nähern Zweck und die durchgreifende Ansicht ihrer Schulgemeinde aufgedrückt wird *. Es sei dieß durch einige Beispiele zu erläu-

* Die Leser der Revue können über den Begriff und Einfluß der Schulgemeinde nicht mehr im Zweifel sein, da oft von ihr die Rede gewesen. Hier nur nochmals die

tern erlaubt. Die Schulgemeinde einer höhern Bürgerschule (geschlossene Anstalten kennen natürlich so ein Ding nicht) wird fast fordern: Aufgaben im Rechnen, viele in den neuern Sprachen, in Geographie, an manchen Orten auch in Naturgeschichte; dagegen die eines Gymnasiums wird sich gegen solche Aufgaben sehr indifferent verhalten; jene wird Versemachen für eine unnütze Spielerei halten, diese wird es nicht ungern aufnehmen; jene wird viel lateinische Aufgaben für eine Plage, diese für eine Nothwendigkeit ansehen u. Es verlautet zwar hie und dort, als ob hier dem Lehrer Niemand drein zu reden habe, als ob in der Methode die ultima ratio dem Lehrer zükäme; in der Wirklichkeit jedoch liegt die Sache ganz anders und darum eben auch einer gesunden Theorie nach, oder die Theorie gehört dem Doctrinärismus an. Nur diejenige Schule ist sich eines eigenthümlichen Charakters bewußt, die ihre häuslichen Aufgaben aus diesem Charakter her regelt und für die einzelnen Fächer bestimmt. Dabei soll nicht geläugnet werden, daß auch die Charakterfeste Schule mit ihren häuslichen Aufgaben auf die Schulgemeinde rückwirken und diese gleichsam gewöhnen kann.

Hienach können also nicht praktische Vorschläge für die einzelnen Lehrfächer gegeben werden, die nun etwa eine Schule nur in die Hand zu nehmen hätte, um darnach Alles recht ordnungsmäßig einzurichten, sondern jede Schule hat sich ihren Standpunct erst genau durch Beobachtung zu suchen. Z. B. die eigentliche Volksschule, welche die Kinder der arbeitenden Classen zu unterrichten hat, wird nur wenige oder gar keine Arbeiten geben dürfen (s. Revue 1852 XXXI, S. 37 ff.). Die städtische Schule, auch höhere Stadtschule genannt, wird schon einige Arbeiten geben müssen, und die höhern Schulen (Gymnasium und höhere Bürgerschule) werden für eine Beschäftigung der Kinder und Knaben und Jünglinge außer der Schulzeit Sorge tragen müssen. Die Frage nach der Praxis und die Vorschläge für die hier beregte Aufgabe werden also immerhin sich schon ein ganz enges Feld setzen müssen, wenn man sich nicht mit den allereingemeinsten Antworten beschäftigen will. Demgemäß mögen hier für Gymnasium und höhere Bürgerschule einige vereinzeltte Rücksichten, die zu nehmen sind, eine Stelle finden.

- b. An keinem Tage dürfen die officiellen Schularbeiten der Schüler mehr als zwei Stunden den Knaben beschäftigen, das Kind vielleicht noch weniger, und der Sonntag bleibt ganz arbeitsfrei.

Erinnerung, daß sie nicht ein Gedankending ist, sondern ein ganz reales Ding, und daß sie als eine nicht zu ihrem Rechte gelangte nun vielleicht ihren Einfluß auf eine nicht rechte Weise zur Geltung bringt.

Man mittelt solches förmlich durch Versuche mit den Schülern der verschiedenen Classen aus, indem man einige Wochen lang die reifern, mittlern und schwachen Schüler jeder Classe unter der Aufsicht der Ordinarien arbeiten läßt. Eine wöchentliche Besprechung der Collegien über diese Angelegenheit führt dann zur Ermittlung, wie viel Zeit ein Schüler zu dieser oder jener Arbeit brauchte, worüber man als Lehrer nicht immer klar ist. Manche dem Lehrer sehr leicht scheinende und nach seiner Ansicht rasch anzufertigende Aufgabe hat für den Schüler ungeahnte Schwierigkeiten, welche nur so entdeckt werden, wie denn wiederum an andere Aufgaben der Schüler wenig Zeit gebraucht. Daß nicht mehr als zwei Stunden verwandt werden sollen, wird wohl keiner Rechtfertigung weiter bedürfen, denn hat das Kind und der Knabe sechs Stunden zwischen den Bänken gefessen und ist sechs Stunden geistig beschäftigt worden, so kann und darf nur noch auf höchstens zwei Stunden Arbeit gerechnet werden. Allenfalls mag man für den Donnerstag und Montag, in Rechnung auf den freien Nachmittag am Mittwoch und Sonnabend, die Arbeiten um eine Stunde vermehren. Man wird nun freilich hier zunächst fragen: ob denn acht Stunden geistige Beschäftigung mit gänzlicher Freilassung des Sonntags hinreichend sein dürften für den jugendlichen Geist. Gewiß sind sie hinreichend, wenn nur die Schule es richtig anzufangen gewußt hat, nach und nach den Trieb der Selbstbeschäftigung auf dem geistigen Gebiete anzuregen und damit den Schüler so zu leiten, daß er unter seine Vergnügungen, für welche er neben acht Stunden für den Schlaf noch acht Stunden behält, auch eine geistige Beschäftigung rechnet. Eine Schule, welche diesen letzten Zweck nicht hat, kann auch mehr Aufgaben geben, ja so viele, als sie von den Schulknaben irgend erzwingen kann. Eine Schule, welche gute Gramina vor den beaufsichtigenden Behörden bestehen will und die höchste Aufgabe und ihr letztes Ziel in dieser Belobigung sieht, die gebe ja mehr Aufgaben und nehme auch den Sonntag zu Hülfe. Es mag ja auch wohl dem kirchlichen Sinne nichts schaden, wenn die Schüler während der Stille unter der Predigt ihre Schularbeiten, d. h. ihre Werkeltagsarbeiten, anfertigen. Die Frage, ob die höhern Schulen die ihnen gesteckten Aufgaben mit so geringer Arbeitszeit der Schüler lösen können, diese Frage hat in einer pädagogischen Betrachtung gar keine Bedeutung, denn sie hält die durch Abiturienten-instructionen gesteckten Ziele der Schulen für willkürliche Satzungen, die ja nicht allemal von Pädagogen gemacht sind. Die Schulen aber, welche erziehend wirken wollen, die nicht mehr die geistige Bildung eines Menschen in dem schulmäßigen Wissen irgend eines Lehrgegenstandes

finden, die noch viel andere Bildungselemente kennen als Schulpenfen, welche schließlich eine freie Selbstbeschäftigung der Schüler als letzten Ausgangspunct ihrer Lehr- und Erziehungswirksamkeit ansehen, diese Schulen müssen sich auf eine so geringe officiële Arbeitszeit der Schüler beschränken. Andere Pädagogen werden entgegenen: es sei Gefahr für die jungen Leute in dieser vielen freien Zeit. Denen kann nur die Antwort gegeben werden: zur Sklaverei ist leichter zu erziehen als zur Freiheit. Allen Bedenklichkeiten aber gegenüber sei noch die kleine Notiz gestellt, daß die Schule das Schulleben anzubauen hat und daß sie ihren Schülern Zeit geben und erhalten muß.

Die Einschränkung dieser Regel auf Knaben und Kinder bedarf noch hier einer kleinen Erörterung. Für den Jüngling am Schlusse der Schule soll es wenn möglich so gut wie gar keine officiellen Arbeiten geben. Die Schule soll mit ihren Zöglingen schließlich so weit gekommen sein, daß in der letzten Classe nur noch die freie Unterrichtsform Platz hat, wovon später die Rede sein wird.

Anstoß werden manche Lehrer noch daran nehmen, daß die Arbeiten immer berechnet sind auf den Tag, zu welchem sie anzufertigen sind. Es scheint angemessener, sie auf den Tag, an welchem sie aufgegeben werden, zu bemessen (in der Didaktik ist so eine Sache von großer Wichtigkeit). Gründe für dieß letztere sind: der Schüler wird gewöhnt, die Arbeiten gleich nach den Stunden zu machen; er arbeitet leichter und schneller, da er ja noch die Notizen des Lehrers für solche Arbeit gegenwärtig hat; er wird entschieden besser arbeiten, da ihm die in der Stunde dazu gegebene Anleitung und Hülfe frisch ist. Die Arbeiten werden nicht so leicht vergessen, übersehen und in der letzten Stunde dann noch flüchtig gemacht; der Schüler kann sich dann noch nach der nöthigen Hülfe und dem Rathe des Lehrers umsehen, was an dem letzten Tage nicht mehr gut möglich ist; der Schüler wird nicht so oft um zufälliger Störungen willen, über die er doch nicht immer Herr ist, eine Arbeit versäumen oder schlecht machen u. Demgemäß erscheint es als eine didaktisch weise Maßnahme einer Schule, ihre Schüler nach und nach so zu gewöhnen, die Arbeiten gleich an dem Tage des Aufgebens anzufertigen. Recht sorgsame Eltern trachten auch mit ihren Kindern nach diesem Arbeitsmodus, recht eifrige Knaben und viele Knaben, wenn eine Versetzung in eine neue Classe den Eifer belebt hat, richten sich mit ihren Arbeiten von selbst so ein und bieten hier einen Wink für die Schulen, an dem sie nicht gleichgültig vorübergehen dürfen, wenigstens nicht ohne Prüfung. Wohl zeigt der Eifer der Eltern und der Kinder einen solchen Modus, aber ist denn dieser Eifer

aus der Sache her entsprungen? Er ist meist der Aufgabe als solcher fremd. Nur erst den Jüngling wird die Aufgabe reizen, sogleich an ihre Bearbeitung zu gehen. Es soll das Motiv für Kinder und Knaben nicht etwa als ein unsittliches hier gefaßt werden, sondern man soll nur vorweg hier auffassen, daß es nicht ein aus der Aufgabe entsprungenes, sondern ein ihr fremdes ist. Darum steht der Knabe, welcher zum Tage der Arbeitsabgabe treu und gewissenhaft oder auch gezwungen arbeitet, sittlich nicht tiefer als der, welcher am Tage der Arbeitsaufgabe sie anfertigt. Nach Beseitigung dieser Differenz von dem sittlichen Standpunkte aus bleiben nun die andern Vortheile zu erwägen. Wenn die Schüler die Anleitungen und Anweisungen und Hülfsen der Lehrer für eine häusliche Aufgabe nicht einige Tage lang behalten haben, dann haben sie sie nicht verstanden, und man könnte sagen, sie werden solcher Hülfsen und Anleitungen mit der eben angefertigten Arbeit auch wieder los und entledigen sich gleichsam in der Arbeit jener Anleitung und Hülfe. Ja die Schüler nehmen dieselben gleichsam nur so auf, als wären sie nur für die eben gestellte Aufgabe gegeben, und somit wird der Lehrer genöthigt sein, bei jeder Aufgabe seine Vorschriften und Anleitungen und Hülfsen zu wiederholen. Dieß ist kein Gedankending aus dem bloßen Widerspruchsgeiste her. Wenn ferner die nicht geschlossenen Schulen es nie dahin bringen werden — es möchte denn die Schule alle häuslichen Arbeiten unter ihre Obhut nehmen — daß alle Schüler die Aufgaben am Tage des Aufgebens anfertigen, so gibt es für die bequemen, faulen, leicht gestörten Schüler gar kein besseres Förderungsmittel der Abschreibereien, als wenn recht viele Schüler nach und nach daran gewöhnt werden, am Tage des Aufgebens ihre Arbeiten zu machen. Diese Rücksicht in den Schulen möchte es wohl gar wünschenswerth erscheinen lassen, daß keine Arbeit früher als am Tage vor dem Abgeben angefertigt würde. Allerdings wäre in Betreff der mündlichen Aufgaben ein entgegengesetzter Modus zu wünschen, da der Grund der Abschreiberei und Hülfe wegfällt, es auch sogar wünschenswerth ist, daß der Schüler zweimal lerne, nämlich am Tage des Aufgebens und zum Tage des Abhörens. Indessen gerade für diese Aufgaben findet die eigenthümliche Lernträgheit der Schüler es bald heraus, daß sie nur einmal zu lernen nöthig haben und nicht zweimal, wenn sie die Lernaufgabe erst am Vorabende vornehmen. So wird sich denn hier in Betreff dieser Aufgaben doch die Schule sehr bald außer Stand gesetzt sehen, ihre Schüler an ein frühes und so zweimaliges Lernen zu gewöhnen. Darum gebe sie nur gleich den ohnmächtigen Versuch auf. Was endlich die zufälligen

Störungen anbelangt, welche manchmal das Anfertigen einer Aufgabe hintertreiben, so möge man das Moment nicht übersehen, daß so manches Vergnügen und manche Lust eines Schülers durch das Pflichtgefühl überwunden wird, daß um die nun nicht mehr zu verschiebende Arbeit manche ganz unnütze Ergöblichkeit und Zerstreuung unterbleiben muß, welche Nothigung nie eintritt, wenn der Knabe sich durch sein Vorwegarbeiten so recht current erhält. Man merke auf: es sind die Erfahrungen gar nicht selten, daß die vergnügungslustigen und zerstreungsüchtigen Knaben gar nicht abgeneigt sind, so vorweg zu arbeiten, weil sie bald inne werden, daß sie sich stets in der Lage erhalten, eben nie ein solches Vergnügen um der Schularbeiten willen ausschlagen zu müssen. Kann ferner die Schule nicht erzwingen, daß alle Arbeiten an dem Aufgabestage gemacht werden, so suche sie die Gewöhnung in dem andern Arbeitsmodus zu erreichen, denn nur so wird sie eine regelmäßige Zeiteintheilung und ein gleichmäßiges Arbeiten, so daß jeder Tag seine Plage hat, erzielen.

Wenn die Regelmäßigkeit und die durch sie erreichte Gewöhnung unbestritten ein gar wichtiges, aber doch auch gar oft übersehenes Moment im Unterrichte wie in der Erziehung ist, so darf dessen ungeachtet auch die Ausnahme von der Regel ihr Recht beanspruchen. Demgemäß

- c) muß bisweilen mit Absicht für einen Schultag die Arbeitszeit vermehrt und für einen andern vermindert und ganz auf Null reducirt werden.

Ein Kind wird durch die Regelmäßigkeit wie der Wanderer auf einer ganz ebenen Bahn abgestumpft. Es muß daher für dasselbe bisweilen ein Arbeitsberg und Arbeitsthal dargeboten werden, um solcher Versteifung vorzubeugen. Für solche Tage, an denen das öffentliche Leben der Schulgemeinde irgendwie in eine freudige Erregung gerathen wird — solche Momente gibt es doch hin und wieder — gebe man gar keine Arbeiten, denn sie werden schlecht oder gar nicht gemacht oder werden umgangen, und das Alles wirkt nicht gut auf den sittlichen Zustand der Schule. Für dieses Verfahren gibt es aber einen noch tiefern positiven Grund, welcher in der Revue Augustheft 1851 S. 94 ff. genauer ausgesprochen und als unabweisbar dargelegt ist, auf welchen zurückzukommen für die Leser unnöthig ist. Die Schulen sollten für solche Tage ganz entschieden das Recht haben, auch die Schulstunden selbst auszusetzen. Aber dem gegenüber sind auch einmal die Arbeiten zu vermehren, damit der Knabe inne werde, wie viel er vermöge, wenn er so seine ganze Kraft zusammen nimmt. Ein solches Bewußtsein aus eigener Erfahrung ist allewege gut. Zu solcher höhern

Anspannung der Kräfte bietet die Schule oft genug Gelegenheit. Wesentlich aber hiebei ist, daß die Schüler sich des Grundes der Ausnahmen bewußt werden. Aber es darf dieß Ausnahmemachen weder so oft vorkommen, daß die Ausnahmen zur Regel werden, noch darf es als ein launiger Einfall oder Zufall erscheinen. Wenn man diesen Gedanken festhält, so wird die Frage: ob denn nicht jene erste Regel durch diese Ausnahmen umgestoßen und so dem chaotischen Aufgabegeben wieder die Thür geöffnet werde, ganz von selbst beseitigt sein.

Die Vertheilung der Arbeiten muß ferner so gemacht werden, daß auf den Arbeitstag

d) nie mehr als drei verschiedene Aufgaben fallen. Dabei wird die Einrichtung möglichst so zu treffen sein, daß darunter

nur eine schriftliche ist.

Daß man damit ausreichen kann, dürfte durch Erfahrungen belegt werden können, und daß die schriftlichen Arbeiten in der Regel den ganzen Arbeitsraum einzunehmen haben werden, das liegt auf der Hand. Wenn eine Aufgabe zum Lernen auf eine längere Zeit als eine halbe Stunde berechnet wird, so ist die Aufgabe entschieden zu groß und kostet dann oft dem Schüler die drei- und vierfache Zeit, weil er sich erholen muß beim Auswendiglernen. Es ist aber nach Obigem nicht damit gesagt, man könne statt einer Aufgabe, an der zwei oder drei Viertelstunden zu lernen sein dürften, auch deren mehrere in demselben oder gar in verschiedenen Gegenständen aufgeben, für welche zusammen dieselbe Zeit in Anrechnung kommen dürfte. Ohne besondere Hinweisung sieht man aber wohl, daß es gar kein sichereres Mittel gibt, dem Vergessen von Arbeiten oder der Entschuldigung und der Lüge, sie seien nur vergessen, vorzubeugen, als durch eine von der Schule aus getroffene Anordnung, etwa der Art, daß in der ganzen Schule z. B. zum Montage der deutsche Aufsatz, zum Dienstage das lateinische Exercitium u. angefertigt werden muß. Es fühlt der Knabe selbst, daß er nach jahrelangem Anfertigen solcher Arbeiten zu einem bestimmten Tage nicht mehr sagen könne, er habe eine solche Arbeit einmal zu machen vergessen. Den Vortheil für die beaufsichtigenden Eltern darf man dabei auch nicht zu geringe anschlagen.

Doch an allerhand Einwendungen wird es nicht fehlen und deren einige mögen hier eine Berücksichtigung finden. Es wird in mehreren Lehrgegenständen oder gar in allen einige Lehrstunden geben, zu denen die Schüler gar keine häusliche Aufgabe hatten. Dieß ist für diejenigen

Didaktiker, welche die Lehrstunden nur als Auf- und Ablabestunden zu behandeln verstehen, ein gar wichtiges Bedenken. Sie müssen sich nun das schon einmal wieder abgewöhnen und lernen, daß sie Lehrstunden zu geben haben, daß sie in der Schulstunde lehren sollen, daß auch in der Stunde gelernt werden soll. Es soll und muß die Lehrbequemlichkeit aufhören, welche sich aufs Ratheder setzt und sich die gegebene Aufgabe herbeten läßt. Nicht minder werden durch diese Beschränkung der häuslichen Aufgaben die Schüler nach und nach wieder begreifen, daß sie in der Schulstunde lernen sollen, und wenn dieser Begriff recht klar und lebendig in ihnen wird, so wird dadurch die Physiognomie der Schulclasse eine ganz andere und lebendigere und theilnehmendere werden. Man möchte den verwöhnten Collegen hier zurufen: nur Muth! die Sache geht so besser als nach dem Systeme des Aufgebens und Abhörens, das Unterrichten wird belebter und freudiger und die größere Anstrengung bringt auch größere Freudigkeit und schließlich größern Gewinn. Wird die Schulstunde so im Bewußtsein der Lehrer und Schüler wirklich zu einer Lehr- und Lernstunde, so ist das von ganz unglaublicher moralischer Wirkung und gibt ein Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler, in welchem gar Manches, was heute vielen Lehrern als überschwenglich und ideal klingt, zu einer wirklichen Wahrheit wird. Da jedoch diese Lehrseite der Schule und deren große Bedeutung schon an andern Orten und seit 1836 immer und immer betont ist, so wird eine weitere Darlegung um so mehr überflüssig, als hier nur eigene Erfahrung mitreden kann. Allerdings kann sich ein einzelner Lehrer mit seinem Lehrgegenstande, ohne die Gefahr fiasco zu machen, nicht auf diesen Weg begeben, daß er manche und viele Lehrstunden abhalten will, ohne in ihnen eine häusliche Aufgabe zu Grunde zu legen, wenn die Schüler nicht in allen Lehrgegenständen gewöhnt und geübt sind, die Zeit der Schulstunde wirklich als eine Lernstunde anzusehen. Sind die Kinder und Knaben gewöhnt, sich in die Lehrstunde nur hinzusetzen als diejenigen, denen in dieser Zeit nur eine Rechenschaft über die häusliche Thätigkeit abgefordert wird, so kann ein einzelner Lehrer gegen solche Gewöhnung nicht aufkommen, zumal dieselbe für den Schüler die Schulstunde bequem macht. Darum muß die Schule aber auch alles Ernstes darüber wachen, daß nicht einzelne Lehrer für jede Stunde sich mit einer sogenannten ganz kleinen Aufgabe eindringen und dann die Lehrstunde an dieser ganz kleinen Aufgabe hinbringen, und so doch dem Schüler nach und nach den Gedanken nahe legen, die Stunde sei zum Controliren dieser ganz kleinen häuslichen Aufgabe. Man wahre mit aller Macht das

Bewußtsein, die meisten Stunden in der Schule seien zum Lernen da.

Eine andere Einwendung dürfte die sein, daß bei den größern Lernaufgaben nur eine Stunde gar nicht immer hinreichen würde, selbige so vielen Schülern abzuhören und sich zu überzeugen, ob alle ihre Schuldigkeit gethan hätten. Zunächst waltet hier wohl eine Täuschung ob. Eine kleine Aufgabe kann man nicht Allen abhören, denn wenn vier und fünf Schüler sie gut hergesagt haben, dann ist das weitere Abhören keine Prüfung mehr des häuslichen Fleißes, denn die zuhörenden Schüler haben sie von den Genossen gelernt. Wohl aber läßt sich eine größere Aufgabe zunächst beim einmaligen Abhören schon auf verschiedene Schüler vertheilen, und dann läßt sich innerhalb des größern Stoffes schon nach so mannigfaltigen Rücksichten und in so verschiedenen Modis abfragen, daß jeder Schüler seinen eigenen Fleiß oder Unfleiß an den Tag legen muß. Selbstredend ist und bleibt es unerläßlich, daß möglichst jeder Schüler sich in solcher häuslichen Aufgabe, an die er seinen Fleiß gesetzt, geprüft sieht. Doch da dieser Gegenstand nochmals zur Sprache kommt bei der Frage über die Behandlung der häuslichen Aufgabe von Seiten des Lehrers, so kann hier das Gesagte genügen. Man halte nur ja fest, daß bei größern Aufgaben der Schüler sich nicht darauf verlassen und wohl gar darauf bauen kann, er werde sie wohl noch in der Classe oder wohl gar in der Zwischenstunde lernen; daß er nie so oberflächlich lernen kann, um nur für die Stunde gelernt zu haben.

Einen Haupteinwand hat man vielleicht von den Lehrern des Lateinischen und Griechischen zu erwarten, welchen beiden Gegenständen in den mittlern Classen 14 bis 16 Lehrstunden zugetheilt sein dürften. Unter ihnen ist es ganz herkömmlich geworden, zu jeder Stunde entweder eine Präparation oder einige grammatische Regeln oder ein Exercitium oder auch eine Stelle zum Memoriren oder wohl gar mehrere derartige Aufgaben zu einer Stunde aufzugeben. Sie nehmen daher mindestens 16 und noch mehr Aufgaben für die Woche in Anspruch. So bleiben nach der hier aufgestellten Theorie nur noch zwei Aufgaben für alle übrigen Lehrgegenstände. Ihnen sei nun zunächst erwiedert, daß, vielerlei Schriftsteller neben einander in einer Classe zu lesen, vom didaktischen Standpuncte aus längst verurtheilt ist, daß ferner keine Schule noch denkbar sein sollte, welche den einen und den andern Unterrichtsgegenstand in einer und derselben Classe in verschiedener Lehrer Hände legte. Für ein solches Verfahren hat die Pädagogik kein Wort, was mißbilligend genug wäre. Den syntaktischen Theil der

Grammatik von der Lectüre der prosaischen Schriftsteller zu trennen, ist eine freilich hergebrachte (ob bewährte?), aber vor dem Richterstuhle der wahren Lehrkunst gar nicht zu rechtfertigende Lehrart. Übungsstunden in der Grammatik und deren Anwendung bedürfen keiner Schüler-vorbereitung, ja ein Knabe kann sie selber kaum machen. Dieß voraus-gesetzt, so leuchtet ein, daß der Lehrer mit zwei bis drei Präparations-aufgaben, mit einer grammatischen Aufgabe und einem Exercitium vollkommen ausreicht, und daß so die Zahl der Aufgaben von 16 auf 8 bis 10 zusammenschmilzt. Um aber ganz deutlich zu werden, versehe man sich nach einer Tertia, in welcher im Lateinischen in einem Viertel-jahre der *Jul. Cäsar* und in dem andern der *Dvid* gelesen wird. Neben dem *Cäsar* wird vielleicht die *consecutio temporum* und was damit zusammenhängt in der Grammatik behandelt, und neben dem *Dvid* läuft die Prosodie. An dem Satzgefüge und dem Periodenbau des *Cäsar* wird das Grammatische erörtert und auch geübt, und die gewonnene Regel wird unter der Entwicklung und Einübung auch ihrem Wort-ausdrucke nach eingeprägt, was ganz füglich in der Stunde ge-schehen kann und geschehen muß. Eine rein grammatische Aufgabe gibt es demnach nur hin und wieder, um dem Schüler zu einem Ueberblick des zerstreut Gewonnenen zu verhelfen und daran dann den innern Zusammenhang des Vereinzelten in einer Lehrstunde zu entwickeln. Je mehr der Lehrer wirklich Lehrer war, desto seltener hat er eine häus-liche grammatische Aufgabe, desto leichter wird sie den Schülern, desto mehr kann er darum in sie hineinlegen, um sie gewichtig zu machen. Man glaube, beiläufig gesagt, daß das Einprägen solcher Regel oft nicht die Zeit wegnimmt als das Abhören derselben, wenn sie als Auf-gabe zu Hause gelernt war; man glaube es, daß viel weniger Zeit zu solchem Einprägen als zum Abhören verbraucht wird, wenn die Schüler ans Lernen in der Schule gewöhnt sind. So fällt denn diese Aufgabe fast ganz weg. Es bleibt also noch Exercitium und Präpara-tion. Wird nur ein Schriftsteller gelesen, so ist doch klar, daß es ganz gleichgültig ist, ob man in zwei Aufgaben jedesmal etwa 5 bis 6 Capitel oder zu jeder Stunde ein Capitel präpariren läßt. Es dürfte nun aber leicht schwierig erscheinen, sich zu überzeugen, ob sich alle Schüler zu den 6 Capiteln, deren Uebersetzen sich vielleicht durch 4 Stunden hindurch zieht, auch wirklich präparirt haben, oder ob sie nicht nach ihrer Art klug berechnet haben, daß in der nächsten Stunde nur ein Capitel zur Sprache kommen könne und sie so dennoch die Schul-einrichtung, welche eine Sammlung in dieser Präparation eines längern Abschnittes erzielen wollte, illusorisch machten.

Zwar werden denkende Lehrer, welche nur erst sich von der Wichtigkeit, ja Unerläßlichkeit größerer und sammelnder Aufgaben überzeugt haben, auch ohne einen Fingerzeig schon die Mittel finden, sich diese Ueberzeugung von der Präparation ihrer Schüler zu schaffen, indessen werden sie auf diesem rein praktischen, ja technischen Felde einige Winke nicht verschmähen. Inhaltsangaben der 5 bis 6 Capitel, Aufführenlassen der schwierigen und nicht verstandenen Stellen, Nennenlassen derjenigen Sätze und Perioden, in denen eine bestimmte grammatische Regel oder eine Ausnahme von den bis dahin durchgenommenen Regeln vorkommt, Aufzählen der neuen und eigenthümlichen, bis dahin noch nicht vorgekommenen Wörter und Metaphern, Aufzählen der handelnden oder redenden Personen, Darstellen der räumlichen Situationen, Herausgreifen beliebiger Sätze, in denen irgend eine Schwierigkeit für den Schüler lag u., das sind einige Mittel, um die Untersuchung über die Präparation des Ganzen zu führen. Das schlechteste Mittel ist die Controle über die schriftliche Präparation, denn diese führt zum Abschreiben in den Zwischenstunden und zu den trübseligsten Betrügereien, und besten Falles zu den operibus operatis. Schließlich bleibt das Mittel übrig, daß der Lehrer das Pensum ganz obiter von den Schülern durchübersehen läßt, ohne irgend einen Fehler zu verbessern *. Hierbei kann er alle zugleich heranbringen durch die Frage, wer die falsch übersezte Stelle **anders** verstanden habe, und dieß Mittel dürfte ihn leichter in den Stand setzen, zu ermitteln, ob alle Schüler auf alle 6 Capitel, als er auszumitteln vermag, ob sie auf ein Capitel präparirt sind. Dieß letztere ist ohne einen ganz unerträglichen Unterrichtsgang und ohne allerhand Kniffe und Piffe von Seiten des Lehrers gar nicht möglich, und solche Kniffe und Piffe thun bekanntlich nirgend, am wenigsten aber in einer erziehenden Schule gut. Diese weite Abschweifung in den folgenden Theil der hier gestellten Aufgabe möge man mit dem Wunsche entschuldigen, auch die zweifelnden wie prüfenden Leser durch Beseitigung der naheliegenden Einwendungen zum Weiterlesen noch freundlichst zu gewinnen.

Ein allgemeinerer Gesichtspunct, der alle Schulen mit häuslichen Aufgaben gleicherweise berührt, ist der:

* Es ist überdieß ein weitgreifender didaktischer Fehler, jede schiefe, halb wahre, falsch ausgedrückte, einigermaßen unklare u. Aeußerung des Schülers sofort berichtigen und aufhellen zu lassen. Wo es ein Ueberlegen des Schülers galt, da habe der Lehrer Geduld für die schwache Kraft des Schülers. Es ist oft diese Seite in der Revue berührt und darum genug hievon.

2) die Schule hat die Stellung der Aufgabe zum Unterrichtsgange festzusetzen.

Zwar sollte billiger Weise jeder Lehrer so viel Pädagogik studirt und so viel Interesse an ihr genommen haben, um für den ihm überwiesenen Lehrgegenstand zu wissen oder durch Nachdenken aus allgemeinen pädagogischen Principien herauszufinden, wie die einzelne häusliche Aufgabe auf jeder Unterrichtsstufe mit dem Lehrgange in der Lehrstunde und der Schule zu verknüpfen sei; indessen gibt es doch immer noch Lehrer, welche ihre Lehrbefähigung nur durch ihre wissenschaftliche Kenntniß dargelegt und nach dieser allein gestempelt sind und an diesem Stempel Genüge haben. Eine Schule, welche ja noch erziehen will, darf dieß Umhertappen der Lehrer nicht dulden, sondern muß wenigstens durch Regelung dieser Angelegenheit für die Anfänger und Ungeübten ihren Erfahrungsschatz aufthun. Doch hievon auch ganz abgesehen, so vermißt man in allen Lehrbüchern der allgemeinen und auch besondern Didaktik und Pädagogik eine eingehende Erörterung dieser Angelegenheit, und so weit unsere Erfahrungen reichen, scheint auch in den Schulen nicht eine feststehende Ansicht hierüber sich gebildet zu haben. Zwar ist ein herkömmlicher Usus vom Lehrer auf Schüler und so von Generation zu Generation gekommen; aber eine nähere Beleuchtung dürfte doch auch die Praxis nicht verschmähen, um zu einer größern Klarheit über sich selber zu kommen. Es möge das Resultat als Regel voraufstehen.

- a. In den beiden untern Classen gehe die häusliche Aufgabe hinter dem Unterrichtsgange der Lehrstunde her oder sie verlange vornehmlich nur eine repetitorische Thätigkeit.

Um deutlich zu werden, sei Einzelnes zugefügt. In der Schulstunde wird die Formlehre, werden die Vocabeln, die Regeln, geographische Namen, historische Namen und Thatsachen, biblische Erzählungen und Bibelverse gelernt und eingeübt; in der Schulstunde werden die grammatischen Uebungsbeispiele durchgenommen und übersetzt, in ihr wird die Präparation in der fremden Sprache vornehmlich abgethan, in ihr Gedichte so oft gelesen, bis sie beinahe gewußt werden oder doch der Zunge geläufig geworden sind; in ihr wird der Aufsatz in aller Breite vorerzählt und noch erst von einem Schüler mündlich nachgezählt. Die häusliche Aufgabe besteht dann nur darin, das Gelernte zu wiederholen und sich noch fester einzuprägen, oder das zerstreut Eingeprägte für einen Ueberblick zu sammeln, das halb Gewußte ganz zu lernen, die an den grammatischen Beispielen gemachten Verstandesoperationen nochmals zu machen, das mit dem Ohre Aufgefaßte durch die Schrift fürs Auge darzustellen.

Sieht man zunächst einmal die Sache vom rein praktischen Standpunkte an, so bemerkt man gar leicht, daß ein Schüler wirklich lernen muß, wie man das Lernen anzufangen hat, und erfahren muß, wie man die Gewißheit des Wissens haben kann oder wie man es angreifen hat, um eine Vorstellung zu befestigen. Wenn die Lehrer es doch nur einmal so recht theilnehmend mit ansehen wollten, welche Qual ein Knabe mit einigen Vocabeln hat, ehe er sie behält, und wie alles sein Lernen auf seiner Stube ganz umsonst ist, sie würden barmherzig werden und die Knaben Vocabeln lernen lehren. Es ist nicht anders, ja noch viel schlimmer mit der Formlehre der fremden Sprachen, wenn man nicht das Abbeten der Schemata auch schon für ein Wissen derselben halten will. Wie sich ein Knabe soll ein Verbum mit seinen Verbalformen abhören und so sein Wissen prüfen können, wenn es nicht im ganz fruchtlosen Hersagen der Paradigmata geschieht, das hat bis jetzt die didaktische Kunst noch nicht ermittelt, möchte ihr auch schwer werden. So ist es mit Einprägung der geographischen und historischen Namen und Thatfachen. Fast noch ärger sieht es um das selbsteigene Präpariren der Schüler aus. Was sie dabei herausbringen, was sie sich einprägen, wie sie dabei unsicher umhertappen und rathen, wie wirre sie werden und mit welchem Unsinne sie sich endlich begnügen, davon geben die schönen Schulanekdoten ein Zeugniß, die zwar den Schüler lächerlich machen, die aber doch auch die Schule angreifen. Wer beobachtet hat, wie sich Knaben präpariren, neben denen nicht eine besondere häusliche Anleitung steht, der weiß auch, daß die Arbeit eine sehr wenig erspriessliche für sie ist, und daß die Kinder nur ganz allmählig dahin gelangen, mit klarem Bewußtsein sich einen Satz aufzuschließen und über den von ihnen herausgebrachten Sinn sich Rechenschaft zu geben. Die grammatischen Uebungen und Exercitia, welche den Kindern so oft in den häuslichen Arbeiten zugemuthet werden, sollen und müssen erst in der Schulstunde vorgenommen sein, denn jedes vom Schüler falsch gemachte Beispiel führt ihn gerade so einen Schritt zurück, wie ihn das richtig gemachte vorwärts führt; jenes macht ihn eben so viel unsicher, wie er durch dieses sicher gemacht wird. So kommt er durch die sogenannten selbstständigen syntaktischen Uebungen, wenn er sie nicht mit voller Sicherheit macht, gewiß nicht in seiner Erkenntniß weiter. Das Wundern, Schelten, Verzweifeln über die vielen Fehler in den Exercitien und Uebungen sollte längst die Lehrer gelehrt haben, daß ihre Forderung an die Kinder in diesem Alter nicht eine richtige, dem Alter angemessene war. Das Einüben in der Classe konnte und sollte sie lehren, wie wenig sie dem Schüler hier

zumuthen, wie kleine Schritte vorwärts sie von ihm verlangen dürfen. Man bemerke einmal folgende Thatsachen. Die Schüler mögen ganz perfect die Formen des Verbi kennen, der Lehrer lasse ein Subject, ein Adverbium, ein Object hinzusetzen, und er wird sehen, wie viel Noth dieser kleine Zusatz dem Schüler schon verursacht; die Schüler mögen ganz sicher einen einfachen Satz mit Subject, Prädicat und Object in einen passivischen verwandeln können, er setze nun eine kleine Erweiterung hinzu, oder stelle nur die Wörter anders, und alsbald wird sich für den Schüler eine große Schwierigkeit zeigen. Muß nun bei diesen Schwierigkeiten des Lehrers Hülfssfrage, des Lehrers Warnen und Behüten vor dem Fehler, und sein Aufmerksammachen auf die Schwierigkeiten, so wie billigende oder mißbilligende Geberde und vor Allem sein Wachen über die geistige Sammlung, d. h. seine Auctorität zu Hülfe kommen, um den Schüler den neuen Schritt thun zu lassen: so kann er sich gar leicht sagen, was der Schüler an seinem Arbeitstische ohne diese directen und indirecten Hülfen vollbringen wird. Was ein Schüler in der Classe nicht mit Sicherheit machen kann, das kann er zu Hause gewiß gar nicht machen, und wenn es geräth, so ist es Zufall. Es ist ein Irrthum, daß der Schüler in diesem Alter zu Hause gesammelter und nachdenkender oder auch ruhiger und intensiver arbeiten könne als unter dem wachsamem und auffordernden und treibenden Auge des Lehrers in der Classe. Die an die Schüler gemachten Zumuthungen, welche aus diesem Irrthum erwachsen sind, sind Ursachen der vielen Uebel, welche an den häuslichen Aufgaben kleben, und tragen nicht wenig dazu bei, ein gedankenloses, umhertappendes und rathendes, sich mit dem ersten besten Einfalle begnügen des Arbeiten einzuleiten und zu fördern. Doch um nicht auf die Unterrichts-methode in der Classe selbst einzugehen, welche sich consequenter Weise aus dieser Beschränkung der häuslichen Aufgaben leicht ergibt, sei nur noch für die übrigen Gegenstände bemerkt, daß man in der Didaktik wohl jetzt ziemlich allgemein zu der Ueberzeugung gekommen ist, daß man als sogenannten deutschen Aufsatz nur das Wiedererzählen fordern, und daß man ebenso nur solche Gedichte zum Lernen aufgeben darf, welche mindestens durch richtiges Vor- und Einlesen den Schülern dem Sinne nach aufgeschlossen sind.

Die Einwände, 1) daß dann der häusliche Fleiß wenig den Unterricht unterstütze, 2) daß zu viel in der Schule zu thun bleibe, 3) daß es doch wirklich einzelne Partieen im Unterricht gebe, welche der Schüler wirklich einlernen müsse und wozu man doch unmöglich die Schulzeit hergeben könne, und 4) daß doch endlich auch der Schüler zu einem

selbstständigen Arbeiten geführt und angeleitet werden müsse, verdienen allerdings eine Berücksichtigung und zwar um so mehr, als sie in dem Hergebrachten wurzeln und so eine gewisse Berechtigung haben.

Ad 1. Der repetirende häusliche Fleiß stützt und fördert den Unterricht gerade eben so sehr als der präparirende. Es wird bloß das Verhältniß von Unterricht und häuslicher Thätigkeit umgekehrt. Während nach dem hergebrachten Modus der häusliche Fleiß das Fortschreiten übernimmt und die Unterrichtsstunde die Repetition und das Einüben und Befestigen u., so soll nun umgekehrt der Unterricht das Fortschreiten übernehmen und der häusliche Fleiß nur das Repetiren, Einüben und Befestigen. Während nach hergebrachter Weise der Schüler am Arbeitstische schwitzte, soll er nun in der Classe schwitzen. Warum sollte dieß letztere Verhältniß nicht eben so förderlich sein wie das erste? Freilich wird die Lehrstunde auch für den Lehrer viel anstrengender; aber dafür wird er auch ein Lehrer statt eines Abhörers und Controleurs. Freilich darf dabei der Lehrer nicht in der Stunde hin und her spaziren, sondern muß jeden Weilerschritt vorsichtig bemessen; aber er gewinnt auch Zuhörer und Schüler.

Ad 2. Es bleibe zu viel in der Schulstunde zu thun. Wollen sich doch die Lehrer nur ehrlich und offen gestehen, daß das Berichtigten der Versehen, der Irrthümer, der Uebereilungen, der Flüchtighkeitsfehler und das Nacheinprägen des unsicher Gelernten, das Auseinandernehmen der Vorstellungsreihen und Schemata und Paradigmata gerade eben so viel Zeitaufwand und viel mehr Aerger und Unmuth erzeugt als das lehrende Beibringen; wollen sie doch nur wahrnehmen, wie dieß Umherfarnen in den falschen Vorstellungen und falschen Formen und Verwirrungen wie ein Waten im Sande das Fortschreiten aufhält und daß eben die falschen Antworten ja auch von den Mitschülern gehört und behalten werden, was Alles zusammengerechnet ihnen schließlich die abhörende Thätigkeit in der Classe eben so sauer und noch mühevoller macht als die einprägende und lehrende. Man denke auch hinzu, daß die Schüler in allen Lehrgegenständen an das Lernen in den Lehrstunden gewöhnt und in denselben dazu geübt werden sollen. Ein einzelner Lehrer kann in einer entgegengesetzt handelnden Schule allerdings nichts mit dieser Methode beginnen, und die Erfahrungen eines Einzelnen, wenn sie ein anderes Resultat als das hier ausgesprochene und versprochene liefern, beweisen nichts gegen die Behauptung. Eine Angelegenheit der ganzen Schule, ein methodisches Princip dieser Art ist nicht mehr Sache des einzelnen Lehrers für einen einzelnen Lehrgegenstand.

Ad 3. Gewiß gibt es einzelne Partieen, welche der Schüler schließlich für sich lernen muß. Es wird aber immer die Forderung stehen bleiben müssen, daß die Schule ihn zum Lernen befähigt haben muß. Nehme man ein recht äußerliches Beispiel: die Präpositionen, welche den Accusativ regieren. Bekanntlich hilft dem Schüler der Vers ante apud ad adversus etc. für einen richtigen Gebrauch der Präpositionen ganz und gar nichts. Er hat nur den Vortheil, daß er sie bei einer Schulrevision oder Prüfung schön und geläufig hersagen kann. Die Menge der Übungsbeispiele, um den Gebrauch zu befestigen, muß so groß sein, daß bei geschickter Handhabung und Anlage dieser Übungen die Präpositionen fast ganz mitgelernt werden können. Nicht viel anders ist es mit den Ausnahmen zu den Geschlechtsregeln. Man muß nur so unterrichten und so den Gebrauch einüben wollen, daß das Wort selbst gleich mitgelernt wird, so kann man in kurzer Zeit viel leisten mit den Schülern und hier auch auf den dürrsten Gebieten noch lehrend verfahren und die häusliche Thätigkeit auf eine meist repetitorische beschränken. Man halte nur recht fest, daß nicht für Examina gelernt werden soll, ja daß es in der That schließlich gleichgültig ist, ob der Schüler alle Präpositionen aussagen kann oder nicht, wenn er sie nur richtig gebraucht. Wie mit diesem ganz Äußerlichen, so ist es mit andern Dingen noch eben so. Selbst die unregelmäßigen Verba sind hievon nicht auszunehmen, man kann sie den Schülern in der Stunde sehr gut beibringen und gerade eben so rasch, als man durch Verhören sich überzeugt, ob sie alle Schüler gelernt haben, wobei man das Einüben bis zur Sicherheit auch noch in Anschlag zu bringen hat.

Ad 4. Selbstständiges Arbeiten soll der Schüler lernen und zwar vor allen Dingen. Ob er es durch den heutigen Modus der häuslichen Aufgaben lernt? Dem Anscheine nach dauert das Lernen etwas lange, denn nur erst in den obern Classen beginnen dasselbe einige Schüler; so ist mindestens eine öfters vernommene Klage. Ein Knabe, dem man immer mehr zumuthet, als er leisten kann, den man zu einer nicht ganz naturgemäßen Beschäftigung drängt, der bei vielen seiner Aufgaben (wo er nicht bloß zu lernen hat) unsicher umhertappt und Irrthümer und Fehler in Menge zu Tage bringt, ob der Kraft, Muth und Geschick zum Selbstarbeiten gewinnen kann? Nach sonstigen Erfahrungen in andern Gebieten wird man dieß füglich verneinen müssen. Das Bewußtsein wie das Gefühl: man könne die Arbeit richtig machen, ist die Haupttriebfeder zum Selbstarbeiten, gibt Muth; die Übung in Anfertigung von richtigen Arbeiten gibt Geschick. Wenn der Schüler durch häufige Erfahrung zur Erkenntniß gekommen ist, daß die Schule nur

daß ihm zumuthet, was er wirklich ganz im Sinne der Forderung leisten kann, so gibt diese Erkenntniß die Energie, welche nach und nach immer schwierigere Aufgaben zu überwinden hofft und wünscht. Wenn freilich ein Lehrer im Collegio das Verhältniß der häuslichen und Schultätigkeit und nicht alle Lehrer, d. h. die Schule, es umkehren will, dann wird jener eine Lehrer auch mit seinem einen Gegenstande nichts ausrichten, sondern sie werden dann auch in seinen leichten Aufgaben wie in den schwierigen Aufgaben seiner Collegen gedankenlos umhertappen und, da er es ihnen nun bequemer gemacht hat, nun vornehmlich in seinen Aufgaben lieberlich arbeiten.

Nach solcher äußern Rechtfertigung dieses Gesetzes möge nun die innere Begründung hier eine Stelle finden. Sie ist in dem Werke „das Wesen der höhern Bürgerschule“ gegeben und lautet: „In dem Kindesalter herrscht Hingabe und Receptionsfähigkeit vor; Nachmachen ist hier schon That, und Aufnahme des Dargebotenen gibt Befriedigung; die Reproduction aus dem Gedächtnisse gewährt dem Kinde Freude und gedächtnismäßiges Lernen ist ihm genügende geistige Beschäftigung. Daneben steht auf der andern Seite die Freude am Beobachten des Einzelnen und Individuellen, die Erfassung des Concreten, das Widerstreben gegen Abstraction. Die geistige Thätigkeit ist ein Vergleichen und Sondern der Anschauungen, ein Einprägen der Anschauungen und Erheben derselben zu Vorstellungen; sein inneres Gemüthsleben ist Glauben und Vertrauen, Bestimmtwerden durch den augenblicklichen Impuls, Hingeben an den Augenblick. Kurz es ist sein geistiges Leben nach allen Beziehungen hin eine Verschlingung des Innern mit der Außenwelt, die Einheit der Vorstellung mit der Anschauung, des Wollens mit dem Triebe dazu, des Sittlichen mit der Befriedigung des Wunsches zc. Der höhere leitende Grundsatz in ihm ist der Wille der Eltern, Lehrer und anderer Respectspersonen, die sittliche Uebung findet es im unbedingten Gehorsam ohne Frage nach der Berechtigung des Befehlenden, die Sünde besteht im Unterlassen des Gebotenen.“ Der Leser findet ohne Nachweis die Beziehungen auf den hier betrachteten engen Kreis der häuslichen Aufgaben. Die Verstandesoperationen, welche man so oft dem Kinde zumuthet, sind seiner innersten Natur zuwider und dürfen ihm nicht ohne die stützende Leitung des Lehrers zugemuthet werden. Nachmachen, wiederholen, das ist das Element der kindlichen Natur, ein selbstständiges Thun ist das Hinaustreiben der Kindesnatur. Je fester man diese im Auge behält, desto stärker erwacht mit den Jahren der Trieb zum Selbstthun, Selbstunternehmen, Selbstversuchen. Je länger ein Vater seinen Sohn im Hause als Kind erhält, desto sicherer zieht

er einen Mann, und im geistigen Erziehen der Schule ist das eben so sehr, ja noch mehr der Fall. Verfrühen ist die Zeitlage, und wenn die Schulen mit ihrem Unterrichte und namentlich mit ihren häuslichen Aufgaben nicht sich schuldig fühlen, so fehlt es wohl an einer gründlichen Revision dieser Angelegenheit und hat seinen Grund in der Befriedigung an dem Hergebrachten und in der Berufung auf das Herkommen.

b. In den mittlern Classen gehe die häusliche Aufgabe neben dem Unterrichtsgange her, oder sie sei theils repetitorisch, theils präparatorisch.

Dieser Modus ist der allgemeine, in den Schulen herrschende, und die Schulen haben nur darin gefehlt, daß sie ihn auch für die untern wie für die obern Classen zum herrschenden machten. Es ist das von dem mittlern Durchschnitt hergekommen, den man so gerne zu Grunde legt. So könnte denn hier ganz kurz verfahren werden, wenn nicht hin und wieder und in manchen Lehrgegenständen ganz und gar dieß Nebenhergehen in ein Vorgehen verwandelt worden wäre, wogegen eine ausdrückliche Warnung einzulegen ist. Solchen Fehler nimmt man wahr in der Behandlung der Sprachen, wo man oft nur Präparationen so und so vieler Capitel aufgibt, auch wohl einen Abschnitt aus der Grammatik vorweg lernen läßt, um daran dann den Unterricht als einen nachgehenden zu knüpfen. Ja man hat in neuerer Zeit wohl gar mit mathematischen Lehrbüchern dahin zu streben gesucht, dem Schüler eine solche Präparation auf die mathematische Lehrstunde möglich zu machen, wie man sie ihm in den fremden Sprachen aufträgt und herkömmlich zumuthet *. Eine solche Aufgabe, sich zu präpariren, so lange noch in den sprachlichen Sätzen Verbindungen vorkommen, über welche der Schüler noch nicht unterwiesen ist, so daß er also auch gar nicht wissen kann, wo er sich Auskunft in seiner Grammatik holen kann; eine Präparation in der Mathematik aufzugeben, bevor der Schüler den hier ganz prägnanten Sinn der in den Erklärungen gebrauchten Begriffe ganz geläufig hat; ein Thema zur Bearbeitung aufzugeben, und sei es noch so leicht, bevor der Schüler durch vielfache Anleitung unter den Händen oder der Manipulation des Lehrers meditiren gelernt hat; ein Gedicht zur Erklärung aufzugeben, bevor der Schüler unter

* Man hat ja wohl gar ein Lehrbuch der Geschichte möglich und anwendbar gedacht, aus welchem der Schüler sich für Stunde zu Stunde präpariren soll, so daß der Unterricht nur fragend und den häuslichen Fleiß controlirend hinterherhinkt. So weit darf das Präpariren für den Unterricht in diesen Classen gewiß nicht gehen.

dem Geleite des Lehrers die Fragen geläufig hat, mit deren Beantwortung man sich dasselbe aufschreibt u.; solches Aufgeben ist absolut verwerflich. Der Lehrer hat in der Stunde vorzupräpariren, die dem Schüler unlöslichen Schwierigkeiten in der Classe zu beseitigen, die Hülfsmittel anzuweisen, wenn die Schüler mit ihnen die Arbeit machen können, die Hülfsfragen in bestimmter Formulirung zu dictiren, durch welche sie auf den rechten Weg gelenkt werden, die Grammatikstellen zu nennen, wo Auskunft zu finden, die geographischen, historischen und antiquarischen u. Notizen zu geben, durch deren Wissen allein eine Stelle verständlich wird *. Andererseits aber hat auch der Schüler das alles für den Unterrichtsgang zur Benützung beizubringen, was er beibringen kann. Dahin gehören nicht allein die Lernaufgaben, um das Verstandene und in der Classe Durchgenommene sich fest einzuprägen, oder Uebungsaufgaben, um gewisse in der Classe eingeleitete Verstandesoperationen geläufig zu machen, wodurch ein rascherer Fortschritt in der Classe bedingt und möglich gemacht wird; sondern es gehört dahin auch das Herbeibringen eines gewissen Materials für den Unterricht, als da sind: Beispielsammlungen aus dem Gelesenen für grammatische Erörterungen und Regeln, Sammlung von Phrasen und Metaphern und Latinismen und Gallicismen u., ferner das Lernen kleinerer Gedichte, welche durch verwandten Inhalt nun eine Anschauung von Gedichtgattungen bieten, dann historische ins Einzelne gehende Erzählungen, um das Bild von einem historischen Manne oder einem historischen Ereignisse mit Farben zu erfüllen und so concreter und anschaulicher zu machen **, auch endlich noch für den deutschen Unterricht ein Wiedererzählen eines Gelesenen, eines Erlebten, Resumiren ganzer Abschnitte aus dem in fremden Sprachen Gelesenen u.

* Das richtige Gefühl, daß man solche Präparationen den Schülern nicht zumuthen könne und dürfe, hat von jeher Ausgaben der Classiker mit Noten für die Schüler bearbeiten lassen, und die neueste Zeit hat die philologischen Schulmänner auf diesem Felde besonders thätig sehen lassen. Diese Schulausgaben sollen statt des Vorpräparirens, was man als unerläßlich erkannt oder doch gefühlt hat, dienen. Ob sie es können? Sie können es darum nicht, weil nicht alle Schulclassen, nicht einmal alle Schüler derselben Classe, welche den Cornel lesen, auf gleichem Wissensstandpunct stehen. Nach welchem Standpuncte ist zu bemessen? Dem Einen bieten sie nicht genug, für einen Andern sind sie Efelsbrücken. Das Maß kann nur der mit seinen einzelnen Schülern vertraute Lehrer treffen.

* Einzelne charakteristische Züge einzelner Männer, welche der Lehrer der Geschichte gerne beibringt und auf dieser Lehrstufe geben muß, die lasse er von seinen Schülern im Unterrichte erzählen, denn die können solche auch aus den Büchern lesen, aus denen er sie selber entnimmt.

Wenn kurz bezeichnet werden soll, worin etwa die hergebrachte Aufgabeform zu ändern wäre, so ist es: 1) man gebe nicht auf, was der Schüler nicht leisten kann, sondern setze ihn durch den Unterricht in den Stand, die Arbeit machen zu können; 2) man lasse für den Unterrichtsgang alles das von den Schülern an Material herbeischaffen, was sie herbeischaffen können, und leite so die freie Unterrichtsform schon ein *.

Wenn die erste Forderung den Schüler am Gängelbände der Schule hält und ihn sichern Schrittes führt, und alles Umhertappen und Umherirathen abschneidet, und so in dem richtigen Thun zuletzt nicht bloß für das Arbeiten eine Richtschnur, sondern sogar dadurch einen sittlichen Maßstab und einen sittlichen Halt gibt, indem das Richtigthun und Rechtthun kaum so weit aus einander liegen wie die Wörter, die beides bezeichnen: so soll die zweite Regel ein Feld der freien Thätigkeit anbauen, zu welchem die Forderung des Lehrers und der Gedanke eines Thuns für Andere als sittliche Motive mitwirken. Während die erste Forderung alle Schüler in einem gleichen und gleichmäßigen Schritte erhält, will diese dem Einzelnen hie und da ein eigenes freies Feld für seine Kraft und so für seine Kräftigung einräumen, und die Unterrichtsstunde soll gleichsam die Tenne bieten, auf welche er die erarbeiteten Garben für alle Genossen niederlegt. Mag dieß noch so wenig oder noch so viel sein, ohne solche Veranstaltung, ohne solche freie Unterrichtsform bekommen wir keine freie geistige Bildung, und alle Vorschläge zur Belebung der selbstständigen Thätigkeit in den obern Classen dürften im Großen und Ganzen vergeblich sein.

Leider ist es verwehrt, hier näher einzugehen, da der ganze Unterrichtsgang in seiner hergebrachten Form dieser Ansicht oder solchem Thun entgegensteht, oder sage man nur lieber dreist heraus: weil die Schule nur noch Lehrschule und nicht mehr eine erziehende sein will und kaum noch sein kann. Es ist fürwahr nicht eine Vorliebe oder ein Verliebtsein in den eigenthümlichen Gedanken oder einen eigenthümlichen Einfall, sondern es darf aus Erfahrungen her versichert werden:

* Diese freie Unterrichtsform ist in dem »Wesen der höhern Bürgerschule« Seite 259—293 näher bezeichnet und für das Gebiet der höhern Bürgerschule beschrieben. Für den denkenden Leser ist es nicht schwer, die Anwendung auf das Gymnasium und seine Lehrgegenstände zu machen. Selbst der jetzige Unterrichtsgang durch Lehrstunden und Lehrpensen läßt davon viele fruchtbare Anwendungen zu. Ohne diesen freien Unterricht wird man zu keinem selbstständigen Fleiße der Schüler vordringen, und alle die hiefür gethanen Vorschläge, die früher gegebenen so wenig wie die allerneuesten, werden das bewirken. Ein unbestelltes Feld trägt keine Früchte.

daß derjenige Lehrer, welcher dieser freien Unterrichtsform sich anbequeme, der sie nur erträglich zu handhaben mußte, der nur die wahre Lehrerlangmuth und Lehrergeduld hatte, sich mit den wirklichen Selbstleistungen der Schüler zufrieden zu finden und den Willen und das Bestreben und die daran gesetzte Kraft und die darin ausgesprochene Liebe höher zu stellen als die nach pedantischer Schulforderung gemessenen Leistungen und Ergebnisse solchen Thuns, daß solcher Lehrer nicht bloß bald eine erfreuliche Thätigkeit sich entwickeln, sondern auch eben so schnell seinen erziehlichen Einfluß wachsen sieht, daß er oft die von der Schule fast ganz aufgegebenen Schüler sich aufrufen und mindestens nach der einen oder der andern Seite hin thätig werden sieht.

Nur gegen die Verwechslung mit den sogenannten freiwilligen Schularbeiten ist noch zu warnen. Die Schule soll solche Aufgaben stellen, sie vorbereiten, leiten, dabei behülflich sein, Hülfsmittel wie Anleitung bieten, und diese Arbeiten sollen nicht für den Tisch des Lehrers, sondern für den Unterrichtstisch gemacht sein. Sie sollen beim Unterrichte verwandt werden, und das innerste Triebrad soll sein, eine für die Mitschüler brauchbare Arbeit gethan zu haben. Man glaubt kaum, welcher Anstrengung nach und nach die Schüler fähig werden, wenn ein solches Motiv wirksam gemacht wurde.

Die tiefere Begründung ist a. a. D. mit den Worten gegeben: „Das Knabenalter drängt das Kind aus der Stellung heraus, daher die Unbändigkeit, Haltungslosigkeit, das Streben nach Ungebundenheit und doch Mangel an Selbsthaltung, das Streben wider das Verbot als ein Kegel der Selbstständigkeit, das Beginnen des SichRechtfertigens, des sogenannten Raisonnirens als ein Anfang des Selbsturtheilens, ein Widerreden gegen Geschwister und Mutter als der erste Versuch eines Selbstbestimmens. Daneben ein Suchen von selbstständigem Spielen und daraus das Spielverderben, wie auch eine Art von unsinnigen und mindestens unüberlegten Unternehmungen, und ein Isoliren; aber auch ein Versuchen in selbstständigen Nachahmungen, oder Anfertigen von allerhand kleinen Sachen nach eigenen Gedanken u.“ „So ist der ganze Zustand des Knaben ein Ringen des Geistes gegenüber den Fesseln der Wirklichkeit, die ihn bis dahin im Wollen, Begehren, Handeln, Empfinden, Denken, Schauen u. gefangen hielten. Wenn die geistigen und sittlichen Gefahren, welche in dem eben dargestellten Zustande des Knaben liegen, glücklich vorübergegangen und ohne Schaden für Geist und Herz überwunden sind, so ist dann u.“ Wenn man nicht selten dieser Richtung des Knabengemüthes gegenüber

nichts weiter in Anwendung gebracht hat, um den möglichen Schaden zu verhüten, als etwa noch strengere Zucht, ernsteren gesetzlichen Gang, geregeltere geistige Diät, und von Seiten der Schule bestimmtere und mit mehr Ernst und Consequenz eingetriebene Schulaufgaben: so hat man sich natürlich nicht wundern dürfen, wenn dieses widernatürliche Erziehungsmittel den Knaben störrig, trozig oder schlaff und gänzlich energielos machen mußte. Unbändigheit und Schläffheit, Uebermuth, Trotz und gebrochener Wille, diese Gegensätze stellen sich nur gar zu häufig in den mittlern Classen der Schulen dar, und zwar da am meisten, wo man für den Knaben nur Zwangsjacken hat, die man ihm mit seinen Schulaufgaben anzieht. Diese widerspruchsvolle Erscheinung ist aber so häufig, daß es als eine ausgemachte Schulerfahrung gilt, daß die Disciplin in der Schule in keiner Classe so schwer zu handhaben ist als in den mittlern. Man halte sich indeß überzeugt, daß ein Knabe dieses Alters eben so leicht zu regieren, zu einer fröhlichen geistigen Beschäftigung zu bringen, zu einem ganz ernsten Arbeiten zu leiten ist, wenn man ihm nur nicht einerseits Jünglingsarbeit zumuthet, die er nicht leisten kann, und ihn andererseits wie ein kleines Kind immer in einer Bahn festhält und mit seinem ganzen Thun einschnürt *. Der Knabe muß zuweilen ein freies Tummelfeld haben und doch darf er noch nicht sich selber überlassen werden; er muß hin und wieder ein selbstgewolltes Ziel haben, und doch kann ihm nicht das Selbststecken des Zieles überlassen werden; er muß das Moment der Emancipation an sich fühlen und doch muß er gehalten werden, um auch hier zu einem sichern Gange zu kommen. In dieser Betrachtung und Erwägung hat die freie Unterrichtsform ihren psychologischen Grund, und ehe der Schulgang die wesentliche Umgestaltung erfahren hat, daß auch schon in den mittlern Classen diese Unterrichtsform eingeleitet werden kann, ehe werden die Schulen zu keinem pädagogischen Wirken gelangen. Dieß gehört nothwendig zu dem erziehenden Unterrichte.

Wenn in den mittlern Classen und namentlich in der obern derselben die freie Unterrichtsform eingeleitet ist und auch nur dann, so muß

c. in den obern Classen, wenigstens in der obersten, der Schulunterricht hinter der häuslichen Arbeit hergehen,

* Um nicht vom Thema abzukommen, muß die Ermittlung der Sphäre dieses Gedankens, die weit über das Gebiet der Schulaufgaben hinwegreicht, dem Nachdenken des Lesers überlassen bleiben, womit dem Mißverständniß vorgebeugt werden soll, als sollte der Knabe bloß mit freier Unterrichtsform curirt werden. Diese Verwarnung sei erlaubt, da man uns wohl schon absonderlichere Gedanken angedichtet hat.

d. h. mit andern Worten, die freie Unterrichtsform muß zur Vollendung kommen. Also nicht so ist dieses Gesetz zu verstehen, wie es leider nur gar zu oft geschieht, als ob die Schule nur aufgeben und controliren und abhören solle. Doch dagegen ist in der Revue schon so oft im Scherze wie im Ernste, in Ironie wie in sittlicher Entrüstung gesprochen, daß wohl noch kaum eine Verwahrung gegen solche Auffassung nöthig ist — sondern dahin soll es sobald als möglich auf dieser Unterrichtsstufe kommen, daß jeder Schüler zu einem selbstständigen Thun komme und doch sich in diesem von der Schule geleitet, von ihr gefördert, ja auch wohl von ihr getrieben fühle und wisse. Innerhalb der vorausgegangenen vier Unterrichtsstufen und mit Hülfsnahme der vorletzten Lehrstufe seines gesammten Schulcursus soll der Schüler gelernt haben, wie man lexicallische, grammaticalische, historische u. Hülfsmittel zu gebrauchen habe, um sich selber ein Schriftstück in einer fremden Sprache aufzuschließen; wie man fragen, welche Untersuchungen man anstellen, was man vergleichen, wie man prüfen müsse, ob man wirklich eine Sache klar oder deutlich habe; wie man ein anderweitig her Gewußtes, Beobachtetes, Gelesenes, Durchdachtes auf ein vorliegendes Problem zur Verdeutlichung oder auch Aufhellung verwenden könne und müsse; wie verschieden ein Treffen des Richtigen aus einem natürlichen Tacte und aus gründlicher Erkenntniß sei; wie man meditiren müsse: kurz es soll der Schüler schließlich dahin gekommen sein,

sich selber Gedanken zu erarbeiten, und diese Schülergedanken sollen ein Gemeingut der Classengenossen sein, und ein geistiger Communismus soll gleichsam die Schularbeit sein. Die Handhabung der Aufgaben in der vorletzten Classe wird immerhin noch einige Aehnlichkeit mit der auf der vorigen Stufe haben; es wird noch Particlen geben, welche memorirt, eingeübt, befestigt, geläufig gemacht werden müssen, in denen also noch Unterricht und häusliche Thätigkeit neben einander hergehen. Man rechne dahin einzelne neue und feinere (so zu sagen) grammatische Regeln, Einübung durch sogenannte Exercitien, Präpariren auf die neuen schwierigeren Schriftsteller; aber das letzte Ziel ist und bleibt die freie Unterrichtsform.

Es möge hier nun eine kleine Andeutung Platz finden, wie auch bei dem jetzigen Lehrgange sich diese Form schon einigermaßen in Anwendung bringen lasse, wenigstens dann, wenn nicht eine zu strenge Schulaufsicht durchaus die prästanda einer Schule und eines Lehrers nach den Penssen einer Classe und nach den Examenreglements bemißt. Es sei z. B. Xenophons Anabasis zu lesen. Die Aufgabe für Alle besteht darin, sich so weit vorbereitet zu haben, daß das, was ihnen das

Lexikon für das Verständniß bot, von ihnen auch benutzt ist. Das also muß von Allen geleistet sein, was man eine oberflächliche Präparation nennt. Für eine solche Präparationsaufgabe (s. oben) mögen 9 Capitel oder mehr aufgegeben sein. Je 2 Schüler zusammen erhalten die besondere Aufgabe, etwa 2 oder 3 Capitel nach allen grammatischen Schwierigkeiten genau angesehen und vermittlest der Grammatik dieselben aufgestellt zu haben. So würden an diesen 9 Capiteln etwa 6 Schüler oder mehrere mit der grammatischen Seite beschäftigt; eine andere gleich große Zahl der Schüler erhält die Aufgabe, eine möglichst vollendete deutsche Uebersetzung von je 2 oder 3 Capiteln (mündlich) zu geben; eine andere solche Anzahl stellt die Beispiele zu den bisher im Unterrichte erörterten grammatischen Regeln aus diesen Abschnitten zusammen und notirt dazu auch die scheinbaren und wirklichen Ausnahmen; andere haben in lateinischer Sprache (mündlich) die Capitel zu übersetzen; andere einen Auszug davon zu geben in lateinischer Sprache; andere haben das Historische, Antiquarische, Geographische, Ethische auszuziehen und auf sonst schon Gelesenes zu beziehen; an andere kann eine Aufgabe für Etymologie oder Onomatik gestellt werden u. Bei der folgenden Präparationsaufgabe von 9 Capiteln wechseln die Schüler die Rollen. Wie hienach die Lateiner oder die Dichter auf ganz analoge Weise zu behandeln sind und wieder andere Arten von Aufgaben darbieten, das liegt nahe. Es sei nur erinnert an Metrik, an poetische und prosaische Sprache, an metrische und prosaische Uebersetzung, an sogenannte Redefiguren. Im Verfolge der Lectüre eines Historikers werden an einzelne Schüler die Aufgaben gestellt, aus andern Schriftstellern, welche denselben historischen Umstand behandeln, zu referiren, das Stoffliche, was dieselben etwa mehr beibringen, oder die andern Gesichtspuncte, unter denen sie eine und dieselbe Thatsache betrachten, oder die verschiedenen Urtheile, welche sie über einen und denselben Mann fällen; ebenso sind im Verfolge der Lectüre der Dichter, Philosophen, Redner auch die Parallelen mit andern, auch neuern Dichtern, populär-philosophischen Schriftstellern und Rednern, welche dasselbe Thema behandeln, an einzelne Schüler zur Aufgabe zu stellen. Natürlich hat man damit unter den Schülern zu wechseln und nach Maßgabe der Kräfte derselben zu verfahren. Ein anderes Feld der Aufgaben, welches an einzelne Schüler zu vertheilen ist, bietet die Mythologie mit ihren Fabeln in verschiedenen Schriftstellern dar, welche zur Erklärung oder auf Veranlassung einer Dichterstelle von einzelnen Schülern nachgelesen und gehörigen Ortes beigebracht werden. Ebenso ist eine zweckmäßige Uebung, Aussprüche der Moral mit denen in der Bibel zu vergleichen, oder

ausgesprochene Lebensansichten einmal denen anderer Männer, auch neuerer Schriftsteller, gegenüber zu stellen. Um kurz die Sache zu bezeichnen, so könnte man so sagen: Alles, was der Lehrer zur Erklärung seines Schriftstellers und zum Verständniß desselben in andern Schriftstellern des Alterthums nachgelesen haben sollte, das sollen die einzelnen Schüler mit vereinten Kräften und getheiltem Arbeitsmaterial gelesen haben und im Unterrichte nun darbringen. Der Lehrer soll nichts weiter thun, als jedem sein Arbeitsfeld anweisen und dann mit seinen Schülern die Frucht der Arbeit des Einzelnen in der Classe entgegennehmen und beim Anhören derselben die gemachten Fehler und falschen Auffassungen kurz berichtigen, damit die Mitschüler sich nicht Irrthümer einprägen. Sind ganz falsche Auffassungen von dem Beauftragten zu Tage gekommen, so ist die Aufgabe an einen reiferen oder sorgsamern Schüler zu stellen.

Um ein anderes, vom Sprachlichen ganz verschiedenes Feld auch noch zu betrachten, sei der Mathematik gedacht. In der vorletzten Stufe der Schule müssen die Schüler nothwendig doch irgend einen Abschnitt der Planimetrie und auch der Arithmetik durchgemacht und verstanden haben und in solchen Schlußweisen geübt sein. Mag das Feld auch ein noch so geringes sein. Denken wir also, um doch von irgend einem bestimmten Punkte auszugehen, es wäre der Begriff der Congruenz, Ähnlichkeit und Gleichheit der Figuren und die dazu nöthigen Erklärungen und Sätze verstanden und auch eingeübt; gleicherweise sei es in der Algebra mit den Elementen der Buchstabenrechnung. Man fasse das System so eng wie möglich und verwandle sich alle erweiternden Lehrsätze in Aufgaben, z. B. es seien aus der Ähnlichkeit die vier Sätze der Dreiecksbestimmung als die Grundlagen des Systems gegeben und von allen Schülern klar und deutlich aufgefaßt. Man gebe nun an je zwei oder auch je drei Schüler folgende Aufgaben: wann sind rechtwinklige, gleichschenklige, gleichseitige Dreiecke, wann Parallelogramme, Rechtecke, Rauten, Quadrate, Vierecke, Fünfecke, Vielecke, regelmäßige Polygone ähnlich; alle Aufgaben wie die, welche auf die Bestimmung der Gestalt eines Dreiecks führen, lassen sich hieher ziehen. Die Aufgabe: zu drei Gliedern einer Proportion das vierte zu finden, eine Strecke in n Theile zu theilen, einen verjüngten Maßstab zu machen, einen Nonius zu construiren, läßt sich auch von fähigern Schülern lösen, wenn die nöthigen Hülfsfragen gegeben werden. Dieß dürfte einen Complex machen, wenn die Classe gefüllt ist. Die mittlern Proportionalen im rechtwinkligen Dreiecke, die Sehnen und Secanten und Tangenten-

verhältnisse im Kreise, das Suchen der mittlern Proportionalen bilden einen zweiten Complex. Die bekannte Construction, in der man mit der kleinern Seite eines Dreiecks von der Spitze aus einen Kreis beschreibt, wodurch man die Summe und den Unterschied der Scheitelseiten und den Unterschied und die Summe der Höhenabschnitte erhält, bietet einen solchen Reichthum von Beziehungen nach allen Seiten hin, daß man eine volle Classe mit diesem Satze beschäftigen kann; das würde einen dritten Complex geben. Die Höhe des Dreiecks im Verhältniß zur Seite, wie die andere Seite zum Durchmesser des eingeschriebenen Kreises, dann die Strecke, welche einen Winkel halbirt, die Verhältnisse der gemeinschaftlichen Sehnen in berührenden und sich schneidenden Kreisen bieten wieder einen Complex. Nach solchen Uebungen kann man nun zu Aufgaben auf diesem Gebiete fortschreiten, an denen man keinen Mangel hat. Zunächst erhalten je drei und drei Schüler eine Aufgabe, von der sie bloß die Analysis zu machen haben. Dann mit Vertauschung der Aufgaben haben je drei und drei von einer Aufgabe die Construction zu machen. Dann mit neuer Vertauschung ist ebenso der Beweis anzufertigen und zwar Alles zum geläufigen mündlichen Vortrage für die übrigen Schüler. Die Zuhörer sind um so aufmerksamer, je mehr sie aus Erfahrung wissen, daß sie selber noch wieder irgend einmal mit dem vorgetragenen Satze oder der zum Theil gelösten Aufgabe beschäftigt werden. * Wie nun mit diesem Abschnitte, so ist in jedem andern Abschnitte auch zu verfahren. Nur wenn neue Begriffe, neue Betrachtungsweisen, neue Schlußformen auftreten, dann hat der Lehrer die ganze Classe an die Hand zu nehmen und sie durch die Denkfrage weiter zu führen. In einem Gymnasium sind noch Aufgaben der Art zweckmäßig: Umgekehrte Sätze durch indirecte Beweise zu beweisen, wenn sie direct bewiesen waren, und directe Beweise aufzusuchen, wenn sie auf indirecte Beweise gestützt waren; ein paar von einander abhängige Sätze in umgekehrte Ordnung zu bringen; eine ganze Reihe von Sätzen in andere systematische Folge bringen zu lassen, z. B. die ganze Lehre von den Winkeln in den Figuren aus der Summe der Winkel des Dreiecks

* Unmöglich wird man dieß so verstehen, als sollte es gerade so und nicht anders gemacht werden; auch nicht so, als sollten nicht mehr Vorkenntnisse, als hier vorausgesetzt ist, in einer solchen Classe vorhanden sein; es sollte nur an einem dürrn Felde und auf einem engen Gebiete und auf den Eingangsstufen nachgewiesen werden, wie die Idee des freien Unterrichts schon Platz greifen könne. Je mehr vorgearbeitet ist, desto leichter wird es dem denkenden Lehrer, die Idee fruchtbar und anwendbar zu machen.

oder aus der Summe der Außenwinkel an einer Figur beweisen zu lassen; oder auch: welche Erklärungen und Sätze nothwendig sind, um einen ganz bestimmten Satz zu beweisen, n. b. ihn ab ovo der Wissenschaft zu gewinnen. Dieß führt zu den mannigfaltigsten Aufgaben, wie leicht zu erachten, aber führt zugleich am besten zur Einsicht des Systems, weshalb jeder Schüler mindestens ein paar solcher Aufgaben bekommen muß. Nicht minder interessant ist es und wichtig namentlich in einem Gymnasium, wenn nun nach Vorführung so vieler isolirten (immer doch verwandten) Aufgaben und Lehrsätze an einzelne Schüler die Aufgabe gestellt wird, einen Complex derselben unter einen allgemeinen oder mehrere Gesichtspuncte zu bringen, für alle eine gemeinsame Lösung zu suchen. Doch es ist hier wohl abzubrechen, um nicht zu weit ins Besondere einzugehen.

Man sagt sich nun leicht, wie nun in der letzten Schulclasse zu verfahren sein dürfte. Wenn man die innerste Tendenz des Prüfungsreglements und der Prüfung selbst genauer auffaßt, so dürfte darin indirecte ausgesprochen liegen, daß eine Prima nicht mehr dazu da sein soll, um noch immer wieder neues Material und neue Begriffe und neue Hülfsmittel aufzuhäufen und so den Schüler noch am geistigen Gängelbände des Lehrers weiter zu schulen, sondern er soll unter Leitung der Schule arbeiten, sein Erkenntnißfeld genauer durchforschen, tiefer in dasselbe eindringen, sicherer auf ihm werden und die Erkenntnißkraft anwenden lernen. Zunächst wird man bei der Lectüre der Schriftsteller fortfahren, wie es vorhin angegeben ist. Demnächst werden die Aufgaben der Schule umfassendere und eingehendere. Mag es durch einige Beispiele noch deutlicher werden. Einige Schüler, etwa je vier und fünf, erhalten gleiche Aufgaben, als da sind, das eine oder andere Gebiet der Grammatik nach einem bestimmten Complex von Schriftstellern in einer bestimmt gegebenen Ausdehnung gründlich zu durchforschen (in der vorigen Classe blieb man bei einem Schriftsteller und einigen Capiteln und vielleicht einer grammatischen Regel stehen); andere haben etymologische Aufgaben aus demselben Gebiete, andere Parallelen zwischen gewissen Partieen einzelner Schriftsteller, andere Parallelen zwischen Gedichten, andere haben nach und nach die Wortstämme aus Homer zu sammeln, zu welchem Ende jedem Schüler ein bestimmter Abschnitt, Gesang zugewiesen ist, andere die geographische Vorstellung in demselben, andere eine Zusammenstellung der Mythen, eine Götterlehre verschiedener Schriftsteller. Andere bearbeiten eine Landkarte für einen bestimmten Historiker, andere die verschiedenen historischen Persönlichkeiten nach gegebenen Schriftstellern, andere bearbeiten bestimmte historische Partieen, andere die Ver-

fassungen, andere die Rechts-, Kriegs- u. Verhältnisse, andere wiederum die philosophischen Ansichten und Moralprincipien und eingeschobenen Grundsätze des Cicero bei seinem Philosophiren und des Horaz bei seinen Lebensweisheitsprüchen. Es ist nur darüber zu wachen, 1) daß so im Wesentlichen das ganze Erkenntnißfeld durchwandert werde, 2) daß jeder nach und nach ein Mal oder einige Mal nach den verschiedenen Richtungen hin sich beschäftigt hat, 3) daß durch dieß sich in die Hände arbeiten und vortragen der Ergebnisse zuletzt eine Einheit und Uebersichtlichkeit und schließlich auch ein Ganzes entsteht, 4) daß jeder Schüler für das vom Mitschüler zu erörternde Thema so viel gethan hat, daß er dem Vortragenden mit Theilnahme folgen kann. Eine alte Geschichte und Geographie und Mythologie und Rechtslehre (richtig verstanden) und Cultuslehre und Verfassungsentwickelungslehre und Kriegsverfassung u., das muß neben dem Sprachlichen und Aesthetischen eine Erarbeitung der Schüler sein. Wie tief sie dabei vordringen, bis zu welchem Umfange sie sich ausdehnen, das wird vom Lehrer und noch mehr von dem Talente der Schüler abhängen. Daß unsere Schüler wissen, was die scharfsinnigsten Philologen und Historiker und Politiker aus den Schriften der Alten heraus geschöpft haben, das ist nicht nur nicht nöthig, sondern ist ihnen, wenn sie solches Wissen für das ihrige ausgeben, leichtlich vom Uebel, wie das oft schon gesagt und auch heute schon in weitem Kreisen anerkannt ist. Leichter fast noch ist die Sache in der Mathematik zu machen. Sind die Eingangsbegriffe einer Wissenschaft erörtert, so läßt sie sich in Aufgaben zerlegen; an jeden gewonnenen Begriff lassen sich unmittelbar so viel Beziehungen knüpfen, daß es nicht schwer wird, durch die Schüler selbst den Unterricht fortführen zu lassen. Nur Eines ist noch als Wink zu geben. Man muß und darf nicht so große Schritte thun lassen, wie das unsre Schulbücher und Lehrbücher thun, nm mit den Schülern zu einem aberamirbaren Ziele zu gelangen, sondern man muß die Kraft, sich auf dem oder jenem Felde frei und mit Leichtigkeit zu bewegen, höher anschlagen als das etwa an der Hand des Lehrers gewonnene hoch tönende Resultat. Das mathematische Ergebnis hat als solches keinen Werth, sein Werth liegt für den Schüler allein in dem Wege, auf dem er es gewonnen: daß in einzelnen Fällen Winke, Hülfsfragen, Hülfslinien, ja selbst Hülfsaufgaben und auch wohl Bücher nöthig und nicht zu ver schmähen sein werden, das versteht sich von selbst. Am leichtesten macht sich der freie Unterricht im Deutschen, und es ist ein wahres Leidwesen daß er jemals in anderer Form in den Schulen Platz gewonnen hat Uebrigens in Beziehung auf Deutsch und Geschichte dürfte das in dem an

geführten Werke Gesagte mit leichter Modification auf die Gymnasten angewandt werden können. Der Historiker hat nur das in der zerstreuten Lectüre Gesammelte, wenn es noch einen besondern Geschichtsunterricht geben soll, der auch füglich wegfallen kann und mit dem Sprachunterricht zu verbinden ist, in einen innern Zusammenhang, zu einem übersichtlichen Ganzen bringen und etwa durch weitere Lectüre auch nicht classischer Sachen ergänzen zu lassen, und bedient sich dazu wieder der Thätigkeit der Schüler. Auch er hat die Schülerverarbeitungen zu leiten und sie sammt den Mitschülern anzuhören. Einzelne Partieen nur in der Geschichte, für welche dann auch alle Mal die Quellen wie Bearbeitungen reichlich fließen, gehören in die Schule; nicht die dünnen Geschichtsfäden und die Geschichtsübersichten. Auch dieß dürfte bald allgemein anerkannt werden. So werden dann Samniterkriege, punischer Krieg, jugurthinischer, Sclavenkriege, gallische und germanische Kriege, ebenso Kampf der Patricier und Plebejer, Bürgerkriege u. lauter einzelne an die Schülergruppen zu vertheilende Themen, für welche die Quellen und, wenn man will, auch einmal neuere Monographien von den Schülern durchgelesen werden. Der Schüler soll nicht mit dem Lehrers-auge die Geschichte ansehen, sondern er soll sich sein eigenes Urtheil bilden oder gar keins haben und die objectiven Thatsachen rein als Objecte auf sich wirken lassen. * Soll in einem Gymnasium der deutsche Unterricht in dem heutigen Sinne bleiben, der nicht minder in ihm ein in vieler Beziehung bedenklicher Unterrichtsgegenstand ist: so brauchen hierbei die Schüler gewiß nichts weiter als nur Leitung der Studien der Einzelnen, um durch das Vortragen der Ergebnisse und Anhören derselben in der Classe zu Gesamtbildern zu gelangen. Doch um endlich hier aus den Einzelheiten herauszukommen, sei verwiesen auf „das Wesen der höhern Bürgerschule“ S. 285 ff. Man halte sich überzeugt, daß man nur durch diese freie Unterrichtsform zu irgend einer gründlichen Litteraturkenntniß der Schüler kommt, während die Schüler in der herkömmlichen Unterrichtsweise nur ein gar kleines Feld selbst durcharbeiten und doch über Vieles ein Urtheil mitnehmen, was doch

* Diese Ansicht wird hier nicht zum ersten Male geäußert und tritt auch nicht mehr so vereinzelt in der Revue auf. Wenn auch nicht so bestimmt der Wegfall der Geschichte als eines besondern Unterrichtszweiges, wie hier es einmal nackt ausgesprochen ist, gefordert ist, so ist derselbe doch implicite in vielen der neuern pädagogischen Schriften unverkennbar als fast unerläßlich dargestellt. Was der Geschichtslehrer noch zur Quellenlectüre hinzuthun darf und nur hinzuthun sollte, das kann der Sprachlehrer auch und sollte es auch, und sollte die Historiker als Historiker lesen

gar nicht gut ist, weil es für die Schüler ein Vorurtheil ist, das ihnen der Lehrer oder gar ein Compendium gab.

Wenn die Leser es verwunderlich finden, daß hier so viel und so breit über die alten Sprachen gesprochen und die andern Gegenstände nur so nebenbei bedacht sind: so darf wohl auf den Aufsatz im Augustheft 1852 verwiesen werden, in welchem die Rechtfertigung hiefür liegt, wozu hier noch hinzugesetzt sei, daß für die höhern Bürgerschulen die Idee der freien Unterrichtsform in dem angeführten Werke schon des Weiteren dargestellt war.

Zunächst nun noch einige Bedenken wegen der Unausführbarkeit. Allerdings ist ein wirklich neuer und tiefer greifender Gedanke nicht unmittelbar ausführbar. Dieser hier verlangt das sittliche Recht der Individualität des Schülers und die Anerkennung der Stellung, welche die Schule im Erziehungsgebiete einzunehmen hat: *Revue XXIX. Juli- und Augustheft 1851.* Es wird eine Schülerbibliothek vorausgesetzt, welche die gesammte altclassische Litteratur in je zwei und drei Exemplaren, recht gute Lexika, Grammatiken, Mythologien, Landkarten der alten Welt etc. enthält, und endlich

wird eine Zeitschrift für die Gymnasiasten nöthig, welche von Zeit zu Zeit die Materialien für bestimmte Studienzwecke nach den oben gedachten Aufgaben und Themen zusammenstellt, um das Blättern in dicken und bändereichen Werken zu vermeiden und die Aufgabe selber leichter stellen zu können. Dieser Zeitschrift ist schon so manchmal gedacht, daß hier ein weiteres Eingehen für die Leser unnöthig ist. Das Moment der Individualität neben dem der Erziehung für die Gemeinschaft und zwar durch dieselbe, zusammengehalten mit der Natur des Jünglings, bedingen einen solchen Lehrgang unweigerlich, und man wird mit allen didaktischen Künsteleien und methodischen Recepten die Uebel nicht curiren, welche an unserm heutigen Schulgange anerkanntermaßen fleben. Schließlich aber gehört zur Ausführung eine Schulfreiheit, eine Anerkennung des Erziehungsmomentes in der Schule und ein nach und nach für solchen Lehrgang eingesculter Lehrstand.

Die Entgegnung, daß man dann nicht die Classe zusammenhalten könne, daß der Unterrichtsgang ein unsicherer, das Resultat ein unbürgtes und so schon der Versuch ein gefährlicher sein dürfte, daß ferner die Gleichheit der Schüler eine Unmöglichkeit werde: eine solche Entgegnung verdient gar keine Berücksichtigung, da sie von einem didaktischen und pädagogischen Standpuncte ausgeht, der nicht für berechtigt gelten kann trotz seines alten Herkommens. Wenn einem Lehrer dabei

die Classe zerfließt, so versteht er nicht zu unterrichten und zu leiten. Freilich ist es schwieriger, der Individualität Rechnung zu tragen, als eine Masse vorwärts zu treiben; freilich schwieriger auch, freie Thätigkeit und selbstständiges Wollen zu leiten und zu wecken, als eine zusammengebundene Masse nach einer Richtung zu führen; freilich leichter, sich für eine Aufgabe gründlich zu präpariren und dann die eigene Weisheit auszukramen, als die geistige Entwicklung Vieler im Auge zu behalten, ihnen allen für die verschiedensten Aufgaben die Winke und Anleitungen zu bieten und dann geduldig die Schülerleistungen anzuhören und mit Selbstentsagung dem Reifen der jungen Geister zuzusehen. Aber nur im Anbau dieser freien Unterrichtsform wird sich ein Selbststudium entwickeln, wie es Herr Professor Seyffert sich denkt, und nur so wird man zu naturgemäßen Uebungen des mündlichen Vortrages, wie sie Herr Günther für seine Parlamentsredner fordert, und nur so zu geeigneten Thematzen für Aufträge gelangen.

Wie der Lehrer in der Schule Zeit gewinnen wolle, alle diese Arbeiten zu controliren? Die Schulstunden sind bei dieser Unterrichtsform noch eben so lang als heute, und sie werden noch länger, weil der Lehrer in ihnen weniger docirt und nicht sich selber, sondern die Schüler in Schweiß zu setzen hat. Freilich kann man bei 50—60 Secundanern und Primanern weder in der hergebrachten, noch in der freien Unterrichtsform seine Schüler oft zum Vortragen ihrer Leistungen bringen, wie denn eine solche Schülermenge eine gar nicht zu rechtfertigende ist.

Ob ein gleicher Maßstab nun für die Schülerleistungen und Schülerfortschritte hiebei gefunden werden kann? Gewiß nicht. Für Individualitäten gibt es gar kein vergleichendes Urtheil, und wer es erfinden hat, die Reife der Schüler für die Universität nach einem vergleichenden Maßstabe zu messen, der muß einer andern pädagogischen Schule angehören als der, welche in dem Massenunterrichte doch die Individualität retten will.

Endlich: wo sollen die Schüler Zeit her bekommen zu solchen Aufgaben und zu so vielen? Man soll nicht Gesamtgymnasien haben, nicht durch die Menge der Unterrichtsgegenstände verflachen, sondern in wenigen Gebieten vertiefen und in ihnen das Interesse erregen und von ihnen aus das Interesse erweitern und sich verallgemeinern lassen.

Aber wie anfangen bei der heutigen Schulordnung? Man versuche einzelne kleine Aufgaben mit einzelnen Schülern, welche noch ein Uebriges neben den hergebrachten officiellen Aufgaben thun können, und

überzeuge sich, welche Kraftentwicklung sich hier ergeben wird, und welche Theilnahme die Mitschüler solcher Arbeit und solchem Vortrage schenken werden. Man beginne zunächst einmal mit der Lectüre und handhabe sie nach dem obigen Vorschlage, und lasse die Schüler zu Lehrern werden, vertheile die Rollen für das, was zur Erklärung des Lesestoffes nöthig ist, und man hat den Beweis unmittelbar in der Hand, wie fruchtbar und erregend und fördernd eine solche Unterrichtsform ist, wie selbst erstorbene Geister daran wieder erwachen.

Soll aber die Sache einigermaßen gelingen, dann müssen die Lehrer genau von einander wissen, sich mittheilen, welche Schüler nun vornehmlich für den einen oder den andern Unterrichtsgegenstand mit einer größern Arbeit in Anspruch genommen sind, damit nicht bald Ueberbürdung und so eine Unmöglichkeit der Leistungen und bald dann wieder eine Lücke entsteht. Ein solches Wissen der Lehrer von einander ist ja wohl auch sonst gut. Es ist in einer kleinen Conferenz am Schlusse jeder Woche gar leicht zu bewerkstelligen.

Möge nun noch der psychologische Grund solcher Lehrmethode für das Jünglingsalter hier seinen Platz finden. Der Hauptzug des Jünglingslebens ist das Sichselberfinden. Der Jüngling hat die Wirklichkeit außer ihm nicht überwunden, sondern er hat sich selbst ihr gegenübergestellt als ein eben so berechtigtes Sein, und findet nun sich selber so als Object. So wird der geistige Zustand vollkommen subjectiv und die eigene innere Welt — das Ideal — ist das Absolute gleichsam, nach welchem die äußere Welt beurtheilt, geliebt, gehaßt wird. Damit ganz gleich ist das Streben nach eigenem Urtheil oder doch die Annahme desselben, das Begründen des Urtheils, wenn auch mit Scheingründen, das Rechtfertigen der Handlungsweise, wenn auch mit den subjectivsten und mit nichtsagenden Gründen aus sogenannten Grundsätzen. Wie im Empfinden und Denken eine Selbstständigkeit als eine bewußte und erkannte, und eine Urtheilsfähigkeit als eine wohlbegründete in Anspruch genommen wird, so wird nicht minder im Handeln eine Freiheit und Selbstbestimmung als eine wohlberechtigte gefordert u. Diese Momente in einer Schule nicht achten, heißt die Erziehung in ihr aufgeben. Die freie Unterrichtsform dürfte demnach nicht mehr bloß als ein didaktisches Curiosum angesehen werden.

Wenn es Sache der Schule ist, das Maß wie das Ziel der häuslichen Aufgaben zu bestimmen, so hat sie auch

3. die letzte Controle über die häuslichen und namentlich die officiellen Schüleraufgaben zu führen.

Um Lehrern und Schülern das Bewußtsein zu erhalten, dieß seien Schulaufgaben, so werden

- a. alle Aufgaben, mündliche und schriftliche, in der Stunde, in welcher sie aufgegeben werden, mit dem Datum, zu welchem sie aufgegeben werden, im Tagebuche verzeichnet.

Da der Lehrer seinen Schülern die Aufgabe doch dictiren muß, so kann er selber während dieser Zeit sie auch verzeichnen. Der Zweck ist, daß jeder Lehrer sich die Uebersicht über die Aufgaben an die Schüler schaffen und den Fortschritt mit denselben in jedem Unterrichtsgegenstande verfolgen kann. Zugleich wird dieses Verzeichniß in dem officiellen Tagebuche für Lehrer und Schüler ein Wink, daß diese von ihm gestellte Aufgabe vor die Augen der Schule hingestellt wird. So unwesentlich und pedantisch eine solche Forderung erscheinen mag, sie hat doch Bedeutung, sobald die Idee der Einheitlichkeit einer Schule und des Zusammenwirkens aller Lehrkräfte Wurzel gefaßt hat. Freilich macht man das nicht jedem Lehrer begreiflich; aber Gewöhnung gibt auch zuletzt Einsicht. Es ist so übel gar nicht, sich auch durch ein solches Mittel gegen willkürliche Einfälle selber ein wenig zu schützen. Ohne dieses Verfahren bleibt der Schule gar keine Controle, ob der einzelne Lehrer sich nun mit seinen Aufgaben auch wirklich innerhalb der ihm von der Schule gesteckten Grenzen halte. Es schleichen sich nur gar leicht kleine und unnütze und schädliche Aufgaben ein. Die Schuldirektoren wissen wohl davon Lieder zu singen, wie die nach tüchtigen Leistungen strebenden Lehrer erst den freien Willen und die Bereitwilligkeit ihrer Schüler für diese und jene Kleinigkeit noch in Anspruch nehmen und so im besten Eifer für ihren Gegenstand dennoch zuletzt für die Gesamtwirkung der Schule schädlich einwirken.

Wenn so jede Aufgabe im Angesichte und zu Ansicht der Schule gegeben ist, so werden

- b. die schriftlichen Arbeiten derselben Art oder desselben Unterrichtsgegenstandes durch alle Classen an einem bestimmten Tage zu einer bestimmten Zeit (Morgens 8 Uhr) den Schülern abgenommen und an den betreffenden Lehrer übermacht.

Wer die Morgenstunde auch habe, das ist gleichgültig, die Schule fordert die Aufgabe ein, und jeder Lehrer, welcher solche Morgenstunde hat, ist der Beauftragte der Schule. Er notirt in einem eigenen Buche die Namen derer, welche die Arbeit nicht abgegeben haben, unbekümmert um die berechtigten oder unberechtigten Entschuldigungen, deren Abwägung dem Lehrer des Unterrichtsgegenstandes bleibt. Neben dieser tiefen Bedeutung eines solchen Verfahrens wirkt es noch, wie schon

gesagt, dazu, die Entschuldigungen über Vergessenhaben abzuschneiden, und der Abschreiberei in den Stunden und Zwischenminuten einen Riegel vorzuschieben. Der Lehrer des Unterrichtsgegenstandes hat dann die gültigen und ungültigen Entschuldigungen in seiner eigenen Lehrstunde zu sondern, streicht die gültig entschuldigten Schüler von jener Liste und notirt noch diejenigen dazu, deren Arbeit nicht ihrer Kraft und ihrem Vermögen angemessen ausgefallen war. Was aber die mündlichen Aufgaben anlangt, so kann diese nur der Lehrer in seiner Stunde abfragen und controliren, er hat aber dann auch diejenigen Schüler, welche nicht befriedigten, gleichfalls auf jener oben schon gedachten Liste zu notiren mit kurzer Angabe der Aufgabe, in der sie es haben fehlen lassen. Man fürchte doch hievon nur nicht eine große Last, oder denke an lästiges Controlirwesen und Buchführen. Jede Classe hat ihr Notatenbuch mit den Rubriken Datum, Namen, Gegenstand. Namen sind doch bald niedergeschrieben, und es ist schon immer ein Zuchtmittel, so lange den Unterricht um eines Faulenzers willen zu unterbrechen, um seinen Namen zu verzeichnen *. Wenn das viel Zeit wegnimmt, d. h. wenn der Lehrer gar viele Namen zu verzeichnen hat, so schenke er gleich der ganzen Classe die Aufgabe, d. h. er werfe sie weg, denn sie war eine ungehörige, unzweckmäßige, oder er hat bereits allen Respect selbst für den Unterricht verloren und dann ist Alles verloren.

Auf diese Weise kann sich nun wieder jeder Lehrer überzeugen von dem Thun jedes Schülers in jedem Gegenstande oder doch zunächst von dem Nichtthun der Einzelnen, was jedoch auch ein Urtheil über die andern nicht oder nie notirten Schüler gibt. Man glaube es nur der Erfahrung: es wird auf diesem Wege ein wirkliches Urtheil eines jeden Lehrers über jeden Schüler nicht nur möglich, sondern schließlich so weit erreicht, daß meist die Urtheile der verschiedenen Lehrer über einen und denselben Knaben übereinstimmen. Man glaube es der Erfahrung, daß bei dieser Einrichtung (in Zusammenwirkung mit den frühern Vorschlägen) die Knaben selten auf die unglückselige Bahn kommen, bei einigen Lehrern gut und fleißig zu sein, und bei andern ausbündig und faul. Ja es kommt dahin,

* Ausdrücklich warnen müssen wir gegen eine Verwechslung mit dem hergebrachten Tadel in den Classenbüchern, welcher sammt dem Lobe in denselben vom erziehlichen Standpunkte unbedingt zu verwerfen ist. Diese Aufzeichnung der Namen ist nichts als eine historische Notiz, wie die Präsenzliste auch eine solche ist. Der Verlauf der Betrachtung wird deren Bedeutung näher bestimmen.

daß die Besserung oder Verschlechterung eines Knaben von allen Lehrern fast zu gleicher Zeit gespürt und wahrgenommen, und selbst in Schreib- und Zeichnenstunden diese Schwankung und Schwenkung sichtbar wird. Dadurch wieder und nur dadurch wird ein gleichmäßiges Behandeln des Knaben von Seiten aller Lehrer möglich und auch wirklich. Die Erfahrung lehrt, daß zuletzt die Schüler zu solchen Aeußerungen kommen:

wer es mit einem Lehrer verdirbt, der hat es mit allen verdorben, welcher Ausspruch das schönste Zeugniß für die erziehliche Wirkung einer Schule ist.

Wenn solche Wirkung wunderbar vorkommen sollte, der wolle sich doch nur ganz einfach folgende Situation vorstellen. Ein und derselbe Schüler, dessen Namen der Lehrer eben notiren will, findet sich schon zwei und drei Mal notirt: ob sein Unwille sich nicht mehrer sollte? Ob er nicht mit Behmuth und Zögern den Namen hinschreibt, den er nie notirt fand? Doch genug hievon. Der weitere Verlauf dieser Betrachtung dürfte die hier besprochenen Wirkungen außer allen Zweifel setzen.

Die so von den verschiedenen Lehrern in verschiedenen Aufgaben notirten Schüler werden nun alle

c. unter Aufsicht der Schule angehalten, die versäumte Arbeit nachzumachen und nachzulernen oder die schlecht gemachte nochmals anzufertigen.

Um dieß nun möglich und ausführbar zu machen, theilt sich das Lehrercollegium die Arbeit. Denken wir sechs Lehrer. An jeder Schule sind deren mehrere, auch wenn die Schule keine Parallelclassen hat. Es führt nun jeder Lehrer an einem Wochentage die Aufsicht über die Nacharbeiter (die notirten). Er findet in den Notatenbüchern der verschiedenen Classen, die ihm zu solcher Stunde überreicht werden, die Namen aller der Schüler, controlirt zunächst die Anwesenheit, fragt dabei jeden nach seiner Aufgabe, stellt ihn dabei an, gibt etwanige Hinde, wenn er den Schüler in Verlegenheit sieht, und hört dann die mündlichen Aufgaben jedem ab und sieht die schriftliche Arbeit an. Sobald ein Schüler seine Aufgabe erledigt hat, so entläßt er ihn und unterstreicht in dem Notatenbuche den Namen. Nach einer vollen Stunde entläßt er auch diejenigen, welche nicht fertig wurden, fügt aber im Buche die Notiz zum Namen hinzu und führt diejenigen auf, welche gar nicht erschienen waren, gegen welche letztern sofort am folgenden Tage mit einer ernstern Schulstrafe eingeschritten wird. In diesem Lehrer repräsentirt sich nun die Schule als solche, und durch ihn controlirt sie als solche. Ihm ist über alle dort erschienenen Schüler, aus welcher

Glasse sie auch sein mögen, die volle Auctorität und Straf-gerechtigkeit eines Lehrers eingeräumt, welche er um so energischer zu handhaben hat, als er so verschiedenartige Schüler, aber auch alle als Sträflinge vor sich hat. Er hat nun zu erwägen, ob der Schüler eifrig die Stunde hindurch gearbeitet hat, um darnach zu bemessen, ob derselbe wirklich auch die Aufgabe im geforderten Sinne ganz leisten könne, und so die Entscheidung zu treffen, ob man sich in diesem und jenem Falle nicht mit einer halben und noch geringern Leistung begnügen müsse. Er hat selbstständig zu entscheiden, ob ein lässiges Arbeiten in dieser Stunde Ursache gewesen ist, daß die Aufgabe nicht nach dem Vermögen des Schülers erledigt ist, und dann geeigneten Falles sofort eine Schulstrafe zu dictiren. Kurz er behandelt nun alle Aufgaben, als wären sie von ihm aufgegeben und habe er für die Ableistung einzustehen.

Hiedurch tritt nun nicht bloß der Lehrer einer und derselben Classe, sondern der Lehrer der Anstalt dem Schüler entgegen, und mit dieser energisch gehandhabten Einrichtung wird die einheitliche Wirkung der Schule, und das Bewußtsein, die häusliche Aufgabe eines Lehrers ist Aufgabe der Schule, gleichsam personificirt. Aus dieser Einrichtung wird man begreifen, wie das oben Gesagte keine bloßen Gedanken und Träume sind, die man etwa für eine pädagogische Abhandlung um der Neuigkeit willen ausgedonnen hat *. Aber mehr noch: jeder Lehrer nimmt Theil an dem Thun der Collegen, jeder fördert und stützt die Arbeit des andern, jeder wird betheiligt an dem gesammten Thun der Schule, jeder Lehrer lernt seinen Collegen kennen, und erwirbt sich nicht bloß eine Kenntniß aller schlechten und saumseligen Schüler der Anstalt, sondern gewinnt aus Erfahrung einen Blick in den ganzen Unterrichtsgang der Anstalt, wird von seinem Isolirschmel des fachlichen Unterrichts heruntergenommen, wird Mitdirigent und Mitarbeiter an der gesammten Leistung wie am gesammten sittlichen Zustande der Schule.

* Es sei erlaubt, etwas nicht ganz hieher Gehöriges noch beizubringen. Es ist oben auf das Lernen in den Stunden ein so großer Nachdruck gelegt, namentlich für die untersten Lehrstufen. Lehrer wissen, wie sich Schüler in den Classen geberden, hier sich zerstreuen, dort geistig erschaffen, versinken und dann nicht aus dem Unterrichte das mitnehmen, was sie mitnehmen sollen. Es sei z. B. eine Stunde das Pensum gestellt, das Pronomen *qui, quæ, quod* den Schülern beizubringen. Die meisten sind eifrig beim Einüben; zwei oder drei lernen es nicht, weil sie sich zerstreuen und nicht ihre ihnen zu Gebote stehende Kraft daran verwenden. Der Lehrer notirt sie nun und läßt sie nun in der Nacharbeitstunde aus dem Buche unter Aufsicht und Controlle des an dem Tage fungirenden Lehrers die Aufgabe lernen. So steht dann auch dieses Arbeiten in der Classe unter der schließlichen Aufsicht der Schule.

Die überwiegende Zuchtmacht des einen Collegen springt der schwächern des Mitlehrers bei, und der schwächste Lehrer kann sich so gleichsam in die starken Arme der Schule flüchten, und sie wirksam werden lassen, bis er selber erstarbt und bis seine Auctorität voll befestigt ist. So war denn die Forderung: die häuslichen Aufgaben sind Angelegenheit der Schule, nicht eine Beschränkung des einzelnen Lehrers, sondern ein erweiterter Wirkungskreis.

Selbstredend versteht es sich, wie es mit dieser Einrichtung möglich wird, daß die Erfahrungen aller Collegen, welche sie in den Nacharbeitstunden machen, sie vornehmlich befähigen, bei Bestellung der häuslichen Arbeiten von Seiten der Schule ein ganz competentes und unparteiisches Urtheil mit abzugeben, und in manchen einzelnen Fällen auf verfehlte einzelne Aufgaben hinzuweisen, und so allen Lehrern und der ganzen Anstalt durch gegenseitiges Berathen und Besprechen zu einem einheitlichen Gange zu verhelfen.

Wenn diese Verfahrensweise im rechten Sinne von allen Collegen gehandhabt wird, so hat sie schließlich den freilich wunderbar klingenden, aber ganz unbestreitbaren Erfolg, daß der so zum Nacharbeiten notirte Schüler sich nicht von dem betreffenden Lehrer, sondern von der Schule gestraft fühlt, und daher nie dem notirenden und auch nicht dem controlirenden Lehrer zürnt. Welche Zweifel und Bedenken man dagegen haben könnte, das kann man nicht absehen und darum ihnen auch nicht begegnen. Nur der Zweifel an der Ausführbarkeit hat keine Berechtigung, da versichert werden kann, daß hier nur bestehende und seit 11 Jahren erprobte Einrichtungen besprochen werden. Ob auch Secundaner noch nacharbeiten sollen? Warum denn nicht, wenn sie ihre Pflicht nicht thun? Sind sie denn nicht straffälliger als die Kinder? Ob auch Primaner? Da sagen wir nein! Wohl kann es aber eine Prima geben, für die man ja sagen muß. Ob denn alle Lehrer fähig sind, in allen Lehrfächern so eine Controle zu führen? Sie sollen und dürfen keine Fachlehrer sein, wenn sie als ordentliche Lehrer am Erziehungswerke der Schule mitarbeiten wollen. Was ein Primaner in allen Fächern des Unterrichts officiell zu leisten hat, das soll auch jeder Lehrer in allen Fächern einer Schule leisten können*. Ist es nicht so in Wirklichkeit, nun dann muß sich die Schule nach Maßgabe der vorhandenen Lehrkräfte einrichten, sei es, daß sie gewisse Gegenstände

* Das ist Forderung der Pädagogik und mit der haben wir es hier allein zu thun; ob der heutige Bildungsengang der Lehrwelt, der nicht solches Ziel erreichen dürfte, der richtige sei, das ist hier wohl nicht zum ersten Male bezweifelt.

zum Nacharbeiten auf gewisse Tage verlegt und für diese die geeignete Lehrkraft bestellt; sei es, daß manche Lehrer nur für die Nacharbeiten aus den untern und andere für die aus den obern Classen bestellt werden. Ganz abzuweisen ist aber,

wenn einzelne Lehrer für ihren Gegenstand sich das Nachsitzen ihrer Schüler vorbehalten,

um so ein schärferes und besseres Lernen und ein günstigeres Resultat für ihr Object zu erzielen, denn der Gewinn am Einzelnen ist ein Verlust am Ganzen, wie das aus Voranstehendem wohl Jedem einleuchtet. Dieser Isolirung des Lehrers mit seinen Aufgaben und seinem Unterrichtsobjecte soll eben kräftigst vorgebeugt werden. Der gut gemeinte Wille ist in diesem Falle ein Entgegenarbeiten gegen die höhere und tiefer greifende Idee der Schule. Es ist noch schlimmer, wenn alle Lehrer für ihre Gegenstände solche Zuchtmaßregel einführen wollten, selbst von dem Conflict abgesehen. Es wäre solches Verfahren der directe Gegensatz von dem, was es sein soll.

Das Bedenken, daß die freie Zeit der Lehrer noch wöchentlich um eine Stunde verkürzt wird, sollte füglich gar nicht aufkommen, darf nicht aufkommen, wenn es eine so wichtige und tief eingreifende Maßregel gilt. Haben die Lehrer an einer Schule zu solchem Thun keine Zeit und Kraft mehr übrig, dann ist für mehr Lehrkraft zu sorgen.

Ob nicht eine Unfreiheit und Knechtigung der Schüler entsteht? In der Sache selbst liegt sie mindestens nicht, auch zeugen die gemachten Erfahrungen bisher wenigstens nicht davon. Wohl aber ist dieß Mittel noch dahin wirkend, daß das Bewußtsein von einer gesetzlichen Ordnung, welche unabhängig von der Willkür des einzelnen Lehrers ist und auch noch außer der die Stunden messenden Schuluhr besteht, in den Schülern nach und nach geweckt wird.

Ob nicht an manchen Tagen doch gar viel Schüler zusammenkommen und so die Arbeit in der Nacharbeitstunde und namentlich die gründliche Controle illusorisch machen werden? Freilich kann das sein, wenn unvorsichtig aufgegeben wird ohne Berücksichtigung der Kräfte und auch der Umstände, wenn viele Lehrer an der Anstalt ohne kräftige Disciplinarmacht und wahre Auctorität sind, wenn einige Lehrer dieß Mittel als ein bequemes Auskunftsmitel brauchen, um sich selber Ärger und Verdruß und Greiferung zu ersparen. Bei solchen Zuständen gibt es aber keine Mittel, welche nicht illusorisch würden.

Nun bleibt noch insbesondere für die obern Classen und namentlich für die Prima die Stellung oder das Verhältniß der Schule zu der

freien Unterrichtsform zu ermitteln übrig, da sich alle bisherigen Vorschriften nur auf die officiellen Aufgaben bezogen. Diese freie Unterrichtsform entwindet sich einer derartigen Controle, denn 1) soll ja an die freie Thätigkeit des Schülers appellirt werden; 2) verschiedene Schüler haben ganz verschiedene Aufgaben, die neben den officiellen Aufgaben, gleichsam neben den laufenden Geschäften hergehen; 3) sie umfassen Arbeiten, welche ein Anderer nicht mehr controliren kann; 4) sie betreffen Themata, welche in einer solchen Nacharbeitstunde gar nicht begonnen, geschweige denn erledigt werden können; 5) ob eine solche Aufgabe von einem Schüler nach seinen Kräften genügend gelöst sei, kann nur der Lehrer selbst beurtheilen; 6) die meisten Aufgaben haben ihre specielle Bedeutung für den Gang des Unterrichtes, und das ist durch Nacharbeiten nicht wieder gut zu machen, wenn sie für die betreffende Stelle ausblieben.

Demgemäß kann und darf die Schule als solche hier nichts weiter thun, als was sie auch nur bisweilen für alle, auch die officiellen Arbeiten, nur zu thun pflegt, nämlich Raum zu schaffen, d. h.

1. festzusetzen, wie viel Arbeitszeit namentlich in den obern Classen für die freien Arbeiten in jedem Gegenstand belassen werden muß.

So folgt daraus nun zunächst, daß die officiellen Arbeiten nach obenhin sich nicht zu mehren, sondern, für Prima entschieden, zu mindern haben. Im Gymnasium, um wieder eine bestimmte Anstalt im Auge zu behalten, dürfte mindestens das Griechische und Lateinische zwei Drittheile, wenn nicht noch mehr der Arbeitszeit in Anspruch nehmen müssen. Wenn das Gymnasium aber zu seiner einfachen Aufgabe zurückgekehrt ist, und Geschichte wie Deutsch mit jenen wieder in Verbindung tritt, dann dürften fünf Sechstel diesem Unterrichtsgegenstande zugemessen werden müssen. Im erstern Falle wäre folgende Ordnung zu treffen:

- a. nur in zwei Gegenständen darf die freie Thätigkeit innerhalb einer Woche in Anspruch genommen werden und zwar in einer Woche etwa Latein und Geschichte, und in der folgenden Griechisch und Mathematik, in der dritten Latein und Deutsch, in der vierten Griechisch und Geschichte, in der fünften Latein und Mathematik und in der sechsten Griechisch und Deutsch u. s. w.,

so daß Latein und Griechisch alle vierzehn Tage, dagegen die übrigen Gegenstände alle drei Wochen an die Reihe kommen. Es braucht wohl kaum bemerkt zu werden, daß man nur in den obern Classen, und in Prima gewiß, die officiellen Arbeiten als Aufsätze, Präparationen auf längere Abschnitte der Schriftsteller in die Wochen verlegt, in welchen der Gegenstand einen Anspruch auf die freie Thätigkeit zu machen hat,

so daß auch hiedurch eine sammelnde einheitliche Beschäftigung für die Schüler erwächst. Es macht sich dann bald von selbst so, daß in der Woche, welche für Latein und Geschichte bestimmt ist, die übrigen Gegenstände wenig oder gar nicht den häuslichen Fleiß in Anspruch nehmen, so z. B. wenn man das Princip der kleinen, störenden, nichts wirkenden, ja schädlichen Aufgaben wirklich aufgibt. Der Lehrer braucht dann unterdessen, daß er keine häuslichen Aufgaben geben darf, die Stunden eben dazu, die Ergebnisse der Thätigkeit der Schüler anzuhören und mit der Classe und für die Classe zu verarbeiten. Ist die Sache in rechtem Gange und rechtem Flore, so wird der Lehrer sich oft noch mehr Lehrstunden wünschen, um alles Erarbeitete hinzunehmen und für den Fortschritt Aller fruchtbar zu machen.

Ferner ist von Seiten der Schule

b. zu erwägen, welche der freien Aufgaben schriftliche und welche mündliche sein und bleiben sollen.

Denn die schriftliche ist und bleibt mehr oder minder nur ein Gewinn für den, der sie angefertigt hat, kann fast nie gebraucht werden, um in den Unterrichtsgang verwebt zu werden, läßt zwar eine schärfere Controle zu, kann einer sorgsameren Prüfung unterworfen werden, kann auch äußerlich den Fleiß des Schülers gleichsam schwarz auf weiß darlegen; aber sie isolirt den Schüler mit seiner Thätigkeit, emancipirt ihn aus dem Schulgange und führt in das Gebiet des Selbststudiums, welches auf der Schule nur angebahnt, eingeleitet, möglich gemacht werden soll, nicht aber auch schon zur Ausführung zu kommen braucht, ja genau besehen nur bis zu einem gewissen, ziemlich nahe liegenden Punkte zur Berechtigung kommen darf. Wohl liegt es sehr nahe, solche Aufgaben den Schülern gleichsam hinzuwerfen; aber es hat doch seine nicht geringen pädagogischen Bedenken, die Schüler schon ihre eigenen geistigen Wege ohne Stab und Stecken gehen zu lassen. Das Verirren, Verlaufen und nicht wieder zur Schule kommen liegt gar nahe. Die schriftliche Aufgabe ist immer außerdem noch gar sehr zeitraubend, bietet Veranlassung zu vielem mechanischen Thun, und sturapft darin mehr ab als sie den Geist fördert, verführt gar leicht dazu, den Fleiß nach der Dicke eines zusammengeschriebenen Heftes zu bemessen. Darum muß die Schule darüber wachen, daß auf dem Gebiete des freien Unterrichtes diese Art der Schülerbeschäftigung nicht unnöthig um sich greife, um so mehr als sich auf diesem Gebiete nur gar leicht ein nicht zulässiges Ueberbietenwollen und wohl auch eine Art von Augendienst einschleicht.

Es muß von der Schule bestimmt werden:

- c. welche officiellen Arbeiten diejenigen Schüler zu machen haben, welche sich nicht zu solcher freien Thätigkeit bewegen lassen, oder noch nicht dazu herangebildet sind.

Damit ist nicht gemeint, als sollten dieß Arbeiten zur Strafe sein, wie denn überhaupt eine erziehende Schule **Strafarbeiten gar nicht kennt**. Vielmehr ist die Sache so zu handhaben. Die freie Beschäftigung des Schülers entbindet den betreffenden Schüler im geeigneten Falle und zwar in den meisten Fällen von den officiellen Aufgaben. Es wird sehr oft ja so kommen, daß in manchen Wochen für manche Schüler und Schülergruppen keine zweckmäßige Aufgabe gestellt werden kann; es werden fast immer in manchen Wochen, die für einen Gegenstand bestimmt sind, einige Schüler bleiben, welche nicht so durch eine in den Unterricht eingreifende Aufgabe beschäftigt werden können; dieser Umstand wird jederzeit im Beginne des Schulcursus nach der Versetzung für die neu Versetzten eintreten, da von ihnen erst eine Reihe von neuen Begriffen aufgenommen werden muß. Darum sind gleichsam laufende officielle Aufgaben zu bestimmen, welche diese nicht am freien Unterrichte beschäftigten Schüler zu liefern haben. Die freie Unterrichtsform nimmt nur eine erhöhte Kraftanstrengung in Anspruch, fordert ausgedehntere Arbeiten, welche der Schüler oft nur mühsam vollenden kann. Es wird auch noch der Umstand hinzukommen, daß manche dieser freien Arbeiten so ausgedehnt sind, daß eine Arbeitswoche dafür gar nicht ausreicht. Auch in diesem Falle ist die officielle Aufgabe abzuleisten. Doch genug.

So kann also hier die Schule nur organisirend und abwehrend verfahren, aber ihr bleibt nun eine wichtige Controle, nämlich

2. die Schule hat ein Schulleben anzubauen, in welchem die freie Thätigkeit der Schüler vor dem ganzen Lehrercollégio zu Tage tritt.

Mag dieß jährlich etwa zwei Mal geschehen, so reicht das vollkommen aus. An einem solchen Festtage der Schule haben die Schüler möglichst nach eigener Wahl aus ihren eigenen Arbeiten, in ihrer selbstgewählten Form, auf den verschiedenen Gebieten das, was sie für das Vorzüglichste ihrer Arbeiten erachten, vorzutragen. Als Zeugen und Zuhörer erscheinen sämmtliche Lehrer und auch die abzurufenden Schulpfortstände. Es ist keineswegs nöthig, daß hiebei alle Schüler zum Vortrage kommen, sondern nur diejenigen unter ihnen, welche nach dem Zeugnisse ihrer Mitschüler dazu mehr oder minder innern Beruf und auch äußeres Geschick erlangt haben. Die Schüler irren sich selten in der Wahl, wenn ihnen dabei der Lehrer Fingerzeige gibt, worauf es ankommen dürfte. Solche Vorträge aus dem eigenen kleinen Schatz-

kästlein der Schüler sind von unendlichem Werthe zur Belebung des rechten Schulgeistes. Die Schüler fühlen, daß sie nun ein Zeugniß ihres selbstständigen Fleißes vor einem Lehrercollegio, vor der Schule, darlegen sollen, und unternehmen zu diesem Behufe nicht selten gar förderfame Studien, lernen ihren Vortrag disponiren, den Ausdruck feilen, die Form beherrschen u., und werden sich der Theilnahme aller Lehrer und damit wieder der Einheitlichkeit der Schule bewußt *.

Gegen eine Verwechselung mit den hergebrachten Schulreden an den sogenannten Schulactus vor einem großen Publicum ist wohl kaum noch zu warnen. Ob solche Schaustellungen der jungen Leute, selbst wenn sie sich selber mit allen ihren Schwächen und Unklarheiten und Unbeholfenheiten u. darstellen dürften, vor einer nüchternen Pädagogik zulässig sind, das dürfte gar starken Zweifeln unterliegen. Man tadelt so sehr die lauten Preisvertheilungen in den englischen und französischen Schulen, und gewiß hat man mit Recht sehr große pädagogische Bedenken dagegen: ob aber diese Schulreden der Schüler vor einer hochverehrten vornehmen Versammlung, wie sie nun einmal in unsern Schulen herkömmlich und damit öffentlich und auch von den Behörden anerkannt, gefordert oder doch geduldet sind, nicht eben so gefährliche, ja noch viel gefährlichere Herausstellungen der Jugend aus ihrer Sphäre sind? Wer nun weiß, wie solche Reden schließlich zu Stande kommen, wie sie trotz dieser Annemehrung noch schwache Kindlein sind, aber doch von einem hochverehrten Publicum mit höflichem Interesse angehört und wohl gar belobt werden, so kann man sich wirklich wundern, wie die Tabler der Franzosen und Engländer die Balken im eigenen Auge nicht zu sehen scheinen und keinen Laut der Mißbilligung über solches Schulthun haben. Die Vorträge dagegen, welche hier von einem Lehrercollegio vernommen werden sollen, dürfen keinen andern Charakter annehmen als den der Nüchternheit und Schüchternheit, wobei sich der Vortragende bewußt bleiben soll, daß seine Zuhörer wirklich eine Prüfung seiner Leistungen, eine Controle über seine Entwicklung mit einer Geduld für Schülerleistungen vorhätten, und daß seine Zuhörer das alles eben besser wüßten und besser sagen könnten, wie er es wisse und sagen könne. Festlich werde ein solcher Tag, um dem Geiste für solche Anstrengungen die nöthige Elasticität zu geben.

* Da so gar oft von einem solchen Schulleben in der Revue die Rede gewesen ist, so kann hier füglich abgebrochen werden. Daß dann an solchen Tagen auch Musik, Gesang und überhaupt die künstlerischen Leistungen der Schüler zur Erscheinung gebracht werden müssen, das ist anderswo schon gesagt.

Die Versuche aber, solche Schulfeste mit solchen Vorträgen der Schüler vor Lehrern oder gar größerem Publicum zu arrangiren, ohne daß in der Anstalt die freie Unterrichtsform zur Geltung und Anerkennung gekommen ist,

werden natürlich als künstliche Puffsachen verworfen werden müssen. Was hier gemeint ist, das ist nicht so eine neue Art von Schau- stellung und Brunken der Schule mit ihren jungen Pflanzen, um diese noch sogar auf ihre Stümpereien eitel und aufgeblasen zu machen, was gewiß der Erfolg sein wird, wenn solche Arrangements vereinzelt dastehen, ohne in dem Schul- und Unterrichtsgange zu wurzeln. Nichts Neues, nichts Ungewöhnliches, dem Schulgange Fremdartiges soll an solchem Tage geschehen, sondern das von jedem Lehrer längst Gethane, von den Mitschülern längst und täglich Geübte, das soll nun einmal vor allen Lehrern auch geschehen. Die Lehrer sollen und müssen wissen, wohin eine Thätigkeit gediehet, welche sich der Controle der Schule ja sonst fast ganz entzieht. Wenn eine Schule solche Vorträge, welche der freien Unterrichtsform angehören und täglich in derselben vorkommen müssen und für die Schüler nichts Neues und Fremdartiges sind, will halten lassen ohne diese Vorbedingungen, d. h. ohne freie Unterrichtsform und ohne Anbau eines Schullebens, oder wenn ein Lehrer in seinem Fache solche Vorträge, für die er in seinem Unterrichtsgange keinen Platz finden konnte, und welche er für seinen Unterricht zu verwenden kein Geschick hatte, oder die er aus Bornehmheit verschmähte oder aus Mangel an Einsicht nicht zu leiten und nutzbar zu machen verstand, dennoch nun auch will halten lassen, so muß das entschieden als eine Spreizung angesehen werden und als ein unberechtigtes, ja schädliches Thun, weil es mindestens die Eitelkeit der Schüler nährt.

Freilich wird nun aber die freie Unterrichtsform nie zu einer gedeihlichen Entwicklung kommen können,

so lange der heutige Examenmodus bestehen bleibt.

Den Widerspruch zwischen Entwicklung der Individualität und einer nur auf vergleichendem Maßstabe ruhenden Beurtheilung, zwischen ruhigem, sammelndem und eingehendem Arbeiten und einer Arbeit nach Zeit, zwischen einem selbstständigen Gedankenenerwerben und einem Wiedergeben des irgend woher Ueberkommenen u., den Widerspruch fühlt und erkennt wohl Jeder, und dieser Widerspruch ist zwischen dem, was durch die freie Unterrichtsform erreicht werden soll, und dem, wohin die heutigen Prüfungsweisen drängen. Zweien Herren kann die Schule nicht dienen, da ihr jeder derselben hinlänglich zu thun gibt. Ob die pädag.

pogische Einsicht und ob das, was wir an andern, namentlich den englischen Schulen rühmen und bewundern, ob das, was wir an unserm Schulwesen nicht loben können, endlich zur thatsächlichen Anerkennung kommen und so eine Aenderung des Schulganges und damit eine Modification der Prüfungsweisen veranlassen und herbeiführen wird: wer vermag das zu sagen?

(Fortsetzung folgt.)



II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

Medicinische Psychologie oder Physiologie der Seele von Dr. Rudolf Hermann Lohé,
Professor in Göttingen. Leipzig, Weidmann.

Dies ist der Titel eines Werkes, auf das wir die Leser dieser Zeitschrift aufmerksam machen wollen, als eine der bedeutendsten Erscheinungen auf dem psychologischen Gebiete, deren Kenntniß dem wissenschaftlichen Pädagogen unentbehrlich ist. Es ist unbestritten, daß die Psychologie der allein mögliche und sichere Weg zum Fortschritte auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik ist, und es liegt allen Parteien daran, sich in dem Auffinden desselben zu einigen, weil ohne das eine jede nach dem Ziele nur raten und tappen wird.

Das 632 Seiten starke Werk zerfällt in folgende Bücher: Erstes Buch. Allgemeine Grundbegriffe der physiologischen Psychologie. Zweites Buch. Von den Elementen und dem physiologischen Mechanismus des Seelenlebens. Drittes Buch. Von der gesunden und kranken Entwicklung des Seelenlebens.

Weil das erste Buch und ein Theil des dritten sowohl allgemein menschlich als speciell pädagogisch die wichtigsten sind, so werden wir nur über diese genauer referiren und an ihren Inhalt unsere Bemerkungen knüpfen, da das zweite Buch und der ähnliche Theil des dritten mehr ein medicinisches, physikalisches und detail-psychologisches Interesse haben.

Cap. I. des ersten Buches handelt von dem Dasein der Seele. Cap. II. vom physisch-psychischen Mechanismus. Cap. III. vom Wesen und den Schicksalen der Seele.

Cap. I. zerfällt in § 1 von den Gründen für die Bildung des Begriffs der Seele. § 2. Von wahrer und falscher Einheit. § 3. Die Einwürfe des Materialismus. § 4. Die Identität des Idealen und Realen. § 5. Spiritualistische Ansichten.

Die Einleitung beginnt mit dem Gedanken, daß es für eine Wissenschaft nachtheilig sei, den Kreis der ihr zur Bearbeitung vorliegen-

den Thatfachen allmählig entstehen zu sehen, weil dann die Frische des ein klares Urtheil erzeugenden Eindruckes fehlt und das allmählig sich ansammelnde Material schon mit vielen falschen, weil allmählig mit den Bruchstücken der Thatfachen entstandenen, Urtheilen verwoben ist. Dieses sei vorzüglich mit der Psychologie der Fall gewesen, wo nicht bloß die Geschichte, sondern das individuelle Leben ein derartig allmählig angesammeltes und mit falscher Beurtheilung durchwobenes Material der Wissenschaft zur Verfügung stelle.

Die praktische Psychologie kann sehr vorgerückt und doch ohne alle Kenntniß der letzten wissenschaftlichen Gründe sein; gerade wie die wissenschaftlichste Psychologie nicht im Stande sein wird, jene in der Beurtheilung des einzelnen Falles zu ersetzen; jene kennt die Verzweigungen, diese soll die Wurzeln kennen lernen. Die Absicht des Verfassers ist, „eine Auffassung des Seelenlebens zu entwickeln, die den Anforderungen naturwissenschaftlicher Anschauung eben so vollständig Genüge leistet, als sie anderntheils unverkümmerten Raum läßt für die Anknüpfung jener sittlichen und religiösen Reflexionen, deren gleiches Recht an unsern Gegenstand zu läugnen wir der Leidenschaftlichkeit unserer Zeit nicht zugestehen dürfen. Wir wollen versuchen, diese allgemeinen Grundlagen der psychologischen Untersuchungen hier zusammenzufassen, ohne Bildung und Sprache einer bestimmten philosophischen Schule vorauszusetzen, aber gleichzeitig auch ohne den Zusammenhang mit jenen Elementen der Bildung zu verlieren, die außer der Physiologie das menschliche Nachdenken bewegen und deren Einflüssen der Naturforscher sich weder im Leben noch in der Wissenschaft zu entziehen vermag oder versuchen soll“. Um uns nach dem Raum dieser Zeitschrift möglichst kurz zu fassen, erklären wir gleich von vorn herein, daß dem Verfasser die Berücksichtigung dieser für einen wissenschaftlichen Psychologen nothwendigen Punkte völlig gelungen ist; wir haben noch nie ein Werk gelesen, in welchem bei einer rein naturwissenschaftlichen, nur verstandesmäßigen Untersuchung das Gebiet der Religion, des Glaubens unversehrt erhalten ist als in dem vorliegenden Werke, und ebenso sind wir noch nie einem Mediciner und Naturforscher, höchstens mit Ausnahme des Joh. Müller, begegnet, der die Eigenthümlichkeit und Berechtigung der transcendentalen Philosophie so sehr anerkennt und so wohl kennt als Herr Professor Loge.

In § 1 wird entwickelt, daß man als die drei Hauptgründe für das Dasein der Seele gefunden hat: 1) Die Thatfache des Vorstellens, Fühlens, Begehrens, dreier Formen des Geschehens, indem sich außer dem bloßen Sein und Geschehen noch eine hinzukommende Wahrnehmung dieses Seins und Geschehens, das Phänomen des Bewußtseins im

weitesten Sinne zeigt; 2) die Einheit dieses Bewußtseins, welche nicht gestattet, die geistigen Thätigkeiten an ein Aggregat theilbarer und nur äußerlich verbundener körperlicher Massen zu knüpfen; endlich 3) der aus Beobachtungen abstrahirte Satz, daß das Beseelte allein als handelndes Subject Thaten mit neuem Anfange frei aus sich hervorgehen läßt, nicht ein Complex nothwendiger Folgen aus wirkenden Ursachen ist. Der Verfasser untersucht diese drei Gründe genauer und bemerkt, daß sie nicht direct und gleich stark zur Annahme einer selbstständigen Seele zwingen, indem die Wirkung einer und derselben Ursache nicht dieselbe zu sein braucht; die Materie unter ihren andern (physischen) Eigenschaften auch physische Kräfte haben könnte, wodurch freilich die Kluft zwischen diesen beiden Complexen von mechanischen und physischen Materienerscheinungen nicht geschlossen und ihr Zusammenhang so wenig erklärt würde als die Wechselwirkungen physischer Kräfte und chemischer Verwandtschaften. Physische und psychische Thatfachen lassen sich bislang nicht vergleichen, und so lange das nicht möglich, besteht dieser Grund für das Dasein der Seele; bedeutender ist aber noch der von der Einheit des Bewußtseins, welcher hauptsächlich darin besteht, daß es dem Bewußtsein möglich ist, auch nur wenige Eindrücke zu jener Einheit zusammenzufassen. Der Materialismus kann diesen Thatfachen gegenüber nur einen untheilbaren Centralpunct annehmen; dieser aber ist keine Materie mehr, sondern etwas Immaterielles, Ueberfinnliches. Denn will er das Gesamtbewußtsein nach der Analogie des Parallelogramms der Kräfte als Resultante vieler materiellen Conglomerate darstellen, so fehlt ihm der eine Punct, auf den diese Kräfte wirken. Er würde zu dem Schlusse gedrängt, daß die Erregung jedes psychischen Nervenelements sich gleich einer Welle auf die umliegenden fortpflanzt, sie umändere. Aber dann hätten wir statt eines Bewußtseins, statt einer Seele hunderte!

Wir setzen zu diesen Möglichkeiten noch die Hypothese hinzu, daß stets nur eine Vorstellung in dem materiellen Centralpuncte sei, je nachdem eine Erregung der psychischen Nervenelemente sich bis zu diesem Puncte erstreckt, und daß also unser Ich weiter nichts wäre als eine rasche Folge auf kurze Zeit culminirender Nervenströmungen. Wir stimmen jedoch auch völlig den Worten des Verfassers bei: „Man wird sich auch endlich entwöhnen, diese Einheit in irgend einem ausgedehnten Massenelemente zu suchen, und zugestehen, daß das Bewußtsein, welches in der That eine Art Resultante aller Wirkungen einzelner Organe ist, doch diese Resultante nur dann sein kann, wenn ein einfaches, immaterielles Subject schon feststeht, auf welches alle die zusammenströmen-

den und einander modificirenden Wirkungen sich beziehen.“ Der dritte Grund, die Freiheit, die freie Lebendigkeit der Seele ist dagegen eine Beobachtung von Erscheinungen, deren freies, ursachloses Anfangen und Selbstbestimmen noch bewiesen werden muß.

In § 2 wird die Sucht, Körperliches und Geistiges zu einigen, zurückgewiesen und mit Recht bemerkt, wie die Anhänger dieser einheitlichen Monotonie die Einheit des Zieles im Weltplane ohne Bedenken aufopfern. Freilich mag ein absolut Körperliches und Geistiges eins sein, aber wir sind zu weit von dieser einheitlichen Wurzel entfernt, um sie beobachten zu können, etwa so wenig wie wir in der Botanik in der Bildung der Wurzel den Winkel der Aeste der Pflanze vorher bestimmen können. Das gewöhnliche Identitätsraisonnement befriedigt die Sucht nach Einheit auf eine trübe Weise.

Vollends feicht ist der Grund des Materialismus, seine Ansicht durch die Unstatthaftigkeit der Trennung von Leib und Seele in einem lebenden Organismus zu beweisen. Denn Niemand behauptet, daß Körper und Geist additionsweise verbunden seien, sondern das eigentliche Band ihrer Verknüpfung ist jene Summe freier und vielfach systematisirter Wechselwirkungen, deren Aufhellung der Gegenstand psychologischer Untersuchungen ist. Selbst wenn die psychischen Thatfachen Erscheinungen an der Materie wären, so bildeten sie doch ein eigenes Reich, und es bestände dieselbe Scheidung, welche der platte Materialismus unvernünftig nennt.

In § 3 werden der lieberliche Materialismus, die Seichtigkeit des gewöhnlichen materialistischen Raisonnements und sein Mißbrauchen der naturwissenschaftlichen Forschungen in einer Weise gerügt, die um so mehr Eindruck machen müssen, je anerkannter gründlicher Kenner dieser Wissenschaften der Verfasser ist. Es ist kindisch, die selbst nicht einmal logisch beweisbaren Gesetze der physischen Welt ohne weiteres zur Erklärung der psychischen Phänomene zu verwenden. Die Lehre vom Seelenleben überhaupt zu einer Naturwissenschaft umzugestalten, ist eine leere Modephrase, die entweder nichts Erhebliches oder den Versuch bedeutet, mit den Augen zu sehen und mit den Ohren zu hören. Wie leichtsinnig die Materialisten sind, zeigt unter Anderm auch ihre leichtsinnige Hypothese von den Ponderabilien und Imponderabilien, die man statuiert, ohne zu bedenken, daß das Dasein psychischer von den Ponderabilien sich noch mehr unterscheidender Erscheinungen die Annahme eines gewicht- und raumlosen Substrates sehr leicht macht. Es wäre nur consequent, die physische Dynamis also zu einer metaphysischen zu erweitern, daß nicht von Bewegungen, sondern nur von Veränderungen, nicht von Massen, sondern nur von Wesen die

Rede sei. Endlich geißelt der Verfasser mit Recht die inconsequenten Materialisten, die nach der Wissenschaft und dem Verstande Unsterblichkeit und Freiheit läugnen, mit dem Glauben sie festhalten wollen oder festzuhalten vorgeben; vortrefflich nach unserer Meinung sind des Verfassers Auseinandersetzungen der Gebiete des Glaubens und Wissens und rathen wir einem Jeden eifrigst zu ihrer Lectüre. Schlagend ist ferner die Vertheidigung gegen die methodologischen Bedenken des Materialismus bei der Annahme einer immateriellen Seele; insbesondere wird der Versuch, die Seele auf dieselbe Weise zu entfernen, wie es mit der Lebenskraft mit Recht geschehe, als wegen der völligen Vergleichunsfähigkeit der beiden Erscheinungen unmöglich erwiesen. In § 4 wendet sich der Verfasser über seine Stellung zu den Verfechtern der Identität des Realen und Idealen dahin aus, daß er mit ihnen gegen den Materialismus ein mechanisches Erzeugen des Seelenlebens aus den Wirkungen einzelner Theile für widersinnig erklärt; dagegen widerlegt er die Behauptung derselben — wie sie noch kürzlich am weitläufigsten in den Schriften von Carus entwickelt ist — daß die gesuchte Einheit ausschließlich in der Seele, nicht im Körperlichen zu suchen sei; noch weniger sei die Identität der Seele mit dem organisch einen Körper haltbar. Trotz der anzunehmenden Identität des ideal-realen Grundes alles Werdens ist das Gewordene verschieden, der einzelne Organismus kein Mikrokosmos mit einer einzigen ideal-realen Substanz als Ursache aller Erscheinungen. Das Idealrealprincip müßte doch in den Keim verlegt werden, und dann fehlt es den Identitätsmännern an jeder deutlichen Erklärung, wie die Fortpflanzung der Idealrealprincipien vor sich gehe und warum die Manifestationen nach den Theilen des Organismus so sehr verschieden sind. Obgleich der Verfasser diese Ansicht weiter unten umgebildet benutzt, so hat er doch vollkommen Recht, hier sich so über sie auszusprechen: „in seltsamen Lebensmeinungen und Aeußerungen innert und äußert sich, man weiß nicht was und wohin, wenn es nicht jene Psyche ist, deren griechischer Namen mit Recht diese Schriftsteller für ihr dunkles Princip anwenden, zu dessen Bezeichnung der deutsche Name der Seele zu edel und zu bestimmt wäre.“ § 5 führt uns nach Erörterung der mechanisch-materialistischen und ideal-realistischen Ansichten zu der der spiritualistischen. Die Annahme der Naturwissenschaften, eine cognitio rei von der Materie zu besitzen, wird für jeden Unbefangenen völlig aufgedeckt; die Physik ist eine großartige Entwicklung einer cognitio circa rem, eines Netzes von Relationen um den dunkeln Kern der Materie; bei der Seele haben wir dagegen eine größere cognitio rei, als circa rem; es fehlt uns

dagegen die Kenntniß der Gesetze ihrer Wesensäußerungen, während wir das Wesen viel deutlicher vor uns haben als das der Materie. Die Materie ist nichts unbedingt Feststehendes, sondern das Geschöpf einer sehr willkürlichen Hypothese, zunächst logisch nichts beglaubigter als die Seele; man könnte sehr wohl die Erscheinungen der Materie als nothwendige Consequenz von Beziehungen ansehen, die zwischen immateriellen Substanzen obwalten. Das Resultat des Cap. I. ist also das Bestehenbleiben der scharfen Trennung zwischen Seele und Leib.

In Cap. II. beginnt der § 6 (vom Zusammenhang zwischen Leib und Seele) mit der scharfen Trennung zwischen einer idealen Ausbeutung des Werthes der Wirklichkeit und einer causalen Untersuchung ihrer Bedingungen. Die Untersuchung auf dieses letztere beschränkend erklärt der Verfasser die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele für kein größeres Räthsel als das bei jedem andern Beispiel der Causalität. Wenn man klagt, daß die immaterielle Seele nicht auf die Materie wirken könne, so übersieht man unter vielem Andern z. B. daß man dann auch keine Wechselwirkung der Ponderabilien und Imponderabilien statuiren dürfe; man muß es fassen, daß die Seele nicht ein bloß machtloses Ideales sei, sondern eine Substanz, ohne daß sie dadurch materiell würde, welcher Irrthum aus der Verwechselung des substantiellen Daseins mit Materialität entsteht. Dagegen gibt der Verfasser zu, die Vermittelungen nicht zu kennen, wodurch die räumlich zeitlichen Bewegungsimpulse der Materie zu intensiven Zuständen der Seele ausschlagen. Aber die Materie ist nur ein Schatten eines übersinnlichen Realen, und so werden auch die psychischen Erscheinungen aus den Veränderungen nicht dieses Schattens, sondern des übersinnlichen Realen, aus den inneren Zuständen des Realen entstehen. In § 7 (vom psychologischen Werthe des Leibes) wird die unvermittelte, die sympathische Wechselwirkung der Seelen im Allgemeinen als möglich dargestellt, aber nicht als wahrscheinlich. Die Seele übersetzt das Resultat der physischen Proceßse in die geistige Sprache, erzeugt also die Vorstellungen, aber sie verarbeitet das Uebersetzte, so Erzeugte auch zu weiteren Gestaltungen; daraus entspringen geistige, wenn auch entfernt leiblich angeregte Bewegungen, aus denen sich ein gewisses Maß geistiger Freiheit entwickelt, eine Freiheit wenigstens von physischer Determination. Ein Theil der physischen Bewegungsgröße in dem Organe des Körpers wird direct durch den Uebergang in innere Zustände der Seele absorbirt. In § 8 (verschiedene Begründungsweisen geistiger Verrichtungen durch körperliche Beihülfe) wird der Satz entwickelt, daß die Thätigkeit der Seele zum Theil durch organische Einrichtungen systematisirter Anordnung prädisponirt,

theils eine von der körperlichen Beihülfe freie sei; am Schlusse wird auch die Möglichkeit der Annahme des Materialismus dargethan, das Gedächtniß aus einer Summe aufbewahrter Nervenenerregungen zu erklären; uns scheint jedoch der Vergleich mit den sich durchkreuzenden Schwingungen der Lichtwellen zu hinken, indem weder die Medien, noch die Zeitdauer, noch der Stoffwechsel dieselben sind.

§ 9 handelt von den Principien der Phrenologie und beschränkt dieselbe dahin, eine Sammlung von Erfahrungen zu sein, nie an der Bildung des Gehirns semiotische Kennzeichen für die specifischen Anlagen des Geistes zu besitzen, wenn sie gleich eine stets unsichere Wissenschaft sein wird, da jene Semiotica auch aus vielen anderen Ursachen stammen können; sie muß sich vor Allem darauf beschränken, Semiotica für die ursprünglichen Anlagen des Geistes, z. B. Ortsinn, Zahlengedächtniß u. aufzusuchen. — Wie verschieden und verwickelt sind z. B. die Entstehungsarten der Demuth und Religiosität!

In § 10 (vom Sitze der Seele) wird entwickelt, daß es nicht nothwendig, nicht einmal vortheilhaft sei, einen Nervencentralpunct als Sitz der Seele anzunehmen; sie kann nicht in der gefaserten Hirnsubstanz wohnen, weil die Fasern die Eindrücke isoliren; die Beweglichkeit der Seele wird als eine mögliche und fruchtbare Annahme dargestellt.

In Cap. III. § 11 (von der Ausdehnung der Beseelung) wird die Ansicht Stahl's von der Seele, als Baumeisterin des Leibes, auf ihr richtiges Maß zurückgeführt. Der Materie wird eine allgemeine Beseelung zugeschrieben. § 12 handelt von den verschiedenen Formen des Seelenlebens. Es wird der Ungrund der Ansicht von einer Gleichartigkeit aller Seelenwesen nachgewiesen; die Seelen sind specifisch verschieden; darauf wird die Möglichkeit einer Pflanzenbeseelung erwiesen, dagegen die Annahme einer individuellen Pflanzenseele zurückgewiesen. In § 13 (von dem Wesen und Vermögen der Seele) heißt es: Was die realen Dinge sind, kann dem Erkennen völlig durchdringlich sein, wer sie überhaupt sein können, ist das Allen gemeinschaftliche Räthsel. Das primitive Was der Seele ist unserm Erkennen freilich unzugänglich, da wir die Seele nur nach ihren Aeußerungen im Verbande mit dem Organismus kennen. Die Lehre von den Seelenvermögen gibt eine gute Uebersicht über die verschiedenen Fähigkeiten der Seele, gegen die äußeren Reize zu reagiren und sie zu verarbeiten; zugleich wird der ihr oft gemachte Vorwurf von einer durch sie gemachten Theilung der Seele zurückgewiesen. In § 14 (realistische und idealistische Auffassungen) wird Herbart's System als Culminationspunct des Realismus dargestellt und bei aller Anerkennung seine Darstellung der Seele als realen Wesens

als unhaltbar dargestellt. Wie wenig die Gründe gegen den Herbartismus uns überzeugt haben, werden wir an einer andern Stelle nachweisen.

Ueber den Idealismus Hegels äußert sich der Verfasser auch nach unserer Herbartischen Ansicht völlig richtig also: Was Hegel ableitet und darstellt, das sind überall nur die allgemeinen Formen des Geschehens, in der Psychologie die allgemeinen Weisen geistiger Vorgänge. Aber die wirkliche Welt besteht in einer einmaligen Entwicklung, in welcher diese Formen ihrem idealen Werthe gemäß nach einander auftreten. Sie besteht darin, daß unzählige einzelne Wesen jene allgemeinen Möglichkeiten psychischer Aeußerung in der buntesten und incommensurabelsten Anordnung benutzen, um mit den eben so principlosen äußeren Umständen auszukommen, sie in Vorstellungen zu vergeistigen und auf sie zurückzuwirken.

Die Stellung des Verfassers zum Idealismus und Realismus wird also definirt: Wir theilen die Voraussetzung des Idealismus, daß nur so viel und nur solches in der Welt existirt, als zugleich in dem Sinne einer werthvollen Idee, die ihr Wesen bildet, seine nothwendige Stelle hat. Wir bestreiten es dem Realismus, daß die Seele als irgend welche unbekannte einfache Qualität von unabhängigem unzurücknehmbarem Dasein zu denken sei; sie ist vielmehr ein Moment der Idee, dessen Inhalt nicht in der Form einer homogenen oder einfachen Qualität, sondern in der eines Gedankens gefaßt werden muß, der gleich dem Geiste einer Melodie eine Einheit bildet, obgleich er vielleicht für kein Erkennen anders als durch eine Mannigfaltigkeit verbundener Bestimmungen erschöpfbar ist. Ueberzeugt ferner davon, daß die Form der Existenz in der Welt überall abhängig ist von der Bedeutung des Seienden, können wir auch der Seele nicht ein unbedingtes, sondern nur dasjenige Dasein zuschreiben, das die Idee ihr als diesem ihrem Momente zuschreibt und bestimmt u.

In § 15 (von der Entstehung und dem Untergange der Seelen) kommt dann endlich das Glaubensbekenntniß des Verfassers. — Die Seelen sind im Allgemeinen sterblich; aber „es kann sein, daß die zurücknehmbare Position einer Seele im Laufe der Welt dennoch nicht zurückgenommen wird und daß die Gnade der Idee ein Dasein ins Unendliche aufrecht hält, das aus eigener Machtvollkommenheit seiner Natur darauf kein Anrecht hat. Entwickelte Seelen mögen wohl fort dauern, vielleicht alle menschlichen. — Seelen entstehen ebenso beim Entstehen des Organismus, wie der physische Eindruck unsere Seele zur Production einer bestimmten Empfindung nöthigt. So wenig die

Empfindung aus nichts, so wenig sie aus dem äußeren Reiz entsteht, wie sie vielmehr nur die nothwendige Rückwirkung der Seele gegen diesen ist, so wenig erzeugt die Organisation aus sich selbst nach materialistischer Auffassung die Seele, noch entsteht diese aus nichts; sie ist das nothwendige Product, zu dessen Erzeugung der gemeinsam schöpferische Grund der Welt durch die zurückwirkende Kraft eines Momentes aus jenem Naturlauf genöthigt wird, den er selbst geschaffen und dem er die Realisirung aller Zwecke überlassen hat." Insofern alle Erzeugung der Seelen von geistigen Antrieben ausgeht, ist die Continuität der rein geistigen Welt doch gesichert. Jetzt noch Einiges über das dritte Buch.

Cap. I. handelt von den Zuständen des Bewußtseins, und zwar § 35 vom Bewußtsein und der Bewußtlosigkeit. Ein eigenes Organ des Bewußtseins gibt es nicht, schon weil die Seele selbst eine festhaltende Kraft der Erinnerung besitzt. Rein psychische Gründe können Bewußtlosigkeit erzeugen, wie z. B. der Anblick eines Ermordeten, dessen Vorstellungen an und für sich nichts haben, wodurch sie als aufbewahrte Nervenregungen im Stande wären, eine solche Revolution, wie eine Ohnmacht ist, herbeizuführen. Dieselben psychischen Zustände, welche in ihrer Combination die Bewußtlosigkeit bewirkten, können in ihrer fortgeschrittenen Combination das Bewußtsein wieder hervorrufen. Dieses kann auch eine Erklärung für die Bewußtlosigkeit und doch gewährte Unsterblichkeit im Tode abgeben. Der Schlaf ist eine noch wenig erklärte Erscheinung. Uns deutet, der Verfasser hätte gerade hierbei die Wahrheit der Herbartischen Erklärung einsehen müssen.

In § 36 (vom Verlaufe der Vorstellungen) wird wiederum im Gegensatz gegen den Materialismus der rein physische Verlauf vom Verfasser behauptet; es unterbrechen ihn aber alle Reize des Körpers, die Empfindungen produciren, und es begleiten ihn resonirende Oscillationen der Centralorgane; daraus folgt der teleologische Satz, daß, wenn die Vorstellungen der Außenwelt plötzlich abbrechen, die allgemeinen Anschauungen bleiben können. Hierauf folgen sehr feine Bemerkungen über den Unterschied der Empfindungen selbst und ihrer Vorstellungen und über eine für uns als Herbartianer viel zu weit gehende Rückwirkung der Centralorgane des Gehirns bei den psychischen Vorgängen, obgleich dieselbe den Materialisten natürlich noch viel zu gering sein wird. § 37. Vom Selbstbewußtsein und der Aufmerksamkeit. § 38. Von den Gemüthszuständen. Cap. II. § 39. Die Verschiedenheit der Thierseelen und die Instincte. § 40. Von den angeborenen individuellen Anlagen. Cap. III. § 41. Von geistiger Gesundheit und Krankheit. § 42. Die psychischen Symptome körperlicher Störungen. § 43. Entstehung und

Form der Seelenstörungen. § 44 (von der Zurechnung) behandeln nun freilich auch für den Pädagogen höchst wichtige Gegenstände, aber wir entheben uns eines Referats über dieselben, weil das Referirte hinlängliches Material zur Beurtheilung des Standpunctes des Verfassers und Anreiz genug zum Studium dieses hochwichtigen Werkes geben wird. Herr Professor Loge hat es vor den meisten andern Psychologen voraus, Naturforscher und Philosoph zugleich zu sein; mit entschiedenem Glück, mit abthuendem Erfolge hat er den Kampf gegen den ordinären Materialismus geführt und dadurch seinem Werke einen großen culturpolitischen Werth verschafft, indem er den Radicalismus ins Herz traf. Unglaublich ist das Unheil, welches das gewöhnliche feste, freche, leichtsinnige Raisonnement des modernen Materialismus und Pantheismus in jungen und alten Seelen anstiftet; enorm die Zahl derjenigen, die trotz des besten Willens und trotz unseres „philosophisch gebildeten Jahrhunderts“ die Waffen der Philosophie gegen diese Nachspuke des Spinozismus und Encyclopädismus nicht zu gebrauchen wissen; wir wissen es darum dem Verfasser Dank, vorzüglich auch von pädagogischer Seite die Waffen ächter Speculation so glücklich geführt zu haben, und rather Jedem, der speculativer Gewisheit bedarf, zum Studiren eines Werkes aus dem jedenfalls die gerade unserer Zeit so nothwendige *σωφροσύνη* im Denken und Urtheilen folgen muß.

Andererseits halten wir den Idealismus des Verfassers, seine Ansicht von der Zurücknehmbarkeit der Position der Seele und seine Vermengung der seelischen Vorgänge mit den dazu gehörigen, aber sie nicht bestimmenden Functionen der Gehirnorgane für irrig. Da aber die Beurtheilung dieser Irrthümer uns an einem anderen Orte beschäftigen wird, so schließen wir mit der Bemerkung, die auch der Verfasser als wahr anerkennen wird, daß viel von seinen Ansichten Herbartisch ist oder doch daran streift; wir erwähnen z. B. nur die Theorien von dem einfachen Wesen, ihren Selbsterhaltungen und Störungen, den Elementartheilen der einzelnen sinnlichen Empfindungen, der bedingten Freiheit u., und schließen mit der Ueberzeugung, daß die conservativ fortschreitende Wissenschaft sich immer mehr auf den Herbartismus stützen wird.

Der Inhalt des zweiten Buches kann aus den Ueberschriften des Capitel und Paragraphen einigermaßen ermessen werden.

Erstes Capitel. Von den einfachen Empfindungen. § 16. Von der Erzeugung der einfachen Empfindungen. § 17. Vertheilung der Empfindungen an die Sinnesorgane. § 18. Von den Formen der Reize, der Nervenprocesse und der Empfindungen überhaupt. § 19. Proportionen zwischen Reiz und Empfindung.

Zweites Capitel. Von den Gefühlen. § 20. Von der Bedeutung der Gefühle im Allgemeinen. § 21. Mechanismus der Entstehung der Gefühle. § 22. Von den Ursachen der verschiedenen Gefühle. § 23. Vom Gemeingefühle.

Drittes Capitel. Von den Bewegungen und den Trieben. § 24. Von der Entstehung der Bewegungen. § 25. Von den Trieben und den willkürlichen Handlungen. § 26. Von den Bewegungsgefühlen. § 27. Von den Systemen der Bewegung.

Viertes Capitel. Von den räumlichen Anschauungen. § 28. Vorbemerkungen über den Sinn der Aufgaben. § 29. Von der Bedeutung der Nervenfasern. § 30. Von der Entstehung des Sehfeldes. § 31. Von der optischen Wahrnehmung der Größen, Formen und Bewegungen. § 32. Von den anatomischen und physiologischen Hilfsmitteln des Tastsinns. § 33. Von der Totalanschauung des Raumes und der Objectivirung der Eindrücke. § 34. Von den Sinnestäuschungen.

J. W. Miquél.

B. Pädagogik.

Das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung. Eine Skizze als Beitrag zur Kritik unserer heutigen Gymnasien. Von Dr. M. Seyffert. Brandenburg bei Müller. 1852. 62 S. 80.

Diese Schrift des den Lehrern an Gymnasien wohl bekannten und verehrten Mannes sollte füglich einiges Aufsehen erregen, wenn das überhaupt noch möglich wäre. Es scheint der Herr Verfasser so etwas auch, nach der Vorrede zu schließen, gefürchtet zu haben. Wer ein Neues, oder ein vergessenes oder doch übersehenes Altes wieder herstellen will, der muß das in der Gegenwart Bestehende tadeln oder doch für unzufriedenend erklären, und solcher Tadel wie solche Erklärung pflegt wohl oder sollte doch ein Aufmerken derer, die es angeht, hervorrufen; aber der Stand der Dinge ist heute so, daß auch diese Schrift vergebens gemahnt haben wird an das, was Noth thut. Die Einen werden sagen, wie auch der Verfasser gesteht, es seien dergleichen Sachen schon öfter und vergebens gesagt, und somit sei die von ihm angeregte Idee als eine in der Wirklichkeit überwundene anzusehen. Andere werden sagen, solche Idee lasse sich bei unsern heutigen Schuleinrichtungen nicht durchführen, und das Aendern solcher bewährten Schuleinrichtungen sei gefährlich, wenn nicht gar an Revolutioniren streifend; Andere werden, wie auch der Herr Verfasser fürchtet, an Rückschritt, an das Leichenhaus der Restauration, an rothe Reaction erinnern; noch

Anderer werden die Idee überhaupt für unausführbar und unpraktisch, oder mit einem verhöhnlichen, aber mehr höhnenenden Worte für ideal erklären. Man wird ihm entgegengehalten, wie vortrefflich die heutigen Lehrer, wie allgemein bildend die heutigen Gymnasien, wie intelligent ihre Schüler, wie kenntnißreich der heutige Beamtenstand, wie europäisch anerkannt die Vortrefflichkeit des heutigen Schulganges sei. Man wird ihm nachweisen, wie man das in seinem Vorschlage Brauchbare hier und dort, in diesem und jenem Stücke, schon längst habe, wie eben die gegenwärtige Schulpraxis das darin wahrhaft Ersprießliche längst sich in mannigfaltiger Weise, in Themen und Privatlectüre und freiem Arbeiten und Disputirübungen, angeeignet habe. Vor Allem aber wird man ihm zurufen: wie ist da eine Schulaufsicht und Schulcontrolle, ja nur eine Schulrevision möglich? Wie soll die Thätigkeit des Lehrers controlirt werden, wenn man nicht mehr die der Schüler und dadurch die des Lehrers von Woche zu Woche, von Tag zu Tag, von Stunde zu Stunde controliren kann? Doch das alles wäre noch zu überwinden, wenn nur der im heutigen Lehrgange geschulte, in ihm geübte, in ihm sich tüchtig und bewährt führende Lehrstand selbst zu überwinden und für eine durchgreifende Idee zu ergreifen wäre.

Die verehrten Leser der Revue werden nach dieser Einleitung schon muthmaßen, daß die Schrift, gegen welche so Vieles und so Verschiedenes gesagt werden kann und gesagt werden wird, nicht zu den gewöhnlichen gehört, die man zum Zeitvertreibe liest. Mögen dieselben aber selbst urtheilen, wenn sie den Gang des Herrn Verfassers verfolgen wollen, den wir ihnen nun darzulegen im Begriffe stehen.

Das Privatstudium, sagt der Herr Verfasser, besteht in dem Fleiße, zu welchem das Subject als solches aus freier Wahl sich selbst bestimmt. Die Anrathung desselben soll ein Versuch sein, den Zwiespalt zwischen den objectiven Forderungen der Schule und dem Rechte der Individualität, welcher in der modernen Pädagogik nicht eine gleiche oder in ihren Erfolgen gleich glückliche Sorgfalt zugewendet ist, auszugleichen. Es ist das Privatstudium eine Verbindung des Officiellen und Freien. Zu dem Ende stellt man für jeden Einzelnen eine Fülle der verschiedenartigsten Aufgaben, aus denen dieser die seiner Individualität besonders zusagende und entsprechende selbstständig wählen kann. Das Privatstudium kann nur erst mit der Secunda beginnen; aber es muß auch ein wirklich selbstständiges sein, wozu natürlich Raum und Kraft übrig gelassen, wozu eine allgemeine Anleitung gegeben werden müßte, weshalb denn auch die öffentlichen oder officiellen Classenarbeiten und ~~sonstigen~~ verrindert werden müssen. Man hat sie etwa alle Viertel,

jahre einzufordern, und sich durch eine allgemeine Ansicht der Arbeiten ein Urtheil über die Zweckmäßigkeit derselben zu gewinnen und im Einzelnen aus einem kleinen Theile der Arbeit das Wesen und die Eigenthümlichkeit des Ganzen kennen zu lernen.

Eine Anleitung wäre den Schülern, namentlich den Secundanern, zu geben erforderlich, um sie zu einem zweckmäßigen Studium zu führen. Der Herr Verfasser entwirft für Secunda einen solchen Plan und proponirt A: Uebersetzungen in das Deutsche, a. prosaische, α. aus Prosaisern (Cicero und Livius, Herodot, Xenophon), β. aus Dichtern (Virgil, Homer, Ovid, Tibull); b. metrische. B. Uebersetzungen in das Lateinische, a. aus deutschen, eigens dazu gefertigten Büchern (Zoh. v. Gruber oder Süpfle); b. aus griechischen Prosaisern (Xenophon, Herodot). C. Uebersetzungen in das Griechische (Heinichen, Kühner). D. Retroversionen. E. Lateinische Verse. F. Phraselogische Sammlungen. G. Inhaltsangaben und Auszüge. H. Dispositionen (Cicero's Reden, Cato und Laelius, Reden in Sallust, Gedichte des Tibull). J. Freie Commentare a. grammatischer Art (z. B. den Gebrauch des Conjunctiv, der Tempora, die consecutio temporum etc. an einem einzelnen Lesestücke darzustellen); b. historisch-antiquarischer Art (Einleitungen, die das historische Material zum Verständniß einer Rede aus den Originalschriststellern zusammenstellen etc.); c. entwickelnder und beurtheilender Art (z. B. Dialog Cicero's, Cato und Laelius, auch in den Reden etc.). K. Parallelen, a. verschiedene Darstellungsformen (der Ring des Polykrates bei Herodot und Schiller); b. verschiedene Auffassungsweisen (die Unterwelt bei Homer und Virgil); c. gleichartige Gattungen der Prosa und Poesie (z. B. Kunst der Geschichtschreibung in Sallust mit der bei Livius, die ersten 6 Bücher der Aeneide mit der Odyssee); d. gleichartige Charaktere; e. gleichartige historische Begebenheiten (Folgen der punischen Kriege mit denen des peloponnesischen etc.). L. Freie Reproductionen, 1) durch variatio (Hannibal vor Rom's Thoren nach Livius etc.); 2) durch amplificatio (laudatio des Q. Fabius Maximus im Cato Major etc.); 3) durch imitatio (z. B. eine accusatio senectutis, zu der Cicero selbst in seinem Cato M. den nöthigen Stoff gibt, nach der Form und dem Gange dieses Dialoges); 4) durch compositio (durch welche Mittel unterwarf P. Scipio Africanus major Spanien? nach Liv. etc.).

Auf solches Privatstudium dringt der Herr Verfasser, um den Gymnasien wieder aufzuhelfen. Sie haben Schaden genommen, weil viele Lehrgegenstände in sie eingedrungen sind und jeder die ganze Kraft des Schülers in Anspruch nehmen zu dürfen meint, ja manche Gegenstände,

wie das Deutsche, sich wohl gar haben an die Stelle des Alt-Classischen stellen wollen; weil das Pensum, der schützende Grenzgott, zu einem bösen Dämon geworden, der über Kind, Lehrer und Schule seine erstickende Binde geworfen; weil der Stoff in den Compendien von Tag zu Tag gewachsen ist; weil zu allen den Uebeln noch die Vertheilung der Arbeit in einer Classe an verschiedene Lehrer hinzu kam; weil das Fachlehrersystem so um sich gegriffen; weil das Wissen durch die wichtigsten Institute der Schulordnung zum Hauptfactor der Bildung gestempelt und das Dociren als Alleinherrscher auf den Thron der Pädagogik gesetzt ist. Dazu kam noch, daß die Gesamtbildung des abgehenden Schülers nach dem Ausfalle der deutschen Arbeit bemessen werden soll, daß man das Gesamtgebiet der Nationallitteratur dem Schüler erschließen und auch Logik, Psychologie, Rhetorik und Aesthetik lehren will, daß man in den Schülern eine geistige Production wecken wollte. Wie das Deutsche, so drängte sich die Geschichte hinein, und man gab den realistischen Stimmen nach oder suchte einen Pact mit ihnen zu schließen. Aber auch von den Philologen selbst ist gesündigt. Vielleesen, Eindringen in den Geist des Alterthums, Aufgeben des Principis der rein formalen Bildung als eines überwundenen, Verlassen der gründlichen grammatischen Uebungen und somit ein Ankommen bei der Verflachung, gesonderte Stilübungen im Lateinischen, Vertheilung des philologischen Unterrichts einer und derselben Classe an verschiedene Lehrer, Trachten nach Fertigkeit, um im Sinne der Abiturienteninstruction Examina bestehen und Examenarbeiten, nach Elle und Zeit gemessen, machen zu können.

Dem Privatstudium ist das Vielleesen zu überweisen, mit ihm dem Deutschaußsagsschreiben, dem sogenannten Produciren, dem realistischen Lesen und Erklären der Alten, dem unfreien, impotenten, officiellen Arbeiten der Schüler ein Ende zu machen. Der Herr Verfasser fordert außerdem Vereinfachung, organische Einheit, Unterordnung aller Lehrgegenstände unter den einen Zweck der formalen Bildung, Zurückdrängen aller Lehrgegenstände und Schülerbeschäftigungen auf dieses Gebiet, und schließlich fordert er: die Kraft des Geistes durch die Kunst des Lernens zu stählen, als den allgemeinen Zweck der Pädagogik. Zu Hülfe kommen muß Einführung der Classenlehrer statt des Surrogates von Ordinarien, Beschränkung des Fachlehrersystems, Beschränkung der Macht der Pensum, freiere Unterrichtsform u.

Die Möglichkeit wird aus Schulpforte und Wittenberg nachgewiesen.

Die Leser der pädagogischen Revue werden ohne weitere Erinnerung sich überrascht fühlen durch die schöne und fruchtbare Verarbeitung eines

ihnen wohl nicht ganz neuen und fremden, aber doch in seiner Anwendung auf das Gymnasium und die Philologie ganz originalen Gedankens. Wie einmal Herr Schulrath Peter mit einem Werke über die Betreibung der Geschichte, so kann unser Herr Verfasser mit seinem kleinen Büchelchen wieder auch ein Beispiel geben, wie alle denkenden Pädagogen von der Lehr- und Lernschule hingedrängt werden zur Arbeitsschule, in der jeder Schüler nur so viel Gedanken erwirbt, als er sich selber erarbeiten kann, um so erwerbsfähig zu werden. So kommt ein Baustück zum andern, und wie lange man auch darüber gleichgültig hinwegschreiten mag, sie werden doch sich zuletzt zu einer Masse aufthürmen, daß die bestellten Bauführer durch sie dürften gehindert werden, zu ihrem eigenen Baue zu gelangen, bevor sie diese Baustücke mit verwendet und ihnen einen Platz angewiesen haben. Das Gefühl der Zerrissenheit, der geistigen Nichtbefriedigung im Lehr- und Lernkörper, des Umgetriebenseins im Mannigfaltigen, der Verflachung in dem Vielfältigen, der Ueberspannung in dem Höhensteigen &c, dieß Gefühl regt sich immer lebendiger und pocht hier und dort, und wird zuletzt zu einem lauten Schrei führen, der auch bis zu den Ohren derer dringt, die in dem heutigen Lehr-, Examen- und Wissensgeräusch in den vereinzelt Stimmen nur Absonderlichkeiten vernehmen wollen.

So zählt denn die Pädagogische Revue auch unsern Herrn Verfasser zu ihren Mitkämpfern, auch dann noch, wenn er es nicht für eine Ehre hält. Sie nimmt den Handschuh, den er hie und da den realistischen Bestrebungen hingeworfen hat, und der doch auch wohl bisweilen den höhern Bürgerschulen gelten soll, nicht auf, weil ein so maderer Kämpfe wie der Herr Verfasser in unsern Augen nicht bloß die Kraft, sondern auch die innere Erregung und so ein psychologisch begründetes Recht hat, mit seinem Wurf auch wohl einmal über das Ziel hinweg zu schießen. Sie will und darf mit ihm nicht rechten über die Hochhaltung und Inthronisirung des formellen Princip's, da er ja in seinem Privatstudium ein heilsames Gegengewicht hingestellt und so sich selbst überwunden hat; sie will nicht rechten mit ihm über Subjectivität und Individualität, sondern lieber ihm danken, daß er der Geistesnivellirung in seinem Privatstudium eine heilsame Schranke setzt; sie will ihn nicht auch erinnern, daß zur Verwirklichung seines Privatstudiums schon die Unterrichtsform in den untern Classen (wir nennen sie die freie) vorgearbeitet habe, daß es zu einer oft angeregten Zeitschrift für Schüler kommen, daß nicht bloß die Pensereckerei, sondern auch die Stundengeberei im heutigen Sinne geändert werden, daß die ganze Form der Schulbeaufsichtigung und der Abiturientenexamina

umgegossen werden muß, denn die Verwirklichung, ja nur die Anbahnung des Gedankens des Herrn Verfassers wird diese geheiligten Formen von selbst zerbrechen. Sie will und kann nicht im Recensenten Sinne über Einzelnes mit ihm hadern, denn wer tief greift wie unser Herr Verfasser, der darf und muß ganz individuelle Ansichten äußern können. Nur die ganz allgemeinen Allgemeinheiten bieten keine Henkel zum Angriffe, und solcherlei Löpfe und Tröpfe, welche sie uns darreichen, lieben wir nicht. Wer sich nicht Blößen gibt, der sichts nur zum Schein. Dies zum Trost für den Herrn Verfasser, wenn die heutigen Liebhaber ingenios die heutigen Gesammtgymnasien ihm gegenüber vertheidigen und sich dabei einbilden oder gar geberden werden, als hätten sie die dreihundertjährige Jungfrau in ihrer ursprünglichen Schöne im Arme.

Wie freudig willkommen das Büchelchen geheißen wurde, so schmerzlich berührt, wenn nicht verstimmt, hat uns das Vorwort. Der Herr Verfasser fürchtet, daß sein Hineinstreifen in das Gebiet der Kritik der Gymnasien (wir haben doch richtig verstanden) ihn dem Verdachte gemeiner oder anspruchsvoller Eitelkeit aussetzen könne, denn dieser treffe auch wohl die Absichten eines aus tiefster Lebensüberzeugung fließenden Ernstes. „Ich gestehe“, sagt der Herr Verfasser, „daß mich die Furcht vor der Möglichkeit einer solchen Mißdeutung lange gefangen gehalten hat.“ Diese Furcht darf nicht berechtigt gelten, denn wer ein Besseres will, muß das Alte als ein zu Besserndes erklären; wer ein Besseres vorschlägt, hat mit seinem Vorschlage schon das Bestehende getadelt. Sollen denn die Gymnasien stille stehen? Sind sie absolut vollkommen? Gibt es nichts an ihnen zu bessern? Wer ein solches Tadeln verdächtigen will, wo das Bessere gepflanzt wird, der Uns beschleicht eine andere Furcht: man wird den Herrn Verfasser lesen, vielleicht auch nicht, und ihm allenfalls sagen: es war gut gemeint, und damit Punctum. „Ich besann mich“, sagt der Herr Verfasser weiter, „daß unter der nicht unbeträchtlichen Zahl meiner Arbeiten in fast allen Zweigen der Schulphilologie nicht eine einzige sei, deren Charakter dem Grundtypus der andern widerspreche, und daß aus der Summe aller das Facit der vorliegenden Abhandlung sich mit Nothwendigkeit ergebe, ja daß die Ideen, die in einem mehr als zwanzigjährigen Zeitraum eine aus der andern, wie Zweige eines Stammes, der Grund meines Innern getrieben hat, in dieser Arbeit wie in ihrer Spitze zusammen laufen. . . . Anderer Art war das Gefühl, als ich, das fertige System überschauend, dasselbe an dem Lichte der Wirklichkeit näher zu betrachten begann: ich erschrak unwillkürlich, bis zu welchem Grade der Reaction mich die Gewalt meines Princips fortgetrieben, und fast wollte es mich

wie Todtengeruch aus dem Leichenhause der Restauration anwehen.“ Dieß hat uns verstimmt. Wie unser Herr Verfasser durch sein Lebens- und Lehrstreben in diese Reaction und so in das Weinhaus der Restauration mit dem Todtengeruche hineingetrieben wird, so, nicht wahr, verehrter Herr, so gerade werden alle die rothen Reactionäre und Todtengeruch verbreitenden Restauranten auch von innen her durch ein inneres stets bewahrtes Lebensprincip dahin getrieben? Warum ein so herbes Wort für ein Streben, das für andere mindestens dieselbe innere Wahrheit als für den Herrn Verfasser hat? „Eins aber fällt mir vor Allem schwer auf das Herz und beängstigt mich um so mehr, je näher gerade hieran der Verdacht des Unedlen streift, der mich am tiefsten schmerzen würde. Den um das gesammte wissenschaftliche Leben unsers Staates seit vielen Jahren hochverdienten Männern, denen der Verfasser die tiefste Verehrung aus vollster Ueberzeugung des Herzens zollt, gerade jetzt an dem Abende ihres ruhmgekrönten Lebens entgegentreten zu sollen, und dadurch den Schein auf sich zu laden, als wollte er das große Werk ihres schöpferischen Geistes durch kleinmeisterliche Befrittung in den Staub ziehen. . . .“ Ist denn der Herr Verfasser der erste, der da tadelt? Gab es nicht schon viel lautere Stimmen als die seine? Greift denn solcher Tadel nach dem wohlverdienten Lorbeer der Staatsmänner? Ist das Bessern des Weinberges, an dem wir auf ihren Ruf zu Mitarbeitern bestellt waren, eine Kränkung für die Berufenden? Oder wie, grünt der Lorbeer nicht um so frischer, wenn die Wahl der Lenker Männer fand, die mit offenem Auge arbeiteten und mit scharfem Blicke den Wurm entdeckten, der an den Weinstöcken nagt, und so weit ihre Kraft reichte, auf Mittel zur Entfernung des schädlichen Insectes sann und es vielleicht fanden? Der sich selber kritisirende Lehrstand ist das schönste Zeugniß für die, welche ihn bestellten. So denken wir, und in diesem Sinne sprechen und schreiben wir ohne Furcht vor dem Vorwurfe der Impietät, der Kleinmeistererei oder gar eines unedlen Sinnes.

Scheibert.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Antibarbarus der französischen Sprache. ein praktisches Hand- und Übungsbuch für Jedermann von W. Barbier, Prof. am Gymnasium zu Hadamar. Frankfurt a. M. Brönnert.

Die Päd. Revue hat schon 1845, X. 457 ff. unter der Ueberschrift: „Ueber die Nothwendigkeit eines französischen Antibarbarus für Deut-

sche“ von Herrn Prof. Barbieur Proben eines solchen gebracht. Nach ihnen wird man schätzen können, was man von dem neu vorliegenden Werke erwarten darf. Gründliche Studien der besten Quellen, Dict. de l'Acad., Laveaur, Voise, Rodier, Landais, Dertel, Belesenheit in den französischen Schriften deutscher Verfasser, Kenntniß der Provinzialismen, der niedern Umgangssprache und andererseits genaue Vertrautheit mit dem recipirten und classischen Französisch geben der Arbeit des Herrn Verfassers eine große Bedeutung. Uebrigens würde man irren, wenn man, von dem Titel verleitet, nur eine negative Tendenz in dem Buche vermuthen wollte, denn in der That ist es auch Grammatik und Lexikon, Phraseologie, Synonymik und Encyclopädie. Es behandelt:

1. Die im Umzuge, so wie in Erzeugnissen deutscher Schriftsteller, besonders aber in Lehrbüchern und Programmen vorkommenden Unrichtigkeiten. (Man sehe: Abiturientes, aliboron, apprécier, Athènes, blanferrier, brouille, ce, davantage, déjeuner.)
2. Die in Deutschland für französisch geltenden oder verunstalteten, in Frankreich aber unbekannten, veralteten oder in anderem Sinne gebrauchten Wörter und Redensarten. (Man sehe: Académiste, accurat, advocacy, agature, allonge, apodictique, armature, auction, baronnesse, battendor, bilance, blasphémie, botaniser, brisole, carte, chablone, chatouille, coloniste, curial.)
3. Die bei Lateinischlernenden vorkommenden Latinitäten. (Man sehe: Ambuler, confirmer, culmination, expecter, série, fruire.)
4. Die Beurtheilung der technischen Ausdrücke, welche in verschiedenen Wissenschaften oder Gewerben gebräuchlich sind. (Man sehe: Adjudant, antiqua, blockade, borgis, brigadier, cartouche, casquette, cavalériste, commandeur, content.)
5. Italismen und Anglicismen. (Man sehe: A personne, discounts, façon.)
6. Provincialismen aus allen Theilen Frankreichs, Belgiens und der Schweiz. (Man sehe: Boille, bombarde, boquet, bouchère, bourler, brante, brèle, bruant, brûlin, cadre, cense, cuvelle.)
7. Die bei Molière, Lafontaine, P. Corneille u. A. vorkommenden Archaismen. (Man sehe: Abominer, aboucher, âge, amoin-drir, amplissime, avecque, bailler, çamon, cependant, chalit, exécrer.)
8. Vertrauliche, verderbte, gemeine oder pöbelhafte Ausdrücke des Umgangs. (Man sehe: Aileron, avachir, bleu-vue,

bol, bonicot, boucan, bouger, boulin, buste, cahottement, chercher, débord.)

9. Die eigenthümlichen Ausdrücke der Pariser Buchdrucker, welche an die Gannersprache streifen. (Man sehe: Barbe, battiau, caler, charge, chèvre, débaucher, face.)
10. Die deutschen Studentenausdrücke; Untersuchung ihres Ursprungs. (Man sehe: Baise, commerce, comment, manchette, verjus.)
11. Erörterung grammatischer, orthographischer, etymologischer und onomatischer Fragen. (Man sehe: Abée, acheter, action, aimer, ainsi, âme, aoriste, apprendre, après, avant, autant, beau, boire, bouche, brebis, bruire, celui, chamelle, coin, degré.)
12. In französischen Werken vorkommende Versehen oder Druckfehler. (Man sehe: Armoire, avoine, Boulogne, césure, c'est qui, chant, classic, compréhensif, conjecture, diadème, ferveur.)

W. Langhein.

The spelling reform. Die Reform der englischen Orthographie auf Grund des phonetischen Alphabets. Von E. Grafer, Lehrer am k. Gymnasium zu Marienwerder. Leipzig, Goldsch, 36 S.

Für diejenigen unserer Leser, welche sich für den in obiger Schrift behandelten Gegenstand interessieren, wird hier deren Inhalt angegeben. Die Noth, welche die heutige Orthographie und Orthoepie in englischen Schulen macht, muß freilich noch größer sein, als die für unsere Schüler, welche doch wenigstens schon lesen können und sogar eine oder zwei fremde Sprachen erlernt haben, wenn sie Englisch zu lesen anfangen. Der Verfasser citirt eine Stelle aus Benjowski, *The Anti-Absurd or Pnenotypic Alphabet and Orthography for the Engl. Language*, welche die Unregelmäßigkeit der herkömmlichen Orthographie und die Verwirrung, die sie dem Lernenden bereitet, auf die ergößlichste Weise persiflirt, indem der Verf. die Gesetze über die Aussprache mit folgender „Probe eines philosophischen Wörterbuchs“ vergleicht: „Das Hausgeräthe, welches man gewöhnlich „Tisch“ nennt, soll auch fernerhin „Tisch“ heißen, jedoch mit folgenden Einschränkungen: 1) Sonntags, Dienstags, Mittwochs und Freitags soll man es „Besen“ nennen. NB. n ist stumm. 2) Montags, Donnerstags und Sonnabends ist es „Fenster“ zu nennen (ausgenommen an dem ersten Tage des Januar, April, Juni, September und November, wo es nach der ersten Bestimmung wieder „Besen“ heißen muß. NB. Das zweite e in „Besen“

wird aber dann wie o ausgesprochen). Das erwähnte, gewöhnlich „Tisch“ betitelte Hausgeräth soll „Talglicht“ heißen, nach Maßgabe folgender streng philosophischen Regel: Sonntags von 35 Min. 49 Sec. nach 12 Uhr Mittags bis Sonnenuntergang, wobei die Buchstaben al in „Talglicht“ wie uß auszusprechen sind (außer an bewölkten Tagen, wovon weiter unten gehandelt wird). Bisweilen kann jenes vierbeinige Hausgeräth auch schlechtweg „Tisch“ genannt werden; doch muß dieß dem richtigen Tact und Geschmack überlassen bleiben.“ In der That, die Zumuthung, die Lehren eines solchen Wörterbuchs anzuwenden, ist nicht viel schlimmer als die Forderung, die von der herkömmlichen Orthographie dargestellte Aussprache des Englischen aus einem orthoepischen Gesetzbuch zu erlernen.

Man hat deshalb auf Abhülfe gesonnen. Das von Pitman und Ellis erfundene phonetische Alphabet, aus 40 Zeichen, hat in England und Amerika schon vielfach in zahlreichen Druckwerken Anwendung gefunden. Der Verf. theilt es mit seinen Bemerkungen mit und gibt dann eine Geschichte der orthographischen Reform in England: darauf folgt eine Anklage der Absurdität der englischen Rechtschreibung, besonders noch gestützt auf eine Darstellung der Schrift, wie sie nach dem gesprochenen Wort möglich ist. Er bespricht dann die Nachteile der herkömmlichen, die Vortheile der phonetischen Orthographie und widerlegt die Bedenken gegen die Einführung der letztern, namentlich aber geht er tiefer auf den Einwand ein, daß durch eine Reform, wie die hier angestrebte, die Etymologie der englischen Sprache zerstört werde. Für die Päd. Revue möchte dieser der erheblichste sein. Aber wir müssen gestehen, daß wir für deutsche Schulen durch den Verfasser nicht von der alten Orthographie bekehrt sind. Die Sache hat eine pädagogische Seite, und die Anregung, welche Herr Grafer gegeben, ist dankenswerth. Vielleicht wird sie in der Revue weiter verhandelt. Jedenfalls wird sich das Herrigsche Archiv der Discussion nicht entziehen dürfen.

W. Langbein.

Gesetz der deutschen Sprachentwicklung, oder: die Philologie und die deutsche Sprachwissenschaft in ihren Beziehungen zu einander und zum deutschen Geiste, von Dr. R. G. J. Förster. Berlin 1851.

Wir glauben einer einläßlichen Besprechung dieses in bombastischem Stil geschriebenen Büchelchens überhoben zu sein, wenn wir dem geehrten Leser einige Stellen daraus mittheilen, wie sie reichlich vorkommen. S. 28: „Der deutsche Geist ist es, der den Geist aller übrigen Völker der Welt in sich vermitteln, aus seiner Beschränktheit und Be-

grenzung befreien und erlösen soll, der deutsche der Weltgeist." Da nun Herr Förster das erkannt hat, so hat er damit ein Recht gewonnen, gegen Bopp, J. Grimm, Lachmann u. A. mächtige Bannstrahlen zu werfen; denn diese hatten angenommen, eine lautliche Veränderung der uralten Sprachformen dürfe man unorganisch nennen, in welchem Sinne, weiß Jeder, der ein Buch dieser Männer gelesen. „Wer aber“ — S. 28 — „der deutschen Sprache den Vorwurf unorganischer Entwicklung macht, macht ihn zugleich der Entwicklung des deutschen Geistes. Unorganische Entwicklung des Geistes ist aber nur als Sprung, als Wahnsinn zu fassen; also deutscher Geist, deutsches Wort — Wahnsinn als Geist, Wahnsinn als Wort! Unmöglich kann Jemand mit vollem Bewußtsein ein solches Urtheil vom deutschen Geiste und von deutscher Sprache, sei es auch ein Undeutscher oder Nichtdeutscher, aussprechen. Es ist also dem deutschen Geiste unwissentlich angethane Schmach, dieser Vorwurf des Wahnsinns, und fällt auf den, der ihn der deutschen Sprache macht, zwar nicht als Wahn-, doch als Un- und Irrsinn zurück.“ Und so sind der Stellen viele, wo die treueste Forschung auf dem Gebiete unserer Sprache mit den Prädicaten der „Gedankenlosigkeit“ und „Denkohnmacht“ beehrt wird. Sehr pikant ist das Urtheil des Verf. über den seligen Lachmann, denjenigen, von welchem einst G. Hermann in Leipzig äußerte, was er sage, habe man zweimal zu lesen, ehe man darüber abspreche. S. IV: Herrn Prof. Lachmanns Unbekanntschaft mit jeder höhern wissenschaftlichen Idee ist und war auch mir aus den Schriften und Unterredungen dieses Gelehrten zu bekannt, als daß ich ein tieferes Eingehen in die hier aufgestellten Ideen erwarten durfte u. s. f. — Doch das Angeführte ist hinreichend, um ein Urtheil über vorliegendes Buch zu fassen.

H. Schweizer.

Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache für die unteren und mittleren Classen höherer Unterrichtsanstalten, Secundarschulen u., von H. Lünig, Lehrer in Zürich. Frauenfeld, Verlags-Comptoir. 1853. VI u. 136 S.

Nach einer kurzen Einleitung über deutsche Sprache, Sprache, Grammatik und Wortarten entwickelt der Verf. im ersten Theile die Satzlehre und läßt dieser im zweiten die Lehre von der Abwandlung, im dritten die von der Wortbildung folgen; ein Anhang über die Formwörter schließt das Ganze. Die allgemeine Anordnung wird in der Vorrede hinlänglich gerechtfertigt. — An dieser Grammatik haben wir vor Allem die strenge und scharfe Darstellung zu loben und die große Geschicklichkeit anzuerkennen, mit der Herr L. den gewaltigen und schwer zu bändigenden Stoff auf verhältnißmäßig engem Raume

ohne Schaden der Klarheit auszuliegen vermochte. Dann freuen wir uns namentlich darüber, daß wenigstens die Formenlehre, wo es am ehesten möglich und nöthig ist, in diesem Buche historisch begründet und gestützt ist, und dessen freuen wir uns um so mehr, als uns die Art, wie dieses geschieht, überzeugen muß, daß der Verf. gerade auch in dieser Partie mit vollem und hellem Bewußtsein über sein nächstes Ziel arbeitete und nicht, wie es leider nur zu oft geschieht, mit fremder Gelehrsamkeit prunken wollte. Wir haben also an der neuen Schulgrammatik durchaus nicht nur eine der vielen und darum überflüssigen, sondern ein tüchtiges und selbstständiges Schulbuch. Auch die erläuternden Beispiele sind meist treffend gewählt und enthalten zu einem großen Theile würdigen Gedankenstoff.

Aber das Interesse an dem Buche fordert uns auf wenigstens einige Randglossen mitzutheilen, welche wir beim Lesen desselben machten. § 2: „Dieser germanische Stamm ist wieder ein Glied der großen indogermanischen Sprachen- und Völkerfamilie, welche vom Ganges bis zum atlantischen Ocean und zur Nordsee reicht. (Indier, Perser, Griechen, Römer, Celten, Germanen, Slaven.)“ Da sind die Völker nach der Folge ihrer Wanderungen bezeichnet, obgleich auch das nicht ganz ausgemacht; und der Schüler wird den Namen indogermanisch nicht verstehen. Es sollen durch denselben die beiden äußersten Glieder mit Einschluß der zwischenliegenden bezeichnet werden; er kam aber zu einer Zeit auf, als man das Celtische noch nicht genau erforscht hatte und es so noch nicht dem großen Sprachstamme als Schwester zuweisen konnte. Die romanischen Sprachen als abgeleitete dürfen an der Bezeichnung natürlich nichts ändern. Was weiß nun aber der Schüler, wenn er erfährt, daß das Germanische zu diesem Stamme gehöre? Höchstens das, daß die Deutschen keine Autochthonen sind; der Lehrer müßte denn in kurzen Worten das Charakteristische oder etwas Charakteristisches dieser Sprachfamilie und des Germanischen insbesondere hinzufügen. — In § 3 vermiffen wir eine bestimmte Angabe dessen, was das Wesen der Dialecte und ihren Unterschied gegen die Schriftsprache ausmacht; von der letztern würden wir eher gesagt haben, daß sie sich über die verschiedenen Dialecte (auf Grundlage des Hochdeutschen) erhoben, wobei auch die Ursache, warum gerade auf solcher Grundlage, mit einem Worte angedeutet werden konnte. — § 5 irrt der Verf., wenn er meint, im Althochdeutschen hätte man tiutsch gesagt; vgl. Grimm, Geschichte der deutschen Sprache S. 792. — § 12 finden wir die nun gangbare Eintheilung der Wörter in Begriffswörter und Formwörter. Etwas ist schon an dieser Eintheilung, doch muß sie manig-

fache Modificationen erleiden. Es wäre unbescheiden von uns dieses Capitel hier ausführlich zu behandeln, da es von Mager in der Pädagogischen Revue 1841, III, S. 331 ff. und in seiner Encyclopädie S. 456 ff. so ausgezeichnet scharf und einläßlich untersucht ist. — Auch § 18 dürfte fruchtbarer gemacht werden können, wenn die Darstellung von *Michelsen*, Pädag. Revue XII, 1, S. 189, beigezogen würde. Diese Abhandlung sollte überhaupt mehr Einfluß auf unsere Grammatiken gewinnen. — § 24 scheint uns die Ergänzung im Nominativ wegfallen zu müssen; dieselbe gehört in § 20. — In § 30 liegt ein etweller Widerspruch mit § 166, wo mit allem Rechte gesagt wird, daß sich auch im Deutschen in älterer Zeit das Adverbium durch eine bestimmte Form vom Adjectivum unterschieden habe. Und um nur noch Eines aus der Satzlehre anzuführen, was uns nicht gefallen will, auch hier treten wieder die verkürzten Sätze auf, eine Lehre, die durchaus nur Folge logischer Sprachmeisterei ist.

In § 112 ist sehr klar über die *WB.* kann u. s. f. gesprochen; wir hätten nur gewünscht, daß auch angedeutet wäre, wie diese Perfecte zu ihrer Präsensbedeutung gekommen seien. — Die § 121, 2 angeführten *Gunst-en* etc. wird der Herr Verf. kaum genügend als Singulare vertheidigen können. — § 122, 2. Das *ens* des Genetives ist sicher nicht alt, sondern eine allerdings sehr trügliche Neubildung. — § 130 wird gesagt, *lif* für *lib* in *einlif* gehöre zu der Wurzel *liban*, und das war früher Grimms Ansicht. Aber in neuerer Zeit ist der Meister deutscher Sprachforschung *Bopp's* Meinung beigetreten, welcher in diesem *lif* den Ueberbleibsel des Wortes für zehn nachgewiesen. — § 137 Anm. heißt es: „Wenn das Fürwort *das* mit einem Vornorte verbunden wird, so nimmt es öfters die Form des Nebenwortes *da* (vor einem Vocale *dar*) an etc.“ Warum ist *da* nicht lieber gesagt, die fraglichen Vornörter können auch mit dem Adverbium *dar*, *da* verbunden werden? Und jedenfalls wäre die Stellung der Formen umzukehren. — Auf Seite 106 steht, *niht*, nicht sei aus *ni-ih*t entstanden; aber die volle Form ist hier nicht, und dieses ist zusammengezogen aus *ni ieht*, d. h. *ni io wiht*, „nicht irgend ein Ding“. Bei diesem Anlasse dürfte der Schüler mit einem Worte darauf aufmerksam gemacht werden, daß überhaupt die volle Negation selten einfach sei, so im Lateinischen *non* = *ne unum*, alt *noenu*, im Französischen *non* etc.

Dieses wenige von meinen Randglossen. Aber wenn auch Einiges noch besser sein könnte, so ist doch das Ganze vorzüglich gelungen und darf den Schulmännern aufs beste empfohlen werden.

H. Schweizer.

II.

Ausgewählte Lustspiele Moliere's zum Gebrauch auf Schulen. Mit erklärenden und kritischen Notizen begleitet von H. Barbier, Prof. am Gymnasium zu Hadamar. 18 Bändchen. L'avare. Frankfurt a. M. Brönnner. X u. 98 S.

Der Verf. bemerkt mit vollem Recht, daß die neuern Sprachen in den Schulen nicht nur das Können um des nächsten Nutzens im Leben willen, sondern auch das Erkennen an Stoff und Form bezwecken müssen, und daß deshalb eine historische und vergleichende Behandlung der Sprache und Litteratur zu Grunde zu legen sei. Er bearbeitet deshalb Moliere, um das Verhalten seiner Sprache zu der heutigen nachzuweisen, wie auch um in Moliere den Psychologen, in dem Dichter den Menschen zu zeigen. Vielfach sind die betreffenden Stellen aus Plautus verglichen.

Da der Herr Verf. eine Autorität in seinem Fache ist, glauben wir hier nur auf sein Unternehmen hinweisen zu dürfen und es aufs beste empfohlen zu wissen.

W. Langbein.

Lectures choisies. Französische Chrestomathie für die mittlern Classen von Gymnasien und a. höh. Lehranstalten. Von Dr. C. Plösch. Berlin, Herbig. 296. S. 15 Sgr.

Die Sammlung enthält 1) Anekdoten, 2) historische Erzählungen, 3) Naturgeschichte und Beschreibungen, 4) dichterische Erzählungen, 5) Gespräche, 6) Briefe, 7) oratorische und didaktische Prosa, 8) erzählende und beschreibende Dichtung, 9) lyrische Dichtung, 10) dramatische Dichtung. — Was die Auswahl betrifft, so würden wir die wenigen Stücke, welche nicht französische Stoffe behandeln, künftig auch noch durch solche ersetzt wünschen. Dieß wird möglich sein, ohne daß ein großer Vorzug des Buches darunter leidet. Es bietet nämlich, so weit das auf der mittlern Stufe möglich ist, eine litterar-historische Uebersicht der wichtigsten Erscheinungen des 17. bis 19. Jahrhunderts. — Die Anmerkungen sind keine Eselsbrücken, sind kurz und französisch, können daher in der Stunde mit gelesen werden — einzige Manier bekanntlich, den Schüler mit ihrem Inhalte bekannt zu machen. Die biographischen Notizen sind kurz und enthalten die Namen der Werke der Schriftsteller. Wer nach Secunda kommt, soll nicht Boileau mit Scribe verwechseln und eine Tragödie von Moliere zu lesen glauben. In dem Wörterbuch ist nicht die gerade an der betreffenden Stelle passende, oft ganz seltene, den Schüler irreleitende Bedeutung des Wortes hingeschmiert, sondern immer erst die Grundbedeutung gegeben und dann in rationeller Folge die andern.

W. Langbein.

1. Deutsches Lesebuch für Gymnasien und Realschulen. Eine Auswahl von Prosastücken und Dramen. Von M. W. Göpinger. 1. Theil. Für die untern Classen. Schaffhausen, Hurter. XVI u. 507 S.

In der Vorrede bezeichnet der Herr Verf. als die Gesichtspuncte, die ihn bei der Auswahl der Stücke geleitet haben, vorzüglich folgende zwei: 1) er will Lesestücke geben, d. h. Stücke, an denen das gute, schöne, ausdrucksvolle Lesen geübt werden könne. Deshalb sind besonders viele Gespräche, Dramen, rhetorische Stücke aufgenommen. 2) er will in dem Lesebuch Stoff für schriftliche Arbeiten liefern. Was den ersten Zweck anbelangt, so fürchten wir, daß er, obgleich die Stücke, welche ihm dienen können, in reicher Mannigfaltigkeit und ansprechender Auswahl vorhanden sind, doch durch das Lesebuch immer nur in geringem Maße erreicht werden wird. Zum Laut-, Schön- und Ausdrucksvollen Lesen muß der Schüler selbst einen Zweck, eine innerliche Nöthigung haben. Er muß sich für die Sache, die er vorträgt, interessiren, und die Zuhörer dafür interessiren wollen. Schwerlich ist das in der Lese- stunde häufig der Fall. Dem Lehrer, dem lesenden und dem hörenden Schüler sind die Stücke des Lesebuchs bekannt, das Lesen ist eine in sich abgeschlossene That, es soll zu nichts dienen, nichts weiter mit dem Gelesenen begonnen, keine Frucht für den fernern Unterricht ihm abge- wonnen werden; es löst eben der einzelne Schüler durch dasselbe seine ihm vom Lehrer gestellte Aufgabe. So mag ein ausdrucksvolles Lesen eine ernste That des Schülers sein, aber sie bleibt immerhin eine ge- zwungene. Sehr leicht aber kann die Forderung, fremden Affect, eine fremde Gemüthsstimmung, fremdes Leid und Freud künstlerisch darzu- stellen und wahr, d. h. wie eigen erlebtes vorzutragen, sogar sittliche Gefahr im Gefolge haben. Das Declamiren ist wohl überhaupt, weil es in der That — wie auch neuerlich Benedir in seinem Buch über den mündlichen Vortrag dargethan — eine innerliche Unwahrheit hat, für die Schüler zu verwerfen. Artet das Vorlesen dahin aus, so taugt es nicht. In seiner Sphäre aber wird es von der Schule nur dann gepflegt und gelehrt werden können, wenn die Classe vom einzelnen Schüler oder von einzelnen Schülern Neues hören soll, was als Element des ferneren Unterrichts verwandt werden soll. Das Lesen, meinen wir, kann nur gedeihen bei unserem sogenannten freien Unterricht.

Völlig stimmen wir dem Verf. in dem bei, was er über das früh- zeitige Erzwingen schriftlicher Productionen sagt. Doch darüber ist in der Revue schon ausführlich gehandelt. (Vgl. u. A. Pädag. Revue, XXVIII, 278 ff.) Der Verf. will auf dieser Stufe als schriftliche Arbeiten

besonders Reproductionen des Inhalts der Lesestücke, wenigstens durchaus keine selbstständige Gedankenverzeugung. Wie darin auch noch eine mannigfaltige Uebung möglich sei, giebt er weiter an. Wir nehmen natürlich an, daß er solche Reproductionen nicht bloß auf die Stücke des Lesebuchs beschränken, sondern auf mündliche passende Darstellungen des Lehrers ausdehnen will, und geben ihm dann Recht.

Bewundert hat uns, daß historische Stücke in dem Buche ganz fehlen, während doch gerade für dieß Alter daran so reiche und angemessene Auswahl vorhanden ist. Es giebt nämlich nur I. Erzählungen, besonders von Grimm, Tieck, Jacobs, Hebel, Aurbacher, Stöber; II. Selbstgespräche, Standreden, Bittschriften; III. Gespräche; IV. Dramatische Darstellungen, namentlich von Kogebue, Engel, Gaudy, Houwald; V. Beschreibungen, naturhistorische, technologische, ethnographische; VI. Lehraufsätze (vortrefflich seine eignen); VII. Briefe. Metrische Stücke, außer einigen von den Dramen, enthält das Buch nicht.

Für die Zwecke des Verfassers halten wir das Buch, so weit sie überhaupt durch ein solches erreichbar sind, für vortrefflich. Doch genügt es unsern Ansprüchen an ein Lesebuch nicht. Es bietet nicht den Stoff, der später weiter zu verwenden wäre. Es wird auf seiner Stufe völlig verbraucht werden.

2. Deutsches Lesebuch von Dr. H. Gräfe und Dr. C. Clemen. Erster Theil. 2te Aufl. Cassel, Buchardt. XIV u. 416 S.

Das Buch ist bestimmt für Schüler von 10—12 Jahren. Es enthält I. Erzählungen, bis S. 40; II. Darstellungen aus der (alten) Geschichte, bis S. 102; III. Beschreibungen und Schilderungen aus der Natur und dem Leben, bis S. 171; IV. Fabeln und Parabeln, bis S. 199; V. Märchen, Sagen, Legenden, Romanzen, Balladen, bis S. 239; VI. Lehrgedichte, Lehraufsätze und kurze Betrachtungen, bis S. 261; VII. Gespräche und dramatische Stücke, bis S. 300; VIII. Lieder, bis S. 355; IX. Räthsel, bis S. 359; X. Vermischtes (Mythologisches, Epigramme, Stücke ohne Interpunction). Den Inhalt des Buches billigen wir, bis auf die Parabeln und Legenden und die dramatischen Stücke, die wir auf dieser Stufe nicht für angemessen halten. Ueber die Auswahl im Einzelnen zu rechten ist nicht der Ort. Warum die Verf. keine Aesopische Fabel aufgenommen haben, ist uns unbegreiflich.

Neu ist an dem Buch ein Wörterbuch. Die Verf. wollen daran ein Mittel haben, eine gründliche Vorbereitung auf die Leseunde erzwingen und controliren zu können. Sie erklären nicht nur Fremdwörter,

sondern auch die ächtdeutschen, welche außer dem Anschauungskreise der Schüler liegen möchten, oder deren Sinn sich wenigstens die Schüler, wenn sie es auch könnten, doch nicht im Einzelnen anschaulich machen. Die Wörter der letzten Art würden wir am wenigsten aufgenommen haben. Die Bestimmung des Begriffs z. B. von Ahnung, allzumal, altfränkisch, Anger, Anker, Argwohn, Aschenschicht, Auffahrt, aufreiben, aufsteden, Auftritt, Aufzug, Augen (an den Pflanzen), ausbälgen, ausstören etc. ist eine der besten Aufgaben für die Schüler. Besser ist's doch zu fordern, daß der Schüler sich an diesen Wörtern abmüht, und zu prüfen, ob er Fleiß daran gewendet hat, als ihm die auswendig-gelernte Definition des Wörterbuchs abzufragen. Solch ein Wörterbuch muß sich in jedem Halbjahr die Classe selber anlegen. Das ist ein Stück des Schullebens. Mag je die präcise, beste Definition, sei sie an sich immerhin dürftig und ungenügend, wenn sie nur der Schüler eigene That ist, in solch Classenwörterbuch eingetragen und dieses alle zwei Jahre neu angelegt werden. Manches Jahrbuch wird wenig, manches viel Gutes enthalten. Aber das dürftigste und schwächste ist noch immer unendlich viel mehr werth als das vortreffliche, welches die Herren Verf. den Schülern hier vorgearbeitet haben.

3. Lebensspiegel. Ein deutsches Lesebuch für Schule und Haus. Von Dr. R. Sartorius. Abth. II. Das Buch der Natur. 2te Ausg. Breslau, Leuckart. 330 S.

Ein Buch wirklich für Schule und Haus. Für die Schule, nicht als ständige Lectüre, sondern für Privatstudien, und zu Vorträgen für den „freien Unterricht“. Für das Haus — nun, das ist ja wohl heut ziemlich arm an Gegenständen des gemeinsamen Interesses und der gemeinsamen Arbeit seiner Glieder. Hier wird solches geboten. Es behandelt I. die Erde; II. die Gewässer der Erde; III. die Luft; IV. das Licht, das Feuer, die Wärme; V. die Erdrinde; VI. die drei Naturreiche; VII. das Mineralreich; VIII. das Pflanzenreich; IX. das Thierreich; davon besonders noch X. die Säugethiere.

Um den Lesern, welchen bisher das Buch noch fremd geblieben sein sollte, es genauer zu charakterisiren, folgt hier ausführlicher die Inhaltsangabe des 8 Abschnitts.

1. Des Theologen (Luthers Tischreden), Philosophen (Baco) und Pädagogen (v. Raumer) Reden von der Natur. 2. Der Pflanzen Rede an die Menschen (von Martius). 3. Die Pflanzen der Erde (Dr. Schneider). 4. Sehet die Lilien auf dem Felde (Spitta). 5. Die Wurzel (von Schubert). 6. Die Zwiebeln (Treviranus Biol.). 7. Kelch und Blumenkrone (Goethe Metamorphose der Pflanzen). 8. Zellen, Ader und

Gefäße der Pflanzen (Nfen). 9. Die Pflanzenfasern (Decandolle Anleitung zum Studium der Botanik). 10. Das Oculiren (Bischof Lehrbuch der Botanik). 11. Pflanzenstoffe (Berzelius). 12. Die Pflanzen und das Licht (Hegel). 13. Das Gewächs im Keller (Scriber). 14. Die Glockenblume, Beschreibung einer Pflanzengattung; die weitsperrige Glockenblume, Beschreibung einer Pflanzenart (Koch, Flora). 15. Das Geschlecht der Moose (von Schubert). 16. Familie der Gräser (Rees v. E.). 17. Die Palmen (Meyen Pflanzengeographie). 18. Die nord-europäischen Bäume (Hoffmann physikalische Geographie). 19. Der Schlummer im Aehrenfeld. 20. Die Königssichte (Rageburg). 21. Der Wald (Tief). 22. Der Blumengarten (Rückert). 23. Zwei Pflanzensabeln (Stöber). 24. Die Aloe (Diepenbrock). 25. Die Trauerweide (Weigel). 26. Pflanzenwanderungen (Wildenow). 27. Acclimatisirte Pflanzen (Sprengel). 28. Die Pflanzen in verschiedenen Zonen (A. v. Humboldt). 29. Vegetationscharakter (ders.). 30. Die Urwälder der Aequinoctialgegenden (Meyen). 31. Die Flora von Nowaja-Semlja (H. v. Bär). 32. Rother Schnee (Hugi). 33. Pflanzen und Menschen (Kohl). 34. Die Gaben Gottes (Stollberg). 35. Die Pflanzen im Haushalt der Natur und der Menschen (R. Schneider).

Natürlich — viel Aphorismen, aber einladend und wegweisend zu weiteren Studien.

4. Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus. Geordnete Lesestücke aus deutschen Dichtern und Prosaiskern, zur Bildung des Geistes und Herzens, von Dr. J. C. Kröger. 2 Theile. Für die zweite Bildungsstufe. Hamburg, Kittler. VIII und 378 S.

Der Verfasser ordnet so: I. Natur. II. Natur und Gott. III. Der Mensch. IV. Menschenleben und Gott. V. Der Mensch im Kampfe mit der Natur. Das Buch enthält nicht nur viele Originalstücke, die nicht aus verschiedenen andern Lesebüchern zusammengesucht sind, sondern auch viele Bearbeitungen des Herausgebers, die sehr gelungen sind. Es soll „auf der einen Seite die möglichst allseitige Anregung und harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte befördern, Verstand und Urtheilskraft schärfen, Wiß und Scharfsinn üben, Gedächtniß und Einbildungskraft stärken und regeln, Herz und Gemüth erheben, den Sinn und den Geschmack für das Gute, Wahre und Schöne bilden, sittliche und religiöse Gefühle wecken, edle Grundsätze und Gesinnungen beleben: aber auch auf der andern Seite die Jugend mit den weisen Einrichtungen und den großartigen Erscheinungen der Natur bekannt machen, und sie ihr in ausführlicherer Weise, als es in den Lehrstunden geschehen kann, vor die Seele führen; und zugleich ihr den Menschen, dessen körperliche

und geistige Beschaffenheit, seine besondern Eigenthümlichkeiten und Seelenzustände, welche gemeiniglich zu wenig Berücksichtigung fanden, nach den wichtigsten Beziehungen in lebendigen Bildern darstellen und zu weitem Beobachtungen und Betrachtungen anreizen". — Daß der Verf. nicht gesucht hat, den litteraturhistorischen Gesichtspunct mit festzuhalten, können wir nicht billigen. Wenn der Vortrag der Litteraturgeschichte nicht schon von allen untern Classen her das meiste Material vorfindet, so wird er auf der Stufe, wohin er gehört, viel leichter in Gefahr kommen, einen dünnen, anschauungslosen Compendienfaden abzuspinnen, dem durch beliebte einzelne „Proben“ gewiß nicht zu rechtem Leben verholpen wird. Er wird fertige Gedanken und abstracte Theorien geben, während bei richtiger Anlage des Lesebuches und richtiger Wahl des Lesestoffes in den untern Classen die Schüler allmählig befähigt werden, Gedanken zu erarbeiten, und innerlich gedrängt, ein System selber zu bilden.

5. Kinderheimat. Deutsches Lesebuch, vierte Stufe. Von L. Munkel, Lehrer an der Stadttöcherschule in Hannover. Hannover, Schluter. XVI u. 343 S.

Das Buch ist bestimmt für die Mittelclassen höherer Schulen. Es soll — natürlich — vor Allem der Sprachbildung dienen. Wie dazu die prosaischen, wie die poetischen Stücke zu benutzen seien, darüber spricht sich die Vorrede nur andeutend aus. Vielleicht dürfen wir hier vor dem Irrthum warnen, als könne der Unterricht durch Vorführung, Darstellung und Untersuchung ethischer Stoffe praktisch wirken. Der Unterricht kann immer nur Einsicht geben, Willen unmittelbar gar nicht, auch die Vermittelung des Willens durch die Einsicht bleibt problematisch. Es ist vielleicht der schwächste Punct der Herbart'schen Philosophie, wie sie aus den Vorstellungen den Willen erzeugen läßt. Sich erzeugen, möchte man immer sagen, obgleich Herbart selbst einmal Steffens mit seinem „Sichgebären“ so gründlich ad absurdum geführt hat. Aber es ist in dem Willen etwas Primitives. Wer in der innern Freiheit mit Recht die Harmonie der beiden Momente, Einsicht und Wille, sieht, der darf, dünkt uns, nicht das eine als dem andern untergeordnet setzen. So schätzen wir den praktischen Nutzen, den ein Lesebuch mit seinem gemüthlichen, sittlichen Inhalt stiften könne, nicht sonderlich hoch. Die praktischen Ideen wollen praktisch angeübt sein, und das kann nicht der Schulunterricht, sondern nur das Schulleben. Der Beisatz, der Turnplatz, der freie Unterricht, der gegenseitige Dienst der Schüler — das sind die Quellen der Sittlichkeit des Schülers; der Unterricht wirkt intellectuell. Allerdings kann auch das Sittliche Object der Intelligenz

sein, und das ist es z. B. oft und wesentlich beim Deutschen, Geschichts- und Religionsunterricht. Aber je mehr es das ist, desto dringender ist die Forderung nach einem Schulleben begründet, damit die Gefahr vermindert werde, statt sittlichen Wollens sich mit der Einsicht über das Sittliche zu begnügen und schließlich eine Naturgeschichte des Willens für Ethik zu halten. Das Wissen um das Sittliche ist sehr wenig, sittliches Wollen sehr viel. Das erstere hatten auch die Schriftgelehrten. Aber weil sie nur dies hatten, traf sie das „Wehe!“

Den Inhalt des Lesebuchs halten wir für die Stufe für geeignet. Wir würden das Litterarhistorische und Mundartliche noch mehr begünstigt wünschen, würden aus dem Mittelhochdeutschen noch mehr aufgenommen haben, würden z. B., da die niederhochdeutschen Fabeln auf der frühern Stufe vorgeführt sein müssen, auf dieser Boner mhd. und Ischudi u. a. Chronisten seiner Zeit gewählt haben.

Daß die Stücke nicht stofflich geordnet sind, halten wir für einen Fehler.

W. Langbein.

I. Abhandlungen.

Specielle Chemie — Allgemeine Chemie — Systematische Chemie — Chemisches Laboratorium — im Verhältniß zu einander und zu dem Zwecke des Unterrichts.

Von Dr. J. Roth, Lehrer an der Realschule zu Erfurt.

Noch kein Jahrhundert ist verflossen, seitdem die Chemie unter die Zahl der Wissenschaften aufgenommen wurde, und nur wenige Jahrzehnte haben diese Wissenschaft, wenn auch nur in verkürztem Maßstabe und in einem sehr kleinen Kreise, unter der Zahl der Unterrichtsgegenstände gefunden, während ihre ältere Schwester, die Physik, das Recht der Erstgeburt für sich in Anspruch nimmt und, durch dasselbe zu höherem Stande erhoben, von Vornehmen und Geringen geehrt wird. Freilich spricht man hier und da, daß es mit der Erstgeburt eine eigene Bewandniß habe, denn Einige wollen wissen, daß eigentlich der Chemie das Recht zustehe, während Andere behaupten, daß sie Zwillingsschwister seien; da die Physik in ihrer Jugend einen stolzen Charakter gezeigt und stets nach dem Höhern gestrebt habe, während die Chemie sich stets in den niederen Regionen aufhielt, so habe man der ersteren den Familientitel beigelegt, letztere aber sei aus dem Hause gejagt und habe sich gezwungen gesehen, ihr Brod durch Händearbeit zu verdienen. Die Noth trieb sie zu den mannigfachsten Beschäftigungen: bald arbeitete sie unter der Erde als Bergmann verkleidet, bald über der Erde in Waffenschmieden und andern Werkstätten, bald wieder als Dienstmagd eines Arztes, und längere Zeit soll sie sich sogar mit Gaunern und Betrügern in der Welt herumgetrieben haben, ja man erzählt sich, daß man sie bisweilen im Zollhause und in Gefängnissen angetroffen habe. Später wurde sie endlich des unstäten Lebens müde und nahm sich ernstlich vor, redlich zu werden; diesem Grundsatz ist sie nun auch seit

fast hundert Jahren immer treu geblieben, so daß man mit der Zeit ihren anstößigen Lebenswandel fast vergessen hat, und der einzige Vorwurf, den Einige ihr jetzt noch machen, ist der, daß sie zu viel Handarbeit treibt und darüber die geistigen Speculationen vergift; namentlich soll es ihr schwer werden, die einzelnen Erfahrungen unter gemeinsame Gesichtspuncte zu vereinigen und die gefundenen Wahrheiten zu einem naturgemäßen Systeme zu verknüpfen. Und das ist es auch wirklich, was ihr fehlt, während ihrer Schwester Physik diese Gabe in ausgezeichnetem Grade verliehen ist.

Suchen wir jetzt der Chemie, nachdem wir ihr ihren Fehler zur Einsicht gebracht haben werden, den Weg zu zeigen, wie sie diesem gerügten Mangel abhelfen kann.

Der wesentliche Charakter der Chemie zeigte sich weniger in der Methode als in dem Gegenstande ihrer Untersuchung, nämlich in den Stoffen, welche dadurch, daß sie aus verschiedenartiger Materie bestehen, verschiedene Eigenschaften erhalten. Frühzeitig machte man schon die Erfahrung, daß solche Veränderungen der Materie entweder dadurch hervorgebracht werden, daß Stoffe sich mit einander verbinden, oder daß auf irgend eine Weise ein Stoff ausgeschieden wird; es lag daher die Frage sehr nahe: welche Stoffe können sich mit einander verbinden, und welche können in verschiedene Bestandtheile zerlegt werden? Verbindung und Zerlegung treten daher als wesentliche Gründe der Verschiedenheit der Materie auf. Während nun kein Grund vorlag, warum man die chemischen Proceßse der Verbindung vielleicht bis ins Unendliche fortgesetzt denken sollte, mußte man nach der andern Seite sicherlich auf eine Grenze kommen: man mußte durch fortwährendes Zerlegen jedenfalls Stoffe finden, die allen Bemühungen, sie zu zerlegen, Trotz bieten würden; man mußte sicherlich die langersehnten Elemente, aus denen alles, was um uns ist, besteht, aus ihren verborgenen Verstecken hervorlocken und sie zwingen können, der Willkür des Menschen sich zu fügen und auf Commando durch Vereinigung mit einander das zu bilden, wonach der Mensch trachtet, das ihm aber von der Natur nur in kleinen Gaben gereicht wird. Die mannigfachen Veränderungen, welche durch Erhitzung, oder im Besonderen durch die Verbrennung, dem Auge vorgeführt wurden, veranlaßten den ersten Versuch einer allgemeineren chemischen Theorie; Stahl's Phlogiston spielte allerdings bei der Erklärung der chemischen Proceßse eine bedeutende Rolle, aber es machte keine Sensation, weil die Erklärungen zu künstlich, zu schwierig waren, und weil sich das Phlogiston noch nicht verkörpert den Sinnen präsentirt hatte.

Anders verhielt es sich mit dem Sauerstoff. Unbestreitbar ein wirklicher Körper, erregte er durch seine offenbaren, glanzvollen Verbindungsprocesse das Erstaunen der Welt, während er selbst sich auf keine Weise als eine Verbindung anderer Stoffe herausstellte. Ein einziges Element ohne Gefährten ist nicht denkbar: — welches sind nun die Gefährten, die im Verein mit dem Sauerstoff alle Dinge des Weltalls bilden? welches sind die Elemente?

Die Frage nach den Elementen war in der damaligen Zeit von so großer Bedeutung, daß die Entdeckung eines jeden Elements als eine ungemeine Bereicherung der chemischen Wissenschaft angesehen werden mußte, und daß Jedermann, der nur einigen Sinn für die Erforschung der Natur hatte, begierig nach den Eigenschaften und nach der Darstellungsweise dieses neuen Elementes fragte; aber allmählig wurde diese Wißbegierde schwächer, und ich muß jetzt, wie gewiß die meisten meiner Collegen, offen gestehen, daß es mich ziemlich gleichgültig läßt, wenn ich in den chemischen Journalen lese, daß das zweite Schod wiederum einen neuen Zuwachs erhalten hat. Und was mag wohl der Grund dieser Gleichgültigkeit sein? Sicherlich die Ueberzeugung, daß die Chemie durch diese Entdeckung nichts als einige neue Verbindungen, höchst wahrscheinlich aber eben so wenig durch dieses wie durch das letzte Duzend von Elementen die Erklärung eines chemischen Gesetzes gewinnen wird.

Wenn nun die Elemente auf dem jetzigen Standpuncte der Wissenschaft nicht mehr die Bedeutung haben wie vor siebenzig bis vierzig Jahren, wenn die Erklärung der Naturgesetze, die Art und Weise, wie die chemischen Kräfte sich äußern, das ist, was vorzugsweise die Aufmerksamkeit jetzt in Anspruch nimmt und nehmen muß, sobald die Chemie nicht hinter den übrigen Zweigen der Naturforschung zurückbleiben will, so müssen auch die Lehrer der Chemie und die Lehrbücher die Gesichtspuncte, nach denen sie die Lernenden leiten, ändern: sie müssen die Anordnung des Lehrstoffes nach den Elementen fallen lassen und das Gesetz, welches die besonderen Einzelheiten zum Allgemeinen zusammenfaßt, in den Vordergrund stellen.

So lange die Welt steht, hat man Systeme aufgebaut, d. h. man hat nach bestimmten Grundsätzen eine mehr oder minder große Anzahl von Gegenständen angeordnet. Je weniger gebildet der Systematiker ist, desto weniger naturgemäß ist sein System; denn ein natürliches System muß aus dem Begriffe des Wesens der anzuordnenden Gegenstände abgeleitet werden, und in das Wesen einzudringen, ist schwieriger und erfordert eine größere Reife des Geistes, als die Aufgabe, irgend welche

äußere Merkmale von Gegenständen aufzusuchen und hiernach die Gegenstände selbst zu vergleichen. Ein Kind ordnet seine Schulbücher nach der Größe, nach dem Einbände; das Kind bezeichnet Schmetterling, Fliege und Sperling mit dem gemeinsamen Namen Vogel, und wundert sich, wenn es hört, daß eine Gans auch ein Vogel sei; ein Kind würde endlich die Pflanzen nach der Gestalt der Blätter oder nach der Farbe der Blüthen eintheilen; das Kind wird größer und verständiger: es ordnet seine Bücher nach dem Zwecke, zu welchem es sie braucht, unterscheidet den Schmetterling von dem Vogel und lernt einsehen, daß Pflanzen sich durch wichtigere Merkmale unterscheiden können, als durch die Gestalt der Blätter und die Farbe der Blüthen. — Mannigfach, ungenau und oberflächlich war die Pflanzensystematik vor Linné; dieser erst verlieh ihr Schärfe und Bestimmtheit, aber sein System war noch immer nicht natürlich, indem er die Principien der Eintheilung nicht aus dem Begriffe der anzuordnenden Gegenstände entlehnte, so daß sie das gesammte Wesen der Pflanzen umfaßten, sondern die Mannigfaltigkeit in einem beliebigen Merkmale als Eintheilungsgrund für die gesammte Pflanzenwelt benutzte, ohne daß man einsehen konnte, inwiefern es für den Charakter einer Pflanze so wesentlich ist, ob sie 5 oder 10 Staubgefäße enthält. Erst die natürliche Systematik kann auf einen wissenschaftlichen Charakter Anspruch machen, weil sie die Natur als etwas Ganzes auffaßt und dieses Ganze in seinen Theilen, wie sie natürlich mit einander in Verbindung stehen, betrachtet, so daß die Beziehungen, welche jeder Theil zu den nächstliegenden und zum Ganzen hat, deutlich hervortreten. Man studire die natürliche Systematik der Naturgeschichte und wende sich dann zu der Chemie: schon ein oberflächlicher Blick, wie viel mehr ein gründliches Studium, wird finden, daß in der bis jetzt üblichen Behandlungsweise der Chemie nicht die geringste Spur von natürlicher Systematik aufzufinden ist.

Man würde Unrecht thun, wenn man an jedes Buch, welches überhaupt gewisse Wahrheiten dem Lernenden zugänglich machen soll, die Anforderung stellen wollte, daß es nach den Grundsätzen der natürlichen Systematik abgefaßt sein müsse; im Gegentheile ist es für mehrere Zwecke wünschenswerth, daß auch das Besondere als für sich bestehend betrachtet werde; dann muß eine solche Anordnung getroffen sein, daß man eine jede Einzelheit aus der großen Menge leicht herausfinden kann. Von dieser Beschaffenheit sind die Wörterbücher. Es wird Niemanden einfallen, aus einem chemischen Wörterbuche einen Ueberblick über die gesammte Chemie gewinnen zu wollen, eben so wenig als man

aus einem sprachlichen Wörterbuche eine Sprache lernen kann, während sie beide ihrem Zwecke vollständig entsprechen, sobald man über einen einzelnen Stoff oder über ein einzelnes Wort Aufklärung sucht. Da die chemischen Stoffe, im Besondern die Verbindungen, häufig mehrfache Namen führen, indem z. B. eine Verbindung des ersten Grades bald das eine, bald das andere Element in den Vordergrund stellt, als Chlorquecksilber = Quecksilberchlorid, Schwefelwasserstoff = Hydrothionsäure, u. s. f., so ist ein chemisches Wörterbuch, sobald es nicht denselben Stoff mehrere Male behandeln will, gezwungen, auf die Synonymen hinzuweisen und daher dem Lernenden ein mehrmaliges Auffuchen zuzumuthen. Dieser Uebelstand kann theilweise vermieden werden, sobald der Verfasser des Wörterbuches dem Lernenden einen bestimmten Grundsatz mittheilt, nach welchem er dergleichen Synonyme behandelt hat, z. B. daß er, im Falle einer solchen doppelten Benennung, die Verbindung so benannt hat, daß dasjenige Element, dessen Anfangsbuchstabe eine vordere Stelle des Alphabets einnimmt, auch in dem Namen der Verbindung die vordere Stelle erhält, oder daß er dem elektro-negativen, oder dem elektropositiven Bestandtheil die vordere Stelle einräumt, u. s. f. Man könnte sogar die alphabetische Reihenfolge vollständig fallen lassen, sobald man nur dem Leser irgend eine bestimmte Reihenfolge der Elemente an die Hand gibt und die Verbindungen in der Weise behandelt, daß bei jedem Elemente alle diejenigen Verbindungen mit behandelt werden, deren übrige Bestandtheile in der festgesetzten Reihenfolge der Elemente dem betreffenden Elemente vorangehen. Wenn nun hiernach die bis jetzt bekannten 63 Elemente durch 1, 2, 3 u. s. w. bezeichnet würden, so würden an der Stelle der 24 Abtheilungen des Alphabets jetzt 63 Abtheilungen entstehen, so daß in der ersten Abtheilung nur das Element 1, in der zweiten Abtheilung das Element 2 und die Verbindung 2. 1, in der dritten Abtheilung das Element 3 und die Verbindungen 3. 2, 3. 1 und 3. 2. 1, in der vierten Abtheilung das Element 4 und die Verbindungen 4. 3, 4. 2, 4. 1, 4. 3. 2, 4. 3. 1, 4. 2. 1 und 4. 3. 2. 1, u. s. f. abgehandelt würden. Es ist nicht zu läugnen, daß diese Anordnung viele Vorzüge vor der alphabetischen hat, insofern man durchaus nicht in Zweifel kommt, unter welcher Abtheilung man sich Aufschluß über irgend eine beliebige Verbindung suchen muß; sie würde in Bezug auf die Anforderungen, welche man an eine specielle Chemie, d. h. an eine Behandlung der Stoffe in der Weise, daß sie als selbstständig ohne Rücksicht auf ihr Verhältniß zu anderen Stoffen und zu allgemeineren Gesetzen betrachtet werden sollen, stellen kann, nichts zu wünschen übrig lassen, aber — eine solche

Anordnung eine natürliche zu nennen, kann keinem Menschen einfallen.

Eine solche Anordnung haben die meisten der bis jetzt erschienenen Lehrbücher verfolgt; sie stehen daher, wie wir soeben gezeigt haben, in dem Range der Wörterbücher, nicht aber in dem Range derjenigen Bücher, welche die Chemie als ein Ganzes mit eng verbundenen Gliedern darstellen.

Diesen Vorwurf der willkürlichen, künstlichen, also nicht natürlichen Anordnung haben einige Chemiker gefühlt und ihn dadurch zu beseitigen gesucht, daß sie den Elementen nicht eine willkürliche Stellung gaben, sondern diese nach einem bestimmten Grundsatz festsetzten. Sie nahmen das elektrochemische Verhalten der Elemente als Hülfsmittel der Anordnung. Zugegeben, daß das elektrochemische Verhalten allein die natürliche Stellung bedinge, zugegeben ferner, daß wir wirklich im Stande seien, nach dem elektrochemischen Verhalten jedem der Elemente eine bestimmte Stelle anweisen zu können, so erhalten wir dadurch eine natürliche Anordnung der Elemente, aber nicht eine natürliche Anordnung der Verbindungen, am wenigsten in dem Falle, wenn man bei jedem Elemente nur diejenigen Verbindungen behandelt, deren fernere Bestandtheile in dem Früheren behandelt sind; höchstens dann, wenn man bei jedem Elemente alle nur möglichen Verbindungen anführt, so daß z. B. das schwefelsaure Kupferoryd zugleich in der Abtheilung der Schwefelverbindungen, der Sauerstoffverbindungen und der Kupferverbindungen betrachtet würde. In allen Lehrbüchern der Chemie, die bis jetzt erschienen sind, ist, so viel ich weiß, das schwefelsaure Kupferoryd unter dem Capitel „Kupfer“ abgehandelt; hiernach ist dieses Salz eine Kupferverbindung; aber ist es denn nicht auch eine Sauerstoffverbindung, oder eine Schwefelverbindung? Sicherlich nicht, sonst würde es ja in der Abtheilung dieser Verbindungen genannt sein.

Ferner: alle Chemiker legen mit Recht viel Gewicht auf die chemischen Prozesse; aber wo findet man eine solche Anordnung des chemischen Lehrstoffs, daß man diese Wichtigkeit erkennen könnte? Wenn die Prozesse so wichtig sind, müssen sie denn nicht als Eintheilungsgrund des chemischen Lehrstoffes vorn hingestellt werden?

Trotzdem behauptet Casselmann, daß die Elemente mit ihren Verbindungen „natürliche Gruppen“ bilden und daß die Eintheilung nach denselben die einzig sachgemäße sei, sobald das elektrochemische Verhalten als Hülfsmittel für die Anordnung benutzt wird, gleichgültig, ob man die Reihe mit dem Sauerstoff beginne oder damit schliesse.

Um ein Bild von diesen Casselmann'schen „natürlichen Gruppen“ zu geben, wollen wir z. B. die 5 Elemente: Sauerstoff, Schwefel, Kupfer, Mangan, Kalium herauswählen und hiernach die 5 „natürlichen Gruppen“ aufstellen, indem wir zuerst mit Sauerstoff, und dann mit Kalium anfangen.

Erste natürliche Gruppe: Sauerstoff.

Zweite natürliche Gruppe: Schwefel, die Sauerstoffsäuren des Schwefels.

Dritte natürliche Gruppe: Kupfer, Kupferorydul, Kupferoryd, Schwefelkupfer, schwefelsaures Kupferoryd.

Vierte natürliche Gruppe: Mangan, Manganorydul, Manganoryd, Mangansäure, Uebermangansäure, Schwefelmangan, schwefelsaures Manganorydul u. s. w.

Fünfte natürliche Gruppe: Kalium, Kaliumoryd, Schwefelkalium, schwefligsaures Kaliumoryd, einfach-schwefelsaures Kaliumoryd, zweifach-schwefelsaures Kaliumoryd, mangansaures Kali, übermangansaures Kali, schwefelsaures Manganorydul-Kali, schwefelsaures Manganoryd-Kali, u. a. m.

Ich bin überzeugt, daß die Beschaffenheit dieser natürlichen Gruppen nicht auffällt. Warum nicht? Weil man sich mit der Zeit auch an Unsinn gewöhnen kann. Wie in aller Welt kann man sich einbilden, daß dem Sauerstoff kein anderer Stoff, und den bei dem Sauerstoffe erwähnten Processen keine anderen Prozesse nahe stehen, während zur Gruppe Kalium Hunderte von Verbindungen gehören sollen? Wie kann man sich einbilden, daß Sauerstoff und Schwefel, Kupfer und Kalium, Kupferoryd und Manganorydul, Schwefelkupfer und Schwefelmangan, schwefelsaures Kupferoryd und schwefelsaures Manganorydul u. s. w. weniger zu einander gehören, als z. B. Kalium und schwefelsaures Manganoryd-Kali mit 24 Aequivalenten Krystallwasser? — Nun hält ferner Casselmann diese Gruppierung für eben so natürlich als diejenige, wobei man mit dem elektropositivsten Elemente anfängt. Versuchen wir es nun, nach dieser Anordnungsweise die „natürlichen Gruppen“ aufzustellen:

Erste natürliche Gruppe: Kalium.

Zweite natürliche Gruppe: Mangan.

Dritte natürliche Gruppe: Kupfer.

Vierte natürliche Gruppe: Schwefel, Schwefelkalium, Schwefelmangan, Schwefelkupfer.

Fünfte natürliche Gruppe: Sauerstoff, Kaliumoryd, Manganorydul u. s. w.

Da hiernach alle Sauerstoffverbindungen eine natürliche Gruppe bilden, und nach der ersten Anordnung das Kaliumoxyd mit allen Kaliumverbindungen und dem Kalium selbst, das Kupferoxyd mit allen Kupferverbindungen und dem Kupfer selbst zu einer natürlichen Gruppe gehören, so ergibt sich hieraus der hochweise Satz: alle nur möglichen chemischen Stoffe gehören zu einer einzigen natürlichen Gruppe. Dies ist die Consequenz von Casselmann's natürlicher Systematik.

Zwar wird bei der zuletzt genannten Gruppierung das Mißverhältniß in den Anzahlen der Verbindungen, welche zu derselben Gruppe gehören sollen, bedeutender als bei der vorigen Eintheilung, aber dennoch muß ich gestehen, wenn ich überhaupt für eine solche Gruppierung des chemischen Lehrstoffes nach den Elementen wäre, so würde ich letztere Anordnung bei weitem der ersteren vorziehen, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil in dieser der electronegative Bestandtheil, in Uebereinstimmung mit der Wirklichkeit, einen größeren Einfluß auf die Anordnung ausübt. So würden z. B. in der letzten Gruppe sämtliche Sauerstoffverbindungen ihren Platz finden; man würde in dieser Abtheilung dann sämtliche Sauerstoffbasen, sämtliche Sauerstoffsäuren und sämtliche Sauerstoffsalze antreffen, welche sodann in passenden Unterabtheilungen behandelt werden könnten. Diese Anordnung ist bis jetzt, so viel ich weiß, von Niemand versucht; ob sie Glück machen würde, kann nur von der Behandlung der letzten Gruppen abhängen; jedenfalls möchte sie aber noch schlechter ausfallen, wenn man bei der Bearbeitung und Anordnung der Verbindungen mit Casselmann mehr Gewicht auf die Elemente als auf die Verbindungen selbst legen wollte.

In den meisten Lehrbüchern der Naturgeschichte wird der speciellen Betrachtung der Naturkörper eine Quantität von Bemerkungen vorausgeschickt, welche sich auf die gemeinsamen Eigenschaften aller oder einer mehr oder weniger großen Abtheilung der Körper beziehen; diese Bemerkungen bilden für die Zoologie und Botanik hauptsächlich einen kurzen Abriss der Anatomie und Physiologie, und für die Mineralogie eine Darstellung der Krystallographie und anderer sogenannten äußerer Eigenschaften der Mineralien. Auch die Chemie hat derartige allgemeine Gesetze; dahin gehört namentlich die Lehre von den Mischungsgewichten und auch wohl die Lehre von den sogenannten Imponderabilien, insoweit sie für chemische Verhältnisse von Bedeutung sind. So findet man in dem Handwörterbuche der Chemie von Liebig, Woggendorf und Wöhler diese Gegenstände in den Artikeln Atom, Galvanismus u. A. m. behandelt, während sie andere Lehrbücher an irgend einer Stelle, meist sogleich in dem Capitel „Sauerstoff“ zum Gegenstand der Betrachtung,

machen. Leopold Gmelin theilt den Lehrstoff der unorganischen Chemie (nach einer Vorausschickung einer kurzen Einleitung, welche wesentlich eine Bestimmung des Umfangs der Chemie enthält, eines geschichtlichen Ueberblicks und der Lehre von der Cohäsion und Adhäsion) in zwei Theile: Erster Theil: Allgemeine Chemie, oder Lehre von der Affinität im Allgemeinen; zweiter Theil: Specielle Chemie, oder Lehre von der Affinität der einzelnen Stoffe.

Die „Allgemeine Chemie“ Gmelin's zerfällt in folgende Abschnitte:

- I. Begriff der Affinität.
- II. Verbreitung der Affinität.
- III. Bildung chemischer Verbindungen.
 1. Bedingungen, unter welchen die chemische Verbindung erfolgt.
 2. Umstände und Erfolge der chemischen Verbindung wägbarer Stoffe.
 - A. Entwicklung oder Verschluckung unwägbarer Stoffe.
 - B. Zeit, in welcher die Verbindung erfolgt.
 - C. Relative Menge, in welcher sich die Stoffe vereinigen (Stoichiometrie).
 - D. Qualitätsänderung der Stoffe bei ihren chemischen Verbindungen:
 - a. Dichtigkeit. b. Aggregatzustand. c. Krystallform. d. Wärmeverhältnisse. e. Lichtverhältnisse. f. Chemische und physiologische Verhältnisse. g. Anhang: Dimorphismus und Trimorphismus, Amorphismus, Isomerie, Polymerie, Metamerie.
- IV. Aufhebung chemischer Verbindungen.
 1. Bedingungen der chemischen Zersetzung.
 2. Umstände und Erfolge der Zersetzung.
- V. AffinitätsgröÙe.
- VI. Ursache und Wesen der Affinitätserscheinungen.

Die „specielle Chemie“ Gmelin's zerfällt in folgende Abschnitte:

- I. Chemie der unwägbaren Stoffe.
 1. Licht.
 2. Wärme.
 3. Electricität (Magnetismus).
- II. Chemie der wägbaren Stoffe.
 1. Nichtmetallische einfache Stoffe.
 - A. Sauerstoff u. s. w.
 2. Metalle.
 - A. Kalium u. s. w.

In ähnlicher Weise wie Gmelin hat auch Casselmann in seinem zweiten Cursus (der erste Cursus hat nur pädagogischen Werth; darüber später) der speciellen Chemie eine allgemeine Chemie vorausgeschickt. Die allgemeine Chemie Casselmann's zerfällt in die 3 Abschnitte: Stöchiometrie, Allgemeine Betrachtungen über die chemischen Anziehungskräfte, und Elektrochemie. Die specielle Chemie Casselmann's weicht wesentlich nicht von den übrigen Behandlungsweisen der speciellen Chemie ab; sie unterscheidet sich jedoch von vielen dadurch, daß sie die Betrachtung der organischen Verbindungen nicht von der der unorganischen trennt. Er unterscheidet hiernach 1) die Chemie der Radicale, worin er neben den Elementen auch die zusammengesetzten und hypothetischen Radicale berücksichtigt, und zwar in der Weise, daß er letztere „bei einem derjenigen Elemente charakterisirt, welches einen Bestandtheil der selben ausmacht“. 2) Chemie der mehrtheiligen Verbindungen. 3) Zersetzungsprocesse organischer Substanzen.

Fassen wir nun die Erörterungen, welche im Vorhergehenden über specielle und allgemeine Chemie und über ihr Verhältniß zu den Anforderungen der Wissenschaft vorgelegt sind, in aller Kürze zusammen.

1. Die specielle Chemie hat als Ganzes keinen wissenschaftlichen Werth, weil die Anordnung willkürlich nur nach einem kleinen Theile des Lehrobjectes getroffen ist, dem anderen wesentliche Objecte gewaltsam untergeordnet sind. Hierher gehört die Ignorirung der Verschiedenheiten der chemischen Processe und der Eigenschaften der Verbindungen als Eintheilungsgründe. Die Ueberschätzung der Elemente ergiebt sich nebenbei aus der einfachen Betrachtung, daß z. B. Kohlensäure und Calciumoxyd (2 Verbindungen) wesentlich demselben Verhältnisse zur kohlensauren Kalkerde stehen wie Quecksilber und Sauerstoff zum Quecksilberoxyd.

2. Die einzelnen Abschnitte der speciellen Chemie können wissenschaftlichen Werth haben, wenn sie das Verhältniß vom Besonderen zum Allgemeinen scharf und gründlich herzustellen. Vollständig unwissenschaftlich sind hiernach die meisten Gegenstände in Wöhler's mit Unrecht vielgepriesenem, ursprünglich als Grundlage für Universitätsvorlesungen bestimmtem Grundriß der unorganischen Chemie (10te Auflage) behandelt; z. B.: „Die Kohlensäure entsteht durch Verbrennung von Diamant, Graphit, gewöhnlicher Kohle und kohlenstoffhaltigen Körpern in der Luft oder in reinem Sauerstoffgas.“ „Darstellung: durch Zersetzung von kohlensaurem Kalk (Kreide oder Marmor) mit verdünnter Schwefelsäure oder Salpetersäure.“ Zunächst kann man die Kohlensäure nur mit Hülfe von kohlensaurem Kalk und

nur mit Hülfe verdünnter Schwefelsäure oder Salpetersäure darstellen? Und wo bleiben denn alle andern Methoden der Darstellung? Wissenschaftlich würde die Angabe der wichtigsten Darstellungsmethoden, so weit sie für die unorganische Chemie von Bedeutung sind, in folgender Weise sein: Kohlensäure kann dargestellt werden:

- 1) Durch Drydation von Kohlenstoff oder Kohlenoxydgas,
 - a. direct durch Sauerstoff (Verbrennung); b. durch Einwirkung von Sauerstoffverbindungen: α . von Metalloryden, β . von Säuren (Schwefelsäure, Phosphorsäure u. s. w.), γ . von Sauerstoffsalzen u. s. w.
- 2) Durch Ausscheidung der Säure aus ihren Verbindungen,
 - a. durch Erhitzen der kohlensauren Salze (mit Ausnahme der einfachkohlensauren Alkalien); b. durch Einwirkung stärkerer Sauerstoffsäuren auf alle kohlensauren Salze: α . bei gewöhnlicher Temperatur, β . bei höherer Temperatur (kohlensaure Alkalien und Kieselsäure); c. durch Einwirkung von Chlor-, Brom- u. s. w. Säuren; u. s. f.

Ähnliche Oberflächlichkeiten, welche auch in pädagogischer Hinsicht nicht zur Empfehlung des Wöhler'schen Grundrisses dienen, finden sich fast auf jeder Seite. Dahin gehören z. B. die Angaben über die Darstellung des Phosphormwasserstoffs (warum gerade Kalk?) der Salpetersäure (warum nur salpetersaures Kali?) u. A. m.

3. Die allgemeine Chemie, in der Form, in welcher sie bisher behandelt ist, ist nur als ein besonderer Theil der speciellen Chemie aufzufassen, insofern sie nur einzelne Gegenstände der Chemie, z. B. die Lehre von den Mischungsgewichten, zum Gegenstande hat, nicht aber die Gesammtheit der chemischen Körper und Geseze in sich begreift und sich unterordnet.

Diese letztere Bemerkung bahnt uns den Weg zu der Beantwortung der Frage: wie muß ein wissenschaftliches Lehrbuch der Chemie abgefaßt sein?

Die Chemie umfaßt zwei Arten der Betrachtung, indem sie einerseits die Eigenschaften der Stoffe, wie sie sich selbstständig, ohne Einwirkung von anderen zu erleiden, unserer Beobachtung darbieten, kennen lehrt, und auf der andern Seite zeigt, wie diese Stoffe, in Folge der in ihnen wohnenden Kräfte, auf einander einwirken oder wie sie sich verändern. Der Unterricht in der Chemie umfaßt daher, wie die Wissenschaft der Chemie zwei Arten der Betrachtung zuläßt, zwei Methoden, nämlich die Methode des naturhistorischen und die Methode des physikalischen Unterrichts. Das Wesen der Naturgeschichte besteht in der Be-

schreibung und in der Anordnung von Gegenständen nach Principien, die aus dem Begriffe der Gesamtheit der Gegenstände abzuleiten sind, wie z. B. in der Zoologie, weil sie es mit lebenden, willkürlich sich bewegenden Körpern zu thun hat, die Thiere mit Rücksicht auf diese Aeußerungen anzuordnen sind, damit sie ihre natürliche Stellung zu einander einnehmen können; das Wesen der Physik hingegen besteht in der Auffindung der Gesetze, nach denen die Veränderungen vor sich gehen. So sind hiernach für die Chemie zwei Gesichtspuncte gewonnen.

Nun aber liegt es auf der Hand, daß eine Veränderung und das Gesetz, nach welchem diese Veränderung stattfindet, nur dann vollständig verstanden werden kann, wenn man die Eigenschaften des sich verändernden und die der möglicher Weise als Veränderungsproducte erscheinenden Körper vorher vollkommen kennen gelernt hat. Will man z. B. den Versuch, wobei sich Quecksilberoryd in der Hitze in Quecksilber und Sauerstoff zerlegt, verstehen, so muß man 1) das Quecksilberoryd kennen, und zwar nicht bloß in seiner äußeren Erscheinung, sondern auch seiner inneren Zusammensetzung nach, ebenso wie nicht verschwiegen werden darf, daß dieser Stoff unter gewissen Umständen, die von den gewöhnlichen verschieden sind, also hier bei höherer Temperatur, nicht existiren kann; 2) muß man wissen, welche Eigenschaften die möglicher Weise als Zerlegungsproducte erscheinenden Körper besitzen, da man im entgegengesetzten Falle das Aeußere des Experiments nicht bestimmen könnte, denn das Experiment müßte in völlig verschiedener Weise angestellt werden, wenn Sauerstoff, anstatt daß er permanent gasförmig ist, ein permanent fester Körper wäre. Aus diesem Grunde muß derjenige Abschnitt, in welchem die Methode von der Naturgeschichte entlehnt ist demjenigen, auf welchen die physikalische Betrachtungsweise zur Anwendung kommt, vorangehen. Diese beiden auf einander folgenden Cursus habe ich mit dem Namen „Chemische Statik“ und „Chemische Dynamik“ belegt.

Chemische Statik ist hiernach die Lehre von den chemischen Stoffen bei bestehendem Gleichgewichte der chemischen Kräfte, während man unter chemischer Dynamik die Lehre von den chemischen Körpern bei aufgehobenem Gleichgewichte der chemischen Kräfte zu verstehen hat.

Nun umfaßt die Chemie im engsten Sinne zwar nur die Erscheinungen und Veränderungen so wie die Gesetze derselben, welche durch Einwirkung von Stoffen verschiedener Qualität erzeugt werden, während die Physik im engsten Sinne nur diejenigen Erscheinungen, Veränderungen und Gesetze betrachtet, welche unabhängig von der Qualität d

Körper sind, aber beide Wissenschaften beschreiten noch ein gemeinschaftliches Gebiet, sobald sie Erscheinungen und die Ursachen derselben untersuchen, welche, wenigstens in speciellen Fällen, durch die Verschiedenheit der Materien abgeändert werden. In dieses letztere Gebiet gehören z. B. die sogenannten allgemeinen Eigenschaften der Körper: Cohäsion, Krystallform, Härte, Dichtigkeit, Adhäsion; ferner Farbe, Durchsichtigkeit, Lichtbrechung, Wärmeleitung, Wärmecapacität, Schmelzbarkeit, Verdampfbarkeit, Electricität, Galvanismus u. s. w. Die chemische Statik zerfällt hienach in die drei Abschnitte: 1) die chemisch einfachen Stoffe; 2) die chemisch zusammengesetzten Stoffe; und 3) Form, Qualität, stöchiometrische Zusammensetzung im Verhältniß zu einander. Die chemische Dynamik betrachtet: 1) Die Veränderungen der Form der chemischen Körper; 2) die Veränderungen der Qualität der chemischen Körper.

Den Ausgangspunct der chemischen Statik müssen die Elemente bilden, weil sie das Einfachste sind, aus denen alle übrigen Stoffe bestehen. Da der Begriff einer chemischen Verbindung erst gewonnen werden soll, also in Wirklichkeit noch nicht da ist, so ist die Anordnung der Elemente nach chemischen Principien noch nicht möglich; daher kann nur eine Gruppierung nach ihren äußern (physikalischen) Eigenschaften stattfinden. Die Beschreibung der chemisch einfachen Stoffe hat zum Zweck, als Grundlage für Betrachtungen zu dienen, welche die Veränderungen der chemischen Stoffe zum Gegenstande haben; da nun eine Veränderung nur entweder durch Zerlegung, oder durch Verbindung entstehen kann, eine Zerlegung aber mit dem Begriffe von Elementen in Widerspruch steht, so stellt sich jetzt der Begriff der chemischen Verbindung oder der chemisch zusammengesetzten Stoffe als nächstes Object der Betrachtung heraus. Die Frage: nach welchem Gesetze sind die Verbindungen zusammengesetzt? wird durch einen kurzen Abriß der Stöchiometrie beantwortet; an diese schließt sich das System und die Beschreibung der chemisch zusammengesetzten Stoffe an.

Da der Begriff der Verbindung nach der einen Richtung hin unbegrenzt ist, da also nicht bloß je zwei Elemente eine Verbindung eingehen können, sondern öfters in einer Verbindung 3, 4 und noch mehr Elemente, und diese wiederum in mehrfachen Gewichtsverhältnissen enthalten sein können, so wird die Anzahl der Combinationen, welche hiedurch entstehen können, sehr groß, und schon hieraus muß sich das Bedürfnis eines Systems herausstellen. Der Zweck aber, den man bei Aufstellung eines Systems vor Augen haben muß, ist nicht bloß ein rein äußerlicher, z. B. das Auffuchen in den Lehrbüchern zu

erleichtern, oder dem Gedächtnisse zu Hülfe zu kommen (wie dieß in allen mir bekannten Lehrbüchern der Chemie der Fall ist), sondern ein System hat vornehmlich das naturgemäße Verhältniß hervortreten zu lassen, in welchem die anzuordnenden Körper zu einander stehen; man hat hiebei nicht einzelne Merkmale aufzufassen, sondern mehrere solcher Merkmale zusammen, welche das Wesen der Körper bedingen.

Da die Körper, welche systematisch geordnet werden sollen, chemische Körper sind, die Chemie aber von den Beziehungen handelt, in welchen verschiedene Körper zu einander stehen, so muß hienach auch der Einteilungsgrund ein chemischer sein, d. h. er muß sich auf diejenigen Charaktere vorzugsweise stützen, durch welche die Verschiedenheit der Einwirkungsweise bedingt wird. Nun lehrt die Erfahrung, daß zunächst einfache Stoffe sich mit einfachen verbinden, aber nicht zugleich 3 oder 4 u. s. w., sondern nur 2, daß sich ferner eine solche Verbindung nie wieder mit einem einfachen Stoffe, sondern mit einer andern aus zwei einfachen Stoffen bestehenden Verbindung, und eine solche nun entstandene Verbindung sich wiederum mit einer ihr gleichartigen verbindet. Hiernach ergeben sich folgende Classen der zusammengesetzten Stoffe:

- I. Classe. Verbindungen des 1ten Grades, oder Verbindungen welche aus 2 einfachen Stoffen bestehen;
- II. Classe. Verbindungen des 2ten Grades, oder Verbindungen welche aus 2 Verbindungen des 1ten Grades bestehen;
- III. Classe. Verbindungen des 3ten Grades, oder Verbindungen welche aus 2 Verbindungen des 2ten Grades bestehen.

Da ferner nicht alle Verbindungen desselben Grades ein gleiches Bestreben haben, sich mit einander zu verbinden, sondern vornehmlich diejenigen, welche denselben elektronegativen Bestandtheil gemeinschaftlich haben, also Sauerstoffverbindungen des 1ten Grades mit Sauerstoffverbindungen desselben Grades, Schwefelverbindungen mit Schwefelverbindungen u. s. f., so erhellt hieraus, daß für die Bildung einer Unterabtheilung dem elektronegativen Bestandtheile besondere Aufmerksamkeit zugewendet werden muß. Hiernach würden sich naturgemäße Ordnungen der 1ten Classe herausstellen:

1te Ordnung: Sauerstoffverbindungen des 1ten Grades,

2te Ordnung: Schwefelverbindungen des 1ten Grades, u. s.

Ferner lehrt die Erfahrung, daß nicht alle Verbindungen, welche denselben elektronegativen Bestandtheil haben, eine Verwandtschaft einander besitzen, sondern daß sich vielmehr einige gegen die übrigen ganz indifferent zeigen, andere hingegen ein mehr oder minder großes Verbindungsbestreben haben, also als differente Körper auftreten; h

nach würden als Hauptgruppen, den Ordnungen untergeordnet, aufzustellen sein:

1ste Hauptgruppe: Indifferente Verbindungen,

2te Hauptgruppe: Differente Verbindungen.

Die erste Hauptgruppe würde jetzt, da in derselben kein chemischer Gegensatz hervortritt, begrenzt sein; die zweite Hauptgruppe aber schließt, da sie differente Körper enthält, chemische Gegensätze ein. Dadurch zerfallen die differenten Verbindungen in 3 Jünste: differente Verbindungen von schwankendem Charakter, von vorherrschend saurem Charakter und von vorherrschend basischem Charakter. Nach der Qualität der Stoffe, aus denen die Verbindung besteht, so wie nach dem Charakter der Verbindung selbst entstehen Familien, in welchen der elektropositive Bestandtheil erst für die Bestimmung der Species von Wichtigkeit ist.

Eine ähnliche Anordnung läßt sich für die höhern Grade der Verbindungen treffen. Da hingegen die Verbindungen des zweiten Grades, und noch mehr die des dritten Grades, schon stark indifferent sind, d. h. da sie meist gar kein oder nur sehr wenig Bestreben haben, sich mit einander zu verbinden, so muß bei der Systematik derselben die Berücksichtigung dieser Verhältnisse zurücktreten, und die Berücksichtigung der Zusammensetzung und der physikalischen Eigenschaften vorwalten.

Die Eintheilung der Verbindungen des ersten Grades in Sauerstoffverbindungen, Schwefelverbindungen u. s. w., d. h. nach dem negativen Bestandtheile, ging daraus hervor, daß sich vorzugsweise solche Verbindungen des ersten Grades, welche den antimetallischen Grundstoff gemeinschaftlich haben, mit einander verbinden; die hieraus entstehenden Verbindungen sind allerdings die am häufigsten vorkommenden, aber es gibt auch andere Verbindungen des zweiten Grades, deren Verbindungen des ersten Grades den metallischen Bestandtheil gemeinschaftlich haben, und andere, deren Verbindungen des ersten Grades gar keinen gemeinschaftlichen Bestandtheil haben. Hiernach ergeben sich folgende Abtheilungen:

Erste Abtheilung: Verbindungen des zweiten Grades, deren beide Verbindungen des ersten Grades einen gemeinschaftlichen Bestandtheil haben.

A. Verbindungen des zweiten Grades, worin der antimetallische Bestandtheil den beiden Verbindungen des ersten Grades gemeinschaftlich ist.

B. Verbindungen des zweiten Grades, worin der metallische Bestandtheil den beiden Verbindungen des ersten Grades gemeinschaftlich ist.

Zweite Abtheilung: Verbindungen des zweiten Grades, deren beide Verbindungen des ersten Grades keinen gemeinschaftlichen Bestandtheil haben.

Wenn nun in dem ersten Abschnitte der chemischen Statik die chemisch einfachen Stoffe und in dem zweiten die chemisch zusammengesetzten Stoffe nach Form, Qualität, stöchiometrischer Zusammensetzung zu beschreiben sind, so bleibt nun noch für den dritten und letzten Abschnitt die Aufgabe übrig, inwiefern diese Beziehungen von einander abhängig sind.

Die Form der Körper ist abhängig von den Verhältnissen der Stellung der Elementartheile, d. h. der hypothetisch kleinsten Theile eines Körpers zu einander, und, da diese Verhältnisse der Stellung verschieden sein können 1) nach der Stärke der Kräfte, wodurch die kleinsten Theile sich an einander festhalten, oder, wenn man will, nach der Entfernung, und 2) nach der Form der Gruppierung, so wird im Allgemeinen, mögen die Stoffe chemisch einfach oder zusammengesetzt sein, 1) die Cohärenz der Elementartheile oder der Aggregatzustand zu untersuchen sein, vornehmlich bei zusammengesetzten Körpern im Vergleich zu ihren Bestandtheilen, und 2) die Anordnung der Elementartheile, woraus die Lehren von der Amorphie, Polymorphie, Isomorphie, Polymerie, Isomerie, Metamerie hervorgehen, vorzugsweise insofern bei zusammengesetzten Körpern aus einer Aehnlichkeit in der Gruppierung der Elementartheile auf eine Aehnlichkeit in der stöchiometrischen Zusammensetzung geschlossen werden kann. Faßt man ferner noch die relativ räumliche Ausdehnung der Bestandtheile ins Auge, so stellt sich ebenfalls wiederum ein Zusammenhang mit der stöchiometrischen Zusammensetzung heraus. Eine Abhängigkeit der übrigen Eigenschaften (Qualität) von der Form und stöchiometrischen Zusammensetzung, und umgekehrt eine Abhängigkeit der letztern von den erstern wird die unmittelbare Folge sein.

Hiernach zerfällt der letzte Abschnitt der chemischen Statik: Form, Qualität, stöchiometrische Zusammensetzung im Verhältniß zu einander, in folgende Capitel: I. Cohärenz der Elementartheile; II. Gruppierung der Elementartheile (Amorphie, Polymorphie, Isomorphie, Metamerie, Polymerie, Isomerie); III. Räumliche Ausdehnung und Gewicht der Elementartheile (Atomentheorie. Volumentheorie. Specifisches Gewicht); IV. Wärmeverhältnisse der Körper (Wärmeleitung, specifische Wärme); V. Lichtverhältnisse der Körper; VI. elektrische und magnetische Verhältnisse der Körper.

Während nun die chemische Statik die Körper als bestehend oder in dem Zustande betrachtet, wo die Kräfte, durch welche Form und

Qualität bedingt werden, sich das Gleichgewicht halten, so faßt sie die chemische Dynamik in ihrem Entstehen und Vergehen oder in dem Zustande auf, wo diese Kräfte sich nicht das Gleichgewicht halten, sondern wo die eine oder die andere Kraft überwiegt, und so eine Bewegung oder Veränderung erzeugt wird. Diese Veränderung kann sich nun beziehen entweder auf die Stellung der Elementartheile, also auf die Form der Körper, ohne daß die Materie selbst geändert wird, oder auf die Beschaffenheit der Materie selbst, also auf die Qualität.

Frägt man nun, welches die Umstände oder Kräfte sind, welche zunächst die Aenderungen der Form veranlassen, und umgekehrt, welche Umstände durch eine Aenderung der Form geändert werden, so ergibt sich folgendes Schema der Betrachtung:

- I. Die Veränderungen der Cohärenz der Elementartheile.
 - A. Die Veränderungen des Aggregatzustandes, bedingt durch Veränderung der Wärmeverhältnisse.
 - B. Die Veränderungen des Aggregatzustandes, bedingt durch Veränderung der Verhältnisse des Drucks.
 - C. Die Veränderungen des Aggregatzustandes, bedingt durch Veränderung der Lösungsverhältnisse.
 - D. Verhältnisse, welche durch Veränderung des Aggregatzustandes verändert werden.
- II. Die Veränderungen der Anordnung der Elementartheile.
 - A. Die Veränderungen der Anordnung der Elementartheile, bedingt durch Veränderung der Wärme- und Lösungsverhältnisse. Krystallisation, Amorphismus, Polymorphismus, Krystallwasser.
 - B. Verhältnisse, welche durch Veränderung der Anordnung der Elementartheile verändert werden.

Die Veränderungen der Qualität der chemischen Körper, der Gegenstand des zweiten Abschnittes der chemischen Dynamik, hat die Bedingungen und die Resultate der Aufhebung des Gleichgewichts zwischen den Affinitätskräften zu untersuchen. Die Einwirkung der Affinitätskräfte setzt stets wenigstens zwei Stoffe voraus, so daß bei den Veränderungen der Qualität stets ein zusammengesetzter Körper betheiligt sein muß, mag dieser nun Product der chemischen Thätigkeit oder einer von den in chemischer Thätigkeit begriffenen Stoffen selbst sein. Hiernach wird die Affinität oder die Kraft der Verwandtschaft auf dreierlei Weise wirksam sein können, woraus sich zugleich folgende drei Hauptabschnitte in der Behandlung der chemischen Prozesse aufstellen lassen:

1. Die Verbindungsprocesse, oder die Thätigkeiten der Affinität, zwei oder mehrere Stoffe zu einem zu vereinigen.

II. Die Trennungsprocesse, oder die Thätigkeiten der Affinität, einen Stoff in zwei oder mehrere zu zerlegen.

III. Die Zersetzungsprocesse (Combinationen von Verbindungs- und Trennungsprocessen), oder die Thätigkeiten der Affinität, aus zwei oder mehreren Stoffen zwei oder mehrere neue Stoffe zu bilden.

Da ferner die chemischen Körper unter verschiedenen Umständen verschiedene Affinität zu einander zeigen, so müssen sie, sobald ein chemischer Proceß erfolgen soll, in diese Umstände versetzt werden, namentlich ist in vielen Fällen nothwendig, daß sie unter Einwirkung einer bestimmten Temperatur, des Lichts, der Electricität und einiger anderen Verhältnisse stehen, oder daß sie sich in besondern Zuständen, wie z. B. dem der Amorphie u. a. m., befinden.

Durch Berücksichtigung aller dieser Verhältnisse entstehen wirkliche natürliche Gruppen der chemischen Processe, wie z. B. Verbindungen der einfachen Stoffe mit Sauerstoff (Oxydationen), Bildung von Sauerstoffsalzen durch Verbindung von Sauerstoffsäure mit Sauerstoffbasen, Trennung der Metalloxyde in Sauerstoff und Metall, Zerlegung der Sauerstoffsalze in Säure und Basis, Zerlegung der Hyperoxyde in Oxyd und Sauerstoff, Zersetzung des Wassers durch Metalle, Zersetzung der Wasserstoffsäure durch Metalle, Darstellung regulinischer Metalle durch Glühen der Metalloxyde mit Kohle, Darstellung der Sauerstoffsäure aus Sauerstoffsalzen, Darstellung der Sauerstoffbasen aus Sauerstoffsalzen, Auflösung der Metalle in Sauerstoffsäure, Zersetzung der Metalloxyde durch Wasserstoffsäure, Zersetzung der Sauerstoffsalze durch Sauerstoffsalze, galvanische Zersetzung der Verbindungen u. a. m.

Diese natürlichen Gruppen von chemischen Processen sind es vornehmlich, welche nach meiner Meinung den Werth der systematischen Chemie bedingen. Eine speciellere Durchführung meines Systems der Chemie habe ich in meinem Buche niedergelegt, auf welches ich den Leser verweise:

Grundriß der systematischen Chemie. Entwurf einer Statik und Dynamik der chemischen Kräfte von Julius Loth. Chemie der anorganischen Körper. Leipzig, C. W. B. Naumburg. 1847.

Durch diese in meinem Grundrisse dargelegte Umgestaltung der Chemie glaube ich, unbekümmert, ob die sogenannten Vertreter der Wissenschaft meine Bemühungen anerkennen oder nicht, der Schule einen Dienst geleistet zu haben, insofern sie um einen schulgerechten Unterrichtsgegenstand reicher geworden ist. Auf allen höhern Schulanstalten und sogar auf den meisten Bürgerschulen hat sich die Physik schon seit geraumer Zeit eine bleibende Stätte gegründet, während die

Chemie, von Gymnasien und Bürgerschulen ausgeschlossen, nur in den Realschulen geduldet wird, und in vielen der letztern auch nur dem Namen nach existirt. Und was ist der Grund dieser Zurücksetzung? Sicherlich ergeht es zum Theil der Chemie, wie es dem Realschulwesen ergeht. Die Vorsteher der Gymnasien, so wie die meisten Gymnasiallehrer kennen die Realschulen nicht, sie haben ihre Bildung auf Gymnasien erlangt, und achten das hoch, was sie selbst wissen; was sie aber nicht wissen, ist ihnen entweder sogar dem Namen nach unbekannt, oder sie bemühen sich, sich zu überzeugen, daß dieser Mangel kein Mangel ist; da sie nun ohne Chemie das gerade sind, was sie sind, so glauben sie, daß auch ihre Schüler ohne Chemie durch die Welt kommen werden. Manche von ihnen warnen sogar vor der Chemie, indem sie dieselbe als ein Beförderungsmittel des Materialismus an den Pranger stellen. Es würde mich zu weit führen, wenn ich mit den Philologen auf diesem Stedenpferde der neuern Zeit reiten wollte, vielmehr muß ich ihnen direct widersprechen, wenn sie diese Eigenschaft in dem Objecte der Chemie suchen, stimme aber mit ihnen vollständig überein, sobald sie gegen die bisher übliche Methode des chemischen Unterrichts eifern; denn diese ist es in Wirklichkeit, welche bewirkt, daß der chemische Unterricht bisher so wenig Freunde gefunden hat.

Vergleicht man die Methode, nach welcher die Physik den Schülern zugänglich gemacht wird, mit der Methode der speciellen Chemie (als Repräsentant dieser Methode kann füglich der an so vielen Anstalten eingeführte Wöhler'sche Grundriß der Chemie angesehen werden), so stellt sich schon bei einer oberflächlichen Vergleichung der Unterschied heraus, daß die Physik die Einzelheiten unter allgemeine Gesichtspuncte zu bringen sucht, während die specielle Chemie aus einem Chaos der mannigfachsten Erfahrungen besteht. Die Physik leitet den Schüler fortwährend an, bei verschiedenen Erscheinungen das Uebereinstimmende aufzusuchen, von gewissen Merkmalen zu abstrahiren und so das Gesetz aufzustellen, oder sie gibt dem Schüler das Gesetz und fordert ihn nur auf, besondere Bedingungen hinzuzufügen und so die äußere Erscheinung zu verändern, während das Wesen der Erscheinung dasselbe bleibt. Auf diese Weise wird ihm eine complicirte Maschine zu einem einfachen Hebel, eine Rolle vervielfältigt sich zu einem Flaschenzuge und eine einzelne Rechnung löst ihm eine Aufgabe in Bezug auf ein zusammengefügtes Räderwerk. Anders verhält es sich mit dem Schüler der Chemie. Er erhält von dem Lehrer ein Gesetz, das Gesetz von der Zusammensetzung der Verbindungen nach bestimmten Gewichtsverhältnissen, außer diesem einen Gesetze aber eine ungeheure Menge von einzelnen Be-

merkungen, die nichts mit einander gemein haben: Beschreibungen von Elementen nach ihren äußern Eigenschaften, Zersetzungsprocesse der complicirtesten Verbindungen, Betrachtung von Krystallen, Aenderungen von Farben, Darstellungen von Verbindungen, Feuerwerke und Auflösungen von Salzen folgen direct auf einander; was soll er thun? er lernt und merkt, und wenn ihm der Lehrer, der Methode der speciellen Chemie ungetreu, nicht einen Fingerzeig gibt, um diese Mannigfaltigkeit von Gegenständen durch Ideenassociation zu verknüpfen, hat er am Schlusse des Cursus weiter nichts gelernt als eine Summe von Recepten, eine Kenntniß von Apparaten und die Eigenschaften einiger Stoffe; die Menge des auf ihn gleichzeitig einströmenden Materials hat ihn so betäubt, daß er nicht zum Denken kommen konnte. Kurz der Zweck des Unterrichts, die Ausbildung der gesammten Geistesfähigkeiten, ist eher verloren gegangen.

Daß die große Mannigfaltigkeit und Menge von Material, welche sogleich vom Anfange an gleichzeitig auf den Schüler einströmt, der Hauptfehler der gewöhnlichen Unterrichtsmethode ist, hat Casselmann richtig erkannt, und diesem Uebelstande in seinem

Leitfaden für den wissenschaftlichen Unterricht in der Chemie, für Gymnasien, Realschulen und zum Selbstunterrichte, von Dr. W. Casselmann, Lehrer der Chemie am Realgymnasium zu Wiesbaden. (1ster und 2ter Cursus.) Mit in den Text eingedruckten Holzschnitten. Wiesbaden, Verlag von C. W. Kreidel, 1847—1850. abzuhelpen versucht. Der Verfasser geht in dem Prospect, welchen er dem ersten Cursus des Leitfadens vorausgeschickt hat, davon aus, daß der Chemiker durch Experimente und Beobachtungen die Eigenschaften der ihn umgebenden Körper nach möglichst vielen Seiten ermitteln und auf deren Kenntniß, durch dieselbe geistige Thätigkeit wie der Mathematiker auf einige wenige Grundbegriffe von Zahl und Raum, eine Reihe von Schlüssen gründen müsse, deren Inbegriff die eigentliche Wissenschaft der Chemie ausmache. Experimente und Beobachtungen haben daher für Schulen, welche eine gleichmäßige Ausbildung aller geistigen Fähigkeiten bezwecken, nur insofern Bedeutung, als sie das Material liefern, an dem das System von Naturgesetzen aufgebaut wird. Das Hauptziel des Leitfadens soll daher sein, „jeden einzelnen Lehrsatz, beziehe er sich nun auf das Verhalten eines einzelnen, oder einer Gruppe von Körpern als eine Schlussfolgerung aus vorher beschriebenen Experimenten hin zu stellen.“ Diese Experimente bilden den ersten Cursus.

Der erste Cursus soll sich demnach auf die ersten Grundlagen auf dem ganzen Gebiete der anorganischen und organischen Chemie beschrän

ten, die allgemeinsten Begriffe und Gesetze in der Lehre von den Metalliden entwickeln, die Metalle nur kurz, hauptsächlich in ihrem Verhalten zum Sauerstoff charakterisiren, und endlich mit den wesentlichsten Bestandtheilen und Zersetzungsproducten der Thier- und Pflanzenkörper bekannt machen.

Der zweite Cursus ist als ein weiterer Ausbau des Ganzen zu betrachten und soll die genauere wissenschaftliche Charakterisirung der verschiedenen Kräfte, welche den einzelnen Grundstoffen eigenthümlich sind und die letzten Ursachen aller chemischen Prozesse ausmachen, zum Hauptzweck haben; ferner enthält er, ohne auf die im ersten Cursus schon abgehandelten Gegenstände anders als citirend einzugehen, die Theorie derjenigen, auch für die elementarste Stufe wichtigsten Stoffe, welche dem Schüler auf dieser Stufe noch nicht verständlich waren, wie z. B. die Oxydationsstufen des Chlors, die Darstellung des Phosphors und der Schwefelsäure u. a. m., ferner die Stöchiometrie und die Elektrochemie, und endlich das Leben der Natur im großen Ganzen, der Stoffwechsel in derselben, die Abhängigkeit der organischen Natur von der unorganischen und die Regeln für das System der qualitativen Analyse.

Mit des Verfassers Streben, den Unterrichtsstoff der Chemie so einzutheilen, daß er sich der wachsenden Fassungskraft der wachsenden Schüler anschmiege, bin ich vollständig einverstanden, aber nicht mit der Art und Weise, wie er zu diesem Ziele zu gelangen sucht. Allerdings hat Casselmann den Haufen von Material, mit welchem die gewöhnliche Methode die Schüler betäubt, dadurch etwas vermindert, daß er im Besondern die stöchiometrischen Gesetze dem ersten Cursus entzogen hat, aber mir kommt es vor, als ob nun, nach Entfernung dieses Gesetzes, die übrig gebliebene Masse noch mehr den Charakter eines Chaos angenommen habe, da ihr jetzt das Cement fehlt, durch welches früher einige der Theile mit einander verbunden wurden, und gerade das Cement, welchem dieses Chaos noch den Namen Chemie verdankt. Man entferne aus dem Laboratorium die Waage mit den Gewichten, man denke sich Lavoisier ohne Waage und Gewicht — und wir finden uns hundert Jahre zurückversetzt, wo man wohl Versuche und Körper kannte, aber keine Wissenschaft der Chemie — und dennoch muthet Casselmann dem Schüler zu, das ohne Waage und Gewicht zu verstehen, was nur mit Waage und Gewichten aufgefunden werden konnte.

Ein zweiter Irrthum Casselmanns beruht darin, daß er das Verständniß der Experimente für leichter hält als das Verständniß aller andern Gegenstände, die für die Chemie von Belang sind. Ohne auf

eine Nachweisung dieses Irrthums weitläufiger einzugehen, lege ich nur den Maßstab vor, nach dem dieser Gegenstand zu messen ist. Um ein chemisches Experiment, oder den Proceß, durch welchen chemische Körper sich in ihrer Dualität ändern, zu verstehen, muß man kennen: 1) die äußern Eigenschaften des zu verändernden Körpers, 2) die Zusammensetzung des zu verändernden Körpers, 3) die Eigenschaften der Bestandtheile, wenn einer der zu verändernden Körper ein zusammengesetzter ist, 4) die Bedingungen, unter welchen eine Veränderung erfolgt, 5) das stöchiometrische Gesetz, 6) das Affinitätsverhältniß aller in der Veränderung begriffenen Stoffe zu einander, 7) die äußern Eigenschaften des Veränderungsproductes, 8) die Zusammensetzung des Veränderungsproductes, 9) die Art und Weise, wie man nach Maßgabe der genannten Veränderungen den Apparat einzurichten hat — alles Gegenstände, von denen jeder einzelne die Fassungskräfte der Schüler hinlänglich, und einzelne sogar schon in zu hohem Maße, in Anspruch nimmt.

Ein dritter Irrthum Casselmanns beruht endlich in der Ansicht, daß durch eine Anordnung nach den Elementen die chemischen Stoffe natürliche Gruppen bilden; über diesen Punkt habe ich mich im Vorhergehenden hinlänglich verbreitet, so daß wohl über die Gehaltlosigkeit dieser Ansicht kein Zweifel mehr existiren kann.

Wenn endlich Casselmann glaubt, daß, auf Grund des ersten Cursus, im zweiten Cursus ein „System von Naturgesetzen“ aufgebaut werde, so befindet er sich in einem vierten Irrthum, insofern er nur ein Hauptgesetz, nämlich das stöchiometrische (nebenbei auch das elektrochemische) aufbaut, in keinem Falle aber die speciellen Proceße und die Eigenschaften der speciellen Stoffe in der Weise vereinigt, daß man seine „allgemeine Chemie“ als ein System von Naturgesetzen bezeichnen könnte.

Was nun den Werth meiner eigenen Methode für den Zweck des Unterrichts betrifft, so läßt sich derselbe durch Beurtheilung der Lösung der drei Aufgaben ermitteln, welche ich mir in Bezug auf diesen Gegenstand gestellt habe. Diese Aufgaben waren:

- den Unterrichtsgegenstand so zu behandeln, 1) daß die Systematik das gesammte Gebiet der Chemie umfasse und eine natürliche sei;
- 2) daß das Verhältniß vom Besondern zum Allgemeinen stets deutlich hervortrete;
- 3) daß ein Fortschreiten vom Leichtern zum Schwierigern stattfinde.

Der Weg, welchen ich bei der Lösung der beiden ersten Aufgaben eingeschlagen habe, ist aus den frühern Darlegungen zu erkennen; daß ich aber auch bei der Lösung der dritten Aufgabe zu einem günstigen

Resultate kommen mußte, läßt sich aus den einfachen Sätzen ermitteln, 1) daß die Betrachtung des Bestehenden, also des Gegenstandes der chemischen Statik, weit weniger Schwierigkeiten unterliegt, als die Betrachtung des sich Verändernden, weil in dem letztern Falle sowohl die Eigenschaften des sich verändernden Gegenstandes als auch die des Veränderungsproductes, und endlich auch der Proceß der Veränderung selbst in den Bereich der Untersuchung gezogen werden müssen; und 2) daß es für Schüler stets zweckmäßig ist, wenn man sie anleitet, einen Hauptgesichtspunct festzuhalten, da weniger befähigte Schüler meist nicht genug im Stande sind, einen Gegenstand zu gleicher Zeit von mehreren Gesichtspuncten zu betrachten.

Als pädagogischen Commentar zu meinem Grundriß der systematischen Chemie habe ich vor Kurzem ein vollständig populäres Werkchen, ausschließlich für den Gebrauch des Lernenden bestimmt, herausgegeben. Ich lege meinen Lesern das Inhaltsverzeichnis dieses Buches als Material vor, um sie zu dem Urtheile zu befähigen, ob mir die Lösung der oben genannten drei Aufgaben aus dem Gebiete der Pädagogik gelungen ist oder nicht.

Der Wegweiser durch das Gebiet der Chemie, enthaltend eine leicht faßliche, geordnete Erklärung der für das Leben so wie für Wissenschaft, Künste und Gewerbe bedeutungsvollen chemischen Erscheinungen und der ihnen zu Grunde liegenden Gesetze, für Schule und Haus. Von Dr. J. J. Loth, Lehrer an der Realschule zu Erfurt. Erfurt und Leipzig, G. Wilhelm Körner. 1852. (8. 183 Seiten. 15 Sgr.

Einleitung.

Die Formen und Zustände der Körper.

- I. Elemente der Alten. Feste, flüssige, gasförmige Körper. Elemente der neuern Naturforscher. Einfache und zusammengesetzte Körper.
- II. Aenderung des Aggregatzustandes durch die Wärme. Schmelzen. Verdampfen. Destilliren. Sublimiren. Abhängigkeit des Siedepunctes vom Luftdrucke. Verdampfen bei gewöhnlicher Temperatur. Gradiren der Salzsoolen. Gefrieren.
- III. Siedepunct. Thaupunct (Gefrierpunct). Gebundene und freie Wärme. Kälteentwicklung beim Verdampfen.
- IV. Ausdehnung der Körper durch die Wärme. Luftthermometer. Thermometer nach Réaumur, Celsius und Fahrenheit, und für höhere Temperaturen. Zusammenziehung des Holzes beim Erwärmen, Ausdehnung des Wassers beim Gefrieren.
- V. Verschiedenheit der Formen bei gleicher Zusammensetzung. Krystalle.

Krystallsysteme. Unkrystallinische Körper. Gründe der Formverschiedenheit. Schwefel. Kohle. Diamant. Graphit.

Die einfachen Stoffe.

VI. Die Metalle.

VII. Die Nichtmetalle. Sauerstoff (atmosphärische Luft, Athmen, Verbrennen). Stickstoffgas. Wasserstoffgas. Kohlenstoff. Bor. Silicium. Chlor. Brom. Jod. Fluor. Schwefel. Selen. Phosphor.

Die zusammengesetzten Körper.

VIII. Unorganische und organische Körper.

Chemie der unorganischen Körper.

Chemische Statik.

IX. Mischungsgewichte. Aequivalententafel. Berechnung der procentischen Zusammensetzung der chemischen Stoffe. Eintheilung der Verbindungen.

X. Sauerstoffsäuren: Schwefelsäure, Salpetersäure, Kohlensäure. Sauerstoffbasen. Hydrate. Salze. Schwefelverbindungen. Chlorverbindungen.

Chemische Dynamik.

Die chemischen Kräfte.

XI. Anziehung. Adhäsion (Leimen, Ritten, Löthen u. s. w.)

XII. Auflösen. Krystallwasser. Chemische Anziehung oder Verwandtschaftskraft.

Die Verbindungsprocesse.

XIII. Drydationen: Rosten des Eisens (Schmiedeeisen, Stahl, Gußeisen. Ueberzinnen des Eisens). Drydation des Kupfers (giftige Salze). Drydation des Zinks (Benutzung des Zinks). Drydation des Bleis, Kaliums und anderer Metalle.

XIV. [Verschiedene Methoden, Wasserstoff darzustellen.]

XV. Drydation des Wasserstoffs. Wasser. Knallgasgebläse. Hydrogen-Drygen Gas-Mikroskop. Chemische Harmonica. Elektrische Pistole. Platinfeuerzeug.

XVI. Drydation des Phosphors, Schwefels, Kohlenstoffs u. s. w. (Rauch). Verbindung von Schwefel, Chlor u. s. w. mit andern Stoffen. Verbindung der Sauerstoffsäure mit Sauerstoffbasen. Metalllegirungen. Farbe der Verbindungen.

Die Trennungsprocesse.

XVII. Darstellung des Sauerstoffs aus den Dryden der edlen Metalle und aus den Superoxyden. Zerlegung der Hydrate durch die Wärme. Zerlegung der kohlen-sauern Metalloryde durch die Wärme. Brennen und Löschen des Kalks. Darstellung des

Nordhäuser Vitriolöl. Darstellung des Sauerstoffs aus chlorsauern Salzen.

Die Zersetzungsprozesse.

- XVIII. Einfache Wahlverwandtschaft. Darstellung der gebiegenen Metalle durch Glühen mit Kohle. Schießpulver. Reduction der Schwefel- und Chlormetalle. Metallfällungen aus Sauerstoffsalzen (Höllenstein).
- XIX. Galvanische Kette. Galvanische Zersetzungen. Ueberziehen der Metalle mit andern Metallen. Galvanoplastik. Elektrochemische Gesetze.
- XX. Auflösung der Metalle durch Schwefelsäure und Salpetersäure. Darstellung der englischen Schwefelsäure. Darstellung des Sauerstoffs durch Zersetzung der Metallsuperoxyde vermittelt Schwefelsäure. Chlorkalk (Bleichen). Phosphorwasserstoff. Chromsaures Kali.
- XXI. Ausscheidung der Sauerstoffsäuren aus den Salzen durch stärkere Säuren. Ausscheidung der Sauerstoffbasen aus den Salzen durch stärkere Basen (Aetzkali).
- XXII. Doppelte Wahlverwandtschaft. Zersetzung der Dryde und der Chlor- und Schwefelmetalle durch Wasserstoffsäuren. Darstellung der Wasserstoffsäure. Zersetzung der Sauerstoffsalze durch andere Sauerstoffsalze.
- XXIII. (Reinigung des Wassers und anderer Flüssigkeiten: Filtriren, Kohle, Destillation.) Darstellung des Chlors. Königswasser. Auflösung von Gold und Platin. Darstellung von Sauerstoff mit Hülfe von Chromsaurem Kali.

- XXIV. Ammoniak, Ammonium und deren Verbindungen. Zersetzung dieser Verbindungen (Salmiak). Cyan. Blausäure. Berliner Blau.

Chemie der organischen Körper.

- XXV. Unterschied der organischen Körper von den unorganischen. Ueberblick über die wesentlichsten Bestandtheile der Pflanzen und Thiere (Pflanzenfaser, Leinen, Hanf, Baumwolle, Blut u. s. w.).
- XXVI. Stärke. Darstellung der Stärke Stärke als Nahrungsmittel. Grundsätze für die Nahrungsfähigkeit organischer Körper.
- XXVII. Stärkergummi (verschiedene Arten der Darstellung). Brod. Malz. Gummi arabicum. Pflanzenschleim.
- XXVIII. Zucker. Traubenzucker (Stärkezucker). Fruchtzucker. Rohrzucker. Darstellung des Rohrzuckers (Syrup). Milchzucker. Pektin (Pflanzengallerte).
- XXIX. Geistige Gährung. Alkohol (Weingeist). Verbrennung von Weingeist und Del. Ruß. Leuchten der Flammen. Wein. Cognac (Franzbranntwein). Branntweinbrennerei. Rum. Arac. Bierbrauerei.

- XXX. Schäumen des Biers. Essig (Biereffig, Weinessig). Schnell-
essigfabrikation. Concentrirte Essigsäure. Aether (Schwefeläther,
Liqueur). Chloroform.
- XXXI. Fette. Fette Oele. Rohe Fette. Einfache Fette. Stearin. Mar-
garin. Olein. Olin. Delfirnisse. Seifensiederei. Fettsäure. Waschen
mit Seife. Pflaster.
- XXXII. Stickstoffhaltige organische Verbindungen. Protein. Pflanzen-
casein. Milch. Milch als Nahrungsmittel. Sauere Milch. Käse (Lab).
- XXXIII. Unorganische Körper als Nahrungsmittel (Knochen). Blut.
Fibrin (thierischer Faserstoff). Albumin (thierisches Eiweiß). Leim-
gebende Gewebe: Haut, Knorpel, Zellgewebe u. s. w. Hornähnliche
Körper. Fibroin (Seide). Hämatin (Blutroth).
- XXXIV. Ernährung der Pflanzen. Ernährung der Thiere. Verdauung.
Athmung. Blutumlauf.
- XXXV. Wachs. Harze (Lacke). Flüchtige Oele. Farbstoffe. Lackfarben.
Extractinstoffe (Bitterstoffe).
- XXXVI. Pflanzenbasen. Gerbstoffe Gerberei (Leder). Schwarze Tinte.
Organische Säure. Holzessig. Kreosot (Räuchern des Fleisches).
- XXXVII. Elementaranalyse der organischen Verbindungen.

Wir gingen bei der Betrachtung der Verschiedenheiten, welche sich in der Behandlung der Chemie zeigen, von einer Vergleichung mit der Methode der Physik aus, und gelangten sowohl in Bezug auf die Anforderungen der Wissenschaft als auch mit Rücksicht auf die Zwecke der Schule zu dem Resultate, daß die Chemie unter der Physik stehe, da es ihr schwer werde, die einzelnen Erfahrungen unter gemeinsame Gesichtspunkte zu vereinigen, und die gefundenen Wahrheiten zu einem naturgemäßen Systeme zu verknüpfen. Ich glaube nun, in dem Obigen nachgewiesen zu haben, daß dieser Mangel nicht der Chemie an und für sich eigenthümlich ist, sondern nur der Methode, und glaube ebenso den Weg gezeigt zu haben, welchen die Chemie beschreiten muß, sobald sie in gleichem Range mit der Physik stehen will; ist ihr dann diese Gleichheit im Range erst zuerkannt, so kann es nur eine geringe Mühe erfordern, um sich als Bildungsmittel über die Physik zu erheben, sobald sie den Vorzug des chemischen Laboratoriums zur Geltung bringt.

Jedem Lehrer der Physik wird es klar sein, daß physikalische Experimente unter den Händen der Schüler in Spielereien ausarten, daß die physikalischen Apparate meist zu kostspielig sind, und daß von einem selbstständigen Experimentiren der Schüler wenig zu erwarten ist, da die Experimente meist zu fein sind, oder nicht in die Form einer zweckmäßigen Aufgabe gebracht werden können.

Anders ist es mit der Chemie: mit wenigen Gläsern und einigen wohlfeilen chemischen Präparaten lassen sich eine ungeheure Menge Versuche ausführen, und die Auswahl so treffen, daß der vollkommenste Fortschritt vom Leichten zum Schweren stattfindet. Erst durch ein solches eigenhändiges Experimentiren wird die chemische Wissenschaft dem Schüler zum Eigenthum, indem zugleich der Reiz, welchen ein gelungener Versuch ausübt, zur fortgesetzten Thätigkeit anspornt.

Aus diesem Grunde kann es als ein Verdienst angesehen werden, wenn einzelne Chemiker, abgesehen von den sonstigen Anforderungen des chemischen Unterrichts, besondere Anleitungen zum chemischen Experimentiren herausgegeben haben. Eines der bekanntesten ist Stöckhardt's Schule der Chemie. Da die in diesem Buche befolgte Anordnung der gewöhnlichen Methode der speciellen Chemie entlehnt ist, so muß ich mich gegen dasselbe erklären, sobald es als Grundlage für den Unterricht selbst dienen soll, während ich es in dem andern Falle, wenn es die Grundlage für die selbstständigen Experimente der Schüler bilden soll, jedem Lehrer und jedem Schüler empfehlen möchte.

Dasselbe läßt sich über ein weniger bekanntes Buch sagen:

Chemisches Laboratorium für Realschulen und zur Selbstbelehrung.

Anleitung zum chemischen Experimentiren, in einer Auswahl der wichtigsten und instructiveren Versuche. Von Professor G. D. Schumann. Mit einem Vorworte von Professor Dr. Fr. J. B. Riecke. Mit 196 in den Text eingedruckten Holzschnitten, 9 Farbenmustern und 4 lith. Tafeln. Göttingen, 1849, Verlag von Conrad Weyhardt.

In dem Vorworte entwickelt Riecke in aller Kürze einige Gedanken über die Methode des chemischen Unterrichts, welche im Allgemeinen mit den Grundsätzen der systematischen Chemie übereinstimmen. Nach Vorausschickung einer Tabelle von Atomengewichten der in diesem Werke vorkommenden einfachen und zusammengesetzten Körper und der procentischen Gehalte der letztern behandelt er die für das chemische Laboratorium wichtigen Gegenstände in 2 Abtheilungen: I. Beschreibung der chemischen Apparate und Hilfsmittel; II. Beschreibung der Versuche. Namentlich ist dieses Buch, wie auch Riecke in dem Vorworte richtig angibt, demjenigen Reallehrer zu empfehlen, der sogleich nach Vollendung seiner Studienjahre, ohne daß er vorher Gelegenheit hatte, selbst zu experimentiren und sich mit den dabei in Anwendung kommenden Handgriffen praktisch vertraut zu machen, neben vielen andern Lehrfächern auch den Unterricht in den Anfangsgründen der Chemie übernehmen muß und ihn durch möglichst viele Versuche unterstützen soll.

Der wissenschaftliche Unterricht in der Arithmetik auf Gymnasien und höhern Bürgerschulen.

Von E. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule zu Barel.

Erster Artikel.

Es ist eine ziemlich allgemein anerkannte Forderung, daß in jeder höhern Schule wenigstens ein Gegenstand auf eine streng wissenschaftliche Weise behandelt werden müsse, damit dem Schüler an einem Beispiele das Wesen der eigentlichen Wissenschaft klar werde, damit er einsehe, wodurch sich eine wissenschaftliche Erkenntniß von jeder andern unterscheide. Die Gründe für diese Forderung sind leicht darzulegen. Die Gymnasien bereiten auf wissenschaftliche Studien vor. Der eigentlich wissenschaftliche Unterricht bleibt zwar in den meisten Fällen der Universität vorbehalten; aber auf dieser fehlt die Möglichkeit einer Controle, wie weit der Einzelne in die Wissenschaft eingedrungen sei, ob er das Wesen der wissenschaftlichen Forschung richtig begriffen habe, oder ob nicht vielmehr seine intellectuelle Entwicklung eine Richtung bekommen, welche von ächter Wissenschaftlichkeit weit abführt. Auf der Schule ist eine genauere Aufsicht über den Einzelnen eher möglich: die etwa eingeschlagene falsche Richtung kann leichter erkannt, die aus ihr entspringenden Nachtheile können durch ein directes Eingreifen von Seiten des Lehrers leichter verhütet werden.

Die höhere Bürgerschule hat zwar keine Männer der eigentlichen Wissenschaft zu erziehen; sie hat aber auf einen Stand vorzubereiten, dessen Glieder bestimmt sind, mit jenen in unmittelbaren Verkehr zu treten und welche, wenigstens zum großen Theil, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in ihrer Praxis zu gebrauchen, ihnen Geltung für das Leben zu verschaffen haben. Sie sollen den Werth rein wissenschaftlicher Bestrebungen zu schätzen wissen, damit nicht zwei benachbarte Stände durch eine unübersteigliche Kluft geschieden seien und so ein gefährlicher Riß in unsern socialen Verhältnissen entstehe. Gebrauchen, schätzen kann man aber nur dasjenige, was man kennt, und so möchte die streng wissenschaftliche Behandlung wenigstens eines Unterrichtsgegenstandes auch auf höhern Bürgerschulen gerechtfertigt, ja geboten sein.

Nicht so leicht ist die Frage zu beantworten, ob nun gerade die Mathematik dieser Eine Unterrichtsgegenstand sein müsse, ob sie geeignet sei, als Beispiel einer strengen Wissenschaft in jeder Beziehung zu dienen. Selbst wenn die Unmöglichkeit nachgewiesen wäre, einen andern

Gegenstand diese Stelle einnehmen zu lassen, so bliebe doch noch immer zu bestimmen übrig, wie viel oder wie wenig denn eigentlich die Mathematik von strenger Wissenschaft kennen lehre. Was ist aber Wissenschaft? Wodurch unterscheidet sie sich von einer populären oder für pädagogische Zwecke berechneten Darstellung ihres Inhalts? Die Antwort auf diese Fragen möchte sehr verschieden ausfallen, je nach den philosophischen Ansichten der Gefragten; und bei näherer Untersuchung möchte sich zeigen, daß in sehr vielen Fällen das Gerede von Wissenschaftlichkeit auf leere Phrasen und verkehrte Begriffe hinauslaufe.

Es ist hier nicht der Ort, den Begriff der Wissenschaft ausführlich zu entwickeln; für meinen Zweck ist es hinreichend, die Hauptarten der wissenschaftlichen Thätigkeit zu unterscheiden. Dann wird es sich zeigen, welche von ihnen in der Mathematik zur Anwendung kommen, für welche sie daher ein passendes Beispiel abzugeben vermag, für welche nicht. Alle unsere wissenschaftlichen Erkenntnisse entwickeln sich aus und an dem Gegebenen, d. h. aus und an den Vorstellungen, welche sich entweder in dem Bewußtsein eines jeden Erwachsenen, welcher eine bestimmte Bildungsstufe erreicht hat, schon vorfinden, oder durch absichtliche Beobachtungen gewonnen werden. Diese Vorstellungen, wie sie durch den psychischen Mechanismus ohne unser absichtliches Zuthun producirt werden, sind in der Regel unbestimmt und schwankend, und zwar meistens um so mehr, je abstracter sie sind. Um wissenschaftlich brauchbar zu werden, müssen sie zuerst einen fest bestimmten Vorstellungsinhalt empfangen; verwandte Vorstellungen, welche trotz ihrer Verschiedenheit der nicht wissenschaftlich Gebildete vermischt und verwechselt, müssen gesondert und aus einander gehalten werden. Beides kann durch Definitionen geschehen; davon ist hier nicht die Rede; diese, seien sie logisch oder genetisch, setzen schon fest bestimmte Vorstellungen als vorhanden voraus. Hier spreche ich von der Bildung der Grundvorstellungen einer Wissenschaft aus dem unmittelbar durch die Erfahrung gegebenen Material.

Die Grundvorstellungen müssen einen bestimmten Grad der Abstrachtheit besitzen oder, wenn sie ihn nicht haben, erhalten. Sind sie zu concret, so ist der Umfang, in welchem sie gebraucht werden können, zu klein; sie sind außerdem mit überflüssigen Bestimmungen überladen, welche die Aufmerksamkeit zerstreuen, die Punkte, auf welche es ankommt, vielleicht sogar verdecken und so die wissenschaftliche Bearbeitung erschweren. Sind sie dagegen zu abstract, so können für die Aufgabe der Wissenschaft wesentliche Bestimmungen aus ihnen verloren gegangen und sie dadurch total unbrauchbar geworden sein. Die Bildung abstracterer und

deßhalb einfacherer Vorstellungen besteht — so weit es hier berücksichtigt zu werden braucht — in dem Weglassen bestimmter Merkmale in ihnen, also in einer rein logischen Zerlegung. Häufig muß man aber auch die Vorstellungen, um sie für den wissenschaftlichen Gebrauch einfach genug zu machen, nach realen Verhältnissen zerlegen: in der Geometrie muß man sich die begrenzende Linie oder Fläche von dem Begrenzten gesondert denken, in der Physik die zu gleicher Zeit und verbunden verlaufenden Prozesse einzeln und von einander abgesondert betrachten. Endlich sind alle wissenschaftlichen Vorstellungen einigermaßen idealisirt: die dem geometrischen Begriff entsprechende Gerade existirt nirgends, und selbst in den Artbegriffen der Naturgeschichte wird von allen Unregelmäßigkeiten und Abnormitäten, welche sich in den einzelnen Individuen finden, abgesehen.

Die aus dem empirisch gegebenen Stoff herausgearbeiteten Grundvorstellungen einer Wissenschaft nennt man häufig schon Begriffe. Besteht man unter dem „Begreifen eines Objects“ das vollständige Erkennen desselben nach allen seinen Beziehungen, so kommt ihnen dieser Name nicht zu: sie sind erst die Keime der Begriffe, die Kerne gleichsam, an welche sich noch manche Gedankenreihen anschließen müssen, ehe die Begriffe fertig sind. Im Fortgange der Wissenschaft werden sie zu Begriffen ausgebildet oder eigentlich den wahren, vollständigen nur immer näher gebracht. Da aber die Begriffe allmählig aus ihnen entwickelt werden und die sprachliche Bezeichnung immer dieselbe bleibt, während die an den einmal vorhandenen Kern sich anschließenden Gedankenreihen immer weiter ausgearbeitet und ergänzt werden; da sie also kein bestimmter Punkt angeben läßt, von welchem an sie den Namen „Begriff“ verdienen: so mag er ihnen hier, wie fast allgemein gebräuchlich, gleich von vorn herein gegeben werden. Derjenige Theil einer Wissenschaft, welcher sich mit der Bildung ihrer Grundbegriffe aus dem empirischen Stoff beschäftigt, soll hier ihr inductiver Theil genannt werden, obgleich auch andere als rein inductive Methoden in ihm angewendet werden müssen.

Man ist geneigt, den inductiven Theil von der Wissenschaft abzusondern und ihn in die Einleitung zu ihr zu verweisen, aber gewiß in vielen Fällen mit Unrecht. Ist etwa die Chemie keine Wissenschaft, weil sie fast ganz allein mit den Ergebnissen von Beobachtungen und Versuchen, mit den unmittelbar an diese sich anschließenden Ueberlegungen sich beschäftigt, weil es ihre Hauptarbeit ist, aus ihnen die Begriffe von den chemischen Stoffen — diese gehören mit zu den Grundbegriffen der Chemie in der obigen Bedeutung — zu entwickeln? Sollen nur die

jenigen ihrer Theile die eigentliche Wissenschaft bilden, in welchen die Eigenschaften einiger Stoffe aus denen anderer erschlossen werden, welche es mit der Bildung der Classenbegriffe und der systematischen Anordnung 2c. zu thun haben? In der Chemie ist der inductive Theil so mit den übrigen verbunden, daß er sich in der Darstellung gar nicht von ihnen sondern läßt. Dieses gilt auch für manche andere Wissenschaften: wenn bestimmte Grundbegriffe schon bis zu einem gewissen Punkt wissenschaftlich bearbeitet sind, so ist es häufig nöthig, mit ihnen ausgerüstet wieder zu dem rohen empirischen Stoff zurückzugehen, um neue Grundbegriffe aus ihm zu entwickeln.

So viel ist aber richtig: der inductive Theil einer Wissenschaft schwindet um so mehr, je mehr sie sich selbst der Vollendung nähert. Wären die Begriffe von Sauerstoff und Wasserstoff, so wie der der chemischen Verbindung schon so weit ausgebildet, daß aus ihnen die Eigenschaften des Wassers sich mit Nothwendigkeit ergäben: so würden die mit dem letztern angestellten Versuche und ihre Benützung zur Herleitung seiner Eigenschaften nur noch als Rechnungsprobe dienen; sie wären nicht mehr unumgänglich nöthig, um den Begriff des Wassers zu bilden, gehörten folglich dem inductiven Theile der Chemie nicht mehr an. Sind die Grundbegriffe einer Wissenschaft so einfach, daß sie sich gleichsam von selbst ergeben, wenigstens ohne weitläufigen wissenschaftlichen Apparat gewonnen werden können, so fällt dann ihre Herleitung aus der eigentlichen Wissenschaft weg; diese setzt sie ohne Weiteres als vorhanden voraus.

So ist es nun eben in der Mathematik. Ihre Grundbegriffe, wie der der GröÙe, der Zahl, der Geraden 2c. werden als gegeben vorausgesetzt, ohne daß sich die Wissenschaft weiter um ihre Herleitung aus dem empirischen Material bekümmert. Sie entwickelt allerdings neue Begriffe, aber nicht aus diesem, sondern aus den als gegeben vorausgesetzten Grundbegriffen; geht sie auf das empirische Material zurück, so geschieht es zu Zwecken, welche der eigentlichen Wissenschaft fremd sind, oder die Benützung desselben hat doch nur eine untergeordnete Bedeutung. Den inductiven Theil betrachtet die Mathematik als vor der eigentlichen Wissenschaft abgemacht; von diesem kann sie daher auch kein Beispiel vor Augen stellen. Bedarf es eines solchen für den Schulunterricht, so muß es ganz andern wissenschaftlichen Gebieten entnommen werden.

Sind erst wissenschaftlich brauchbare Begriffe gegeben, so kann dann die zweite Thätigkeit der Wissenschaft beginnen. Zuerst muß sie die aus dem Inhalte der Begriffe entspringenden Beziehungen zwischen ihnen

auffuchen und nachweisen. Es sind drei Arten solcher Beziehungen zu unterscheiden: erstens die realen, welche den zwischen den Objecten der Begriffe wirklich stattfindenden entsprechen, wie die zwischen Ursache und Wirkung; zweitens diejenigen, welche zwar etwas von den Objecten Geltendes aussprechen, aber nicht in ihnen, sondern nur in dem sie auffassenden Gedanken existiren, wie die zwischen den gezählten Dingen in einer Anzahl, alle quantitativen und qualitativen Vergleichen; drittens die rein logischen, welche nur für die Begriffe selbst Geltung haben und auf welchen die logische Co- und Subordination der Begriffe beruht. Zu diesen kommen dann noch die Beziehungen, in welche die Objecte der Begriffe zu dem Sein gesetzt werden. Alle diese verschiedenen Beziehungen finden ihren Ausdruck vorzugsweise, wenn auch nicht allein, in den Lehrsätzen der Wissenschaft. Ergeben sie sich nicht aus dem Inhalte der Begriffe, werden sie vielmehr aus der Erfahrung erkannt und benutzt, um jene zu bestimmen, so gehört ihre Herleitung in den inductiven Theil der Wissenschaft.

Nach den verschiedenen Beziehungen können dann weiter die Begriffe oder deren Objecte verbunden werden; man gelangt so zu neuen Begriffen, welche, wie alle folgenden, wieder auf alle angegebenen Arten bearbeitet werden können. Beispiele hierfür sind die Constructionen des Winkels, des Dreiecks aus Geraden mit Hülfe einer Ebene. Es gibt aber auch noch andere Weisen, wie man zu neuen Begriffen gelangt: es sollen Begriffe gebildet werden, welche gegebenen Beziehungen entsprechen, denen durch die schon vorhandenen Begriffe nicht entsprochen werden kann. So führen die Aufgaben, ganze Zahlen zu subtrahiren oder zu dividiren, zur Bildung der Begriffe von negativen und gebrochenen Zahlen. Die der Erfahrung entnommenen oder auf andere Weise gebildeten Begriffe enthalten ferner bisweilen Widersprüche, welche, da die Begriffe selbst nicht verworfen werden können, zu einer Umformung derselben durch das Denken nöthigen, aus welcher ebenfalls neue Begriffe entspringen. Die ästhetische und ethische Beurtheilung des durch die Begriffe Vorgestellten tritt auch häufig hinzu und gibt zur Bildung von Ideen Veranlassung. Die Anordnung des sämmtlichen durch die Wissenschaft Gewonnenen, wenn es nicht etwa schon in einer passenden Ordnung hergeleitet ist, bildet endlich die letzte Aufgabe des zweiten Haupttheils derselben, welcher ihr speculativer Theil genannt werden soll.

An diesen speculativen Theil denkt man gewöhnlich, wenn man die Mathematik als Muster einer strengen Wissenschaft für den Schulunterricht empfiehlt. Später sollen die beiden Theile der Mathematik,

welche gewöhnlich allein in den Schulunterricht aufgenommen werden, die Arithmetik und Geometrie, in dieser Beziehung noch näher verglichen werden; wir wenden uns jetzt zu dem dritten Theil einer jeden Wissenschaft, den wir den technischen nennen können. Die durch die Speculation gewonnenen Erkenntnisse müssen nämlich angewendet werden, sei es auf Gegenstände, welche dem Kreise der in Rede stehenden Wissenschaft angehören, sei es in andern Erkenntnißgebieten. Theils dienen diese Anwendungen als Rechnungsprobe für das durch die Speculation Gewonnene, theils sollen durch sie neue Aufschlüsse über das in der Erfahrung oder sonst Vorliegende gewonnen werden; endlich kann auch gerade durch die Anwendung die Induction oder Speculation wieder einen neuen Antrieb erhalten. Daß auch hierfür wieder die Mathematik als Muster und Beispiel dienen kann, ist hinreichend bekannt; ob sie aber im Schulunterricht in dieser Hinsicht so benützt wird, wie es geschehen könnte und sollte, ist eine andere Frage.

Zu den genannten drei Theilen, aus welchen eine Wissenschaft wenigstens bestehen kann, kommt dann noch als vierter die Methodenlehre: gleichsam die Wissenschaft in zweiter Potenz, die Wissenschaft von der Wissenschaft. Sie hat die jeder Wissenschaft eigenthümlichen Methoden darzustellen, welche in jedem der genannten Theile zur Anwendung kommen. Von ihr kann im Schulunterrichte kaum wohl die Rede sein; höchstens können gelegentlich einige ihr entnommene Notizen in ihm Platz finden. Von der Methodenlehre der Mathematik sind übrigens wohl nicht mehr als die ersten Anfänge vorhanden.

Von den beiden Theilen der Mathematik, welche gemeiniglich in den Schulunterricht aufgenommen zu werden pflegen, ist die Arithmetik wohl noch mehr geeignet, zum Muster einer speculativen Wissenschaft zu dienen als die Geometrie. Es ist dieses erstens der Fall, weil die arithmetischen Begriffe abstracter sind als die geometrischen, weil sie sich von dem sinnlich Wahrnehmbaren weiter entfernen und deßhalb an dem auf sinnliche Weise Vorgestellten keine so unmittelbare Stütze finden. Es ist zwar eine Täuschung, wenn man glaubt, rein in abstracten Begriffen denken zu können: soll man einen solchen im Bewußtsein festhalten, so steigt man in dem Umfang des Begriffes hinab und denkt eines seiner Objecte statt des Begriffes selbst; oder man hält sich an sein Zeichen oder an eine symbolische — gewöhnlich räumliche — Darstellung desselben. Der Begriff muß, wenn seine Beziehungen im Denken verfolgt werden sollen, gegen den Andrang hemmender Vorstellungen im Bewußtsein festgehalten werden, und dieses scheint nicht möglich zu sein ohne Mitwirkung der leiblichen Systeme, ohne daß im Nerven-

systeme Veränderungen vor sich gehen, welche entweder durch die Einwirkung der äußern Dinge hervorgerufen oder doch den so bewirkten ganz ähnlich sind, welche also von Vorstellungen, die den Charakter des Sinnlichen an sich tragen, begleitet sein müssen. In der Geometrie werden nun die allgemeinen Begriffe fast allein durch die concrete Vorstellung von einem ihrer Objecte festgehalten und in der Regel findet diese noch wieder eine Stütze an einer Zeichnung, welche zwar nicht das vorzustellende eigentliche Object selbst, aber doch auch mehr ist als ein bloßes Symbol desselben; wenigstens gilt dieses ohne Frage von demjenigen Theil der Geometrie, welcher gewöhnlich in den Schulunterricht aufgenommen wird. Die Arithmetik dagegen muß sich an willkürliche Zeichen halten, welche nur dann und wann durch Symbole, wie z. B. die Zahlenlinie eins ist, mehr Anschaulichkeit bekommen, und nur in seltenen Fällen geht man in ihr auf ein einzelnes Object des Begriffes zurück, was z. B. geschieht, wenn man die Zahlgröße Drei als drei gesetzte Punkte darstellt. Hierdurch wird die Arithmetik zu einer abstracteren speculativen Wissenschaft als die Geometrie, und eben dadurch mehr geeignet, als Vorbereitung und Vorbild für die eigentlich philosophische Speculation zu dienen. Ist diese Bemerkung richtig, so folgt aus ihr zugleich, wie mir scheint, daß der geometrische Unterricht dem arithmetischen immer um einen Schritt vorausgehen müsse.

Zweitens gewährt die Arithmetik eine tiefere Einsicht in die Art und Weise, wie die Beziehungen der Begriffe mit Nothwendigkeit aus ihrem Inhalte sich ergeben. Einige Beispiele werden dieses erläutern. Indem ich den durch $(a + b) \cdot 3$ bezeichneten Begriff mir vorstelle, so erkenne ich, daß sein Object aus drei Theilen besteht, deren jeder $a + b$ ist. Ich sehe dann weiter, daß jedes der a und jedes der b auch unmittelbar als ein Theil des Ganzen gedacht werden kann — nicht bloß unmittelbar ein Theil desselben als Theil von $a + b$ ist —; daß also das letztere aus drei a und drei b besteht. Allein durch genaue Untersuchung des Begriffes $(a + b) \cdot 3$ gelange ich so zu der Beziehung $(a + b) \cdot 3 = a \cdot 3 + b \cdot 3$; und durch die eben gegebene Herleitung erhalte ich zugleich die Einsicht, wie die Beziehung aus dem Inhalte der auf einander bezogenen Begriffe entspringe, durch ihn in Nothwendigkeit bedingt sei. Etwas Aehnliches tritt allerdings in der Geometrie auch in einzelnen Fällen ein: denke ich mir ein Dreieck aus zwei Seiten und dem eingeschlossenen Winkel construirt, so erkenne ich nicht allein, daß durch diese die Figur bestimmt wird, sondern ich sehe auch deutlich ein, wie die ganze Construction des Dreiecks so von den angegebenen Stücken abhängt, daß, wenn sie gegeben sind, alles Willkür

liche aus ihr entfernt ist und an derselben Stelle im Raume nur die Construction eines einzigen Dreiecks möglich bleibt. Der gewöhnliche Beweis des Satzes vom gleichschenkligen Dreieck gewährt dagegen schon eine gleiche Befriedigung nicht mehr: führe ich ihn z. B. durch Halbierung des Winkels an der Spitze, so erkenne ich zwar, daß, wenn die Seiten gleich sind, auch nothwendig die Winkel gleich sein müssen; ich sehe doch aber eigentlich nicht ein, wie aus der Natur der Construction hervorgeht, daß eine bestimmte (nicht bloß überhaupt eine) Abhängigkeit der Winkel von den Seiten statthabe und aus der Gleichheit der einen die der andern folge. Wenn ich eben ausgesprochen habe, daß — wenigstens in den meisten Fällen — die Geometrie nur vom „Daß“ überzeuge, die Arithmetik dagegen eine tiefere Einsicht in das „Wie“ gewähre, so will ich damit nicht behaupten, daß dieser Unterschied in der Natur der beiden Wissenschaften begründet sei und daher immer so bleiben müsse, sondern es mag sein, daß er eine Folge der Entwicklungsstufe ist, auf welcher sie jetzt gerade stehen. Ja es mag sein, daß jenes Urtheil durch den Grad der Einsicht bedingt ist, welchen eben ich in sie erlangt habe, und daß es daher nur eine subjective Geltung besitzt. Ich kann daher auch nichts dawider haben, wenn ein Anderer von seinem Standpunkte aus das Entgegengesetzte behauptet, wenn ihm die Geometrie eine größere Befriedigung gewährt; er wird mir im Gegentheil einen großen Dienst erweisen, wenn er mich zu seiner Meinung hinüberführt, nur darf diese natürlich nicht aus einer schlechteren Einsicht in die Lehren der Arithmetik, sondern sie muß aus einer bessern in die der Geometrie entspringen, als ich sie nun eben habe.

Ehe ich zu der Frage übergehe, wie die Arithmetik behandelt werden muß, um dem im Anfange dieses Aufsatzes angegebenen Zwecke zu entsprechen, bemerke ich noch, daß ich hier allein von der Arithmetik im engeren Sinne, also nicht von der Algebra, nicht von der allgemeinen Functionenlehre und auch nicht von der Theorie der Zahlen oder gar der Combinationslehre spreche. Es ist nun nicht der einzige Zweck dieser Arithmetik in der Schule, als Muster einer strengen speculativen Wissenschaft zu dienen, sondern sie soll zugleich Gewandtheit in der Behandlung arithmetischer Beziehungen geben, und gar manche andere Fächer des Schulunterrichts müssen von der so erlangten Fertigkeit Gebrauch machen. Ja ohne diese würde dem Schüler nicht einmal das Verständnis der speculativen Arithmetik möglich sein, denn die Begriffe müssen erst gewonnen, sie müssen vollkommen geläufig geworden sein, ehe sie im Denken weiter verarbeitet werden können. Uebungen im Rechnen, nicht

allein mit bestimmten Zahlen, sondern auch mit Buchstaben müssen daher den Unterricht in der eigentlich wissenschaftlichen Arithmetik nicht sowohl begleiten, als vielmehr ihm vorausgehen. Um zu bestimmen, wie solche dem eigentlich wissenschaftlichen Unterricht vorausgehende Uebungen auf eine zweckmäßige Weise anzustellen sind, werfen wir zuerst einen Blick auf den im gemeinen Rechnen.

In diesem kann man zwei Stufen unterscheiden. Auf der ersten Stufe soll der Schüler „aus dem Beispiele den arithmetischen Gedanken von Neuem erzeugen und nicht nöthig haben, ihn darauf anzuwenden“. Jedes Exempel soll gleichsam als ein für sich bestehendes, selbstständiges betrachtet und durch unmittelbares Zurückgehen auf die ersten arithmetischen Grundbegriffe gelöst werden. Ist die Aufgabe: „Was kostet 1 Pfund, wenn $\frac{3}{4}$ Pfund 5 Rthlr. kosten?“: so heißt die Auflösung nicht: 1 Pfund kostet 5 Rthlr. : $\frac{3}{4}$ “, sondern: „Ein viertel Pfund kostet den dritten Theil von 5 Rthlr.; also ein ganzes Pfund 4 mal den dritten Theil von 5 Rthlr.“ Auf der zweiten Stufe kann dann die allgemeine Regel für das zur Lösung einer Aufgabe einzuschlagende Verfahren entwickelt werden, aber nicht in irgend einem systematischen Zusammenhang sondern aus der Betrachtung der concreten Fälle, in denen es zur Anwendung kommt. Auf der ersten Stufe kommt die Multiplication mit einem Bruche als ein abgesonderter Begriff gar nicht vor, wohl aber solche Rechnungen mit benannten Zahlen, in denen im Grunde jene Begriff Anwendung findet. Auf der zweiten Stufe heißt es: „Die Multiplication mit einem Bruch besteht in der Multiplication mit seinem Zähler und der Division mit seinem Nenner“; diese Definition wird aber allein dadurch begründet, daß man die Berechnung des Preises von 7 Pfund, $\frac{3}{4}$ Pfund, wenn der von Einem Pfund gegeben ist u. dgl., mit einander vergleicht.

Der erste Unterricht in der Arithmetik kann nun diese Method beibehalten; als Neues tritt zunächst nur die Bezeichnung der Zahlen durch Buchstaben und der Begriff der negativen Zahl hinzu. a mit — multipliciren heißt dann: „das Entgegengesetzte von a mit 3 multipliciren“; und um diese Definition zu begründen, braucht man z. B. nur die Reihe: a . 3, a . 2, a . 1 nach dem in ihr herrschenden Gesetze, das vom Producte a subtrahirt wird, wenn der Multiplikator um Eins abnimmt, zu verlängern. Das Rechnen mit Buchstaben wird dadurch geläufig gemacht, daß man in Gedanken statt der Buchstaben in jedem Augenblicke bestimmte Zahlen setzt: $a \cdot p + a \cdot q = a(p + q)$ wird durch die Erinnerung verständlich gemacht, daß 3 a und 5 a 8 a oder

a. $(3 + 5)$ geben. * So können in der Heis'schen Aufgabensammlung, um auf ein bekanntes Buch zu verweisen, die leichtern Aufgaben der beiden ersten Abschnitte durchgearbeitet werden; man kann dann die Gleichungen des ersten Grades, die Ausziehung der Quadratwurzel, die quadratischen Gleichungen und aus den übrigen Abschnitten der Arithmetik dasjenige folgen lassen, was man auf die angeedeutete Weise behandeln zu können glaubt und des Gebrauchs in den andern Unterrichtsfächern wegen vorweg zu nehmen für nützlich hält.

Auf einer spätern Stufe folgt dann der Vortrag des arithmetischen Systems, welcher zugleich als Wiederholung des früher Gelehrten dient. Da es bei diesem hauptsächlich auf die Einsicht in den systematischen Zusammenhang der Lehren ankommt, so ist Alles auszuschneiden, was nicht nothwendig in ihn aufgenommen werden muß. Viel ist schon dadurch gewonnen, daß der Schüler die gehörige Fertigkeit im Rechnen früher erlangt hat; denn wird der systematische Unterricht durch das Einschleiben zahlreicher Übungsaufgaben beständig unterbrochen, so ist das Verstehen des speculativen Zusammenhangs unmöglich. Ferner gehört nicht in denselben: die Lehre von den dekadischen Zahlen, welche doch eigentlich mehr eine technische Anwendung der reinen Arithmetik ist; die Fragmente aus der Theorie der Zahlen, welche man wohl in den Elementarunterricht aufnehmen pflegt; endlich natürlich die Combinationslehre und die Algebra. Was von diesen nicht vorher hat erledigt werden können, mag später nachfolgen; in dem Unterricht, von welchem jetzt die Rede ist, soll ein speculativer Gedankengang eingehalten und nichts in jenen aufgenommen werden, was sich nicht aus diesem ergibt.

Nachdem in dem Vorigen die Stelle angedeutet ist, welche der Unterricht in der wissenschaftlichen Arithmetik einnehmen muß, wenn er den gestellten Forderungen wirklich soll genügen können, wenden wir uns zur nähern Betrachtung seines Stoffes. Hier tritt uns zuerst eine doppelte Auffassungsweise der Arithmetik entgegen: sie kann als reine Zahlenlehre, sie kann aber auch als allgemeine Größenlehre dargestellt werden. Ein näheres Eingehen in den Inhalt der zahllosen Lehrbücher, welche zwar meistens von dem Begriffe der GröÙe ausgehen, aber ohne ein festes System zwischen beiden Auffassungsweisen hin- und herschwanken, würde zu nichts führen; von denjenigen arithmetischen Systemen, welche

* Der Beweis von $a - (b - c) = a - b + c$ an dieser Stelle lautet: Ich soll von a die Differenz $b - c$ wegnehmen. Nehme ich zuerst b weg, so habe ich um c zu viel weggenommen; ich muß also c wieder hinzufügen und erhalte so $a - b + c$.

die Arithmetik rein als Zahlenlehre darstellen, sollen hier die von Ohm und von Wittstein etwas näher betrachtet werden.

Eine reine Zahlenlehre muß von den ganzen, absoluten Zahlen als Grundbegriffen ausgehen und aus diesen alle ihre Begriffe entwickeln. Jene Zahlen können wieder auf doppelte Weise aufgefaßt werden: als Anzahlen und als Glieder einer Reihe. In welcher Form der Zahlenbegriff in der Entwicklung des Individuums zuerst auftritt, hängt von zufälligen Umständen ab; früher lernte das Kind die Zahlen — d. h. zunächst die Zahlwörter — zuerst als Glieder einer Reihe kennen, jetzt ist es gewöhnlicher, dasselbe zuerst mit bestimmten Anzahlen bekannt zu machen. Beim Kinde werden übrigens bald beide Auffassungsweisen neben einander bestehen und sich ohne strenge Sonderung mit einander vermischen; in einer wissenschaftlichen Darstellung muß die eine von ihnen zum Ausgangspunct gewählt, die andere entweder ganz vermieden oder aus der ersten hergeleitet, jedenfalls aber streng von ihr gesondert gehalten werden.

Ohm betrachtet die Zahlen ursprünglich als Anzahlen, ja die Zahlenreihe hat eigentlich in seinem System gar keinen Platz. Es ist leicht, für absolute ganze Zahlen die Begriffe der sieben einfachen Operationen festzustellen, durch welche aus bestimmten gegebenen Zahlen andere, zunächst wieder ganze absolute gebildet werden können. Man kann dann Zahlenausdrücke bilden, welche eine und dieselbe ganze absolute Zahl unter verschiedenen Formen darstellen, von denen der eine für den andern gesetzt werden kann, welche gleich sind. Man kann endlich bestimmte Gesetze auffuchen, nach denen ein Ausdruck in einen andern gleichen umgeformt wird, welche man bei der Berechnung desselben oder überhaupt beim Rechnen beobachten muß. Diese Gesetze werden zunächst nur für solche Ausdrücke bewiesen, deren Elemente ganze absolute Zahlen sind und welche auch selbst wieder eben solche bezeichnen.

Durch die indirecten Operationen gelangt man aber zu Ausdrücken, welche keine Anzahlen von Einheiten darstellen, und aus diesen kann man wieder neue Ausdrücke bilden. Gleichsam naiver Weise ließ man nun früher häufig diejenigen Gesetze des Rechnens, deren Richtigkeit man für ganze Zahlen nachgewiesen hatte, auch ohne Weiteres für solche Ausdrücke gelten. Man bewies ihre Gültigkeit wohl noch für gebrochene und negative Zahlen — bei den letztern haperte es indessen in der Regel schon mit dem Beweise; mit imaginären und irrationalen Zahlen rechnete man nach den einmal aufgestellten Regeln lustig fort. Hier und da fühlte wohl Jemand das Unbefriedigende und Unwissenschaftliche, was in diesem Verfahren lag, und suchte sich durch allerlei Phrasen

und Flosseln über die Klippe fortzuhelfen; namentlich wurde das Rechnen mit imaginären Zahlen von der einen Seite angegriffen, von der andern Seite vertheidigt, während wieder Andere, ohne sich an Angriff und Vertheidigung zu kehren, sie als ein nützliches und unentbehrliches Werkzeug zur Auffindung neuer Wahrheiten gebrauchten, und durch den Erfolg beruhigt alle Scrupel vergaßen; von keiner Seite wurde aber die ganze Sache gründlich und mit wissenschaftlicher Strenge erledigt.

Diese Uebertragung der für ein bestimmtes Feld geltenden Gesetze auf ein anderes, diese gleichsam transcendente Anwendung derselben wurde von Ohm in ein streng wissenschaftliches System gebracht; wenigstens geschah es von ihm zuerst auf eine durchgreifende, über alle Theile der Arithmetik sich erstreckende Art. Er sprach geradezu aus: „Die Gesetze des Rechnens, deren Gültigkeit für ganze absolute Zahlen bewiesen ist, **sollen** für alle Ausdrücke gelten, sie selbst und ihre Elemente mögen sein, **was sie wollen**.“ Die Begriffe von $a + b$, $a \cdot b$, a^b , deren Bedeutung, wenn a und b ganze absolute Zahlen sind, schon festgesetzt ist, **sollen** für jeden andern Fall so bestimmt werden, daß jene Gesetze für sie gelten; die Begriffe von $a - b$, $a : b$ &c ergeben sich dann von selbst durch die Beziehungen, in welchen sie zu jenen stehen.

Ist nun nachgewiesen, daß die einmal festgesetzten Grundgesetze des Rechnens nur nicht unter einander im Widerspruch stehen, oder sind diejenigen Zahlenverbindungen, bei denen — wie bei der Division durch 0 — ein solcher Widerspruch hervortritt, ein für alle Mal ausgeschlossen, so ist gegen die Strenge des eingeschlagenen Verfahrens nichts einzuwenden. Es muß auch zugestanden werden, daß auf keine andere Weise die einzelnen Sätze so kurz und bündig bewiesen werden können, als auf dem von Ohm und seinen Nachfolgern eingeschlagenen Wege. Wenn man aber auch die Consequenz des Systems zugeben muß — es kommt nicht darauf an, ob sich gegen dasselbe, so wie es vorliegt, nicht noch Ausstellungen im Einzelnen machen lassen; eben so wenig wie uns hier die von Ohm der Arithmetik in Einzelheiten geleisteten Dienste etwas angehen —, so fühlt man sich doch nicht durch dasselbe befriedigt; wenigstens wird Niemand dem Ohm'schen System denjenigen Vorzug zugestehen, welcher oben der systematischen Arithmetik vindicirt wurde, daß es nämlich eine tiefere Einsicht gewähre, wie durch den Inhalt der Begriffe die Beziehungen zwischen ihnen bedingt, seien.

Der Grund hiervon läßt sich leicht nachweisen. Die durch $a + b$, $a \cdot b$ &c. bezeichneten Begriffe sind, wenn sie nicht etwa ganze absolute Zahlen bezeichnen, durchaus ohne Inhalt: man weiß nicht anzugeben,

was in ihnen und durch sie vorgestellt wird. Sie werden auch nicht durch die Angabe ihres Inhaltes bestimmt, sondern durch die der Beziehungen, in welchen sie unter sich und mit andern Begriffen stehen. Nun ist es zwar — so gerade bei den Grundbegriffen — häufig nicht möglich, den Inhalt eines Begriffes direct auf eine bestimmte, wissenschaftlich brauchbare Weise anzugeben, sondern seine Bestimmung geschieht bisweilen allein durch die Angaben seiner Beziehungen zu andern Begriffen. So ist z. B. im Euklid der Begriff der Gleichheit nirgends definiert, sondern es sind nur Axiome angegeben, in denen er vorkommt. Aber in solchen Fällen setzt man doch voraus, daß der Begriff — durch das Abstrahiren vom Besondern — schon einen Inhalt habe, aus welchem die Geltung jener Axiome folgt und der nur nicht geradezu durch einfachere Begriffe ausgedrückt werden kann. Ebenso lernt man von einem Begriffe häufig erst die Beziehungen kennen, in denen er steht und leitet aus diesen seinen Vorstellungsinhalt her; aber dieses letztere geschieht eben im Ohm'schen System nirgends: $\frac{3}{4}$, — 4 u. s. w. bleiben — wenigstens innerhalb der eigentlichen Arithmetik — immer bloße Zeichen, denen man an und für sich gar keine Bedeutung beilegen kann. Man hat es im ganzen System gleichsam mit unbekannten Größen zu thun, welche freilich durch gewisse Gleichungen bestimmt sind, von denen man daher auch manche Eigenschaften nachweisen, welche selbst man aber nie finden kann.

Ich bin weit davon entfernt, die Bedeutung des Ohm'schen Systems zu verkennen. Durch dasselbe ist eine Behandlungsweise der Arithmetik, welche früher gleichsam nur instinctartig angewendet wurde, zur klaren Bewußtsein gebracht und hat in ihm einen streng wissenschaftlichen Ausdruck gefunden. Soll die Arithmetik nur des Gebrauchs wegen gelehrt werden, so wird man außerdem auf dem von Ohm eingeschlagenen Wege am kürzesten zum Ziele kommen, ohne der mathematischen Strenge etwas zu vergeben. Hat man aber bei dem Unterrichte in der Arithmetik den Zweck im Auge, welcher in diesem Aufsatze hauptsächlich hervorgehoben ist, so muß, scheint mir, eine andere Weise der Darstellung gewählt werden.

Die im Ohm'schen Systeme bleibende Lücke hat Wittstein auf eine glückliche Weise ausgefüllt. Er geht von der Zahlenreihe aus; nach ihm ist die Zahl der Begriff von der Stelle, welche ein Ding in einer angenommenen Reihenfolge einnimmt. Die Zahlenreihe wird dargestellt unter dem Bilde einer Reihe von Punkten, welche mit gleichen Zwischenräumen in einer Linie liegen. Diese Darstellung der Zahlenreihe in einer Bilde ist psychologisch vollkommen begründet: die psychische Thätigkeit

beim Vorstellen der Zahlenreihe ist derjenigen beim Vorstellen einer Reihe von Punkten ganz analog; unwillkürlich rückt man beim Denken einer Reihe die Glieder räumlich aus einander. Der wesentlichste Unterschied ist der, daß man beim Vorstellen einer Reihe räumlich getrennter Punkte immer etwas zwischen ihnen denkt, während sich zwischen den auf einander folgenden Gliedern einer Reihe eigentlich nichts befinden soll. Aber auch dieser Unterschied verschwindet gerade bei der Zahlenreihe, indem bei der weiteren Entwicklung der arithmetischen Begriffe immer neue und neue Glieder zwischen die ursprünglich vorhandenen eingeschaltet werden müssen. Die Reihe der Punkte ist ein besonderer Fall des abstracten Begriffs einer Reihe überhaupt; durch das Bild — oder eigentlich durch die Benutzung eines bestimmten Objectes, welches durch den Begriff vorgestellt wird — gewinnt der Vortrag an Faßlichkeit, indem der abstracte Begriff an dem anschaulichen besondern Fall eine Stütze erhält; es wird außerdem — und das ist hier die Hauptsache — gerade dadurch möglich, den neu entwickelten Begriffen einen bestimmten Vorstellungsinhalt zu geben.

Durch gewisse an der Zahlenreihe oder ihrem Bilde ausgeführte Operationen kann man die durch die Ausdrücke $a + b$, $a \cdot b$, a^b dargestellten ganzen absoluten Zahlen auffinden, die ihnen entsprechende Stelle in der Reihe bestimmen. Dasselbe gilt von den durch $a - b$, $a : b$, \sqrt{a} , $\log a$ dargestellten, wenn den in ihnen liegenden Forderungen durch absolute ganze Zahlen genügt werden kann. Will man die zur Bestimmung von $a - b$, $a : b$ u. d. dienenden Operationen auch für den Fall ausführen, daß jene Ausdrücke keinen ganzen absoluten Zahlen gleich sind, so ist man genöthigt, die Zahlenreihe zu erweitern und zu ergänzen. Die Differenz $a - b$ nöthigt, die Reihe über ihr Anfangsglied oder ihren Anfangspunct hinaus zu verlängern; der Quotient $a : b$, zwischen den ursprünglichen Gliedern andere einzuschieben. Die Wurzeln und Logarithmen zwingen, theils jene Interpolation noch weiter fortzusetzen, theils die Zahlenlinie zu einer Zahlenebene zu erweitern. Man gelangt zu den Begriffen der negativen, irrationalen, imaginären Zahlen; diese sind aber nicht leer, sondern sie empfangen einen ganz bestimmten Inhalt dadurch, daß sie Vorstellungen sind von gewissen Stellen in der Zahlenreihe oder in dem System von Reihen, welche die Zahlenebene bilden. Aus dem so gewonnenen Inhalte der Begriffe lassen sich dann die Beziehungen zwischen ihnen entwickeln. Aus der Unmöglichkeit, gewissen Forderungen durch die schon aufgestellten Begriffe zu entsprechen, ergibt sich die Nothwendigkeit, nach neuen Begriffen zu suchen. Es verbleibt aber nicht, wie bei Ohm, bei der bloßen

Forderung, sondern die Begriffe werden wirklich gefunden; sie werden nicht bloß bestimmt durch die Beziehungen, in denen sie stehen, sondern empfangen einen wirklichen, positiven Vorstellungsinhalt.

Es ist hier nicht der Ort, einzelne Mängel des leider noch nicht vollendeten Wittstein'schen Werks nachzuweisen oder die Vorzüge desselben im Einzelnen hervorzuheben, eben so wenig wie früher bei Ohm. Dem Principe nach entspricht es den Forderungen einer ächt speculativen Wissenschaft. Dem Ohm'schen wie dem Wittstein'schen System ist seine wissenschaftliche Berechtigung durchaus nicht abzusprechen, nur kommt dem letztern, nach meiner Ansicht, eine höhere zu. Eine gleiche wissenschaftliche Berechtigung darf aber auch diejenige Ansicht in Anspruch nehmen, nach welcher die Arithmetik allgemeine Größenlehre ist. Hier kommt es uns aber nicht sowohl auf die rein wissenschaftliche als auf die pädagogische Berechtigung an.

Wenn der Schüler zum eigentlich wissenschaftlichen Unterricht in der Arithmetik gelangt, so kommt er vom gemeinen Rechnen oder, nach der in diesem Aufsatze ausgesprochenen Ansicht, von einem Unterrichte, welcher seinen Stoff zwar der Arithmetik und Algebra entnommen, diesen aber nach der Weise des gemeinen Rechnens behandelt hat. In dem einen oder dem andern Falle ist er daran gewöhnt, nicht sowohl reine Zahlen, als vielmehr Zahlengrößen zu behandeln. Wird nun die Arithmetik als reine Zahlenlehre betrachtet, so muß er seine gewohnten Begriffe fürs erste ganz fallen lassen und sich allein an die reinen Zahlen halten. Dadurch entsteht nicht allein ein Riß in der Gedankenentwicklung des Schülers, sondern es ist auch zu fürchten, daß er beide Gedankenkreise mit einander verwirre: daß er bei $\frac{3}{4}$ weder an den rein formalen Begriff Ohm's, noch an die Stelle in der Zahlenreihe, sondern einfach an den vierten Theil von drei Einheiten denke. Geschieh' dieß aber, so geht die volle, klare Einsicht in das System verloren und kann diese nicht gewonnen werden, so ist es besser, den systematischen Unterricht lieber ganz wegzulassen. Will man dieser Gefahr entgegengehen, so muß schon in dem vorbereitenden Unterrichte die Zahlengröße allmählig der reinen Zahl Platz machen, und ich sehe nicht ein, wie die möglich zu machen ist, obgleich ich mich gern bescheide, daß das, was mir unausführbar scheint, Andere möglich, ja leicht zu machen wissen.

Gesetzt aber, diese Schwierigkeit wäre gehoben, so ist dann noch eine andere zu überwinden. Die Lehren der Arithmetik sollen angewendet werden und die Berechtigung zu diesen Anwendungen ist im Systeme streng wissenschaftlich nachzuweisen. Aus diesem Grunde muß die reine Zahlenlehre eine allgemeine Größenlehre folgen. Rein aus de

wissenschaftlichen Gesichtspuncte betrachtet wird diese, nach vollendeter Zahlenlehre, auf keine wesentliche Schwierigkeit stoßen; aber es scheint mir, daß hier in pädagogischer Hinsicht eine Klippe verborgen liege. Ohm hat die allgemeine Größenlehre in seine Werke mit aufgenommen, in dem Plan des Wittstein'schen Buches wird sie wohl nicht liegen. Ich muß mich jeder Beurtheilung des von Ohm gemachten Versuches enthalten: um zu einer solchen befähigt zu sein, müßte ich mich einer gründlichen Prüfung der größern Werke Ohms unterziehen, wozu mir in diesem Augenblicke die nöthigen Hülfsmittel fehlen. Aber es will mir scheinen, als wenn eine solche der reinen Zahlenlehre nachgeschickte allgemeine Größenlehre entweder zu viel von der wissenschaftlichen Strenge aufgeben müßte oder sich in große Weitläufigkeiten verlieren würde; daß sie zu viele, den Untersuchungen der reinen Zahlenlehre ganz analoge enthalten müßte, den Schüler ermüden und langweilen, oder doch wenigstens dem streng wissenschaftlichen Unterricht in der Arithmetik eine durch seinen Zweck nicht gerechtfertigte Ausdehnung geben würde.

Sei dieses aber auch wie es wolle, jedenfalls ist es nicht überflüssig, die Arithmetik auch einmal als allgemeine Größenlehre zu behandeln. Ein neugewählter Standpunct wird auch neue Einsichten verschaffen, und die Wissenschaft kann durch die Beleuchtung ihres Gegenstandes von verschiedenen Seiten her nur gewinnen. Es ist mir nicht möglich, auf ein bekanntes Werk, welches die Arithmetik aus diesem Gesichtspuncte betrachtet, hinzuweisen. Ich bin zwar weit entfernt, alle Versuche der Art zu dem gemeinen Wust der Lehrbücher zu werfen; es gibt gewiß viele unter ihnen, welche, wie der von Scheibert, auf einen höhern Rang Anspruch machen können. Die mir bekannten haben sich indessen nicht eine streng wissenschaftliche Behandlung ihres Gegenstandes zur Aufgabe gemacht; sie wollen zugleich Lehrbücher sein, und zwar für einen andern Standpunct als den in diesem Aufsätze vorausgesetzten. Dadurch wird aber eine jede Kritik mißlich: nur zu leicht wirft man dem Verfasser dasjenige als Fehler vor, was im Grunde nur ein vernünftiges Nachgeben gegen pädagogische Anforderungen ist. Es könnte mir leicht die Beschämung widerfahren, Jemanden belehren zu wollen, der die Sache besser versteht als ich selbst. Ich ziehe es deshalb vor, meine eigenen Ansichten über die Behandlung der Arithmetik als Wissenschaft von den Größen, so weit sie etwa in höhern Schulen Platz finden dürfte, hier in einem zweiten Artikel in einer möglichst kurzen Uebersicht folgen zu lassen.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die modernen Berufsschulen, eine Anleitung, sich auf einem Gebiete der Pädagogik und Culturpolitik wieder zu orientiren, auf welchem man die Tramontane verloren hat, von A. Steffenhagen, Oberlehrer am Friedrich-Franz-Gymnasium zu Parchim. (Besonderer Abdruck aus dem Programm des Fr.-Fr.-Gymnasium von Michaelis 1852.) Parchim 1852. Verlag von G. Wehdemann's Buchhandlung. 83 S. 40.

Herr Steffenhagen ist den Lesern der Revue hinlänglich bekannt, und darum bedarf es hier nur einer kurzen Hinweisung auf diesen Abdruck der Abhandlung. An Lesern wird es nicht fehlen, und ich, der Unterzeichnete, wünsche ihr um so mehrere, da der Hauptzweck derselben zu sein scheint, mir so zu sagen gehörig den Kopf zu waschen. Zwar sind mehrere Gestalten als: moderner Pädagog, bürgerfreundlicher Realismus, modernster Realismus, Realgymnasium, Ritter vom Berufe, von Herrn Prof. St. redend aufgeführt, doch diese führen meistens meine Worte im Munde, und so bin ich denn darunter auch wohl gemeint. Hiernach würde ich den Wunsch, die ganze Abhandlung in der Revue den Lesern vorzulegen, nicht unterdrückt haben, wenn der Raum von 10 Druckbogen für einen Kampf um das Wort Beruf und Berufsschule hätte hergegeben werden können.

Der Herr Verf. weist aus Gothischem, Althochdeutschem, Griechischem, Hebräischem nach, was Amt, Bestallung, Berufung, Bestimmung bedeuten und fährt fort: „Von diesem Ausdruck Berufung, dessen verschiedene Bedeutung wir dem Leser zergliedert haben, muß wohl unterschieden werden der Ausdruck Beruf. Es bedeutet Beruf erstens den göttlichen Ruf oder die göttliche Stimme, welche wir in unserm Innern zu vernehmen glauben, und welche uns antreibt, Bestimmtes zu unternehmen, zu thun, zu vollbringen, in einem bestimmten Wirkungskreise unserer Thätigkeit zu bewähren. Aus dieser ersten Bedeutung entspringt unmittelbar die zweite, in Folge welcher der Ausdruck Beruf den Wirkungskreis selber bezeichnet, in welchen wir nach Maßgabe des an uns ergangenen und in unserm Innern laut gewordenen göttlichen Rufes gewiesen sind. . . Der ganze Umfang unserer Thätigkeit wird vorgestellt als ein Kreis

„innerhalb dessen die Thätigkeit einen Spielraum gewonnen hat. Dieser Kreis heißt unser Wirkungskreis. . . . Der Ausdruck „Berufskreis“ oder Berufssphäre, welchen unsere modernen Pädagogen uns octroyirt haben, ist ein pseudonymer. Denn der Lebensberuf ist, wie wir gezeigt haben, selber ein Wirkungskreis, und so wenig man „der Kreis des Wirkungskreises“ sagen wird, eben so wenig wird man auch sagen wollen der Berufskreis.“ — Ich kann freilich nur von mir sagen, daß mich dieser Beweis nicht überzeugt hat, denn was will das sagen, wenn Herr Professor Steffenhagen den Beruf einen Wirkungskreis zu nennen beliebt und er damit folgert, also kann man nicht Berufskreis sagen? Wenn es dem Herrn Professor Steffenhagen beliebt hätte, statt Wirkungskreis etwa zu sagen Wirkungsfeld oder sonst wie, so würde er nicht einmal sich selber überzeugt haben. Der Herr St. fügt aber noch hinzu: „Daß bei dem Ausdrucke Lebensberuf wirklich die bildliche“ (also doch bildliche nur) „Vorstellung des Umringes oder Kreises schon vorwaltet“ (also doch nur vorwaltet), „also nicht durch das Wort Kreis erst hinzugefügt werden muß, erhellt besonders aus der häufigen Anwendung der Präposition in mit localer Bedeutung. Man sagt in seinem Berufe sein, in demselben leben, sterben, wirken, thätig sein u. s. w.“ Wie, wenn man nun so demonstrieren wollte: man spricht: in seinem Vaterlande sein, in demselben leben, sterben, wirken, thätig sein u. s. w., also ist das Vaterland ein Kreis? Warum man nicht sagen kann, bei seinem Berufe sein, aber wohl sagt, in seinem Berufe leben u. s. w., das hängt mit dem Kreise des Herrn St. nicht zusammen, und auch nicht mit der bildlichen Vorstellung, sondern das kommt daher, daß jede That, die noch als eine sittliche gewürdigt werden kann, eine That aus unserm Berufe her ist. Doch ich will nicht um Wörter streiten.

Herr St. sagt nun ferner: „Sei nun die Sphäre der Thätigkeit, in welche wir durch die göttliche Vorsehung berufen sind, welche der eben genannten sie wolle, immer setzt dieselbe nicht bloß gewisse geistige Anlagen, seien sie intellectueller, ethischer oder ästhetischer Natur und deren Ausbildung, sondern in den meisten Fällen auch gewisse für die Sphäre unserer Thätigkeit besonders gehörige Kenntnisse, für dieselbe besonders erforderliche Fertigkeiten, also ein bestimmtes Wissen und ein bestimmtes Können voraus; der Eintritt in unsern Beruf setzt Bildung voraus. Das Erwerben dieser besondern Bildung kann vorgestellt werden als eine Vorbereitung zu unserm Lebensberufe.“ Hier liegt nun wohl die eigentliche Differenz zwischen dem Herrn St. und mir. Ich habe unter Vorbildung für den Beruf nicht

bloß diese besondere, sondern auch die Ausbildung der intellectuellen, ethischen und ästhetischen Anlagen mit umfaßt. Diese besondere Bildung allein und ausschließlich gedacht ist Fachbildung, jene Ausbildung der intellectuellen 2c Anlagen allein ist die von Herrn St. und Andern genannte Allgemein- oder Humanitätsbildung; die Zusammenfassung beider nannte ich Berufsbildung. Es ist möglich, daß der Ausdruck nicht prägnant genug ist; aber unmöglich ist, daß dieser moderne Realismus einen Kampf gegen die Gymnasien führen, daß er im Gegensatz gegen dasselbe sich fühlen oder gar wissen kann und diesen Kampf gleichsam nur aus einer gewissen Piffigkeit, um erst sich ebenbürtig machen zu lassen, zurückhalten kann. So scheint Herr St. zu meinen. Weil nun aber Herr St. unter Berufsbildung nur jene besondere allein und ausschließlich versteht, ich aber nicht (ob mit Recht oder Unrecht, das bleibt sich gleich), so treffen alle Hiebe des Herrn St. nicht die von mir so genannte Schule. Wenn Herr St. eine fruchtreiche Opposition führen wollte, dann müßte er mir nachweisen, daß es nicht möglich wäre, neben der Allgemeinbildung zugleich die Befähigung zu erzielen, welche ein fruchtreiches Beginnen der Fachbildung in Aussicht stellt. Ich wiederhole hier ausdrücklich: das Beginnen der Fachbildung; denn in der Revue wie in meinem Buche „Wesen der h. V.“ ist wohl nicht leicht ein Satz, aus dem herausgelesen werden könnte, daß ich unter der besonderen Bildung schon die Fachbildung selbst oder gar diese nur allein verstanden hätte. Andere Männer haben mich auch wirklich nicht mißverstanden und haben sich auch, sei es aus eigener Wahl oder aus bequemer und unüberlegter Aneignung, des Ausdrucks Berufsbildung bedient, ohne an Fachbildung ausschließlich zu denken. Es liegt mir auch wirklich an meinem gewählten Ausdrucke nicht so viel. Wenn man mir einen bessern bietet, werde ich ihn gerne gebrauchen; aber wie Herr St. verfährt, das geht wohl nicht an.

So will mir auch folgende Art der Demonstration wenig zusagen. Herr St. sagt Seite 40: „Wenn Herr Scheibert hier über allgemeine Bildung aburtheilt, so müssen wir ihn bitten, sich vorher darum zu bekümmern, was man unter einer allgemeinen Bildung immer verstanden hat und was alle Welt noch darunter versteht; nicht aber sich erst gewisse Phantasiegebilde auszuspinnen, dann gegen Windmühle zu kämpfen und damit zu meinen, die allgemeine Bildung für immer abgethan zu haben. Es ist wirklich nicht erst seit heute und gestern, daß man nicht nur die Gymnasialbildung, sondern alle Schulbildung überhaupt, also auch die von der niedrigsten Armen- und Volksschule gewährte, eine allgemeine Bildung im Gegensatz zu einer b

„sondern der Fachbildung genannt hat. Schon dieser Gegensatz der Fachbildung hätte ihn lehren müssen, daß das Gymnasium, wenn es für allgemeine Bildung in die Schranken trat, eine generelle, nicht eine universelle Bildung meinte: weder eine subjectiv-universelle; es (das Gymnasium?) hat nie von der Schule verlangt, daß alle geistigen Facultäten des Menschen zur Perfection gebracht werden sollten u.

„Herr Scheibert meint die universelle (Bildung), denn er redet von einer Schule,

„welche alle geistigen Richtungen anbauen und kräftigen
„und so gleichsam eine harmonische Bildung des Geistes erreichen könnte“.

Das ist bitter; doch mag ich wohl so einen Stoß verdienen, wenn ich den Gymnasien eine Prätension angedichtet habe, die sie nie gemacht haben. Es ist das wirklich auch ein Unrecht, wenn man so verleumdet, und solche Verleumdung verdient eine Rüge. Aber man traut seinen Augen kaum, diese Rüge in einem solchen Tone von dem Manne zu lesen, der in derselben Schrift Seite 60 sagt: „So sehr es, sage ich, in der Praxis den Anschein gehabt hat, als ob beide Anstalten (Gymnasium und Realschule) sich um die Gewährung einer formalen Bildung wenig kümmerten, als ob es vielmehr beiden nur um den Besitz bestimmter Kenntnisse zu thun wäre, welche hier in Verbalien, dort in Realien bestanden: so haben doch in These beide Anstalten uns stets die Versicherung gegeben, daß sie mit dem größten Eifer für formale Bildung arbeiteten. Ja, sie sind stets noch einen Schritt weiter gegangen und haben sogar

„eine harmonische Bildung aller Facultäten des Geistes in Angriff nehmen zu müssen geglaubt.“

Es will mir doch fast so vorkommen, als ob die Rüge auch von Herrn St. für den Herrn St. geschrieben wäre.

Ich breche hier ab und versichere Herrn Prof. St. nur noch, daß ich, ein Freund einer festen Feder, ihm die mancherlei Seitenhiebe nicht übel nehme, daß ich die derbe Hinweisung auf das alte omne simile claudicat mir merken werde. Ob aber alle Förderer und Freunde der Berufsschule den ertheilten Rath,

„einstweilen, so lange bis Europa ganz zum altaasiatischen Gastengeiste erstarrt ist, an den Ganges und Buremputer hin auszuwandern, allwo sie und ihre Theorieen gewiß mit offenen Armen werden empfangen werden“,

befolgen werden, das ist mir darum zweifelhaft, weil die ihnen von

Herrn St. supponirte Gastenschule nicht zu ihren Träumen gehört. Doch da Herr St. hinzufügt: „Das Auswandern ist ja jetzt an der Tagesordnung, und es hat sich überdies die schöne Sitte gebildet, Leuten, welche sich in die in Europa gültigen Ideen doch einmal nicht hinein finden können, ein Viaticum mit auf den Weg zu geben, auch unter Umständen sie wohl unentgeltlich zu deportiren“: so könnte man an die Freunde des Gesamtgymnasiums denken, von dem Herr St. früher sagt: „Das Gesamtgymnasium ist bis jetzt kaum mehr als eine Idee, welche aber als eine gefährliche vom Realismus und Formalismus „deswegen betrachtet zu werden pflegt, weil deren allgemeine Verwirklichung mit nichts Geringerem als mit der völligen Aufhebung des „bisherigen Gegensatzes von Formalismus und Realismus endigen würde.“ Da jedoch Herr St. gewiß so gut wie ich die Männer, welche für diese Idee kämpfen, als höchst achtbare erkennen wird, so wird er auch für sie wohl nicht eine Deportation beanspruchen, und wird auch den bildlichen Ausdruck solchen Männern gegenüber nicht für ganz gerechtfertigt erachten. Ich muß aber meine Vermuthung auch widerrufen, denn Herr St. fährt fort: „Ich denke in dem vorliegenden Falle aber „weder an Rufahivah, noch an Cayenne, sondern möchte unmaßgeblicher „Weise die Ufer des Ganges empfohlen haben. Vielleicht daß es unsern „„Rittern vom Berufe““ gelingt, durch eifrige Waschungen in den „Fluthen des heiligen Stromes die Vorurtheile abzuspuhlen, von denen „sie im alten Europa sich frei zu machen nicht im Stande zu sein „scheinen.“ Hienach scheint der freundliche Rath zur Deportation behufs der Waschungen nur darum von Herrn St. gegeben zu sein, weil er seiner eigenen Wäsche nicht Kraft genug zutraut.

Scheibert.

1. Der Volksschullehrer. Pädagogik der Volksschule. Praktisches Lehrbuch für Erziehung und Unterricht. Zum Handgebrauch für Geistliche, Stadt- und Landeschullehrer, Hauslehrer und Seminaristen. Von Friedrich Römer, Kollegen an der Realschule zu Halle. Leipzig, Hermann Costenoble 1853. Gewidmet dem Herrn Alt-Landammann Schindler zu Zürich. 243 S. 8.

Das Buch, sagt der Herr Verf. in der Vorrede, soll zu den bestehenden Methoden nicht noch eine neue hinzufügen, sondern als Elementarwerk der Pädagogik in gedrängter Kürze das enthalten, was seither Brauchbares und Beachtenswerthes über Volksschulunterricht geschrieben ist. . . . Mein Buch trägt daher vorzugsweise den Charakter eines Auszuges aus den bei jedem Capitel angeführten Werken. . . . Meine eigene Ansicht hielt ich zurück, weil ich dem Lehrer nur eine

Auswahl aus den gangbarsten Methoden darbieten und eine Einsicht in den historischen Gang der Entwicklung der Methodik verschaffen wollte.

Es wird nun demgemäß im Buche abgehandelt: Einleitender Theil: Äußere Geschichte der Volksschule, Geschichte der Erziehung, Geschichte der Pädagogik bis Seite 13. Erster Haupttheil: die physiologischen Elemente des Unterrichts und der Erziehung: Erstes Capitel: physiologische Einflüsse. § 1 Temperament, Geschlecht und Alter; § 2 Entwicklung der Sinne, Anschauungsunterricht; § 3 Zerstreuung und Aufmerksamkeit; § 4 die Ausbildung des Gedächtnisses; § 5 die Bildung der Geisteskräfte; § 6 Betrug, Lüge und ihre Behandlung; § 7 von den übrigen Unrugen der Kinder. Zweites Capitel: die Erziehung. § 1 Zweck und Mittel der Erziehung; § 2 die Schulzucht im Allgemeinen; § 3 von der Zucht durch die Strafe. Zweiter Haupttheil: der Unterricht. Erstes Capitel: Zweck und Arten des Unterrichts, Methode. Zweites Capitel: Fertigkeiten, Turnen, Schreiben, Zeichnen, Singen. Drittes Capitel: vorbereitender Unterricht, der Anschauungsunterricht und die Sprechübungen, das Lesen. Viertes Capitel: die allseitig bildenden Lehrgegenstände, der Sprach-, Religions-, Geschichtsunterricht. Fünftes Capitel: die realen Lehrgegenstände. Sechstes Capitel: die formal bildenden Lehrgegenstände, das Rechnen, die Formenlehre. Dritter Haupttheil: Schule und Lehrer. Erstes Capitel: die Volksschule, ihr Zweck und ihre Stellung, die Organisation, der Lections- und Stundenplan. Zweites Capitel: der Lehrer. Drittes Capitel: Physiologie des Geistes, das leibliche Leben und sein Einfluß auf das geistige Leben, Bildung der Sinne, das Nervenleben, der Organismus des Geistes, Methode der Geistesbildung. Dieses dritte Capitel ist ein Anhang, genommen aus Dr. Schmidt's anthropologischen Briefen, Dessau 1852.

Selbstredend kann in einem Buche von so geringem Umfange und einem Gebiete von so reichem Inhalte dem einzelnen Gegenstande nur ein geringer Raum zugestanden werden. Ob nun mit dem Wenigen, was hier aus den verschiedensten Büchern beigebracht ist, wirklich denen, für welche das Buch bestimmt ist, gedient sein kann, das möchte denn doch einigermaßen zweifelhaft sein. Denn wer sich aus diesem Buche zum Lehrer bilden will, oder gar zum Aufseher eines Lehrers (Geistlichen), der dürfte freilich im Besitze vieler trefflichen Wahrheiten sein, aber sich vergebens bemühen, dieselben alle unter einen Hut zu bringen. Mit abgeschlossenen Untersuchungen und ihren Resultaten aber etwa Anregungen zum Nachdenken zu bieten, das dürfte hier nicht minder wie sonst überall ein mißlingendes Unternehmen sein. Am brauchbarsten

stellt sich das Buch wohl für die heraus, welche das Schulfach und die Lehrerrthätigkeit nach allen Seiten hin durchdacht und durchgearbeitet haben, und nun sich die Reconstruction ihres gewonnenen zerstreuten Gedankens wie Erfahrungsgebietes erleichtern wollen.

Aufgefallen ist uns, daß der Herr Verf. nicht auf die Arbeit von Goltsch Rücksicht genommen hat. In ihr liegt mehr als in bändereichen Werken, und sie dürfte in die Organisation unserer Volksschule tiefer eingreifen als Kammerbeschlüsse. Es sollte dem Herrn Verf. nicht daraus ein Vorwurf gemacht, sondern nur darauf sollte hingewiesen werden, daß es in unserm Volksschulwesen gährt wie seit vielen Jahren nicht, und daß deshalb das Buch zu seinem Erscheinen nicht den glücklichsten Zeitmoment gewählt haben dürfte.

2. Kurze Anleitung zur Fragebildung. Ein Beitrag zur Förderung der Fragekunst für Lehranfänger. Von Chr. G. Scholz. Breslau. Leuckart. 1852.

Was für Anfänger der Herr Verf. im Sinne gehabt, das mögen einige Beispiele darstellen. § 2. 1. a. „Wer oder was. Mit wer fragt man nach dem Subjecte des Satzes, wenn dasselbe ein Personenname ist. Ist das Subject ein Sachname, so wendet man bei der Bildung der Frage das Fürwort was an.“ So geht es durch alle Casus. § 2. 4. „Die Bindewörter (Conjunctionen). Aus dieser Wortclasse können nur die Wörter wenn, inwiefern, inwieweit und wofern als Fragewörter zu Fragesätzen verwendet werden. Sie kommen in Bedingungssätzen vor, und man fragt mit ihnen also nach dem möglichen Grunde — Bedingung einer Handlung. Nenne das Satzgefüge mit dem Bedingungssatze: wenn man Kindern Wein oder Bier zu trinken gibt, so bekommen sie heißes Blut, so würde der Fragesatz lauten: wenn bekommen Kinder heißes Blut?“ Dieß wird ausreichen, um den Schlußsatz des Herrn Verf. zu rechtfertigen: „Ueber seine Kraft hinaus ist der Verf. nicht gegangen.“

Scheibert.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Grammatik der deutschen Sprache als Grundlage für den grammatischen Unterricht überhaupt. Zum Gebrauche für Gymnasien und höhere Bürgerschulen von Dr. Adolf Zeising (Professor am Carls-Gymnasium in Bernburg). Leipzig, 1847. Gebauer. 143 S. 8°. 14 Sgr.
2. Von demselben Verfasser: Leitfaden für den ersten grammatischen Unterricht in der

deutschen Sprache in zwei streng geschiedenen Cursen. Zum Gebrauch für Volksschulen und die untern Classen höherer Lehranstalten. Bernburg. Gröning, 1852. 20 S. gr. 8°.

3. Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der deutschen Sprache für höhere und niedere Schulen nach den größern Lehrbüchern der deutschen Sprache von Dr. J. G. A. H e y s e. Sechszehnte Auflage. Hannover, 1852. Fahn. 150 S. 8°.
4. Der Unterricht in der deutschen Sprache in niedern und mittlern Bürgerschulen. Für den Lehrer bearbeitet von Karl Gruber. Zweite, bedeutend vermehrte Auflage. Karlsruhe, 1850. G. Braun. 265 S. 8°.
5. Lehrbuch der deutschen Sprache für Schüler auf der zweiten Stufe des deutschen Sprachunterrichts. Nach den Ansichten der neuern Grammatiker bearbeitet und mit vielen Übungsaufgaben versehen von J. Ch. Jahn s, Rector der Neustädter Knabenschule zu Hannover. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover, 1849. Helwing. 214 S. 8°.

Es kann nicht in der Absicht des Recensenten sein, die vorliegenden Bücher bis ins Einzelne zu besprechen, sonst müßte er selber ein Buch schreiben. Vielmehr kommt es ihm nur darauf an, die hier dargebotenen Leistungen im Großen und Ganzen zu charakterisiren und nach ihrem didaktischen Werthe zu rubriciren. Zu dem Ende muß er einige allgemeinere Bemerkungen vorausschicken; er verspricht indessen nicht über Gebühr „schätzbares Material“ für die vielumstrittene „deutsche Frage“ zusammenzutragen.

Daß der Unterricht in der Muttersprache zum Verständniß derselben verhelfen wolle, ist ein Gemeinplatz, mit dem alles und nichts gesagt ist; man kann höchstens das an ihm rühmen, daß er keinen Widerspruch findet. Auch das mag unbestritten sein, daß das Resultat jenes Unterrichtes sein müsse: eines Theils die Fähigkeit, „in Worten gegebene Gedanken richtig aufzufassen“, und andern Theils die Kunst, „Gedanken in Worte richtig einzukleiden“. Aber welches ist das jeder Schulgattung angemessene Verständniß der Muttersprache, und ist nicht die Qualität jener Gedanken noch von ganz andern Dingen abhängig als von dem Schulunterricht? — wie kann ferner jenes Resultat auf die zweckmäßigste Art gewonnen werden? — Das sind Fragen, deren Beantwortung weit mehr im Munde hat. Es wird Niemand so thöricht sein, historische Grammatik in Elementarschulen lehren zu wollen; aber daß ein Sprachunterricht in der Weise der Sprachdenk-lehren für niedere Schulen ebenfalls entschieden vom Uebel sei, wird noch immer nicht allgemein zugestanden. Und doch gibt es nichts Unvergleichlicheres als den Stelzentanz und die Bodsprünge, zu welchen jener Unterricht ungehobelte und plumpe Burschen mit aller Gewalt treibt; sind doch die Lehrmeister oft selber nicht befähigt und durchgebildet genug, den sublimen Reflexionen, welche ihren Ausgang und letzten Grund

in der Betrachtung und Vergleichung fremder Sprachen haben, gehörig zu folgen und über das *αὐτὸς ἔφα* hinauszukommen. Zwar hat die Reaction gegen die Sprachdenklehren bereits einen immerhin erfreulichen Fortgang gehabt; aber man ist hie und da auch in das andere Extrem verfallen und dadurch, daß man alle Grammatik über Bord geworfen hat, in Gefahr gerathen, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Auf der andern Seite hat es leider auch damit noch gute Wege, daß die Forderung, in den obern Classen höherer Schulen die Muttersprache historisch zu lehren, als berechtigt und nothwendig anerkannt werde. Doch geht uns das hier weniger an; wir wollen nur gelegentlich einen Seufzer ausstoßen und ein altes Klagelied erneuern.

Man hat das Verhältniß der Elementar- und der höhern Schulen in Beziehung auf die Muttersprache auch wohl so präcificirt, daß in jenen der Unterricht in der Muttersprache der allein berechtigte Standpunct sei; der Unterricht über dieselbe dürfe nur in höhern Schulen gestattet werden. Für den Kundigen bedürfen diese Schlagwörter keiner weitern Erklärung; aber so richtig sie sind, so ist mit ihnen doch auch nicht viel gesagt. Fassen wir die Sache etwas concreter. In der Elementarschule ist selbst das Material der Muttersprache zum Theil als ein ganz Fremdes zu lehren, sowohl in Rücksicht auf den Wörrervorrath, als namentlich in Beziehung auf die Formen, deren die gebildete Sprache zum Ausdruck grammatisch logischer Verhältnisse sich bedient. Schon das erfordert keine geringe Arbeit. Sollen dann durch eigene Abstraction der Schüler aus dem bekannt gewordenen Sprachstoff jene Formen zusammengestellt und geordnet, ihre Bedeutung zum Verständniß gebracht werden; will man ferner die einfacheren grammatischen Kategorien — Subject, Prädicat, Person, Zahl, Geschlecht, Casus, Unterschied der Wortarten und Anderes, was zum Verständniß des einfach erweiterten Satzes nothwendig gehört — erkennen lassen: so ist das ein sehr reiches Feld für geistige Uebungen auf dieser Stufe. Nimmt man noch für den zusammengesetzten Satz die landläufigsten Conjunctionen hinzu, so wird Alles gethan sein, um dem Schüler, welcher nur die Elementarschule besuchen kann, für das, was er im spätern Leben zu hören und zu reden, zu lesen und zu schreiben hat, eine genügende grammatische Handhabe zu geben. Uebrigens gilt hier, was überall: Verstandesbegriffe haben nur einen Werth, wenn sie selbstständig gefunden oder wenigstens nachgefunden, nicht bloß nachgesprochen werden; der Werth und die Bedeutsamkeit des grammatischen Unterrichts als solchen liegt nicht sowohl in der Schärfe der gewonnenen Begriffe, welche ja immer nur relativ ist, sondern in dem Act des Suchens und Findens; und alles,

was hiebei den Schülern aufgedrungen wird, ist vom Uebel. Noch thörichter aber ist es, wenn man die so eingebläute Weisheit im Gedächtniß der Schüler erhalten will. An grammatischen Begriffsbestimmungen soll nur das präsent bleiben, was im Dienste des Leseunterrichts — wovon weiter unten einige Worte — durchaus erforderlich ist, und da kann man mit Wenigem ausreichen.

Die nüchternen Resultate der Vor-Becker'schen Grammatik, so jedoch, daß der Satz überall als Ausgangspunct der Erkenntniß benützt wird, sind nach des Recensenten Meinung auch für die mittlern (Bürger- oder Stadt-) Schulen vollkommen genügend; der Unterricht kann dabei hinlänglich geist- (oder richtiger verstandes-) bildend sein, ausreichende Uebung im Abstrahiren, Subsumiren, Combiniren u. gewähren. Man wird jedoch die grammatischen Begriffe schärfer fassen, behufs der Dno-matik mehr die Gesetze der Wortbildung berücksichtigen, einen größern Nachdruck auf den zusammengesetzten Satz und die Periode legen, als es auf der Elementarstufe geschehen kann. Ein systematisches Wissen gehört nicht auf diese Stufe hin, die noch mit der Durchdringung des Einzelnen hinlänglich zu schaffen hat; es ist auch eine — freilich zu entschuldigende — Täuschung, wenn der Lehrer die Einsicht in das System, welches seinem Unterricht zu Grunde liegt, bei seinen Schülern ebenfalls erreicht zu haben glaubt. Eben so wenig gehört das zum großen Theil subjective Gedankenspiel der Sprachdenklehren hieher, auch wenn in diesen (mittlern) Schulen die Elemente einer und vielleicht einer zweiten fremden Sprache gelehrt werden; und es ist thöricht, die durch die Formlehre einer fremden Sprache gewonnene logische Bildung für ausreichend zu halten, ungestraft ein solches Spiel vorzunehmen. Wer wollte aber abichtlich einen Tempel erbauen helfen, in welchem einer Alles zersetzenden, zum Dünkel anleitenden Scheindialektik geopfert wird?

Systematisches Wissen — vorausgesetzt, daß man darunter die bewußte Erkenntniß des Ganzen und des organischen Zusammenhangs versteht, in welchem die einzelnen Theile unter einander und mit dem Ganzen gedacht werden müssen — kann und soll nur in den obern Classen höherer Schulen gewonnen werden. Wenn nun hier die Sprachdenklehre als Beispiel eines grammatischen Systems benützt wird, so läßt sich dagegen nichts einwenden, zumal da bei so gereiften Schülern die Sache in kurzer Zeit abgemacht werden kann. Man braucht sich aber auch nicht sehr zu grämen, wenn das lediglich dem Unterricht in den fremden Sprachen überlassen bleibt. Vorzuziehen wäre gewiß eine allgemeine Grammatik, welche, indem sie in den vier oder fünf den Schülern bekannten Sprachenspecies ein concretes Substrat fände, in

Wirklichkeit sich über ein zwar hochtönendes, aber nichtsagendes Gerede erhöhe, und überall den Nachweis verlangte, wie sich der λόγος der Sprache in verschiedenen Sprachen verschieden verkörpert habe. Indes sind für eine solche philosophische Propädeutik der Sprachwissenschaft, so viel Recensent weiß, bis jetzt kaum die Fundamente gelegt. — Zur Verinnerlichung der specifisch deutschen Grammatik aber verlangt Recensent, wie schon bemerkt, historischen Unterricht in der Muttersprache; und um diesen, wenn es sich um ein aut-aut handelt, gibt er gern alle Sprachdenklehren und alle allgemeine Grammatik in den Kauf, auch Stilistik, Poetik, Rhetorik und was man sonst im weitern Sinne zur Grammatik rechnet. Denn „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“.

Was nun im Obigen von den für sich bestehenden Elementar- und mittlern Schulen gesagt ist, das muß auch auf die entsprechenden Classen der höhern Schulen Anwendung finden. Nur wird hier einerseits der Gesichtskreis durch die fremden Sprachen erweitert, und der Unterricht darf die unmittelbar aus dem Vergleich sich ergebenden Streiflichter für die Muttersprache nicht unbenutzt lassen, so wie denn auch manche Parteen der deutschen Grammatik sorgfältiger zu behandeln sind, lediglich damit die fremden Sprachen Nutzen daraus ziehen; — andernteils ist die Jugend der höhern Schulen durchschnittlich wenn nicht lernfähiger, so doch geistig beweglicher und schon vor ihrem Eintritt in die Schule über manche Dinge hinaus, die in der Elementarschule noch geraume Zeit einen bildenden Unterrichtsstoff darbieten. Demgemäß ist hier denn auch der Unterricht in der Grammatik zu modificiren und innerlicher zu gestalten.

Die Grammatik als solche hat ihren Werth als Unterrichtsmittel auch für die Elementarstufe. Das ist namentlich denen gegenüber festzuhalten, welche für die niederen Schulen den grammatischen Unterricht in der Muttersprache überhaupt in Frage stellen. Freilich sind auch die Griechen schon zu Plato's Zeit ganz gescheidte Leute gewesen, und haben doch nur die dürftigsten Anfänge dessen, was wir heute Grammatik nennen, gehabt. Indes: tempora mutantur etc., — diese Antwort mag hier genügen. Es bedarf nicht eben großer Weisheit, um einzusehen, daß das richtige Verständniß der Sache oft lediglich von der scharfen Auffassung der sprachlichen Form abhängt, in welcher die Sache dargestellt ist. — Im Uebrigen aber ist es durchaus nicht die Meinung des Recensenten, als könne auf irgend einer Stufe die Grammatik allein ausreichen, wenn man einen verständigen Unterricht in der Muttersprache verlangt. Im Gegentheil, die Grammatik soll nicht Selbstzweck sein, sondern nur insofern und in dem Maße getrieben werden, als das

für den Leseunterricht förderlich und nothwendig ist. Es wird heute auch nicht leicht mehr in Abrede gestellt werden, daß die Benutzung eines der jedesmaligen Bildungsstufe angemessenen Lesestoffes (und die sich daran knüpfenden Reflexionen über reale, in dem Erfahrungskreise des Kindes liegende Verhältnisse) für die Gesamtentwicklung der Schüler einen weit größeren Gewinn bringe, namentlich auch in rein sprachlicher Beziehung viel mehr wirke als der bloß grammatische Unterricht mit seinen überwiegend formalen Betrachtungen. Müssen doch auch die Grammatiker κατ' ἐξοχήν sich jetzt schon dazu bequemen, in ihren Lehrbüchern einen Lesestoff, oder doch wenigstens einzelne inhaltvolle Sentenzen von überall her zusammenzutragen, um der grammatischen Theorie Leben einzuhauchen und ihr Fleisch und Blut zu geben, wie wunderbarlich auch immer eine solche Musterkarte von Beispielen sich ausnimmt. — Doch geht uns hier der Leseunterricht weniger an. Nur das Eine mag noch erwähnt werden, daß es eine Frage von untergeordneter Bedeutung ist, ob man den grammatischen Unterricht so zu sagen räumlich von dem Leseunterricht trennen, oder in denselben einfügen und ganz mit ihm verschmelzen will. Die conservativeren Naturen werden das Erstere vorziehen; mögen sie das immerhin thun, wenn sie nur den Leseunterricht als die Hauptsache gelten lassen.

Wenden wir uns jetzt zu den vorliegenden Büchern.

Von den eigentlich grammatischen Lehrbüchern ist Nr. 1 schon 1847 erschienen, aber in der darauf folgenden bewegten Zeit übersehen worden. Es ist zunächst für Gymnasien bestimmt und will dem Schüler „ein System der Muttersprache und der Sprache überhaupt geben, aus dem sich ihm die Einsicht in die besonderen Erscheinungen der von ihm zu erlernenden fremden Sprachen, besonders der alt-classischen, mit natürlicher Consequenz und gleichsam von selbst ergäbe“. Es will daher auch „zum Verständniß und zur Erkenntniß der der Sprachbildung überhaupt zum Grunde liegenden logischen und psychologischen Gesetze, und demzufolge zur richtigen und tiefer eindringenden Erklärung der verschiedenartigsten sprachlichen Gestaltungen verhelfen, es will die Sprache und ihre Erscheinungen verstehen lehren“. Im Allgemeinen schließt sich das System des Verf. den Theorien Beckers und Herlings an, „obwohl es einen durchaus selbstständigen Gang einschlägt und z. B. sogleich in der ersten Begründung der Satzlehre von ganz andern Principien ausgegangen wird“. Also gewissermaßen eine Philosophie der Grammatik für Gymnasien und Progymnasien — diese scheint der Verf. unter seinen „höhern Bürgerschulen“ zu verstehen, da er von ihnen die Realschulen unterscheidet; die Heranziehung des Griechischen

hätte ja sonst auch keinen Sinn —; selbstverständlich so, daß in den Progymnasien Manches wegbleiben muß. Die Zusammenstellung ähnlicher Erscheinungen aus mehreren Sprachen, welche oft erst das richtige Licht auf die scheinbar ganz willkürlichen und launenhaften Ausdrucksweisen einer Sprache wirft, fördert wesentlich, so weit das eben ohne historische Betrachtung möglich ist, die tiefere Aufgabe der Grammatik, die Vernunftmäßigkeit der Sprache erkennen zu lassen, auch in dem scheinbar Unregelmäßigen noch die Regel nachzuweisen, und der Gedanke einer Parallelgrammatik ist gar nicht so ohne, wenn auch bis jetzt seine Ausführung noch wenig hat gelingen wollen. Der Verf. hat darum recht daran gethan, für seine Auseinandersetzungen fremde Sprachen heranzuziehen, und es ist nur zu bedauern, daß dieß nicht noch weit öfter geschehen ist. Abgesehen nun davon, daß so ein objectiverer Standpunct für die Betrachtung gewonnen ist, spricht Recensent es gern aus, daß auch im Uebrigen die Arbeit des Verf., verglichen mit den Systemen Becker's und Anderer, ihm den angenehmen Eindruck größerer Einfachheit und dennoch größerer Tiefe gemacht hat. Seine Bemerkungen sind objectiver auch in dem Sinne, daß sie mehr in der Sache bleiben und nicht durch künstlich hervorgebrachte Beziehungen den Standpunct verrücken. — Die klare Erkenntniß der sprachlichen Formen und des durch sie ausgedrückten Inhalts wird ferner in den Sprachdenklehren gar oft dadurch getrübt, daß Sprachformen, die einen ähnlichen Inhalt haben, für die grammatische Betrachtung als gleich dargestellt, oder vielmehr vorausgesetzt werden; die solchen Ausgang nehmenden Reflexionen können natürlich nur zu einem schiefen Resultate führen. Von diesem Fehler ist freilich auch der Verf. nicht frei, indessen ist anzuerkennen, daß er auch in dieser Beziehung weniger künstelt. — Daß übrigens in dem Buche Manches nur Ansicht des Verf. sei und bestritten werden könne, wird nicht auffallen. So bewegen sich z. B. die §§ 55 ff., in welchen von der ursprünglichen (physiologischen) Bedeutung der Laute gehandelt wird, auf einem schlüpfrigen Boden; so die §§ 63 ff., welche die Ansicht des Verf. von der ursprünglichen Wortbildung darlegen; so wenn er § 111 sagt: „wenn zwei Erscheinungswörter (dasselbe, was Begriffswörter bei Becker) mit einander verbunden werden sollen, welche an und für sich kein Verhältniß ausdrücken, so sollte eigentlich zur Bezeichnung des zwischen ihnen entstehenden Verhältnisses allemal ein Verhältnißwort (Formwort bei Becker) und zwar eine Präposition angewandt werden. In vielen Fällen geschieht das auch wirklich; weil aber das Verhältniß zwischen den Erscheinungen sich oft weniger an und für sich, als vielmehr an den Erscheinungen selbst bemerkbar macht, so drückt die

Sprache das Verhältniß oft bloß durch Veränderungen, welche sie mit den Erscheinungswörtern vornimmt, aus". Die Grammatik hat ja nicht das soll, sondern das ist festzustellen, und weniger die Phantasie entscheiden zu lassen als den Verstand. Indes so etwas thut der guten Meinung, welche Recensent von dem Buche hat, keinen Abbruch. Für die obern Classen der Gymnasien, wenn man eben allgemeine Grammatik lehren will, bietet es einen anregenden Denkstoff und mag auch in den Händen der Schüler ganz nützlich werden können.

Nr. 2, von demselben Verfasser, ist ein ganz kurzer Leitfaden, der den Schüler nur mit „dem wesentlichen Material der Sprache" (oder vielmehr der Grammatik) bekannt machen will. Er bietet Stoff für zwei Cursus (Sexta und Quinta? Manches aus dem zweiten Cursus ist gewiß erst in Quarta verständlich); schwerlich aber dürfte sich Nr. 1, wie das der Verf. zu meinen scheint, als Compendium für den dritten Cursus daran anschließen lassen. Wenn beiden Büchern dasselbe System zu Grunde liegt (Lautlehre, Wortlehre und Satzlehre sind die drei Hauptabschnitte in beiden), so ist es für den Leitfaden entschieden fehlerhaft, daß nicht vom Satze begonnen wird. Bei reiferen Schülern, wenn das Richtige vorausgesetzt werden darf, kann man sich jene Ordnung schon eher gefallen lassen. Die Bezugnahme auf fremde Sprachen fällt hier natürlich ganz fort. Wenn der Verf. seinen Leitfaden zugleich für Volksschulen bestimmt, so kann er das nur von mittlern (Bürger- oder Stadt-) Schulen verstehen. Für Elementarschulen muß allein der Lehrer die Grammatik sein.

Nr. 3 hat allmählig durch den Einfluß der neuern Grammatik, wobei indessen die Selbstständigkeit des Verf. vollkommen gewahrt geblieben ist, so große Veränderungen erlitten, daß es der ursprünglichen Arbeit kaum noch ähnlich sieht. Laut-, Wort- und Satzlehre sind auch hier die Hauptabschnitte. Um Einzelnes hervorzuheben von dem Vielen, womit Recensent nicht einverstanden sein kann, sei nur bemerkt, daß der Begriff der Copula Seite 85 viel zu eng gefaßt ist. Die Sache wird weit klarer, wenn man die (Person und Zahl des Subjects andeutende) Endung des Verbs Copula nennt, das Band, durch welches Wesen und Thätigkeit als vereinigt dargestellt wird. Die Verba: sein, werden, bleiben u. als inhaltschwache verlangen dann außerdem zu ihrer Ergänzung ein Substantiv oder Adjectiv (und zwar im Nominativ, um die Gleichheit des Wesens oder der Eigenschaft mit dem Wesen des Subjects sprachlich auszudrücken). Die Bemerkungen über die Wortfolge, Seite 113 ff., wären bei dieser Annahme weit einfacher ausgefallen. Daß ferner der Verf. nach einem kurzen Vocal überall ff und am Ende

ß statt ß schreibt, ist eine Willkür, die sich historisch nicht rechtfertigen läßt. — An einigen Stellen begegnet man in dem Buche auch noch — wie Recensent glaubte — bereits antiquirten pädagogischen Weisheit, die Schüler dadurch zu unterrichten, daß man ihnen etwas Falsch vorlegt, um es von ihnen verbessern zu lassen. Im Uebrigen ist das Buch, wie es nicht anders zu erwarten ist, sorgfältig gearbeitet und wird Vielen in seiner jetzigen Gestalt ganz willkommen sein.

Nr. 4 ist eine Anweisung für Lehrer. In dieser zweiten Auflage ist neu hinzugekommen: der etymologische Theil (Wortbildungs- und Wortformenlehre), die Interpunctioislehre, Orthographie, und ein Anhang, welcher ganz kurz Stilistik und Prosodie behandelt. — Der Bestand ganz auf dem Standpunct der Sprachdenklehre und stellt in größter Ausführlichkeit das Lehrverfahren (Erzeugung, Erkenntniß und Nachbildung sind die drei Stufen desselben) zur späteren Noth für seine Schüler (er ist Seminarlehrer in Ettlingen) dar. Von dem richtigen Gedanken ausgehend, daß bei der Betrachtung der Sprachformen der Sprachinhalt nicht vernachlässigt werden dürfe, zieht Naturgeschichte, Naturlehre, Erdbeschreibung und Geschichte — alles im weitesten Sinne des Wortes genommen — in den Sprachunterricht und weist nach, wie dieß für die erste Stufe desselben bildend geschehen könne. Etwa das, was man nach dem Vorgange des auch um diesen Zweig des Elementarschulwesens verdienten Schulrathes Graßman in Stettin „Denk- und Sprechübungen“ nennt. Dieser Theil des Buches ist ganz verdienstvoll. Das eigentlich Grammatische (die Syntax) wie sich von selbst versteht, die Hauptsache) sagt dagegen dem Recensenten wenig zu; es fehlt nur der Raum, um schon aus dem Schen welches eine Uebersicht der einfachen Sätze gibt (Seite 63), den Nachweis zu liefern, daß die Lehrer, für welche das Buch bestimmt ist, unentbehrlich derselben schwerlich einen ordentlichen grammatischen Unterricht geben können. Mögen sie das ragoût sin Andern überlassen! Ein paar Stellen aus dem Buche muß Recensent jedoch anziehen, um seine Behauptung einigermaßen zu beweisen. Gleich zu Anfange: „Wenn man das, was gewöhnlich Zeitwort genannt wird (das Thun, Sein, Werden eines Gegenstandes), das Verhalten eines Gegenstandes heißt, so ist die Beziehung des Verhaltens auf den Gegenstand, an dem dieß Verhalten angeschaut wird, ein Satz oder ein Satzverhältniß.“ Die armen Seminaristen, die armen Schulbuben! Warum nicht: 1. Ein Satz drückt aus, daß durch ein Wesen eine Thätigkeit geschieht, — oder daß von einem Wesen eine Thätigkeit ausgesagt wird? — Warum kann das „der Ofen friert“ nicht ein Satz genannt werden, mag die

Urtheil, welches er ausspricht, immerhin unsinnig sein? Ganz unklar oder nichts sagend ist in § 14 die Unterscheidung der activen und passiven Form: „Wenn das Verhalten vom thätigen Gegenstande angegeben ist, so steht der Satz in der activen Form; ist das Verhalten vom leidenden Gegenstande angegeben, so hat der Satz die passive Form.“ § 19: „Man nennt solche Verhalten (sic), welche keine Thätigkeit ausdrücken und mit dem Gegenstande, von dem sie angegeben, auf das innigste verbunden sind, innere Verhältnisse, und Sätze mit inneren Verhältnissen innere Satzverhältnisse u.“ § 26: „Man erhält durch die Beziehung zweier Begriffe auf einander das Verhältniß dieser Begriffe, und weil zudem die Satzart vom Verhalten abhängt, so werden die Sätze auch Satzverhältnisse genannt“ (!!). Doch genug. Das Buch ist auch nicht correct geschrieben. Ausdrücke wie: gib Jeder an, der geschwommene Fisch, benützt, wascht, sind wohl nur in Süddeutschland nicht anstößig. Nur für die Heimat des Verf. gilt auch, was er Seite 224 sagt: „Die weichen Leiselaute b, d, g bilden als Auslaute immer eine gedehnte Silbe.“ — Die Abschnitte Stilistik und Prosodie sind wieder besser.

Nr. 5 ist eigentlich durch den Titel hinlänglich charakterisirt. Die Verschmelzung der Syntax mit der Formlehre, und zwar so, daß durch allgemeine Uebersichtsparagraphen die Schüler im Voraus über das Unterrichtsgebiet orientirt werden, und dann jedesmal erst der Theil aus dem Ganzen erklärt wird, ist zweckmäßig durchgeführt. Das Buch ruft im Ganzen auf Becker, ist aber klarer und einfacher gehalten, da es ja für mittlere Schulen bestimmt ist. Die Uebungsbeispiele, welche mit längeren Lesebüchern abwechseln, haben, so viel als möglich, einen verständigen Sinn. Die Bezugnahme auf die historische Entwicklung der Sprache, wenn § 36 veraltete Wurzeln zur Erklärung einiger substantivischen und adjectivischen Stämme herangezogen werden, ist eine dem Buche äußerliche Zuthat, wie denn auch an einzelnen Stellen lateinische Wörter zu ähnlichem Zwecke eben so äußerlich benutzt sind. Zur Einübung der orthographischen Regeln wird auch hier Falsches den Schülern zur Verbesserung vorgelegt.

Stettin.

R u h r.

II.

Uebersetzungen alt-classischer Schriftsteller.

1. Plato's Werke, übersetzt von Drescher. 1r Band. Gießen, Ricker.
2. Plato's Apologie des Sokrates und Krito, übersetzt von Nüßlin. 2e Auflage. Mannheim.
3. Plato's Staat, übersetzt von Schneider. 2e Auflage. Breslau, Schletter.
4. Homers Ilias, nach neuen Grundsätzen der Prosodie übersetzt von Enth. 1r Band.
5. Sophokles König Oedipus, übersetzt von demselben.
6. Sophokles von Donner. 3e, neu bearbeitete Auflage. Heidelberg, Winter.
7. Tacitus Werke, übersetzt von Gutmann. Zürich, Drell, Füssli u. Comp.
8. Lucanus Pharsalia, übersetzt von Merkel. 1s Buch. Alschaffenburg, Pergay.

Die Litteratur der Uebersetzungen griechischer und lateinischer Schriftsteller hat in neuerer Zeit an Umfang sowohl wie an innerem Werthe viel gewonnen. Eine Zeitlang wurde dieser Zweig der Litteratur von den Philologen von Fach mit ziemlicher Verachtung angesehen, und diese Verachtung traf, wenn man etwa Garve, Boß, Schlegel, Jacobs, Schleiermacher und einige Andere ausnimmt, die meisten Uebersetzer nicht mit Unrecht. Denn die dargebotenen Leistungen waren nicht selten theils unreife Versuche Solcher, die die Sprache und den Schriftsteller selbst erst kennen lernen wollten, theils nicht eben sorgsame Arbeiten Solcher, die ohne tiefere Sprach- und Sachkenntnisse im Dienste eines speculativen Unternehmers der lieben Jugend ein recht wohlfeiles Faulkissen zusammenflachten, damit diese ja recht bequem, ohne die eigene Kraft anzustrengen und ohne Gewinn für Kopf und Herz ihre mühsame Laufbahn zurücklegen könne. Schaden ist in dieser Beziehung vielfältig angerichtet worden. Eine unvollkommene Uebersetzung, der es an Richtigkeit, Treue und Gemäßheit des Sprachgebrauchs mangelt, zieht bei Vielen dem schönen Originale dieselbe Verachtung und Geringschätzung zu, welche die Uebersetzung verdient; die Muttersprache ist nicht selten wahrhaft geschändet worden, nicht zu gedenken der sittlichen Nachtheile, welche die überall und auch dem Aermsten käuflichen Uebersetzungen der gangbarsten Schulautoren für die Jugend herbeigeführt haben, indem sie der Bequemlichkeit, Oberflächlichkeit, dem Mangel an Energie, ja wohl auch der Lüge und dem Betrüge nicht geringen Vorschub geleistet.

Der Lehrer der alten Sprachen hat schlechten und unnützen Uebersetzungen gegenüber ganz besondere Klugheit und Aufmerksamkeit zu beobachten, die freilich nicht darin besteht, daß er die Hefte und Bücherreihen der Schüler durchstöbert oder strenge Verbote erläßt, sondern darin, daß er sich selber die größten Forderungen stellt, daß er in einer möglichst an den Text sich anschließenden, schönen und gewandten Uebersetzung das Maß der eignen freien Thätigkeit des Schülers und die

gewissenhafte Benutzung der demselben vorgeschriebenen Hülfsmittel erkennt, daß er alles Schiefe, Halbwahre, Geschmacklose mit scharfer Kritik zurückweist, wohl auch hin und wieder den, der fremde Waare zu Markte bringt, auf seine unlautere Quelle zurückführt, daß er somit den Schüler auf der einen Seite zur Freude am ernstesten Suchen, auf der anderen Seite zur Verachtung erborgten Wissens veranlaßt.

Daß der guten und wahrhaft Nutzen schaffenden Uebersetzungen nicht gar viele erscheinen auch in neuerer Zeit, wo dieser Zweig der Litteratur sich besonderer Pflege zu erfreuen gehabt hat, darf nicht Wunder nehmen. Denn die Uebersetzungskunst hat große Schwierigkeiten zu überwinden und setzt die vielseitigsten Kenntnisse, sprachliche Gewandtheit und Schönheits Sinn voraus. Die Uebersetzung ist die strengste, treueste und vollständigste Erklärung und zugleich die Probe jeder Erklärung. Obgleich sie den Schriftsteller nicht in seinem eignen Gewande darstellen kann, so soll sie doch durch das Medium der andern Sprache sein Bild wie in einem Spiegel treu und lebendig wiedergeben; obgleich das Kunstwerk nur nachgebildet werden kann, so soll doch das Abbild dem Urbild möglichst an Schönheit und Natürlichkeit nahe kommen. Zu dem richtigen Auffassen, Verstehen und Durchdringen kommt also ein eignes Schaffen und Darstellen hinzu aus einem andern Stoffe, der bald zu hart, bald zu weich, hier zu spröde, dort zu flüßig erscheint, für dessen Bearbeitung besondere Gesetze gelten. Die Forderungen der Richtigkeit, der Treue und der Sprachgemäßheit sind so ausgedehnt und umfassend, daß sie sich kaum vollständig erfüllen lassen. Unter Richtigkeit verstehen wir diejenige Eigenschaft einer Uebersetzung, nach welcher die im Originale ausgesprochenen Gedanken genau und vollständig aufgefaßt sind; unter Treue diejenige Eigenschaft, nach welcher der Geist und die eigenthümlichen Anschauungen des Autors und der Nation, welcher er angehört, so wie der dem gesammten geistigen Wesen des Schriftstellers und der jedesmaligen Gattung der Darstellung entsprechende charakteristische Ausdruck im Einzelnen und in der ganzen Composition zur Darstellung gelangt und diejenigen Empfindungen in der Seele des Lesers angeschlagen werden, die das Original zu erwecken fähig ist; die Sprachgemäßheit setzt eine eben so tiefe Kenntniß und scharfe Auffassung der fremden Sprache, wie eine allseitige Herrschaft und gewandte Behandlung der Muttersprache voraus. Die Schwierigkeiten steigern sich bei der Uebersetzung eines poetischen Kunstwerkes, wo es gilt, nicht bloß die metrische Form zu überwinden und für die hin und wieder ungleichartigen Elemente beider Sprachen eine Annäherung und Vermittlung zu finden, sondern den wunderbaren Wortlaut, die Musik der Sprache

in verwandte Töne überzutragen, die feinen Schattirungen der Darstellungen zu erkennen und wiederzugeben. Man kann sagen, jedes Verſtaͤndniß hat ſeine Sprache, wie jeder Schriftſteller ſeinen Stil hat.

Bei dieſen Anforderungen wird auch die reichſte Kraft und das hö́chſte Streben nach Vollkommenheit nur in einer mö́glichſten Annäherung Beruhigung finden, bei der hö́chſten Treue ſclaviſche Gebundenheit meiden, dem Weſentlichen, Charakteriſtiſchen und Schö́nen manches Unweſentliche und Zuͤfaͤllige zum Opfer bringen muͤſſen.

Diejenigen Ueberſetzungen aus neuerer Zeit, welche hö́heren Anforderungen entſprechen, haben bei den Philologen und bei den Gebildeten Beachtung gefunden. Die Ueberzeugung von dem unvergaͤnglichen Werthe, von der Schö́nheit und dem Reichthum des claſſiſchen Alterthums wird dadurch immer mehr befeſtigt werden. Es iſt von jeher eine weſentliche und fö́rderſame Eigenthuͤmlichkeit der deutſchen Bildung geweſen — und dadurch hat ſie ſich ihre weltgeſchichtliche Bedeutung geſichert —, daſß ſie niemals eine ſtrenge Abgeſchloſſenheit befolgt, ſondern ſich ſtets und uͤberall Fremdes wie Einheimiſches, Antikes und Modernes zu eigen und zu Nutze gemacht, daſß ſie auch im vollſten Bewuͤſtſein ihres eigenen Werthes nie die Quellen verlaͤugnet hat, aus denen fuͤr alle Zeiten die Strö́me der Weiſheit und Tugend ihren Urfprung ableiten. Auf dem Gebiete des reinen Geiſteslebens fallen je laͤnger je mehr die Schranken, welche Berge und Fluͤſſe, Schlachten und Vertraͤge geſetzt haben. Wenn demnach nach wie vor die Juͤnger der Wiſſenſchaften „in die Tempelhallen und den Gö́tterſaal des gottgeliebten“ Griechenlands eingefuͤhrt, wenn ihnen die maͤnnlichen Tugenden und das vielbewegte Leben des Rö́mervolkes vorgefuͤhrt werden, ſo muͤß es mit grö́ßer Freude begruͤßt werden, daſß jezt allen Gebildeten die Gelegenheit geboten iſt, aus der griechiſchen und rö́miſchen Litteratur Bereicherung des Geiſtes und Erhebung des Herzens zu ſchö́pfen. Sie ſind es ja und namentlich die griechiſche, in denen eine unendliche Welt der Ideen, die reinſte Harmonie zwiſchen Freiheit und Geſetz, Fortſchritt und Maͤßhalten, ein unergruͤndlicher Reichthum des Gedankenſtoffes, ſo wie eine unvergleichliche Schö́nheit der Form in wunderbarer Herrlichkeit uns entgegentritt. Manche der neuern Ueberſetzungen haben ſich ausdruͤcklich den Zweck geſetzt, eine Vermittlung der Kenntniß der alten Litteratur auch bei nicht philologiſch Gebildeten anzubahnen.

Referent beabſichtigt im Folgenden einige neuere Erſcheinungen im Gebiete der altclaſſiſchen Ueberſetzungslitteratur zur Beſprechung zu bringen, und zwar ſolche, die an ſich werthvoll und bedeutend ſind, oder die zur Kenntniß der werthvollſten Schriftſteller verhelfen wollen.

Einer besondern Pflege hat sich in der letzten Zeit Plato zu erfreuen gehabt. Nachdem F. A. Wolf in seiner Ausgabe des Symposion ein Muster der Erklärung dargeboten, nachdem durch die neueren kritischen Ausgaben, durch Stallbaums Commentare, Schleiermachers Uebersetzung und K. F. Hermanns Geschichte und System der Platonischen Philosophie für das Verständniß der Platonischen Schriften die bedeutendsten Hülfsmittel erschienen waren, wendete sich mit steigendem Eifer und sichtbarer Liebe die Thätigkeit einzelner Gelehrten darauf, den herrlichen Ideen Eingang bei der Jugend und dem gebildeten Publicum zu verschaffen, durch ihn die Liebe zum Wahren, Schönen und Guten und dadurch das Streben nach Weisheit und philosophischer Bildung zu fördern. Trotz vieler Vorzüge hat die Schleiermacher'sche Uebersetzung mancherlei Mängel und Dunkelheiten, die um so mehr hervortreten, je mehr der griechische Text inzwischen Verbesserungen erfahren hat; und wenn sie auch nie geradezu antiquirt werden wird, so macht sie doch die später erschienenen nicht überflüssig. Unter den neuern Uebersetzungen wollen wir, die Müller-Steinhart'sche vorläufig übergehend, hier besprechen:

1. Platons sämtliche Werke, übersetzt von Dr. Gottlieb Friedrich Drescher. 1ster Band: Vertheidigung des Sokrates, Kriton, Phaidon, das Gastmahl. Gießen, bei Ricker, 1848.
2. Platons Apologie und Kriton übersetzt und erläutert von Fr. Aug. Rüßlin. Zweite, verbesserte und vermehrte Ausgabe. Mannheim, 1849 und 1850.
3. Plato's Staat. Uebersetzt von Dr. C. E. Chr. Schneider, Prof. in Breslau. Zweite Ausgabe. Breslau, 1850.

Drescher's Uebersetzung erschien in einer unruhigen und vielbewegten Zeit, die weder geeignet noch geneigt war, wissenschaftlichen Leistungen, namentlich solchen, die auf das classische Alterthum zurückführten, besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Wir glauben deshalb um so weniger etwas Ungehöriges zu thun, wenn wir jetzt auf ein fast vor vier Jahren erschienenenes Buch kürzlich noch einmal zurückweisen, da dasselbe nicht, wie so vieles Andere aus jener Periode, einer raschen Vergessenheit anheimzufallen verdient. — Der Herr Verfasser spricht in seiner Vorrede die besonnensten und angemessensten Grundsätze, die bei der Arbeit des Uebersetzens maßgebend sind, aus und hat denselben folgend überall das fleißigste und sorgfältigste Verfahren angewendet. Geleitet von dem richtigen Gedanken, daß nur eine Uebersetzung die richtige sein könne, hat er unter Zugrundelegung des besten Textes und unter Benützung aller namhaften Hülfsmittel seine Uebersetzung erst nach einer dreimaligen vollständigen Bearbeitung der Oeffentlichkeit übergeben. „Ich habe von sämtlichen in diesem Bande enthaltenen

Partieen zwei vollständige, ganz von einander unabhängige Uebersetzungen zu verschiedenen Zeiten ausgearbeitet, aus deren wiederholten Vergleichen die für die Presse bestimmte Handschrift hervorgegangen ist“ ein Verfahren, welches die sorgfältigste Prüfung und die größte Selbstständigkeit voraussetzen läßt. Die Uebersetzung selbst liefert den Beweis daß der Herr Verfasser wohl vertraut ist nicht allein mit dem Platonischen Geiste, sondern auch mit Plato's Methode, Sprache und Composition, und daß er das für solche Arbeiten erforderliche Maß von Kenntnissen, Urtheil und Geschick reichlich besitzt. Und so ergibt sich denn daß die Uebersetzung vollkommen richtig ist und den Gedankeninhalt des Originals genau ausdrückt und zwar in so fließender, schöner und charakteristischer Sprache, daß man das engste Anschließen an Plato bemerkt und ihn selbst in seiner mit Ernst und Heiterkeit, mit Einfachheit und poetischem Schwunge, mit leiser Ironie und beweisender Kraft gemischten Darstellung zu vernehmen meint, und daß bei diesem treuen Anschmiegen der deutschen Sprache ihr Recht und ihr Gesetz gewahrt wird. So hat sich namentlich der Herr Verfasser eifrigst bemüht, die bei Plato durchgehends bemerkbare, aber gerade der dialogischen Form sehr angemessene Umständlichkeit und gefällige Breite der Darstellung die durch die griechischen Participial- und Relativsätze bewirkte größere Anschaulichkeit und concretere Bezeichnung der Begriffe, den Reichtum die Freiheit und den eigenthümlichen Reiz der griechischen Partikeln und Ausdrucksformen nachzuahmen, so daß man in den meisten Fällen die Wahl in den zum Ersatz dienenden deutschen Wörtern als glücklich anerkennen muß. Wir finden es z. B. viel frischer, natürlicher und entsprechender, wenn Drescher übersetzt Crit. 51 C: *ἢ πείθειν αὐτὴν τὸ δίκαιον πέφυκε* „oder sie eines Bessern belehren, wie es eigentlich recht ist“, als wenn Rühlmann sagt: „oder es über die Natur des Rechts belehren“; ib. *δρᾶν ἃ νῦν ἐπιχειρεῖς*, Dr.: „in dem, was du jetzt unternimmst“, R.: „in deinem jetzigen Beginnen“; ib. E.: *καὶ τὸν μὴ περὶ θόμενον*, Dr.: „von dem aber, welcher unsolgsam ist, behaupten wir“ R.: „von dem Unsolgsamen“; Crit. 52 A.: *εἴπερ ποιήσεις ἃ ἐπινοεῖς* Dr.: „wenn du anders thust, was du im Sinne führst“, R.: „dein Vorhaben“. Bei der von dem Verfasser angestrebten möglichst adäquaten Uebersetzung der Partikeln muß es freilich nach unserm deutschen Sprachgefühl scheinen, als seien manche Partikeln überflüssig und störend was sich denn nicht selten bei dem sehr häufigen Gebrauche der Partikeln „gar, denn, wohl, freilich, allensfalls“ aufdrängt. So ist z. B. Crit. 43 B.: *ὥς ῥαδίως αὐτὴν καὶ πρῶως φέρεῖς*, „daß du dasselbe so gar leicht und gelassen erträgst“, ib. C.: *ἀλλὰ τί δὴ οὕτω πρῶ*

ἀφίξει; „warum bist du nur so gar frühe gekommen“, das gar nicht einmal durch das Original veranlaßt: ib. 44 A: φασί γέ τοι δὴ οἱ τούτων χύριοι, „so äußern sich wenigstens diejenigen freilich“ will die Zusammenstellung von „wenigstens“ und „freilich“ nicht passen. In der Wahl der einzelnen Ausdrücke wollen wir einige Einzelheiten herausheben. Sehr schön heißt es Crit. 44 A: ἐν καιρῷ „zur guten Stunde“, bei Nüßlin: „recht zu guter Zeit“; ib. 50 D.: καὶ δι' ἡμῶν ἔλαβανε τὴν μητέρα σου „hat nicht Dein Vater Deine Mutter genommen“, bei N. „gewählt“; ib. ὡς οὐ καλῶς ἔχουσιν „als wären sie nicht ganz in der Ordnung“; ib. παραγγέλλοντες „indem sie Deinem Vater die Weisung gaben“, 51 D.: ἐπειδὴν δοκιμασθῇ καὶ ἴδῃ τὰ ἐν τῇ πόλει πράγματα „sobald er unter die Bürger aufgenommen — und uns die Gesetze eingesehen hat; ib. ἐμποδὼν ἐστὶν οὐδ' ἀπαγορεύει „oder thut Einsprache“; 52 C.: οὕτω σφόδρα ἡμᾶς ἤροῦ „so bestimmt unterschiedst Du Dich für uns; ib. σὺ δὲ τότε μὲν ἐκαλλωπίζου „Du aber spieltest damals den Bornehmen“, N.: „Du thatest groß“; ib. E.: ἀπειδήμησας ἐξ αὐτῆς „zogst Du aus ihr über Land“, ib. 53 C.: καὶ ἀναισχυντήσεις διαλεγόμενος — τίνας λόγους; „und so unver- schämt sein wirst, was all für Reden zur Sprache zu bringen“.

Freilich finden sich daneben auch mancherlei Einzelheiten, an denen man Anstoß zu nehmen veranlaßt wird; doch betreffen dieselben allerdings fast nur den einzelnen Ausdruck, selten die Auffassung und das Verständniß des Sinnes. Wir wollen uns bei einer Anführung derselben zunächst an dieselben Capitel halten, aus denen wir das Vorhergehende ausgehoben haben; denn so läßt sich, nach unserer Meinung, eher ein sicheres Urtheil feststellen, als wenn man von allen Seiten her einige zerstreute Einzelheiten zusammensucht. Crit. 50 C.: ἐπειδὴ καὶ ἐνώσθας χρῆσθαι τῷ ἐρωτᾶν τε καὶ ἀποκρίνεσθαι „indem Du ja gewohnt bist, Dich der Reden in Fragen und Antworten zu bedienen“; der Zusatz „der Reden“ ist nicht allein überflüssig, sondern gibt auch einer schiefen Auffassung Raum; ib. E.: ὡς οὐχὶ ἡμέτερος ἦσθα καὶ ἔργον καὶ δοῦλος, „daß Du nicht unser Abkömmling und Leibeigener warst“; richtiger bei Nüßlin: „daß du nicht der unsrige wärest, unser Nachkomme und Knecht“. Auffällig erscheint ib. 51 B.: θωπεύειν πατρίδα „schön thun mit dem Vaterlande“, 53 E.: ὑπερχόμενος δὴ βίῳ πάντας ἀνθρώπους „als ein vor aller Welt sich Dufender“. cf. Apol. 38 A.; Phæd. 61 E. Bei der Uebersetzung der bei Plato so häufigen Anakoluthieen hat sich der Herr Verf. hin und wieder eine etwas freiere Fassung erlaubt, wie er selbst gesteht. Es scheint für einen Uebersetzer gerathen, jene bedeutungsvolle Unregelmäßigkeit, die ihr

höheres Gesetz in der Macht und Einheit des Gedankens findend, das Gesetz der Form sprengt, in unserer mehr nach Verstandeskategorie geordneten Sprache möglichst zu umgehen und dem klaren Verständniß die ästhetische und psychologische Bedeutung, welche das Platonische Anakoluth enthält, zum Opfer zu bringen. Manchmal scheint freilich die freiere Bewegung des Verf. das Verständniß geradezu zu stören. z. B. Apol. Socr. 28 C.: „der lieber, als er etwas Schimpflich erduldet (!), in einem so hohen Grade die Gefahr verachtete, daß, als ihn, von Begierde entbrannt, den Hector zu tödten, seine Mutter eine Göttin, ohngefähr, wie ich glaube, so anredete: Mein Sohn, wenn Du des Patroklos, Deines Freundes, Tod rächen und den Hector tödtest, wirst, so mußt Du selber sterben. Denn alsbald, spricht sie, nach Hector wird Dich das Verhängniß ereilen; daß er, solches hörend u. s. n.“ Weit besser hat diese Stelle, auch in anderer Beziehung, Müßlin wiedergegeben. Gut dagegen scheint uns die Stelle Phaed. 104 E. getroffen zu sein, ebenso Sympos. 218 A. Die Asyntheta sind in der Uebersetzung nicht immer so scharf und bezeichnend wie im Originale angedrückt; cf. Crit. 54 A., Symp. 173 B.

Wir glauben nicht, durch die angeführten Ausstellungen unser obiges Urtheil über den Werth der Drescher'schen Uebersetzung im Allgemeinen beschränkt zu haben, hielten es dagegen für nöthig, zu untersuchen, in wie einzelnen Eigenthümlichkeiten des Plato behandelt worden seien. Will es dem Herrn Verfasser gefallen, das begonnene Werk fortzusetzen; so wird seine Arbeit einen würdigen Platz neben andern behaupten. Die Worte aus Phädon 108 D., welche der Herr Verfasser in bescheidener Weise auf sich deutet, sind ihrer ersten Hälfte nach durch die That widerlegt.

Müßlin's Uebersetzung der Apologie des Sokrates und des Kriton liegt in zweiter Auflage vor und gibt dadurch den besten Beweis, daß sie als tüchtig und nützlich befunden worden ist. Der würdige Herr Verfasser hatte nämlich die rühmlichst anzuerkennende Absicht, durch seine beiden Schriften gebildeten Laien, die des Griechischen wenig oder nicht kundig sind (auch Frauen), ein treues Bild des frommen und tugendhaften atheniensischen Weisen zu verschaffen, und in den ethischen Grundsätzen und Handlungen desselben unserer Zeit ein Muster aufzustellen, das die vielfach verwirrten Begriffe von Freiheit und Gerechtigkeit rectificiren, im Allgemeinen unser Zeitalter auf eine ideelle Richtung lenken solle; zugleich wollte er in den Kreisen, wo das Urtheil über den Fortbestand der altclassischen Bildungsmittel auf unsrer Schulen gefällt wird, Freunde gewinnen. Die Schriften haben in ihrer ersten Gestalt viel Freunde gewonnen, wie die öffentlich und privat

ausgesprochenen, vom Herrn Verfasser nicht in ruhmrediger Absicht, sondern in dankbarer Freude mitgetheilten Anerkennungen bekunden; sie werden auch in der erneuten Auflage Freunde gewinnen. Denn die Uebersetzung ist höchst einfach, klar und richtig, und wenn man einige Einzelheiten im Ausdrucke abnimmt, in ihren treuen Nachklängen geeignet, den wunderbaren Reiz der Platonischen Darstellung vernehmen zu lassen. Dem Verständnisse der Laien ist aber noch außerdem zu Hülfe gekommen durch Einleitungen, Zergliederungen des Inhalts und durch verhältnißmäßig sehr umfangreiche Erklärungen. Diese letzteren sind nur selten sprachlicher, sondern meist sachlicher Natur, und um so mehr geeignet, die löbliche Absicht des Herrn Verfassers erreichen zu helfen, als sie in edler und einfacher Darstellung nicht nur tief in die religiösen und politischen Zustände Athens und Griechenlands einführen, sondern vor Allem eine wahrhaft ethische und erhebende Wirkung auf den empfänglichen Leser hervorbringen. Diese Anmerkungen sind eine wahre Fundgrube für den sittlich religiösen Kern, der namentlich in der griechischen Litteratur niedergelegt ist, für die reiche Ideenwelt, die sich in ihr aufschließt, zwei Eigenschaften, die ihr die ewige Dauer sichern.

Die Uebersetzung des Staats des Plato von Schneider, Professor in Breslau, in zweiter Auflage, ist richtig, klar, verständlich und der ganzen Platonischen Composition und Methode angemessen. Hin und wieder hat sich der Herr Verfasser im Interesse der Klarheit einer größern Freiheit bedient. III, 19 ist *τύποι* durch „Gepräge“ übersetzt, besser vielleicht: Grundzüge; *χορείας — τῶν τοιούτων* „Tänze, wie sie von solchen werden angestellt werden“ ist zu breit; *ὅτι τοῖς ἐπόμενα δεῖ αὐτὰ εἶναι* „daß sie jenem angemessen sein müssen“, ist ungenau, statt „aus ihnen hervorgehen, in ihrem Gefolge sein müssen“; ferner „bei dessen Wohl- oder Uebelbefinden auch er am meisten sich wohl oder übel zu befinden glauben würde“, ist von der Platonischen Ausdrucksweise etwas abweichend; ebendasselbst „ob sie geschildert sind, diesen Grundsatz zu bewahren und weder durch Zauberei noch durch Gewalt bewegt (?) werden“.

(Fortsetzung folgt.)

Dr. Qu e d.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

I. Sprache.

Es ist in allerneuester Zeit wieder in der Berliner Akademie die Frage nach der Entstehung der Sprache laut geworden, und nachdem Jakob Grimm in seiner Weise, genial wie ein gewaltiger Dichter, auf die Lösung ausgegangen, trat der philosophisch durchgebildete und ebenfalls mit dem reichsten Material ausgerüstete Steintal auf und verfolgte die ansprechende und für die Würde des Menschengeschlechts hochwichtige Aufgabe auf dem Grunde humboldtischer Weisheit bis in ihre Anfänge. Ich bin nicht gesonnen, den Lesern dieses Blattes vorzulegen, wie diese Forschungen vorgeschritten und was sie erreicht: nur einen Ausdruck hebe ich hervor, der mit andern darauf deutet, wie die Sprache in der Zeit der Sprachschöpfung oder wenigstens in einer auf diesem Felde noch regeren Zeit aufgefaßt ward. — Wie ein göttlicher Funke leuchten Wort und Rede aus dem Geiste des Menschen heraus, ein Funke, der nicht nur im Hörer zündet, der auch seinen Grund selber erhellt und läutert: und darum ist sprechen oft so viel als herausleuchten, prosaisch äußern. Der Geist tritt bei sich selber verharrend im Bilde außer sich. Im sinnlichen und verhältnismäßig noch so klaren Sanscrit heißt *śakshuh* „Auge“ von der Wurzel *śaksh* „sprechen, erzählen“, aber eigentlich „hell ausleuchten“; und ein anderer sanscritischer Ausdruck ist *bhāsh*, welchem keltisches *beas* entspricht, „zu leuchten anfangen, sprechen“. Im Griechischen bedeutet dieselbe Wurzel „leuchten“ und „sprechen“, eine Wurzel, die im Sanscrit wieder erscheint und im Lateinischen in der Form eines Reflexivums: „ich zeige von mir aus und also auch mich“ fortspielt. Das Leuchten könnte aber auch als ein Brechen aufgefaßt werden: die Sprache bricht hervor, wie die Morgenröthe das Grau des Himmels zerreißt, indem die Fesseln des Leiblichen — nicht fallen, aber sich schmiegen und glätten, um ein treffliches Gefäß des geistigen Dranges zu werden. Die Knospe schwillt, springt auf und entfaltet Farbenpracht und lieblichen Duft. Darum könnte das Wort das „ausbrechende“ heißen. Frisch und sinnig ist diese Anschauung: aber es ist doch sehr zweifelhaft, ob, wie Einige meinten, sprechen geradezu nur ausbrechen sei; und ausbrechen, wenn wir goth.

hairhts, althochdeutsches pēraht, mittelhochdeutsches bērht „leuchtend“, noch vorhanden in unsern Namen Bertha und Berthold und vielleicht in Bracht, vergleichen, müßte erst noch zweideutig sein und könnte uns am Ende wieder auf die erste Anschauung zurückführen. Die Rede oder Sprache ist aber auch ein Ausstreuen und Gliedern von Worten, sie ist erst verständlich durch die Theilung und Aneinanderreihung von Tönen, und darum nannte schon der alte griechische Homeros die Menschen theilende oder articulirende, und das Lateinische nennt die Rede das an einander gereichte (sermo). Also wird Grimm so unrecht nicht haben, wenn er in einer seiner reichen akademischen Abhandlungen sprechen und sprache zum angelsächsischen sprēc „Reis“, niederdeutsch sprok, sprokware „Späne und Aeste“ und an althochdeutsches sprachulla hält. Dahin gehört auch das alte spriu „Spreu“, dialektisch spriur, und die nächste Wurzel findet sich im lateinischen spargere „streuen, sprengen“. Der Ausdruck gemahnt uns an die alten Runenformen, an die Reiser von fruchtbarem Holz, d. h. von der Buche, die gebogen und zugeschnitten werden, zuvörderst zu gottesdienstlichem Gebrauche.

II. Deutsch.

Auf den Ausdruck Germanen, der nun ziemlich allgemein als ein altkeltischer anerkannt ist, lassen wir uns diesmal nicht ein. Thiudisc oder diutisc gilt von der Landessprache eigentlich erst seit dem neunten Jahrhundert nach Christus; für Land und Volk aber ward der Name vor dem zwölften Jahrhundert nicht gewöhnlich. Der Name deutsch, sagt Wackernagel in seiner ausgezeichneten deutschen Literaturgeschichte S. 123, hat sich am Niederrhein und im zwölften Jahrhundert, wo die Nachbarschaft der Franzosen das Völkerbewußtsein schärfte, für alle Zeiten festgestellt. Diutsche man und diutsche lant werden nun geläufige Worte; sie müssen es aber zuerst im Unterlande gewesen sein, da die Franzosen des Mittelalters Alemant und Tiois und heute noch die Engländer ihr German oder Alleman und Dutch unterscheiden, wie hochdeutsch und niederdeutsch oder niederländisch: deutsch meint nichts Anderes als völkisch oder heimisch gegenüber dem Fremden und ausländischen. Denn thiuda, diota, diet, nun bloß noch in Personen und Ortsnamen geborgen (Diethelm, Dietrich, Dietikon u. s. f.) heißt eigentlich Volk. Wovon das Wort thiuda selber abzuleiten, das weitläufig aus einander zu setzen, möchte hier nicht am Platze sein. Das Resultat einer genauen Untersuchung darüber ist das, thiuda bezeichne unsprünglich wie die meisten andern Namen für Volk nur die Fülle, Masse. Aus thiuda, diota u. s. f. fällt nun auch Licht auf die WW. deuten

und deutlich: deuten heißt „in die Volkssprache um- oder übersetzen“, und deutlich ist „daß in die Volkssprache übersetzt“; deutsch reden gebrauchen wir noch heute für „verständlich, frei, unumwunden reden“.

III. Welsch u. ä. Ausdrücke.

Welsch heißt fremd, bald keltisch, bald romanisch, und gilt zugleich von Volk und Sprache. Das Wort ist schon eine Weiterbildung von walah, walch, eigentlich walahisc. walah führt uns nach aller Analogie und nach historischen Spuren auf eine noch einfachere Wurzel wal, und walen gilt noch in einem Theile des Kantons Bern für wälschen. Die Walen sind aber keine andern als die alten Galli, die Kelten. Welsch bezeichnet also zunächst gallisch, und der Ausdruck nahm in einer Zeit seinen Anfang, als germanische und gallische Stämme in Conflict und Gegensatz geriethen, später ward er auf die romanisch redenden Leute übertragen. Wir verstärken den Sinn des Fremden und Unverständlichen noch mit dem Zusätze chüder-, kauder-, das ist sicher nicht = chür und gehört auch kaum mit unserm dialektischen chüder zusammen, sondern wird zu chüdern, kaudern zu ziehen sein, welches treffend vom Geschrei des wälschen Hahns gilt. Umgekehrt heißt der Deutsche dem Slaven Njemetz, ein Stummer, woher auch ungarisch Nemet u. s. f. Das Fremde und Unverständliche bezeichnen viele andere Völker als stottern, so im Indischen mlécc, und die Völker nicht brahmanischer Sprache und Lehre sind mléccās. Älter noch und allgemein indogermanisch scheint der Ausdruck barbarus, indisch barbara, ohne Zweifel auch von der Sprache ausgegangen, da schon der älteste griechische Dichter ihn auf diese bezieht. „Bei den Indern hat das Wort eine engere Bedeutung gewonnen, indem es ein besonderes Volk und eine besondere Sprache bezeichnet. Man darf aber aus dieser Uebereinstimmung schließen, daß sich bei den indogermanischen Völkern frühe das Bewußtsein ihrer Ueberlegenheit gebildet und von der Verschiedenheit der Sprache ausgegangen.“ Mit solchen Benennungen ist nun in der Regel im Sinne des Benennenden auch die Anschauung verbunden, daß die Benannten, die nicht dieselbe Sprache redenden Menschen auch nicht dieselbe Macht erreicht, daß sie nicht dieselbe Würde besitzen wie diejenigen, von denen der Name ausgeht. Stark tritt die Abneigung und Geringschätzung gegen den Fremden auch in einzelnen andern Wörtern hervor, im lat. hostis „Fremder“ und „Feind“, mit welchem unser deutsches „Gast“ übereinstimmt, in elend = ellend = elilenti „ausländisch“ und „unglücklich“, woher noch in Zürich „die elende Herberge“ u. s. f.

IV. Die deutsche Verschiebung der festen Consonanten (die Lautverschiebung).

Diese hat nicht nur ein rein sprachliches oder physiologisches Interesse. — Leichter und seelischer sind im Worte die Vocale, schwerer und leiblicher die Consonanten oder die sonderbarer Weise sogenannten Mitlauter; aber so leibhaft sind diese denn doch nicht, wie man sie bis dahin noch immer anzusehen pflegt. Eine mächtige Veränderung trug sich mit ihnen besonders in unsern großen germanischen Dialecten zu: was anderwärts ohne feste Regel, einzeln und schwankend begonnen, das kommt hier schon seit bald zweitausend Jahren, da früher, dort später, zum vollen Durchbruche. Auch in dieser Richtung also bewähren deutscher Stamm und deutsche Sprache die Anlage, allgemeines, mehr organisches oder unorganisches Gut vollkräftig und eigenthümlich zu verwenden. Zweimal geht diese Veränderung auf dieselbe Weise vor sich: die erstere scheidet das Germanische strenger von seinen asiatischen und europäischen Stammverwandten, die zweite das Suevoische oder Hochdeutsche vom Sächsischen oder Niederdeutschen und vom Nordischen. Die ursprünglichsten, den Vocalen und Halbvocalen physiologisch am nächsten stehenden unter den stummen Consonanten scheinen die weichen und hauchlosen *b, d, g*. Vergleichen wir nun die gothische oder altgermanische Sprachstufe mit der des Sanscrit, der griechischen, lateinischen u. s. f., so verhärten sich deren *b, d, g* in die gepreßten *p, t, k*, deren *p, t, k* werden, indem die Verhärtung sich bis zum überschießenden Hauche steigert, zu *f, th* und *h*; die ursprünglichen *bh, dh* und *gh* oder *ph, th* und *kh* werden durch den Hauch selber erweicht zu den weichsten stummen *b, d, g*. Fürs Hochdeutsche geht auf dieselbe Weise der Proceß aus Neue vor sich, als wollten sich die Wanderlust und die Liebe zur Heimat, zwei scheinbar weit getrennte Dinge, wie sie beide im deutschen Wesen zusammentreffen, auch in der Sprache ausprägen, indem die Lautgebilde sich auf demselben Grundstocke umgestalten. Aber ich habe den Verlauf nur im Groben gezeichnet, da ich es für unpassend hielt in diesem Blatte in alle die kleinen Hemmungen einzutreten, die dem Sprachgesetze entgegenstanden. Nur in Kurzem sei gesagt, daß die Aenderung nicht durchaus alle Worte und Lautgestaltungen gleichmäßig ergriffen, und daß anderseits dem Germanischen überhaupt Lautschattirungen oft mangelten, die gerade nach der Regel hätten wirksam werden sollen. So läßt das Gothische für altes *p* nur *f* eintreten statt eines *ph* oder *pf*, ein *f*, welches aller festen Kraft, wie sie den stummen Buchstaben eigen, entbehrend und nur kräftig hauchend, bis auf unsere Zeit sich

erhalten mußte und nun oft in der Form v auftritt. Nicht minder fehlt dem Gothischen ein ch, wofür es bloß h setzen konnte, und dem ist dasselbe Loos geworden wie dem f: so in lateinischem pater, goth. fadar, hochd. vater oder in latein. piscis, goth. fises, Fisch; in pecu goth. faihu, Vieh; in cor (d) hairtō, Herz. Im Gothischen hat für statt des bloßen h in th ein Sauselaut entwickelt und ein gothisches wird hochd. z. Es konnte freilich z auch entspringen aus romanischer c, so im althochd. vochenza, woher unser zürcherisches „Vogezzer“, Grob- bader. Mittellateinisch heißt dieses Wort focacius, ital. focaccio, spanisch hogaza, franz. fouasse und bezeichnet ursprünglich „eine dünne Kuchen- art von feinem Weizenmehl, welche in der Herdnische, auf dem focu gebacken wird“. Aber nicht nur Nachzügler finden sich im Germanischen einzelne Wörter entwickeln sich auch auf vierter Stufe: so haben wir im Angelsächsischen thvingan, althochdeutsch dwingan, mittelhochdeutsch twingen (twingūri), neuhochdeutsch zwingen, oder goth. thvairhs, althochd. dwērah, mittelhochd. twerch, neuhochd. zwerch = quer; goth. thvahan „waschen“, althochdeutsch dwahan, und heute statt dwahen twahen ein zwahen oder zwagen; daher unser acht deutsches Dialekt zwäheli. Außer dem sprachlich-physiologischen Interesse hat, wie gesagt dieser Vorgang in den deutschen Dialecten auch ein historisches. Denn die Lautverschiebung führte zuerst auf eine innerlich begründete Erkenntniß der Stammverwandtschaft der Germanen mit den Indern, Persern, Griechen, Römern, Slaven und Celten, und sie erst lehrt uns auf die Unterscheidende achten; sie lehrt uns auch eine wichtige Seite kennen nach welcher sich die germanischen Völker unter sich eintheilen; sie ist ein leuchtendes Zeichen des gewaltigen Vordringens der Völker von Osten gegen Westen. Aber auch ein bis jetzt noch allzu sehr gering geachtetes praktisches Interesse hat die Lautverschiebung bei der Erlernung neuerer Sprachen — denn auch in den romanischen Idiomen finden sich eine Menge deutscher Wörter —, besonders des Englischen, dessen ganzer Organismus ein acht deutscher ist, wenn auch, wie zu Satire, ein Deutscher in seiner dieser Tage herausgekommenen Geschichte der lateinischen Sprache das Englische mit als Tochter des Lateinischen aufführt. Hier nur einige Beispiele solcher Veränderung. Im Sanscrit heißt div „glänzen“, und aus dieser Wurzel sind die Namen für Himm und Tag, für die glänzenden Götter, für die strahlende Jugend, für Scherz und Lust genommen. Mit dem sanscritischen dyāus ist entschieden gleich griechisches Ζεύς, Genitiv Διός, und der Wurzel div entspricht neugot. ags. tiv, englisch noch in tuesday, althochd. zio, woher bis auf heute das süddeutsche zistig = Ziwestag; griechisch δέρεω „schinden“ wird in

Goth. *tairan*, ags. *teran*, engl. *tear*, hochd. *zeran*, daher *Zorn* u. s. f. wie latein. *dolor* von *δέρειν*. „Buche“ lautet griech. *φυγός* von *φάγειν* (vgl. fruchtbar holz), goth. *bōka*, hochd. *puocha*; *dantas* im Sanscrit wird goth. *tunthus*, ags. *tōdh*, englisch *tooth*, althochd. *zand*; *porcus* wird im Althochd. *fērah*, verkleinert *feraheli* = Ferkel, und *spunniserbelin* ist ein Spanferkel, „d. h. ein noch von der Mutter trinkendes Schweinchen“, von *spunni*, *Euter*, *Brust*, derselben Wurzel als *gespan*, eig. „Milchbruder“, von *spanan* *allicere*. Zu derselben Wurzel zählt auch *widerspänig* = „widerspenstig“. Das Neuhochdeutsche und schon das Mittelhochdeutsche erschläft in seinen Lauten und sinkt theilweise wieder auf die alte Stufe zurück; an vielen Orten aber ist unser alemannischer Dialekt der Bewegung noch treuer geblieben; unser *chind* u. a. entspricht dem Gesetze besser als *kind*.

In den Osterferien 1852.

H. Schweizer.

Zerstreute Bemerkungen, welche den Unterricht in den Schulen und die Lehrer derselben angehen. *

5. Lectüre des Lehrers.

Wenn man weiß, auf welche erbärmliche Weise schlechte Blätter ihren Inhalt erzeugen, so schämt man sich, zu denken, daß Lehrer mit dem Lesen derselben die Zeit verderben. Es kommt überhaupt darauf an, mit welcherlei Gedanken ein Lehrer Umgang pflegt. Er muß sich auch durch das, was er liest, immer in außerlesener Gesellschaft befinden. Wer lehren will, muß dauernde, gründende, ewige Gedanken in sich tragen. Die ewige Verfassungsurkunde aller Staaten sind die zehn Gebote, über welche weder das israelitische Volk, als Urwähler, noch seine Deputirten abgestimmt haben. Verfassungsparagraphen, wie man sie in Kammern macht, haben bisher noch wenig Bestand gehabt. Der weiseste Paragraph ist der, nach welchem alle Paragraphen geändert werden können; denn das Zeitliche ist vergänglich. Die Zeitschriften aber pflegen gar sehr mit dem Vergänglichen sich zu beschäftigen und namentlich der Begründung des vierten Gebots nicht gewidmet zu sein, da sie zwar wohl von Geselligkeit zu schwärzen pflegen, aber die Ehrfurcht vor

* Vgl. XXXI. 157—160.

der Obrigkeit untergraben, welche nach revolutionärer Meinung von denjenigen eingesetzt wird, die ihr unterthan sein sollen. Hiervon geht alle Revolution aus. Das ist ihr innerer Widerspruch, der sie immer stürzt.

6. Unterschied der erziehenden und rächenden Strafgerechtigkeit.

„Ein Verbrechen ist kein absolut isolirter Act, sondern ein Product einer wider die sittliche Idee streitenden Mißrichtung des Willens, die Erscheinung eines negativen Ferments, der Beweis einer verbrecherischen Gesinnung. Danach ist die Handlung nicht vorbei, wenn der Handelnde sie vollbracht, vielmehr dauert diese Production noch fort und bewirkt das Gethane im Gemüthe eine vergrößerte Neigung, ein gesteigertes Vermögen, ja endlich einen Zwang, dasselbe oder Gleichartiges hervorzubringen. Ist nun die Strafe nichts Anderes als die Negation des Verbrechens, so muß das zweifache Moment, das im Verbrechen zum Vorschein kommt, auch an der Strafe sich geltend machen. Hiernach ist ein objectives und subjectives Moment in der Strafe zu unterscheiden. Zunächst ist die Strafe gegen den in der Handlung sich offenbarten, vom allgemeinen Willen sich trennenden besondern Willen gerichtet, um diese Trennung aufzuheben, und zwar in derselben Ausdehnung und Intensität, womit jene Trennung stattgefunden, der besondere Wille das Gesetz aufgehoben hat. Dadurch wird für diesen Fall die Herrschaft des Gesetzes wieder hergestellt. Durch dieses äußere mechanische Factum allein kann jedoch keineswegs das Verbrechen als aufgehoben betrachtet werden; die Quelle des Verbrechens bleibt, die böse Gesinnung, die Neigung, der böse Wille ist bald mit einer neuen Schöpfung fertig. Die Wirklichkeit des Rechts wird also nicht eher im vollen Umfange hergestellt, als bis das Unrecht auch in der Gesinnung des Verbrechers mittels eines in seinem Innern vor sich gegangenen, durch seine freie Selbstbestimmung vermittelten Processes negirt ist. Die Besserung ist nun gerade die subjective Aufhebung des Verbrechens in dem Verbrecher selbst, welche geschieht, indem die in Verbildung der Triebe und in deren Uebergange zu ungezügelter und wilden Affecten und Leidenschaften sich äußernde falsche Richtung des natürlichen Willens gebrochen wird und eine vernünftige Sinnesart und mit ihr die sittliche Freiheit an deren Stelle tritt. Es gibt zwei Formen der Strafgerechtigkeit: eine erziehende, welche der Familie, Schule, Kirche gebührt; eine rächende, welche dem Staate gebührt. Jede Form hat die beiden Momente in sich aufzunehmen, aber so, daß in der einen das eine, in der andern das

andere Moment das vorherrschende und bestimmende ist. Bei der Strafe vom Staate kann das subjective Moment nur durch das objective gesetzt werden, da der Mensch im Staate nur insoweit unter dessen Einfluß gehört, inwieweit sein Inneres durch eine That sich objectivirt hat."

Hegel wollte, daß man die Strafe ansehe als aus der Freiheit stammend, als ihre Achtung und Furcht in sich selbst tragend, ohne Nützlichkeitsrückzicht, wie ohne Rachegeleüst und selbst als bezwingend doch in der Freiheit bleibend. Er meint, wenn die Strafe nur als Zwang vorgestellt werde, so sei sie bloß als eine Bestimmtheit und als etwas schlechthin Endliches, keine Vernünftigkeit in sich Führendes gesetzt und falle ganz unter den gemeinen Begriff eines bestimmten Dinges gegen ein anderes, oder einer Waare, für die etwas Anderes, nämlich das Verbrechen, zu erkaufen sei. Der Staat halte dann als richterliche Gewalt einen Markt mit Bestimmtheiten, die Verbrechen heißen und die ihm gegen andere Bestimmtheiten feil seien, und das Gesetzbuch sei der Preiscourant.

7. Zur christlichen Schuldisciplin.

Dieselbe hat ihre Macht in der Liebe, welche nicht aufhört, an das Herz des Zöglings zu greifen; jeder andere Griff, der nicht von dieser Liebe eingegeben und geleitet wird, bleibt im wahren Sinne fruchtlos. Das Böse kann nur durch das Gute überwunden werden. Ein Beispiel, wie man zur Hölle steigen, das Böse in seiner Wurzel ausroden muß, gibt uns Kießling als Mühlenarzt, Schubert Altes und Neues II. S. 145. Woher der Lehrer die Kraft holen soll zur Erneuerung des Sinnes seiner Schüler, das sagt ihm das Bekenntniß des Apostels: Ich vermag Alles durch den, der mich mächtig macht, Christus! (Philipp. 4, 13.)

Es kann Niemand das Böse in den Kindern richtig behandeln, der es nicht in seiner eigenen Brust erkannt hat. Und ein Solcher wird wissen, daß ihm nur Gottes Barmherzigkeit hilft.

Erfahrung hat gelehrt, daß bei verhärteten Kindern nur Liebe hilft. Ihre Herzensverhärtung rührt gewöhnlich von harter Behandlung her; denn gleich wie Sklaverei Sklaven erzeugt, so auch harte Behandlung harte Herzen. Was soll nun der Lehrer mit ihnen thun? Soll er die Härte des elterlichen Hauses überbieten? Gleiche Ursachen haben gleiche Wirkungen!

Um zu veredeln, muß man edel sein und edel behandeln; wozu man erziehen will, das muß man anwenden.

Von diesen Grundsätzen hat man gesagt, sie führen zur Verweich-

lichung; man verlangt Galgen. Aber zur Befebrung der Helden schickte man doch nicht Galgen, sondern Missionäre mit Lehre und Liebe.

In England haben Verbrechen mit der Strenge der Bestrafung zugleich abgenommen. Nicht daß jene Abnahme von dieser absolut abhängig wäre; aber — in den rohesten Zeiten war auch die Rechtspflege die unsittlichste. Das ist eine nothwendige Consequenz.

Luther spricht von „Eifer“ und nennt ihn die zornige Liebe. Er sagt, der Eifer sei nicht ein böser Zorn, sondern ein Zorn der Liebe, ein freundlicher, väterlicher Zorn, wie er bei denen zum Vorschein kommt, die sich unter einander lieben. Wo die Liebe zürne, thue sie keinen Schaden.

8. Erziehung zur Wahrhaftigkeit.

In einem Aufsatze einer pädagogischen Zeitschrift, die in Norddeutschland erscheint, und der von der Erziehung zur Wahrhaftigkeit handelt, wird die Wahrhaftigkeit als eine Frucht der Ehrliche dargestellt und behauptet, die Lügenhaftigkeit sei nur das Symptom einer sittlichen Krankheit, des Mangels an Ehrliche, des erstickten Ehrtriebe; nicht selbst eine Krankheit; durch Weckung und Pflege der Ehrliche werde die Lügenhaftigkeit verschwinden. Es ist aber wohl ein Irrthum, die Wahrhaftigkeit von der Ehrliche abhängig zu denken.

Wahrhaftigkeit und Ehrliche sind ungetrennte Eigenschaften desselben Gemüths; die Wörter „wahrhaftig“ und „ehrlich“ können sogar in vielen Fällen das eine für das andere gebraucht werden. „Rein mit Wahrhaftigkeit, sage mit Wahrhaftigkeit deine Meinung“ und „reinehrlich, sage ehrlich deine Meinung!“ Diese Aufforderungen haben auf den, an welchen sie gerichtet werden, dieselbe Wirkung. Der Unterschied der beiden Ausdrücke liegt darin, daß man die Ehre um seiner selbst willen, die Wahrheit um der Wahrheit willen, richtiger gesagt um Gottes willen liebt. Die Wahrheit ist Gottes, die Ehre der Menschen, und letzteres so, daß, wenn wir sagen „zur Ehre Gottes“, wir damit nicht meinen, daß Gott eine Ehre angethan werden soll oder könne, sondern daß wir unsere Verehrung Gottes an den Tag legen sollen.

Es gibt keinen wahrhaftigen, d. i. die Wahrheit über Alles liebenden, besser: der Wahrheit gehorchenden Menschen, der nicht ehrlich genannt werden müsse, ja der nicht ehrenhaft, d. i. von unantastbarer Ehre wäre und dem dieß nicht alle Welt zugestände. Aber alle Welt gesteht manchem Menschen Ehrenhaftigkeit auch dann noch ohne Zagen zu, wenn sie auf Befragen allerdings Bedenken tragen würde, der

selben Menschen einen unbedingten Gehorsam gegen die Wahrheit zutrauen. Ehre bei Gott ist ohne Wahrhaftigkeit unmöglich; Ehre bei den Menschen ist mit einigem Abzuge an der Wahrhaftigkeit leider möglich. Ein großer Kriegsheld und Staatsmann ist noch lange kein Märtyrer. Dieser stirbt für die Wahrheit, auch wenn alle Welt ihn darum verachtet. Wie will denn nun die Wahrhaftigkeit von der Ehr-
liebe abhängig gedacht werden?!

Der Aufsatz enthält auch praktische Rathschläge. Der Zögling soll in Genossenschaften eingefügt werden, die den Begriff der Ehre in ihm wecken, die ihm den Genuß der Ehre möglich machen und die Liebe zur Ehre in ihm entzünden; denn es heißt, Ehre sei ein gesellschaftlicher Begriff und bestehe darin, daß eine Corporation an einem einzelnen ihrer Mitglieder anerkenne, daß dasselbe seine Stellung in der Corporation ausfülle. Aber was helfen alle Genossenschaften, wenn die Gemeinschaft mit Gott verloren ist? Die Wahrhaftigkeit bedarf der Feigenblätter nicht. Wer sich Feigenblätter flechten muß, dem zieht Gott einen Rock von Fellen an und treibt ihn aus dem Garten Eden. Für die Unschuld ist Ehre ein Name, der nicht an sie hinanreicht. — Ueberhaupt sind die gegebenen Rathschläge Berechnungen der Klugheit, denen der rechte Grund fehlt, die Furcht vor Gott und die Liebe zu Gott. Daß es nicht gelingt, auf einem andern zur Wahrhaftigkeit zu erziehen, leuchtet ein. Für die berechnende Klugheit aber wird Weisheit sich einstellen, so der Vater oder Erzieher dafür sorgt, daß er sich selbst läutere, um an dem Kinde Gottes Stelle vertreten zu können.

9. Einfachheit des Unterrichts.

Grundunterricht begreift den Grund aller menschlichen Bildung. Wir sind in Deutschland so glücklich, in der deutschen Bibel Alles zu besitzen, was wir für den Grundunterricht bedürfen: den Menschen inne werden lassen seines Anfangs und ihm den leitenden Stern geben in den Verheißungen der Zukunft; denn er geht seinen Weg zwischen diesen beiden.

Das Höchste ist, mit den einfachsten Mitteln das Vollendete zu lehren. Die heiligen Männer, von welchen die Welt fort und fort lernt, wußten nicht von Vielem, was Viele vor ihnen gewußt hätten; denn es waren nicht Viele vor ihnen gewesen, und sie selbst hatten kein — Seminarium besuchen können.

Es wird zu Vielerlei für die Schule gewünscht. Da wünscht man, daß die Schüler mit Liedern für die verschiedensten Verhältnisse des

Lebens, mit Marsch-, Kriegs-, Reise-, Gesellschafts- u. s. w. Liedern ausgerüstet entlassen würden. Wenn wir es nur erst dahin gebracht hätten, daß Paul Gerhard's Lieder ein sicheres Eigenthum der Schüler wären. Dann möchte nach etwas Weiterem auch gefragt werden.

10. „Wie ist in der ungetheilten Volksschule zu verstehen, daß im Religionsunterricht jede Schülerabtheilung so herangezogen wird, daß alle Kinder für Verstand und Herz den möglichst größten Gewinn haben?“

Die Beantwortung dieser Frage ist wohl nicht unwillkommen. – Wenn wir über unser eigen Thun in der Schule zum Nachdenken werden gekommen sein, wenn wir anfangen werden, ungeachtet eitel Bäume doch den Wald zu sehen, so werden wir besser als bisher im Stand sein, die alte Elementarschule nach ihrem Wesen zu würdigen, statt sie nur nach ihrem Unwesen zu verurtheilen.

Die alte Schule buchstabirte. Was that sie damit? Sie bemächtigte sich durch die Kenntniß der Buchstaben der Ueberlieferung der Schriftsprache, in welcher sie das Wort Gottes empfing, sintemal die lebende (Mund-) Sprache davon getrennt ein besonderes Leben lebte. (Der heutige Unterricht wird erst dann verstanden, wenn man darin die Pflanzung der Schriftsprache an Stelle der lebenden Sprache sieht. Die weiter auszuführen, ist hier nicht der Ort.)

Die alte Schule lautirte längst, ehe das Lautiren „als eine Method erfunden“ zu werden meinte. Denn besser ist nie lautirt worden, als es von jeher im Choralgesange geschah, ohne daß man daran dachte.

Die alte Schule verlangte von den Kindern, daß sie still säßen. Das gehört hierher. Man verlangte von den Kleinen zunächst nicht mehr, als daß sie sollten lernen still sitzen. Es fühlt sich sogleich heraus, daß dieses Still zwei Beziehungen hat: die erste, daß der Unterricht nicht gestört würde, welcher andern als den Kleinen ertheilt wurde; – die zweite, daß sie selbst sich Gewalt anthun sollten.

Der Prediger unterrichtet die ganze Gemeinde, welche stille vor ihm ist. (Vrgl. Hab. 2, 20.) Still mit Willen, mit gespanntem Willen ist nur der, welcher hören will.

Und das Hören ist dergestalt die Grundbedingung alles Unterrichts, daß es nicht, wie geschieht, als Voraussetzung behandelt, sondern ausdrücklich gelehrt werden sollte. Das erste Sprechen ist ja nichts Anderes als der Beweis für das Hören.

Wir glauben, den Unterricht mit dem Sprechen anzufangen, wo wir ihn in der That, ohne mit Klarheit daran zu denken, mit dem Hören anfangen

Dächten wir und gedächten wir, den Unterricht mit dem Hören anzufangen, so würden wir, ehe wir auf die Sprache der Kinder hörten, auf unsere eigene (des Lehrers) Sprache hören.

Wir würden dann auch ein Gewicht darauf legen, daß, wie die Prosa an die Poesie, wie der Sinn an das Bild, so der durch Stellung und Bewegung des Mundes eingezäunte und gefettete Laut an den Gesang — (den Wechsel der Höhe und Tiefe) des Tones gebunden und ohne ihn unlebendig ist; wir würden uns erinnern, daß das Kind die ersten Worte seiner Mutter nur wie einen Orsang, nach dem Wechsel des Tones, nicht wie eine Rede, nach der Bedeutung der Worte, aufsaßt und versteht; wir würden den elementaren Anfang des Sprechens nicht an Tonlosigkeit leiden, sondern des Herzens Empfindung, damit der Gedanke, wie in einer Wiege, darin läge, mit der Schärfe der Gliederung des Wortes zugleich hören lassen. — — —

Es ist nicht bloß zulässig, es ist nothwendig, daß wir die Kleinen hören lassen, was und wie wir mit den Großen sprechen. Und hören lassen heißt, uns auch überzeugen, daß sie hören.

Wenn nicht hin und her geredet wird, wie die Worte gerade fallen wollen, sondern in lauterer, fehlerfreier Lehrsprache unterrichtet und auf völlig fehlerfreie Antworten der Schüler unverbrüchlich gehalten wird, so ist nichts lehrreicher für die Kleinen, als dieß zu hören. Werden sie angehalten, zuerst nur durch die Wiederholung eines, dann eines und des andern, dann mehrerer und zusammenhängender Worte zu zeigen, daß sie gehört haben, werden sie nach und nach geübt, das Gehörte festzuhalten, zu zeigen, daß ihnen nichts von dem, was gesprochen worden, entgangen ist; so gelangen die Kleinen auf dem einfachsten Wege allmählig auf die Stufe der Aelteren, welche sie nach den Jahren äußerlich erreichen, auch innerlich.

Wird es mit dem Hören genau genommen, so fällt die Entwicklung der inneren eigenen Thätigkeit des Schülers dem Lehrer in die Hand. Der lernt am besten und am meisten, der am schärfsten und am ununterbrochensten hört.

Gott zu hören ist die höchste Aufgabe. Gott spricht aber ununterbrochen mit uns; wir sind nur nicht ununterbrochen aufmerksam auf seine Stimme. Vrgl. Jes. 3, 6, 10, 11 im 55ten Cap.

Daß Gott gehört wird, das ist die Geschichte der Menschen. Sie ruht auf der Ueberlieferung seines Wortes. Darum ist es die Aufgabe der Elementarschule, das Ohr des Schülers zu schärfen, daß es durch die Tausende von Jahren hindurch vom Anfange der Welt her Gottes Stimme höre. Je länger die Welt steht, desto tiefer lernen die Menschen

in den Himmel sehen, desto mehr Räume in seinen Tiefen werden aufgeschlossen. Der unsichtbare Himmel aber liegt nicht in der Zukunft der Entdeckungen des Auges, sondern in den Offenbarungen, welche Denen geworden sind, die Gottes Stimme gehört haben. Darum heißt Gott das Wort, weil er will gehört werden.

Was gesehen werden kann, muß gegenwärtig sein. Vergangenheit und Zukunft, in welchen die Fügungen für die Geschlechter der Menschen liegen, werden gehört. Die Unterweisung des Menschen für seines Lebens Bestimmung, für die Ueberlieferung der Vergangenheit an die Zukunft, für das Sammeln der in die Geschichte gestreuten Samenkörner des Ewigen und ihre Aussaat in die Folge der Zeiten ist daran gebunden, daß er hört. — — —

Unser Unterricht ist dadurch zu einem nicht geringen Theile in Irrthum verfallen, daß er hat auf das Sehen, Schauen und Anschauen erbaut werden sollen. Hierauf insonderheit habe ich wollen aufmerksam machen.

Es liegt eine große Belehrung für den Lehrer darin, daß die Zeit und ihre Füllung nicht gesehen werden kann und sie doch es ist, welche des Menschen menschliches Leben enthält.

Das Wort entspringt immer von Neuem aus den Tiefen des Geistes; es ist die immer fortgehende Schöpfung, welche eine Welt des Geistes in der Zeit erbaut. — Für diese Welt sollen die Menschen lebendige Bausteine sein. Sie müssen für das Wort erzogen werden; sie müssen hören lernen, um die Weissagungen zu verstehen und an ihrer Erfüllung zu arbeiten. Der Anfangsunterricht muß an der Seele des Menschen rühren, nicht an seinem Fleische. Die Augen sehen, was geschaffen ist; die Ohren hören, was je werden soll und vor aller Dinge Anfang gewesen.

Otto.



I. Abhandlungen.

Aus der Schulstube.

Von C. G. Scheibert.

Sechster Artikel *. Die häuslichen Aufgaben. (Fortsetzung.)

II. Die Behandlung der häuslichen Aufgaben von Seiten des Lehrers.

Es seien zunächst die Rücksichten besprochen, welche der Lehrer bei dem Aufgeben der Arbeiten zu nehmen hat.

Mag es sehr gewagt sein, erfahrenen Männern Fingerzeige geben zu wollen über dieses Capitel, ja nur mit ihnen über derlei Dinge zu reden; indessen gibt es doch auch wohl unter den Lesern jüngere Männer, die es einmal nicht verschmähen, auf den Boden der Praxis geführt zu werden, und sich sagen zu lassen, daß der Unterricht auch nach dieser Seite hin eine Technik kennt, um die sich die Lehrbücher der allgemeinen und besondern Pädagogik nicht kümmern. Sie werden wenigstens den freundlichen Rath eines erfahrenen Genossen nicht verschmähen, zumal das Annehmen in Jedes freiem Willen bleibt. Für die untern Classen sei zunächst festgehalten:

die häuslichen Arbeiten fördern den Classenunterricht nicht wesentlich.

Wer den Leistungen seiner Schüler mit diesen Aufgaben aufhelfen will, der wird gar vieler Zeit bedürfen, und nur mit einigen Schülern, welche eine gute häusliche Aufsicht und eine gute häusliche Anleitung haben, oder die sehr emsig oder recht befähigt sind, wird er durch seine Aufgaben zu rascheren Fortschritten gelangen. Man überläßt dießfalls das eigentliche Lehren dem Hause. Wenn nun eine Schule eine Schulgemeinde hat, in der das Lehrenwollen und Lehrenkönnen

* Vergl. Päd. Rev. XXXIII. S. 1 ff.

Pädagog. Revue 1853, 1te Abth. a. Bd. XXXIII.

und Beaufsichtigen und Anleiten keine Stelle hat, da wird sie mit ihren häuslichen Aufgaben gar wenig erzielen.

Nachmachen, Wiederholen des in der Classe Durchgenommenen und Auswendiglernen dessen, wofür Lernfähigkeit erzielt ist, das ist das einzige Feld, das man in diesen Classen bestellen kann. Was die Schüler nicht schon in der Classe ohne Beihülfe des Lehrers ganz richtig machen können, das darf ihnen nicht zugemuthet werden für die häusliche Aufgabe, denn sie können das ohne seine Beihülfe noch viel weniger richtig machen. Doch dessen ist schon oben gedacht, und es ist hier nur aufgenommen, um gegen die Sitte zu warnen, welche in solche Aufgabe noch eine kleine Spitze, einen Paß auf! einen Kniff und Pfiff hineinlegt, um den Schülern für dieselbe gleichsam einen Reiz zu bieten, oder um zu sehen, was die Kräfte wohl vermöchten. Es kann nicht genug gewarnt werden, dieß und das dem Nachdenken des Knaben anheim zu geben, und so den Scharfsinn zu wegen und ein rechtes nachdenkliches und vorsichtiges Arbeiten zu erzielen. Nehme der Lehrer doch solche Frage in der Classe vor, thue er keine Hülfsfrage, mache er keine warnende Miene, lasse er beim falschen Beginnen kein du! du! hören, betone er nicht das Wort, worauf es ankommt, lasse er kein: seid vorsichtig! hören: kurz stelle er den Knaben hin vor die an die Tafel geschriebene Aufgabe, wie derselbe hilflos vor seinem Schreibbuche sitzt, und der Lehrer wird gar bald inne werden, wie sehr er sich in solchen Dingen beschränken muß, um eine dem Alter und der Bildungsstufe angemessene Aufgabe gegeben zu haben. Wenn eine Aufgabe irgend welches Nachdenken verlangt, wie z. B. in lateinischen Exercitien, oder in der Analyse von Sätzen oder in der Lösung von Rechenaufgaben, so hat der Knabe genug zu thun, zu Hause die in der Schule durchgemachten Prozesse zu wiederholen. Viele werden das nicht sobald können, wenn die Operationen in der Classe nicht schon mit der größten Sicherheit vor sich gehen. Die unerhört vielen, zum Theil widersinnigen Fehler in solchen Aufgaben, welche der Schüler ohne alle Hülfe — und das wird vorausgesetzt, wenn nicht das Haus zur Lehrstube werden soll — angefertigt hat, sind ein hinlängliches Zeugniß für die verkehrten häuslichen Aufgaben. Einen bessern Maßstab kann der Lehrer für sich gar nicht haben, als diese Menge der Fehler. Mit Schelten, Toben, Strafen und Mehraufgaben werden dieselben nun einmal nicht weggeschafft. Der durch den Anblick der vielen rothen Striche gesteigerte Unmuth hilft den Feind auch nicht überwinden, sondern lediglich die richtige Beschränkung auf das, was die Schüler ohne Beihülfe machen können. Was dieselben durch sorgsames Nachdenken wohl müßten und

sollten machen können, das können sie darum doch noch nicht machen, weil zu der geistigen Befähigung auch noch die des Willens und die sittliche Befähigung kommen muß, die bekanntlich nicht angeboren ist, sondern die auch geübt sein muß, und die nur im rechten Thun und nicht im Fehlermachen geübt wird. Man möchte im Sinne der Kinder auch wohl die Lehrer bitten: führe nicht in Versuchung.

Eine andere verführerische Seite für das Geben von Aufgaben ist die, in eine kleine Aufgabe recht viel des Vorgekommenen hinein zu packen. Sie enthält nichts Neues, sondern nur das, was wirklich im Unterrichte nach und nach eingeübt ist; aber sie condensirt die einzelnen Partien so, daß fast kein Wort darin vorkommt, das nicht erwogen sein will. Es sei hier nur an Exercitia erinnert, die so sinnreich für die Classen gearbeitet werden, daß in einem Satz fast alle vorgekommenen syntactischen Regeln berücksichtigt werden müssen. Das ist entschieden fehlerhaft, weil man einem Knaben ein solches Arbeiten, das jedes Wort einer besondern Erwägung unterwerfen soll, gar nicht zumuthen kann und nicht darf. Es mißt in der That der Bube zum Theil seine Arbeit und seinen Fleiß nach der Menge der gefertigten Reihen, und er wird unmuthig, wenn er an einigen Reihen gar lange zubringen muß, und nur gar zu oft lautet das Urtheil des Lehrers: die ersten Sätze sind gut, die letzten aber flüchtig gearbeitet. Daraus hat der Lehrer einen Beleg für die hier gestellte Behauptung, daß ein Knabe solches Arbeiten nicht lange aushält. So habe denn jede Arbeit gewisse leichte und bequeme Partien, damit der Schüler auch die Freude durch das äußere Maß seiner gefertigten Arbeit erhöhe und genieße.

Ein anderer hiermit zusammenhangender Fehler ist der, daß man schon dem Knaben in den untern Classen ein Nachschlagen und Nachlesen in der Grammatik oder andern Büchern zumuthet, um sich Rathes zu erholen. Wenn nicht die Stelle bestimmt angegeben wird, wo die Auskunft zu finden, so ist auch diese Zumuthung fehlerhaft, wie sie denn selten nur gerechtfertigt wird. Man übersieht nämlich gar oft oder denkt nicht daran, daß ein Knabe, der die grammatischen Regeln und grammatischen Formen noch nicht so wie der Lehrer kennt, nicht auf den ersten Blick erkennt, was wohl auf den vorliegenden Fall anwendbar sei, daß er viel zu langsam nachliest, viel zu schwer den Inhalt auffaßt, nur mühsam die Periode und ihren Inhalt überschaut, kurz daß derselbe noch nicht mit den Fingern lesen kann wie der Lehrer, und darum schon längst ermüdet ist, ehe er an die rechte Stelle kommt. Solches Nachschlagen, Nachlesen muß erst mit der gesteigerten Bildung eintreten.

Ein anderer Fehler besteht auch darin, daß man gar gerne mit

den Aufgaben repetiren will. Man macht zwar jeden einzelnen Theil derselben einfach und der Kraft angemessen, mischt aber Altes und Neues, Frisches und Verdunkeltes, Nahes und Fernes unter einander, um so die ganze Leistung immer durch die häusliche Aufgabe in Erinnerung und gegenwärtig zu erhalten. Es möge nicht gerügt werden, daß solche bunte Mischung eigentlich eine versteckte Summe von vielen kleinen Aufgaben enthält, auch nicht, daß dieß Verfahren mit dem obigen Principe einigermaßen im Widerspruche steht, denn selbiges könnte ja falsch sein; aber wohl ist zu erwägen, daß ein Knabe in diesem Alter so wenig fähig ist, verdunkelte Vorstellungen mit Willkür wieder lebendig zu machen, wie er fähig ist einer willkürlichen Aufmerksamkeit. Will man sich hievon überzeugen, falls man es sich nicht aus den Fehlern der Schüler heraus lesen will, so lerne man noch irgend etwas in seinen reifern Jahren, und lasse einige Zeit hindurch die Sache liegen und beschäftige sich in einem andern Vorstellungskreise und versuche dann einmal, jene Vorstellungen wieder selbstständig hervorzurufen. Es gelingt entweder gar nicht und immer nur dann, wenn man wieder dem Gange nachgeht, auf dem man jene Vorstellungen gewonnen. Zwei grammatische Regeln oder zwei beliebige andere solche Vorstellungen, die dem Maune nahe zu liegen scheinen, die sich in dem Lehrergeiste sogar gegenseitig hervorrufen, die liegen in dem Knabengeiste stets noch wie ganz fremde Vorstellungen so aus einander, daß die eine die andere verdunkelt, und nur der Unterricht kann, aber soll auch, dieselben nach und nach so verknüpfen, daß sie sich gegenseitig hervorrufen. Diese schwierige und wichtigste Aufgabe des Unterrichts dem häuslichen Fleiße des Schülers zu überlassen, ist ein Grundfehler, der in der mangelhaften psychologischen Bildung mancher Lehrer wurzelt. Das Kind kann nur diejenigen Vorstellungen reproduciren, welche der unmittelbar vorausgegangene Unterricht lebendig und kräftig genug gemacht hat; es kann nur die Vorstellungen als zusammengehörige reproduciren, welche der Unterricht zu einer Einheitlichkeit schon verknüpft hat. Der so oft gehörte Unmuth der Lehrer über das wieder und immer wieder Vergessen der Knaben sollte sie füglich längst schon zum Erwägen des Uebels geführt haben. Aber dieß ist so wenig der Fall gewesen, daß man selbst Preisaufgaben ausgesetzt und für sie den Preis bezahlt hat, ohne auch nur um einen Schritt mit der Jugend weiter gekommen zu sein. Soll eine häusliche Aufgabe eine Repetition eines längern Abschnittes oder verschiedener Begriffe zc. sein, so muß diese Repetition erst in der Schulstube vorgenommen sein. Nur die mechanisch gewordene gegenseitige Bedung einer Menge von

verschiedenen Vorstellungen gibt Bürgschaft für solche Arbeiten, welche so repetiren helfen sollen. Diese mechanisch zu machende Bedienung ist didaktische Kunst, über welche die Methodiker, die Alles mit ihrem Anschauungsunterrichte zwingen wollen, gar wenig zu sagen wissen. Doch das gehört nicht hieher; es sollte nur gesagt werden, daß diese didaktische That nicht mit häuslichen Aufgaben und Fehlercorrigiren gethan ist.

Mancher Lehrer will mit seinen häuslichen Aufgaben wohl auch dem Gedächtniß zu Hülfe kommen, und läßt daher Partieen des Unterrichts niederschreiben. Dieß Verfahren hat eine gewisse Berechtigung, doch nicht eine allgemeine. Mancher Schüler schreibt sich wirklich die Sache aus dem Gedächtnisse heraus, er entledigt sich derselben in seinem Buche. Um es an einem einfachen Beispiele klar zu haben, denke man sich einen Schüler, der sich auf einen Satz mit Hülfe des Perikon präparirt. Sobald er seine Vocabel gefunden hat, schreibt er sie in sein Vocabelbuch, und nun ist er vorläufig mit derselben fertig, aber auch ganz; was hätte er für Ursache, sich das fremde Wort mit dem deutschen in solche enge Verknüpfung zu bringen, daß eine Vorstellung die andere weckt? sein Buch ist nun sein Gedächtniß. Wenn man nun diesen Knaben sich weiter arbeitend denkt, ihn eine Vorstellung nach der andern bei Seite schreiben sieht, wenn man ein flüchtiges Ansehen der von ihm so wegzuschreibenden Wörter noch hinzurechnet: so wird eine Uebersetzung der Art möglich wie: *cauda leonis est index animi*: der Schwanz des Löwen ist die Seele des Richters. Die Feder darf nur dann zu Hülfe genommen werden zu diesem Zwecke, wenn man zu neuen Vorstellungsgebieten übergehen und dem Schüler die Möglichkeit erhalten will, sich später die dadurch verdunkelten Vorstellungen wieder zu vergegenwärtigen, da er sie nach Obigem nicht mit Willkür reproduciren kann. Besser ist dazu ein Schulbuch. Selbst in den obern Classen hat das allgemein zugestandene Notiren bei den Vorträgen der Lehrer noch seine eigenthümlichen Bedenken. Etwas Anderes ist die schriftliche Arbeit, welche das Schreibkönnen solcher Sachen zum Zwecke hat. Die lateinische Formlehre muß zum Theil schriftlich eingeübt werden, da Lateinschreiben ja noch ein wesentliches Ziel des Unterrichtes ist.

Ein anderer Fehler ist der, mancherlei Aufgaben, die nur ein Nachdenken und Erwägen zum Zwecke haben, in schriftliche zu verwandeln, anstatt sich mündlich das Ergebnis des Erwägens aussprechen zu lassen. Die leichte und sichere Controle der schriftlichen Arbeiten verführt gar leicht dazu. Nicht bloß ist tadelnswerth, daß unnöthiges Schreiben damit herbeigeführt wird, daß dem Schüler ganz unnöthig damit seine Zeit gekürzt wird, daß um des Schreibens willen solche Arbeit nur

immer verhältnißmäßig klein ausfallen kann, sondern es gibt dabei noch andere nicht unwichtige Bedenken, und davon nur einige. Das Schreiben solcher Arbeiten gibt dem Knaben die Möglichkeit, sich in seiner Gedankenreihe selber durch sein Schreiben zu fesseln; er kann sich zerstreuen und den Faden des Gedankens an dem Niedergeschriebenen wieder aufnehmen und mit dem Schreiben langsam weiter spinnen. Wenn solcher Arbeiten gar viele den Schüler beschäftigen, so wird die Kraft des sich Sammelns und die Fähigkeit, schnell von einer Vorstellung zu einer andern überzugehen und sie so näher an einander zu rücken, wovon vorhin die Rede war, nicht genug geübt, ja wohl gar gehemmt. Jede solche schriftliche Arbeit kann mit Unterbrechungen und auch wohl halb schlafend gemacht werden, daher die Knaben gar nicht ungerne und lieber schriftlich als mündlich solche Aufgaben machen. Zu dieser Bequemlichkeit kommt dann auch noch die Befriedigung, die der Arbeiter an seinem vor ihm liegenden handgreiflichen opus hat. Wenn manche Schulen so viel Noth haben, den Schüler zu einem geläufigeren Sprechen zu bringen, so dürfte das Ueberwuchern dieser hier besprochenen schriftlichen Aufgaben nicht wenig mitgewirkt haben. Sind einmal Knaben an solches Nachdenken, welches mit ihrer Feder und Schreibfertigkeit nur Schritt hält, erst gewöhnt, so hat man selbst in den obern Classen nicht geringe Noth, sie hievon zu entwöhnen, und ein geordnetes Nachdenken auch ohne Feder, d. h. ein wirkliches Meditiren mit ihnen zu erstreben. Dieß erfahren wohl am meisten die Mathematiker, wenn der Sprachunterricht, in den untern Classen namentlich, gar viel federte. Die leichte Controle solcher Arbeiten und das scheinbar glückliche Ergebnis derselben möge den größern Schaden nicht übersehen lassen *. Es gibt schon eine Schreibseligkeit bei den Schülern, welche in den Schulen ihren Quell hat, und die sich mit ihrer oft gedankenlosen Schreiberei schon hier viel weiß.

Obgleich hier vornehmlich nur die untern Classen ins Auge gefaßt werden, so dürften die Regeln wie Warnungen auch noch auf die mittlern Classen vollkommen ihre Anwendung finden. Die schriftlichen Arbeiten dürfen auch hier im Verhältniß dem Knaben nicht mehr zumuthen als in den untern Classen. Man muß wissen und wohl

* Es kann dem Beobachter bisweilen recht wehe zu Muthe werden, wenn er sieht, wie man hernach mit allerhand künstlichen Veranstaltungen und schädlichen Ingredienzien das wieder erwecken will, was man im reinen Lehrreifer und in der Sorge um den Fortschritt in den einzelnen Disciplinen so nach und nach hat einschlafen, ja wohl gar vergraben lassen. Wem fallen hier nicht Rede- und Disputir- und Dispositiv- u. Uebungen ein!

beachten, welche Vorstellungen bereits so weit mit einander verknüpft sind, daß sie sich gegenseitig unwillkürlich hervorrufen, welche andererseits so geläufig sind, daß sie der Schüler mit Willkür hervorrufen kann. Diese machen die Arbeit trotz ihrer Mannigfaltigkeit nicht schwierig. Wohl aber muß nun auch hier der Lehrer beachten, welche Vorstellungen noch ungeläufig, unverknüpft u. sind, und in Beziehung auf diese ist bis in die obersten Classen hin dieselbe Vorsicht nöthig wie in den untern Classen. Der Lehrer muß diese Kenntniß von seinen Schülern haben, wenn er zweckmäßige Aufgaben geben will, und darf sich nicht sagen: dieß und das sollten und müßten die Schüler schon können und wissen, diese und jene Vorstellungen sollten und müßten schon so geläufig sein. Die von dem Lehrer gestellte Forderung, welcher von den Schülern nicht entsprochen wird und oft nicht entsprochen werden kann, ist ein Fehler in der Aufgabe, welcher Rückschritte eher als Fortschritte gibt. Der Lehrer muß auch hier immer erst in dem Unterrichte untersuchen, was in seinen Schülern für seine Aufgabe vorhanden sei und was nicht, denn die häusliche Aufgabe soll neben dem Unterrichte einhergehen, kann und darf nicht den Vortritt vor ihm haben.

Das neue Moment, das hier für die häuslichen Aufgaben hinzukommt, ist, daß dem Schüler ein Nachlesen in der Grammatik oder Nachschlagen in einem andern Buche zugemuthet werden muß, aber entschieden nur in denjenigen grammatischen Gebieten, in welchen der Schüler schon orientirt ist, und in denjenigen Büchern, in welchen er Bescheid weiß, oder es muß auch hier noch die bestimmte Stelle bezeichnet werden. Um nämlich nach und nach und Schritt für Schritt ein solches Arbeiten mit den dem Schüler zu Gebote stehenden Hilfsmitteln für die obern Classen einzuleiten, dürfen auf dieser Stufe solche Aufgaben nicht fehlen. Man hat freilich solche vorweg auszuwählen und mit solchen anzufangen, für welche die vorhandenen Hilfsmittel genaue und ganz klare Auskunft geben. So muß hier nach und nach geübt werden, das geschriebene Wort richtig zu lesen, gründlich zu erwägen, und für einen vorliegenden Fall zu verwenden. Mit einem Worte: es muß der Schüler in den mittlern Classen und namentlich in der obern derselben allmählig für eine freie Unterrichtsform vorbereitet und befähigt werden. Zur Verdeutlichung ein Beispiel. Es sei etwa die ganze Lehre oder ein Theil der Lehre vom Coniunctiv in der Classe vollendet. Das zu gebende Exercitium wird nothwendig Sätze enthalten müssen, bei denen jene Regeln Anwendung finden. An der betreffenden Stelle wird dem Schüler der Paragraph der Grammatik mit dictirt, welches Dictat ihn veran-

lassen soll, die Grammatik nachzulesen und sich dabei ein Gewußtes wieder aufzufrischen oder auch hin und wieder eine ganz neue Regel kennen und anwenden zu lernen *. Wie viel des Neuen neben dem Alten vorkommen soll und darf, wie viel überhaupt in eine solche Arbeit hineinzulegen ist, was man auch ohne solches Citat dem Schüler schon überlassen kann und darf, das muß sich der Lehrer aus der Schulstube, seinen Denkfragen und schließlich auch aus den gemachten Fehlern zusammenrechnen.

Eine andere Seite, welche Berücksichtigung in dieser letzten der mittlern Classen verdient, ist das Hinweisen auf gelesene Stellen. Zunächst werden nur diejenigen gewählt, welche nach der Seite hin zur Erörterung gekommen sind, nach welcher sie in der Arbeit in Anwendung kommen sollen; hin und wieder wird aber auch eine nicht so gründlich erörterte Stelle zur Vergleichung herangezogen, um danach den Schüler den vorliegenden Fall behandeln zu lassen. Der Lehrer hat sich daher bei der Lectüre solche Stellen beiderlei Art vorzubereiten und zu reserviren; aber er muß auch bei seinem Unterrichte in der Grammatik wie in der Lectüre sich die Partien versparen welche er den Schülern für die häuslichen Aufgaben entweder in der Grammatik oder in dem gelesenen Texte überlassen will, damit sie selbst aus ihnen Anwendungen machen oder sich Regeln abstrahiren sollen. Daß man gar vorsichtig, Schritt für Schritt, nie dem Schüler zu viel zumuthend, nie zu vielerlei zugleich fordernd, nicht unnöthig erschwerend nicht schon die Regeln in einander verschlingend und zu sehr häufen vorgehen müsse, das muß nochmals als ausdrückliche Warnung ausgesprochen werden. Der Weg des Schülers muß auch immer eine Stred durch eine Ebene gehen. Man kann nicht immer bergauf steigen.

Wenn hier vornehmlich nur von Grammatik die Rede gewesen ist so wird es unsern Lesern nicht schwer werden, sich selber zu sagen, wo in andern Unterrichtsfächern dieselbe Idee ihre Verwendung zu finden habe. Mathematische Aufgaben und Constructionen, welche hier etw schon vorkommen könnten, Beweise von Lehrsätzen selbst, n. b. wenn ganz ähnliche Aufgaben gelöst, entsprechende Beweise geführt sind, G

* Es darf versichert werden, daß sich diese Methode der Behandlung der Exercitia praktisch bewährt hat. Der sel. Pastor Hecker in Stargardt, ein wahrer Pädagog und ausgezeichneter Lehrmeister, lehrte seinerzeit in der Tertia des Gymnasiums so und nur so die lateinische Grammatik durch Exercitia neben seinen zwei Stunden für den Ovid, und lehrte seine Schüler arbeiten, die Grammatik benutzen und schließlich anwenden. Vor Allem aber machte er die Schüler fähig zum Selbstarbeiten auf der folgenden Stufe des Unterrichts. Manche Leser werden Zeugniß geben können.

klärungen von Gedichten oder einzelnen Schriftstellern, deren Erklärungsart an andern Gedichten und in andern Schriftstellern vorgekommen ist, Auffindung eines Gedankenganges in einem Schriftstücke, welches einen analogen Gedankengang mit einem in der Classe besprochenen andern Schriftstücke hat, Vergleichen von Parallestellen, die sich gegenseitig zur Erklärung dienen können, hin und wieder selbsteigene Verwendung des geographischen Lehrbuches, oder auch ein selbsteigenes Chartenlesen, wenn ein Land oder eine Gegend u. viel Analogieen bietet mit einem in der Classe durchgenommenen und nach der Charte abgelesenen, Pflanzenbestimmungen für Pflanzen, in Betreff deren die Terminologie im Unterrichte geläufig geworden ist u.: das sind lauter solche kleine Schritte in den häuslichen Aufgaben neben dem Unterrichte, welche in dieser Classe entschieden gethan, oder sagen wir lieber: für welche der Schüler befähigt werden, auf welche aber auch der Classenunterricht entschieden hingearbeitet haben muß.

Nochmals sei aber hier ausdrücklich gemahnt, nicht um der schönen Controle willen alle solchen Aufgaben in schriftliche zu verwandeln. Mag auch hier schon dem Schüler das Schreiben leichter werden, es ist wirklich nicht gut, dem Gehen in den Gedanken immer und immer den Federkiel als Krückstock beizugeben. Mögen auch immerhin erst wenige Knaben frei und frank ohne solchen Stecken gehen, sie reizen nach und nach die Genossen auch, und diese werden wie die kriechenden Kinder durch einen natürlichen Nachahmungstrieb, wenn die Kraft nur hinlänglich erstarkt ist, zum eigenen Aufrechtgehen geführt, ja unwillkürlich getrieben. Man könnte fast sagen: je weniger geschrieben wird in solchen Aufgaben, desto mehr wird gelernt, desto höher wird die Kraft zum Meditiren und zur geistigen Sammlung und zur rascheren Verknüpfung der Vorstellungen gesteigert werden.

Wie in den höhern Classen und namentlich in der vorletzten der Schule in diesem Sinne fortzufahren, immer mehr der eigenen häuslichen Thätigkeit anheim zu geben, die Aufgabe immer umfangreicher und Kraft, Ausdauer und Sammlung und Combinationsvermögen noch mehr in Anspruch nehmend zu stellen ist, das bedarf nach allem bisher Gesagten keiner Ausführung mehr. Es soll in Prima die freie Unterrichtsform die allein herrschende geworden sein, und dazu gehört mehr als der Beschluß, man wolle sie nun einführen und handhaben. Zu warnen dürfte für die Lehrer in Secunda nur noch sein, nicht zu rasch hier mit schwierigeren Aufgaben vorzugehen, nicht den Schülern zu viel Kraft und Energie zuzutrauen, nicht die Fähigkeit der Meditation wie der Abstraction zu überschätzen. Man wähle sorgfältig die Stellen, aus

denen das Gesetz gefunden werden soll, erwäge genau den Text, aus dem ein Gedanke ermittelt oder eine Situation aufgefunden, mit denen ein Vergleich angestellt werden soll. Eine wichtige Rolle aber spiele hier in den Aufgaben die Imitation. Sie ist das Mittel, daß der Schüler aus der Gebundenheit durch die Regeln sich befreie, daß er tiefer in das Litteraturstück eindringe, daß er den Geist desselben ganz auffassen lerne und durch eine Reproduction sich in diesem Geiste, wenn auch nur auf einige Zeit, bewegen lerne. Eine andere Seite ist das Parallelistiren von Schriftstücken oder auch Schriftstellen (das der Schriftsteller gehört erst entschieden nach Prima, wenn man ja bis dahin vordringen kann). Das übt im genauen Vergleichen, im Sondern, im Auffinden des Eigenthümlichen, des Wesentlichen und im Ausscheiden des Unwesentlichen und Zufälligen, vor Allem aber übt es im Auffassen von besondern Nuancirungen. Es versteht sich wohl von selbst, daß hier die Mathematik auch schon bis zu selbstständiger Lösung von Aufgaben und vielleicht auch (?) Erfindung von Beweisen vorgeschritten sein wird. Nur bei Leibe auch hier nicht Alles schriftlich, weder in den Sprachen noch in den Wissenschaften *.

Man hat nun aber hergebrachtermaßen in den Schulen noch schriftliche Aufgaben, welche eigentlich mit dem Schulgange gar wenig zu thun haben. Dahin gehören im Großen und Ganzen die deutschen Aufsätze. Was von ihnen zu halten sei, das ist in der Revue XXIX, October 1851 und XXXII, August 1852 gesagt. Sie scheinen ihre Rolle ausgespielt zu haben, wie denn so jedes Ding seine Zeit hat, denn selbst solche Männer, welche weniger das sittliche Moment urgiren, drängen sie schon in eine solche Enge, daß sie ersticken müssen, wenigstens ein solches freies und beherrschendes Leben, wie sie bisher geführt haben, nicht weiter fortsetzen können. Vielleicht dringen die vielen Stimmen und Mahnungen doch endlich durch, um das Regiment derselben in den Prüfungsurtheilen auch abgeschafft zu bekommen. Wer noch von ihnen das Heil der Bildung erwartet oder in ihnen den Ausdruck der Bildung, das Zeichen der geistigen Reife finden zu können meint, der möge recht fleißig selbige weiter schreiben lassen. An Anleitungen fehlt es nicht und selbst die neueste Zeit hat deren noch gebracht. Hier kann nach der,

* Um für diese immer wiederholte Warnung zum Schlusse ein Erfahrungsbeispiel anzuführen, mögen sich die Leser diejenigen Schüler einmal vergegenwärtigen, die aus vollgestopften Schulen oder von bequemen Lehrern her in die Schule kamen. Sie haben ein ganz erkleckliches Wissen bei der Aufnahmsprüfung dargelegt, machten in Exercitien und andern Scripten wenig Fehler, aber können in der Classe oft gar nicht mitkommen, weil sie zu viel mit Schreiben beschäftigt und durch Schreibarbeiten geübt wurden.

vielleicht vorgefaßten, Meinung nicht ein Fingerzeig für einen Unterrichtsgegenstand gegeben werden, den man nicht gerechtfertigt findet. Mit sich selbst kann man doch nicht in Widerspruch gerathen, und wie etwa die deutschen Aufsätze zu handhaben wären, das würde hier zu weit führen. Wie die deutschen Aufsätze, so dürften die mathematischen Aufgaben als ein eigentliches für sich bestehendes Übungsfeld in dem eigentlichen Gymnasium keine Stelle finden. Nur in dem freien Unterrichte haben sie einen Platz. Auch dafür sind hier die Gründe zu weit führend. Sollen sie doch um des heutigen Abiturientenexamens willen beibehalten werden als ein officiellcs Übungsfeld, so mögen die betreffenden Herren Collegen einige Rathschläge eines Genossen freundlich aufnehmen. Man lasse die ersten Aufgaben gar sehr leicht sein, und übe an ihnen nur die Darstellungsform ein, und breche nicht eher ab, als bis alle Schüler (mit Ausnahme der wenigen unfähigen und unreifen) mit der Handhabung der Form vollkommen vertraut sind und in ihr sich frei bewegen können. Man genire sich nicht, von den Schülern nur erst die Nachbildungen dieser Darstellungsform in lauter ganz nahe verwandten Aufgaben zu üben. Man scheue auch nicht den Zeitverlust oder fürchte etwa die Unterschätzung der Kräfte. Wenn durch eine hinlängliche Reihe von Aufgaben dieß Feld gewonnen ist, dann lasse man die Aufgaben immer nur um ein Geringses schwieriger werden. Die Schritte können nicht klein genug bemessen werden, soll ein selbstständiges und sicheres Gehen erreicht werden. Jedesmal, wenn ein neues Element in die Aufgaben aufgenommen wird, als: das Verhältniß zweier Seiten, oder der Inhalt, oder auch die Radien des ein- und umgeschriebenen Kreises, oder das Product zweier Seiten *ic.*, so übe man an einer oder wohl gar auch mehreren Aufgaben erst wieder die Form der Darstellung und den Gedankengang, und dann erst gehe man wieder in kleinen Schritten weiter. Es ist gewiß nicht gut, nach Aufgaben zu greifen, welche so einen Kniff und Pfiff haben, und die nur gleichsam von einem Pfiffigen gelöst werden. Das ist weder für die pfiffigen noch für die soliden hausbadebenen Köpfe gut, wie gut es sich auch in den Prüfungsaufgaben ausnehmen mag. Man verwechsle diese Forderung ja nicht mit dem gar tiefsinnigen pädagogischen Ausspruche, nach welchem die Schulen nur Anstalten für die Mittelmäßigkeiten sein sollen. Was dem Schüler zur Lösung in die Hand gegeben wird als eine officiellc Aufgabe, das muß er nachweisbar lösen können, und dafür muß man nicht von ihm ingenioße Einfälle erwarten oder gar beanspruchen. Dafür ist der freie Unterricht das allenfalls geeignete Feld und auch auf diesem Gebiete hat solches Aufgabenarbeiten noch seine ge-

rechten Bedenken. NB. Es ist hier immer von einer erziehenden und nicht von einer in Examinibus glänzen wollenden Schule die Rede. Geeigneter ist in der Prima schon, lieber die vorgeschrittenen und talentvollen Schüler behufs des freien Unterrichtes mathematische Sachen aus dargereichten Büchern studiren zu lassen. Arbeiten soll der Schüler sein. Arbeiten soll ihm Werth geben, nicht aber die talentvollen Einfälle und etwaigen Genieblitze, die oft nur gar zu bald mit ihrem Lichte verlöschen und hernach eine um so größere Finsterniß zurück lassen. Die wahren Aufgaben in der Mathematik in einem Gymnasium sind die, welche sich, wie ein Exercitium an die Sprachregeln, so an die einzelnen Lehrsätze anschließen und die den systematischen Gang der Wissenschaft dem Schüler enthüllen und aufhellen und ihn in denselben eindringen lassen und einzudringen nöthigen. Dieß dürfte wichtiger sein als selbst das Wissen und Verständniß jedes Einzelnen. Eine andere und wesentlich andere Stellung hat die Mathematik in der höhern Bürgerschule, wo die Collegen am bekannten Orte das Nähere geneigtest nachzulesen wollen.

Ehe nun diese Seite verlassen werden kann, muß noch einer allgemeinen, für alle Classen wie für alle Lehrgegenstände unerläßlich Rücksicht bei der Stellung der häuslichen Aufgaben gedacht werden.

So viel als möglich ist auch bei den officiellen Aufgaben schon Rücksicht auf einzelne Schüler nach Kraft, Fortschritt und Individualität zu nehmen.

Wie die sogenannten dummen Schüler zu behandeln sind im Unterrichte, ist in der Revue XXXI. Juni 1852 erörtert, ebenso auch in Beziehung auf die flüchtigen Schüler Revue XXXII. September 1852. Wer jene Aufsätze erwägen will, der wird aus ihnen nicht bloß herauslesen, daß nicht an alle Schüler bei allen häuslichen Aufgaben die gleiche Forderung gestellt werden darf, und wird nicht minder leicht durch Nachdenken sich daraus entnehmen, wie etwa die Modification der Aufgaben für diese verschiedenen Gattungen der Schüler sein muß. Die Einen mögen und müssen Aufgaben haben, wodurch sie mehr als Einzelnen festgehalten und auf das Einzelne zu achten gezwungen werden, während die Andern genöthigt werden müssen, Complexe von Bestimmungen zu handhaben. Nimmt man nun noch die Rücksicht auf Kenntnisse, die doch nun einmal trotz unsers nivellirenden Classensystems nicht bei allen Schülern gleich sind, hinzu, so ergibt sich selbstredend,

daß oft die officiellen Aufgaben auch schon verschiedene sein müssen.

Mag immerhin in den untern und vollen Classen das Object der Aufgabe ein gleiches sein müssen, was auch schon darum nothwendig

ist, um einen möglichst gleichen Fortschritt sich zu erhalten: aber was der einzelne und wie viel er an der Aufgabe zu thun habe, welche Seite an derselben dieser oder jener nun im Besondern berücksichtigen soll, das muß für ihn bestimmt bezeichnet werden. Man erschrecke doch nur nicht immer gleich vor der Unmöglichkeit solcher Aufgabenstellung, als ob damit so gar viel Zeit verbraucht werden müßte, sondern erwäge, daß sich für jedes Lehrobject dem beobachtenden Lehrer die Classe ohne sein Zuthun in Gruppen sondert, mögen sie mit den herkömmlichen Schulausdrücken die dummen, flüchtigen, mechanischen, legalen, nach Besonderem haschenden u. genannt werden, und man erwäge noch dazu, daß jede dieser Schülergruppen in der That jede Aufgabe auf ihre, und zwar andere Weise erledigt. Es ist keine didaktische und noch weniger eine pädagogische Sünde, wenn der Lehrer ein- für allemal, nachdem er sich gehörig orientirt hat, diese Gruppen auch scheidet, und nun nicht mehr jedem Schüler überläßt, was er nach seiner subjectiven Richtung aus der Aufgabe machen will, sondern jeden nöthigt, dasjenige an der Aufgabe besonders zu beachten, was diese subjectiven Fehler zu bekämpfen geeignet sein könnte, und natürlich dann sein Urtheil über Güte und Schlechtigkeit der Arbeit vornehmlich darnach bemißt, wie weit der Schüler dabei gegen seine eigenthümlichen Fehler angekämpft und wie weit er sie bei der Arbeit überwunden habe. Mancherlei Aufgaben sind für manche Schüler ganz überflüssig, während sie für andere noch unerläßlich sind, und andere Aufgaben eignen sich für manche Schüler in einer Classe gar nicht. Während der eine die Schlüsse ex analogia so gar leicht bei der Hand hat, muß der andere erst langsam und allmählig an sie gewöhnt werden, der psychologische Grund ist nicht schwer zu finden. Während dieser durch Imitation sich gar Vieles aneignet, scheint jenem selbst zwischen verwandten Dingen eine unübersteigliche Kluft zu sein, die zu überspringen ihm nicht möglich ist; während der eine Sinn für Formen des Einzelnen hat, sieht jener immer nur den Gedanken im Saße, so daß zum Beispiel der Fehler in: patri interest auf ganz verschiedenen psychischen Zuständen beruhen kann, indem der eine nicht die Form, der andere nicht die Abhängigkeit der Begriffe, der dritte nicht die Regel beachtete. Unmöglich kann hier auf das Einzelne eingegangen werden, ohne ein Buch zu schreiben; auch ist wohl für denkende Leser hier und früher genug dargeboten. Neben dieser gleichsam inneren Verschiedenheit der Aufgaben darf und muß auch noch eine mehr äußerliche Platz greifen. Wie kann denn ein Schüler, dem das Schreiben, oder das Auswendiglernen, oder die rasche Combination der weniger verwandten Begriffe, oder die Reproducirung verschiedener Vorstellungen

Mühe macht, eine gleich ausgedehnte Arbeit mit denen machen, welche hierin keine Mühe haben? So hat der Lehrer denn die Arbeiten, die eine und die andere Schülergruppe zu erweitern oder zu verengen, hat der einen Hilfsmittel, Fingerzeige, Angaben bieten, während er die andere sich selber überläßt.

Kann nun kein denkender Pädagoge, kein beobachtender Lehrer die Differenz der Schüler und ihrer Kräfte und Fortschritte leugnen; wenn in der Nichtbeachtung derselben, so für die häuslichen Aufgaben als im Classenunterricht, so manche trübselige Erscheinung in den Schulen da sind: Stillstand einzelner Schüler, Entmuthigung und Verzweiflung, Erschlaffung, Gleichgültigkeit u. c.; entwickelt sich aus dieser Rücksichtslosigkeit nicht selten für den Lehrer Mißmuth, Unmuth, Verzweiflung über vergebliches Bemühen, Aufgeben und selbst Verachten nicht mitgekomener und nie befriedigender Schüler, Härte, Bitterkeit, Ungerechtigkeit: so darf man weder hier von frommen Wünschen reden, noch mit der Unmöglichkeit der Durchführung in den vollgepfropften Classen beruhigen. Die erziehende Schule wie der erziehende Lehrer wird und muß in dem gleichgültigen Vorübergehen an dieser Angelegenheit eine Versündigung erkennen, und über dieselbe darf man nicht mit Plattitüden hinweggehen. Man darf sich als Christ nicht mit dem Anspruche begnügen: die Schule habe nur das Groß der Mittelmäßigkeit zu berücksichtigen. Es müssen dagegen Veranstaltungen getroffen werden und diese bestehen darin:

daß der Lehrer außer seinen officiellen Schulstunden in der ganzen Classe auch noch officiële Stunden (Hilfsstunden) mit seinen nach irgend welcher Beziehung (nicht bloß in Beziehung auf Kenntnisse) schwachen Schülern zu halten hat.

In diesen Stunden hat derselbe nun den Schülern zu helfen, die sie ihre eigenthümlichen Hemmnisse überwinden, ihre Schwächen beseitigen, ihre Mängel beseitigen; hier kann er nun mit wenigen Schülern das Individuelle wie Subjective eingehen; ihnen den Weg zeigen, wie sie dieß und das an sich bekämpfen und überwinden können; ihnen geeigneten Mittel nicht bloß anzeigen, sondern sie auch dieselben gebrauchen lehren und sie im Gebrauche derselben üben. Hier kann und soll er alle die Vorübungen, Hilfsmittel, Fingerzeige für die häuslichen Aufgaben nach Maßgabe der Kräfte bieten und so für Jeden die der Classe allgemein gestellte Aufgabe zuschneiden; hier soll und kann er dem Schüler als berathender Freund zur Seite stehen, Geduld in seiner Schwäche haben, Theil nehmen an dem Kampfe, sie zu überwinden, und der Kraft das richtige Maß zuwägen. So und nur

wird die obige Forderung für Behandlung der häuslichen Aufgabe möglich. Welch ein sittlicher Einfluß in dieser Veranstaltung für den, welcher sie recht und eifrig und in dem vollen Bewußtsein ihrer Bedeutung wie Unerläßlichkeit handhabt, dadurch gesichert wird, das bedarf hier der Auseinandersetzung nicht.

Diese Forderung ist auch nicht ein unerhört Neues und Absonderliches. Eifrige Lehrer, welche den Beruf zur Erziehung in sich verspüren, welche nicht bloß pädagogischen oder gar nur didaktischen Unterofficiersstolz besitzen, sind an den verschiedensten Schulen und zu den verschiedensten Zeiten zu einem solchen Thun geführt und gedrängt worden. Viele Lehrer, welche zu diesem Auskunfts Mittel gegriffen, wissen aus Erfahrung, wie nahe sie damit ihren Schülern kamen, wie viel sittlichen Einfluß sie sich damit eroberten, wie viel freudigeres und eifrigeres Thun ihrer Schüler sie gewannen. Der Einwand, daß die Schüler nicht immer dafür dankbar sind, ist ein gar schwächlicher und ihn sollte man aus sittlicher Scham nicht laut werden lassen. Der Einwand aber,

daß dem Lehrer wiederum eine neue Arbeit und eine sehr große Anstrengung zugemuthet werde,

muß von Seiten der Schulbehörden dadurch beseitigt werden, daß man die Lehrkräfte so weit mehrt, daß ein solches Thun jedem einzelnen Lehrer nicht bloß möglich wird, sondern zur unerläßlichen Pflicht gemacht werden kann. Es dürfte, wenn hier der Ort dazu wäre, der Beweis nicht schwer zu führen sein, daß man bei einer gesunden innern Organisation der Schulen, bei einer richtigen Handhabung der freien Unterrichtsform leicht in den heutigen Stundenplänen so viel Stunden streichen kann, daß man ohne Vermehrung der heutigen Lehrkraft doch dieß Ziel erreichen kann. Um aber allen noch etwaigen Bedenken noch zu begegnen, soll nicht verschwiegen werden, daß diese Einschränkung der öffentlichen Lehrstunden für die ganzen vollen Classen nicht bloß um der Lehrkräfte, sondern auch um der Schülerkräfte willen eintreten muß, denn die schwachen Schüler werden gar leicht überbürdet, und die Schule hat heute Mühe, eine Stunde Tageszeit für diese Knaben herauszufinden, ohne neue Uebelstände herbeizuführen. Eben so wichtig ist es, daß das Fachlehrersystem dem Classenlehrersystem wieder weichen muß. Ohne diese beiden Bedingungen wird immerhin die hier besprochene wichtige Maßregel nur einen geringern Erfolg haben, als sie haben könnte und entschieden haben würde. Die Pädagogik kann aber hier nichts weiter thun, als die Nothwendigkeit der Aenderung eines Herkömmlichen darlegen, und muß es dem glücklichen Zufall überlassen, ob die Machthaber ihre Stimme vernehmen oder zu beachten für

gut finden. So sei denn hier abgebrochen, wenn auch mit Wehmuth so doch auch mit der stillen Hoffnung, daß auch hier einmal könnte offene Ohren und warme Herzen und der Muth gefunden werden, da einem reformatorischen Gedanken Recht und Macht verleiht.

Schließlich wird man in dieser Veranstaltung auch die Möglichste sehen, wie man in den obern Classen mit den einzelnen Schüler die Aufgaben für den freien Unterricht besprechen, ihnen die Anleitung, Data, Hülfsmittel u. überliefern und sie im allmäligen Fortschreiten in der einzelnen Arbeit und beim Begegnen von nicht vorgesehenen Schwierigkeiten unterstützen, ja sie sich von weniger geübten Schülern erst vortragen oder vorlegen lassen kann, ehe sie zum Vortrag in der Classe vor den Mitschülern kommen.

Obgleich in dem Bisherigen auch schon Blicke auf mündliche Aufgaben gefallen sind, so sind die Regeln doch mehr für die schriftliche Aufgaben gegeben. Es sei daher erlaubt, noch Einiges über jene mündlichen Aufgaben hinzu zu thun. Gewarnt sei zunächst gegen das Lernen von Schematen.

Weil mit dieser Warnung gegen herkömmliche Ansichten sehr verstoßen wird, so darf schon länger dabei verweilt werden. Man macht sich einmal recht klar, oder erinnere sich aus seiner Jugend her, wie der Geist verfährt, um sich ein solches Schema einzuprägen. Man lernt laut, oder falls dazu nicht Raum gestattet ist, so lernt man still aber mit der Bewegung der Stimmorgane und Mundwerkzeuge. Sum es, est, sumus, estis, sunt wird so lange und so oft hergebetet, nachgeflüstert, bis das Ohr die auf einander folgenden Schälle fördert und jede Abweichung heraushört und bis die Sprachwerkzeuge ganz geläufig und mechanisch die Operationen vornehmen. Man macht die Tonfolge immer rascher, so viel nur die Sprachwerkzeuge immer leisten wollen und erreicht damit eine immer größere Uebersichtlichkeit der Schallfolge, schließt wohl gar die Augen zu, um nicht am Hören gestört zu werden und verdunkelt so immer mehr die Einzelvorstellung in der Wortreihe, so daß der Fall eintreten kann und oft erfahrungsmäßig eintritt, ja hienach sogar mit Nothwendigkeit eintreten muß, daß die größte Geläufigkeit im Recapituliren der Wortreihe die größte Vermischung der Einzellaute im Gefolge hat. Nur sehr fähige Köpfe halten auch bei einem solchen Schemalernen noch die Einzelvorstellung fest entweder mit dem sehr geübten Ohre — wie die musicalisch gebildeten Schüler wohl darin kenntlich sind —, oder mit dem geübten Auge — wie das die guten Zeichner zu sein pflegen —. Welcher Lehrer denkt hierbei nun nicht an die Schüler, welche mit eifernem Fleiße solche Sche

mata herschnurren können, und vor der Frage nach dem Einzelnen gänzlich verstummen oder sich total verwirren und das Widersinnigste antworten: die Schulen nennen solche Geister wohl bisweilen mechanische und auch Dummköpfe. Ob mit Recht? Die geübten Lehrer sind nun auf allerhand Auskunftsmittel gefallen, um die so verdunkelte Einzelvorstellung wieder zu wecken, als da sind: das Schema in verschiedenen Tempo's, oder in verschiedener Betonung des je zweiten oder dritten oder vierten Wortes, oder mit Pausen hinter jedem Einzelworte, oder mit einem Halte an einer bestimmten Stelle, oder mit zweifachem Sprechenlassen jedes einzelnen oder des zweiten, dritten Wortes, bei Genusregeln und Verben auch wohl mit Innehalten bei einem voraus genannten Worte hersagen zu lassen. Wenn gleich alle diese verschiedenen Operationen auch schließlich wieder dahin führen müssen, daß die Einzelvorstellung dem Schüler wieder klar vorsteht, so beweisen sie doch auch, wie der Gewinn aus diesem Schemalernen nicht groß ist. Wenn man ehrlich die Zeit berechnet, welche die Schule dazu braucht, um solches Schema dem Schüler zu zerstören und ihm dadurch zu der verdunkelten Einzelvorstellung wieder zu verhelfen, so dürfte das mühevollen Einlernen und Einüben des Schema fast als eine unnütze Zeitverschwendung angesehen werden. Es kann mindestens aus Erfahrung her die Versicherung gegeben werden, daß eine Schule, welche ihre Stunden zu Lehr- und Lernstunden zu machen wußte (siehe oben), ohne dieses Schemalernen schließlich zu Ergebnissen kommt, welche mindestens denen gleich sind, welche mit dem Schemalernen erzielt wurden, wobei aber dem Schüler Zeit und Kraft für ein anderes und nützlicheres Thun erspart wurde. Steht es nicht fest, daß die Formlehre nicht sicher wird als durch Lectüre und Exercitien, nie sicher wird durch Conjugiren? Sollten durch dieß Alles die geehrten Lehrer noch nicht zu der Ueberzeugung von der Wichtigkeit dieser Warnung gekommen sein, so sei noch erinnert an die Kirchenlieder, den Katechismus, Bibelsprüche und auch wohl Kinderlieder, welche wir in der Jugend so geläufig gelernt hatten, daß sie uns noch im spätern Alter geläufig geblieben. Wie oft begegnet es uns, daß plötzlich einmal uns eine Einzelvorstellung aus dem gelernten Texte einfällt, und wir nun überrascht werden, wie selbige als Einzelvorstellung trotz des häufigen Hersagens, ja selbst Anhörens des Textes gänzlich als gar nicht für uns vorhanden im Gedächtniß gewesen sein konnte! Diese Wahrnehmung, zusammengehalten mit dem vorher Gesagten, möge zeigen, wie hier nicht bloß das Schemalernen von Declamationen, Verben, Genusregeln und Ausnahmen, Namen- und Zahlenreihen in der Geschichte, Namensfolgen in der Geographie, selbst längere grammatische

Regeln mit ihren dazu gelernten Beweisbeispielen (welche Methode auch ihre Liebhaber gefunden hat und noch haben mag) gemeint sein sondern wie man die heute wieder hervorgeholte und wie es scheint sehr beliebt werdende Methode, Stellen aus den alten Schriftstellern wörtlich auswendig lernen zu lassen, zu würdigen hat. Wenn man den so von den Schülern eingelernten Sprachstoff nicht in die Einzelvorstellungen, in Einzelsätze auflösen kann, wie man es vorhin mit den Verbal- und andern Schematen zu machen genöthig war, wenn man sie nicht nöthigen und üben kann, in der bis fast zu einer einheitlichen Vorstellung zusammengedrängten Wörterreihe auch noch jedes einzelne Wort zu hören und sich vorzustellen, dann dürfte die aus solchem Lernen reisenden Früchte nicht sehr hoch anzuschlagen sein. Man möchte dann den unsäglichen Fleiß und die fast unsäglich Mühe des Schülers und seine darin dargelegte Selbstüberwindung oder auch die nach und nach durch solches Lernen erworbene Fertigkeit sich solche Wortreihen einzulernen, schon als einen höchsten Preis ansehen. Die Väter, viele leben deren nicht mehr, prunkten bei Tische wie auch wohl in Schriften gerne mit solchen Citaten, und wußten für mit selbigen wohl auch Etwas; die Engländer fragen bei einem solchen Buche auch wohl: kann man daraus citiren? Das erscheint doch als ein untergeordneter Zweck; was man sich aber für die Sprachentwicklung fürs Sprachenlernen, für Spracheneinsicht davon verspricht, ruht auf einer psychologischen Täuschung. Gilt es Sprechfertigkeit, dann hat die Sache mehr Bedeutung und einen größern Werth. Was in Schweizer Schulen gut ist, um Französisch sprechen zu lehren, das ist darum noch nicht gut für ein Gymnasium, welches durch Einsicht in die Sprachgesetze bilden will; was an der Zeit war, als die lateinische Sprache noch Verkehrssprache unter den Gelehrten war, das hat heute die Bedeutung verloren. Sollte nun Jemand aus diesem Zweifel an der Frucht solchen Lernens auch den Schluß ziehen, daß demnach auch nicht Kirchenlieder, der Katechismus und Bibelsprüche gelernt werden müßten, ohne sie stets in die Einzelvorstellungen zu zerlegen und je darin enthaltene Einzelvorstellung zum Bewußtsein zu erheben, ein Gedanke, der viel zu dem gar einsichtigen und verständigen Religionsunterrichte mitgewirkt hat, so ist ganz einfach hier zu erwiedern: die Einlernen des gedachten religiösen Inhalts hat recht eigentlich den Zweck einen solchen Compler von Vorstellungen als eine einheitliche Vorstellung in die Seele zu legen, um so für ganz gelegentliche Gemüthsstimmungen wie Gedankengänge in der Seele einen Vorrath zum beliebigen Hervorbringen aufgespeichert zu haben. Sollen Capitel aus dem Cornelius

Gefänge aus dem Ovid und aus horazischen Oden auch ein solches Geistescapital werden, dann mag man mit ihnen auch so wie mit Bibel und Gesangbuch verfahren. Si non, non!

Freilich hat ein solches Lernen einen gewissen unbestreitbaren Werth, und zwar zunächst den, die Sprachorgane biegsam für die fremden Laute und Lautbestimmungen, und das Ohr zum Auffassen derselben geschickt zu machen, welche Uebung der Schüler nun in solchem Schema selbst vornehmen kann. Hieraus ergibt sich auch, wohin sie gehören und für welche Schüler sie fast unerläßlich sind. Sie gehören in das Gebiet der, so zu sagen, individuellen Aufgaben für dickzungige und dickhörige Knaben, denen der Unterricht nicht so viel Gelegenheit bieten kann zum Ansprechen wie Hören solcher schweren und ihnen fremdartig klingenden Wörter. — Eine weitere Bedeutung hat das geläufige Wissen eines solchen Schema oder auch einer Wortreihe darin, daß von einem beliebigen Worte aus oder doch von den ersten Worten aus alle folgenden auf eine mechanische Weise reproducirt werden. Dieser Umstand, welcher für den Unterricht nur die Nothwendigkeit gibt, die willkürliche Hervorrufung des ersten Wortes der ganzen Reihe zu erzielen, um so gleichsam alle nachfolgenden leicht auch zu vergegenwärtigen, hat auch ganz vornehmlich solchem Schemalernen in den Schulen einen so großen Platz erobert, und ihm in den Augen der Schulmänner eine solche Bedeutung gegeben. Es soll diese Bedeutung auch nicht durch die Erfahrung, daß dann auch mit dem ersten Worte alle andern wie verschwunden sind, geschwächt werden; nicht auch das Bedenken soll geltend gemacht werden, daß es eben schwierig wird, ein erstes Wort einer solchen Reihe so durch Nebenvorstellungen zu stützen, daß die willkürliche Reproducirung in jedem Falle gelingt; aber darauf muß hingewiesen werden, daß ein solches Schemalernen nur dann eine Bedeutung und rechte Frucht und somit eine Berechtigung hat, wenn man mehr oder minder sicher sein kann, daß in demselben nicht mehr die Einzelvorstellung ganz verdunkelt wird und in ihm aufgeht. Das Schema muß also der Schluß, nicht der Anfang sein *.

* Man wird hienach leicht beurtheilen können, was es mit den *versus memoriales* namentlich für die Geschlechtsregeln für eine Bedeutung hat. Die darin gegebene Möglichkeit, sie leicht zu lernen, hat gerade eben so viel die Möglichkeit und Sicherheit für die Anwendung erschwert. Wenn ich nur den Anfang weiß, sagt der Knabe, dann weiß ich die Regel und die Ausnahmen: dieß werden Lehrer und Examinatoren oft genug gehört haben. Die Regeln, um einmal Spaß zu treiben, müßten etwa anfangen: die eine, *masculina* sind, und die andere: weiblichen Geschlechtes sind, und die dritte: als *Neutra* braucht man, so daß jede zwar das charakterisirende Merkmal an der Spitze hätte, aber doch gleich in eine andere Wortreihe überleitete.

und zwar insofern der Schluß, als sich gleichsam ein solches Schem aus der vielfachen Betrachtung des Einzelnen als Endergebniß bilden soll.

Einen Haupttheil der mündlichen häuslichen Aufgaben bilden die Repetitionen. Diese *mater studiorum* möge auch hier einmal besprochen werden, da es scheint, als wüßten nicht alle Schulen und alle Lehrer mit derselben so umzugehen, wie es wohl sein müßte. Es wird verziehen, wenn die hier zu gebenden Regeln den geehrten Lesern weisheitsvoll klingen.

Man unterscheide laufende und unterbrochene Repetitionen. Unter den laufenden verstehe man diejenigen, womit man dem Unterrichte von Stunde zu Stunde nachgeht, während die unterbrochenen von Zeit zu Zeit eintreten, um ganze längere Abschnitte zu repetiren. Für die laufenden Repetitionen ist es zweckmäßig,

den ganzen Vorrath des Gelernten zu jeder Stunde wieder aufzugeben und dieß so lange fortzusetzen, bis der Schüler nicht mehr dazu zu repetiren hat.

Dies bietet mancherlei Vortheile, z. B. die Aufgaben werden größtenteils von Stunde zu Stunde, Nachlässigkeiten und Halbheiten aus früherer Stunden werden allmählig verwischt, eine größere Sicherheit im Reproduciren wird erzielt. Vornehmlich aber muß es darum geschehen, daß nicht jede Stunde etwa einen eigenen Complex von Vorstellungen bildet, welchen mit frühern zu verknüpfen — diese Hauptsache alles wahrhaft bildenden Unterrichts — später viel schwieriger und öfters fast unmöglich wird, ferner darum, daß alle diese Vorstellungen nach und nach im Geiste zu der gegenseitigen Beziehung (theils durch dieses Repetiren selbst, mehr aber noch durch das Behandeln des ganzen Stoffes in der Unterrichtsstunde) gesetzt werden, daß die eine die andere nicht mehr verdunkelt und schwächt, sondern sie hervorruft und verstärkt. So für nach und nach die Vorstellungsreihen zu bilden, indem man so jede Neue an das Vorhandene und geläufig Gewordene anknüpfen läßt. Gewiß hat nun solches laufende Repetiren seine Grenze und zwar zunächst in der Dauer der Lehrstunde, denn das Aufgegebene muß auch in der Stunde zur Sprache kommen, worüber im weiteren Verlaufe das Nähere gesagt werden wird, dann aber auch in den gesonderten Vorstellungsreihen des Unterrichtsstoffes, welche nicht eher eine gegenseitige Beziehung möglich werden lassen, als bis jede für sich ganz vorhanden und lebendig geworden ist. So können also die Declinationen, regelmäßige und unregelmäßige mit allen dahin gehörigen Regeln, alle Geschlechtsregeln, das Verbum mit allen Unregelmäßigkeiten, die syntaktischen Regeln über je einen Casus, über die Conjunctionen, die

consecutio temporum, oder in andern Gebieten die historischen Facta eines Hauptkrieges, eines wichtigen historischen Abschnittes, die an eine hervorragende Persönlichkeit sich anknüpfenden oder durch sie bestimmten Ereignisse, oder in der Mathematik die Sätze über die Winkel, die Congruenz der Figuren, die Linien in und am Kreise u. bis zum Abschlusse als fortlaufende Repetitionen behandelt werden. Ob so große Abschnitte zulässig sind, das hängt von der Classe, d. h. von der Bildungshöhe ab. Je jünger die Kinder, desto kleiner die Gruppen. Daraus folgt beiläufig für den Unterrichtsengang, daß man sich das Pensum in solche erkennbare Abschnitte theilt und durch Erfahrung ermittelt, wie groß diese einzelnen Abschnitte sein müssen, um sie noch immer ganz im Auge behalten zu können, und auch immer noch annehmen zu dürfen, daß der Schüler noch wieder daran zu thun habe. Man muß, wie sich hieraus von selbst ergibt, diese Abschnitte auch so wählen, daß für den Schüler die Beziehungen der Vorstellungen auf der Hand liegen, sich ihm gleichsam durch das wiederholte Aneinanderknüpfen aufdrängen. Solcher Unterricht wie solches Repetiren gibt für den Schüler, wenn nun ein solcher Abschnitt vollendet ist und dann weggelegt wird, um zu einem neuen Complexe überzugehen, das Bewußtsein einer That, und darin liegt Befriedigung und Ermuthigung.

Es sei hier ein kleiner Excurs erlaubt, denn die Sache ist wichtig genug. Es hat für den Unterricht viel Verlockendes und ist in der neuesten Zeit durch die Methodiker sehr empfohlen und auch angewandt worden, daß man sich im Eingange des Unterrichts gleich allerhand Elemente aus allen Gebieten schafft, um damit sofort einige geistige Uebungen vorzunehmen. Um hier ein Beispiel anzuführen: man läßt die Formen *est* und *sunt* merken, und bildet Sätze, dann die Endungen der dritten Person des Präsens Indicativ Singularis und Pluralis und die Accusative etwa der ersten und zweiten Declination und bildet aufs Neue Sätze, u. s. w. Das psychologische Princip, das seine volle Berechtigung hat, ist, daß man den Schüler alsbald zu einem Können, zum Anwenden des Gelernten, zum Verwenden seines Wissens, zu einer höhern Stufe der geistigen Thätigkeit führen und ihm sobald als möglich zeigen will, daß die Formlehre ein Mittel für einen höhern Zweck sei. So richtig und wichtig dieß Alles ist, so dürfte doch auch hier das *ne quid nimis* sein Recht behaupten. Dem kleinen Schüler ist das Lernen einer ersten Declination auch ein Zweck, *mensa* decliniren und gar nach der Analogie von *mensa* auch *tabula* decliniren zu können, ist ihm schon eine That, an deren Vollbringung er Freude hat. Man wird die weitere Anwendung auf andere Gebiete gar leicht finden. Wenn

man nun zu lange in der Formlehre weilt, zu große Gruppen sie bildet, und so bald zu gar großen Schematen gelangt, so ist das ein Fehler; wenn man aber das Kind zu gar feinen Gruppen kommen läßt, bald hier bald dort eine Form aufgreift, um sie zu irgend welchen Zwecken zu verwenden, dem Schüler nicht das Bewußtsein gibt oder ihm dazu verhilft, ein namhaftes Ganze bewältigt zu haben, so ist das auch ein Fehler, der zur Ermüdung führt, welche Ermüdung nicht immer durch die Freude an dem Ueberschöpfen gehoben wird. Es ist ein eigener Fingerzeig, daß die durchgebildeten Philologen fast gar nicht in den ersten, und die durchgebildeten Mathematiker, wenn sie Sprachstunden zu geben haben, gar leicht in den zweiten Fehler gerathen wie denn bekanntlich auch die neueste hieher gehörige Methode nicht von Philologen ausgegangen, dagegen die alte Conjugirmethode unter diesen die größten Anhänger hat. Demnach dürfte wohl hier einmal das wahre Verfahren in der Mitte liegen. Man bilde kleine Gruppen, z. B. eine Declination ganz, oder alle Nominative Pluralis, oder alle Accusativ aller Declinationen, und im Verbum alle dritten Personen der Hauptzeiten oder wie man sonst abzutheilen für gut findet. Darin mache man die Schüler ganz sicher und nehme dann die Uebungen vor zur Verknüpfung dieser verschiedenen Vorstellungsgebiete und zur willkürlichen Reproduction, und schreite so von Gruppe zu Gruppe vor. Es dürfte den denkenden Lehrern hienach nicht schwer fallen, sich klar zu machen warum der mathematische Unterricht öfters mißlingt. Doch das führt hier zu weit.

Der Lehrer legt dann, wenn eine solche Gruppe nun gleichsam abgethan ist, diese vorläufig ganz bei Seite und zwar mit Wissen seiner Schüler, um sie, man lache nur nicht voreilig, vergessen zu lassen.

Was man nicht mindestens drei oder mehrere Male vergessen hat, das behält man nicht. Gesezt nun aber auch, ein Lehrer hätte ein kleines Pensum, daß er den ganzen Stoff immer präsent erhalten und im Unterrichte verwenden könnte; glaube er nur ja nicht, daß seine Schüler nun vor dem Vergessen sicher wären, wenn in einer höheren Classe nun doch neue Vorstellungen lebendig gemacht werden. Welche Lehrer oder gar Directoren kennen nicht die Klagen, daß die neu versetzten Schüler das Pensum der vorigen Classe nicht inne und nicht sicher hätten! Dieser Klage wird freilich nie anders abgeholfen werden als dadurch, daß man dazu still schweigt, weil der Geist eines Knaben nun einmal nicht ein Buch ist, in welchem man zurückblättern und dann nur das einmal Hineingeschriebene von der betreffenden Seite ablesen

könne. Die Willkürherrschaft über die Vorstellungen ist nicht allein bedingt durch die Lebhaftigkeit, in welcher sie einmal vorhanden waren, obwohl diese ein gar wesentliches Moment ist *, auch nicht durch die Dauer, während welcher man sie gegenwärtig erhält, sondern neben beidem noch vornehmlich durch die oftmalige Wiederauffrischung, wenn sie durch andere Vorstellungen verdunkelt sind, und durch die Verknüpfung mit immer neuen Vorstellungen. Um die Lebhaftigkeit der Vorstellungen zu erhöhen, dazu wirkt und soll wirken das Lehren des Lehrers, und darum ist solches dem Lernen aus dem Buche vorzuziehen; um die Dauer der Vorstellungen im Bewußtsein herbeizuführen, dazu sollen die fortlaufenden Repetitionen dienen; um das Wiederhervorholen zu erreichen, dazu soll und kann nur das sogenannte Vergessen dienen; das Verknüpfen mit andern Vorstellungen ist alleinige Sache des Unterrichts und gehört deshalb nicht mehr hieher. Also der Lehrer muß solche Gruppen machen, und muß nach der Altersstufe der Kinder und Knaben abmessen, wie klein und groß sie sein müssen und können. Doch ohne Zugeständniß dieses psychologischen Grundes wissen erfahrene Lehrer sehr gut, daß zuletzt alles Repetiren nichts zum Besserwissen hilft, daß man manche Sachen ganz aufgeben muß wie der Gesanglehrer manches Lied, ja manche einzelne Accorde, welche er mit seinen Schülern nie zur Reinheit bringt, wenn er nicht das Lied ganz weglegt und dann später wieder ganz frisch daran geht. Wie in diesem angezogenen Beispiele der Schüler sich an das falsche Intervall mit seinen Stimmorganen wie mit seinem Ohre gewöhnt, so auf ähnliche Weise ist es auch mit dem Unterrichtsstoffe, der einmal im Zuschnitte verdorben ist und der dann durch Repetitionen gebessert werden soll. Die Vorstellungen werden gleichsam für den Geist glatt, gewöhnlich, abgenutzt, so daß der Schüler daran keine Handhabe findet, um sie sicherer zu fassen, und keine Widerhaken daran findet, um sie in der Seele zu befestigen und an andere Vorstellungen anzuklammern. Das alles wissen die erfahrenen Lehrer und so räumen sie damit die Nothwendigkeit ein, daß der Unterricht zum Vergessen Zeit und so zum Wiederauffrischen Gelegenheit bieten muß. Damit ist die

* Sollte man hier erinnern wollen an die schreckhaften oder aufregenden Eindrücke, die man nie wieder vergißt, so liegt das Nichtvergessen keineswegs hier, wie man sich glauben machen kann, in der lebhaften Empfindung, sondern darin, daß diese lebhafte Empfindung sich mit gar vielen andern Vorstellungen verknüpft (worin ja eigentlich die Erregung liegt) und so immer wieder reproducirt wird.

Nothwendigkeit solcher unterbrochenen Repetitionen eingeräumt *.

Nach dieser etwas langen, aber nothwendigen Abschweifung und aus ihr werden nun auch die noch etwa zu gebenden Vorschriften von selbst sich darbieten. Zunächst ist es bei den unterbrochenen Repetitionen nicht gut, daß immer der ursprüngliche Unterrichtsgang wieder dabei befolgt werde.

Vielmehr werde ein möglichst neuer Gang gewonnen, um dem Schüler an den Vorstellungen ein neues Thun zu geben und eine ernste Beschäftigung mit ihnen herbeizuführen. Leider wird dieß gar oft übersehen, und dann hat diese Art der Repetitionen wohl schließlich ein gutes Examen, wenn es der Lehrer selbst behält, zur Folge, aber nicht ein sicheres Wissen. Man erinnere sich dessen, was über das Schemalernen gesagt ist. Es ist

nicht gut, wenn man diese Repetitionen immer enger zusammenzieht, um gleichsam zu Uebersichten zu verhelfen.

Mag bisweilen die Ermüdung des Lehrers und der Ueberdruß an dem so oft Gehörten hiezu führen, oder mag der Ueberdruß der Schüler an dem oft Ausgesprochenen die Schuld tragen, oder mag man den Gedanken dabei haben, zuletzt die Hauptpuncte bis zur Unvergeßlichkeit einprägen zu wollen; es ist und bleibt das ein Fehler. Es gibt eigentlich fast kein Mittel, das besser dem künftigen Vergessen zu statuen kommt. Denn die Vorstellung hat ihre Stärke und ihr Gewicht mit der Menge der Nebenvorstellungen, die sie zugleich mit erregt. Läßt man nun nach und nach diese gleichsam stützenden Nebenvorstellungen ganz fallen, so nimmt man jenen die Stützen, die Schwere und so die Stärke und sie werden um so eher verdunkelt. Darum ist es gegenheils

gut, bei jeder solchen Repetition eine Erweiterung durch Mitaufnehmen neuer, in das Gebiet gehörender und mit ihm leicht zu verknüpfender Vorstellungen eintreten zu lassen.

Nicht bloß darum ist es gut, um eine ernste Beschäftigung mit den Vorstellungen herbeizuführen, sondern um der Hauptvorstellung mehr Gewicht durch die Nebenvorstellungen zu geben. Demgemäß ist es in der That nicht gut, wenn man nach hergebrachter Weise der Grammatik nachgeht und Abschnitt für Abschnitt, um mit dem technischen Ausdruck zu reden, tüchtig absolviert, sondern man muß wissen, wie oft man eine

* Diese Bemerkung ist wichtig nicht bloß für den Unterrichtsgang ganz innerhalb des Pensums einer Classe, sondern innerhalb des ganzen Schulganges in der Schule. Das Intermittiren der Unterrichtsgegenstände in einzelnen Classen und Semestern ist nicht bloß ein curiöser Einfall.

unterbrochene Repetition der Abschnitte haben könne, und wenn das drei Mal etwa sein könnte, so hat man sich beim ersten Einprägen oder Durchnehmen zweierlei ausdrücklich zu versparen, um es bei den beiden Repetitionen aufnehmen zu können.

Bei solchen unterbrochenen Repetitionen hat in den mittlern Classen der freie Unterricht seine Stelle einzunehmen. So wird der Langenweile und dem Ueberdruſſe und der Abstumpfung des Lehrers und der Schüler vorgebeugt; es wird die Aufmerksamkeit sogar bis zum letzten Augenblicke rege erhalten.

In Beziehung auf diese Repetitionen ist nun noch eine Regel zu geben, welche nur die eigene persönliche Erfahrung erst für sich hat, die aber nach dieser namentlich für die obern Classen von nicht unerheblicher Wichtigkeit zu sein scheint. Möge sie hier andern Collegien und Lehrercollegien zur weitem Prüfung vorgelegt werden.

Wenn nämlich das Pensum der vorigen Classe in einer nächstfolgenden repetirt wird, so bemerkt der Lehrer und noch mehr der aufmerksame Zuhörer, daß die Schüler bei dieser Repetition erschlaffen trotz der vielen Mängel, die ihnen vom Lehrer aufgedeckt werden. Einerseits hat dieß seinen Grund in dem, was vorher über die Nothwendigkeit der unterbrochenen Repetitionen gesagt ist. Die Vorstellungen sind abgegriffen und unter dem steten Hantieren glatt und unsaßbar geworden; andererseits glaubt jeder Schüler wirklich, er sei mit denselben fertig, er habe an ihnen und mit ihnen alles Erforderliche wie Mögliche gethan. Hat er nun gar wirklich zu der Stunde repetirt, dann hat er gar keine innere Veranlassung, dem gefragten Schüler zuzuhören, und die Aufmerksamkeit der Classe ist ein künstliches Stillsitzen und Lehreranstrengen. Ganz dasselbe beobachtet man, wenn in der Geschichte in den obern Classen das rein Erzählende repetirt wird, was nach der Aufgabe alle Schüler wieder wissen sollen, zu dessen Auffrischen sie nur eines flüchtigen Blickes in ihr Heft bedurften, so daß sie nun keinen innern Grund haben, den gefragten Mitschüler anzuhören und von ihm zu vernehmen, was sie eben so gut und vielleicht besser wissen. Dieselbe Erscheinung wiederholt sich beim Repetiren der Beweise eines längern — verstandenen — Abschnittes in der Mathematik. Wer die Beweise beim ersten Durcharbeiten verstanden hatte, der frischt sich dieselben bekanntlich für eine solche Repetition mit einem bloßen Blick auf die Figuren und etwaigen Hülfslinien wieder auf; — wer sie nicht verstanden hat, für den sind die Repetitionen meist auch fruchtlos — und so hat er keinen innern Grund, dem beweisenden Mitschüler zu folgen. Da man nun aber selbst bis zur Prima hin solcher Repetitionen nicht ganz ent-

behren kann, sei es auch nur, um sich als Lehrer gewiß zu werden, welche Schüler man noch im sichern Fortschreiten habe, so kann man nun in allen diesen gedachten Fällen so verfahren:

man theilt ein solches Pensum den Schülern ein, läßt jeden einen bestimmten Abschnitt so repetiren, daß er denselben wie ein Lehrer vortragen könne, und läßt ihn dann auch so vortragen.

Nun hat jeder Schüler ein Interesse am Zuhören, und man kann mindestens Aufmerksamkeit fordern, da er das von ihm nicht Repetirte sich aus dem Vortrage seiner Mitschüler wieder auffrischen soll. Was dann weiter vom Lehrer zu verfahren sei, um wirklich solche Repetition für alle Schüler ergiebig werden zu lassen, namentlich um alle zur stethen nothwendigen Aufmerksamkeit zu zwingen, das gehört zum Lehrgeschäft und darum nicht mehr hieher. In der Prima trug solches Verfahren gute Früchte. Solches Repetiren ist der beste Weg und das beste Mittel, die Fruchtbarkeit des freien Unterrichts den Schülern praktisch zu zeigen und sie dafür fähig zu machen.

Noch möge eine Regel hier einen Platz finden, welche nicht sowohl für den einzelnen Lehrer, als vielmehr behufs der Organisation des Unterrichtsganges einer ganzen Schule, also etwa für den Director oder auch Schulvorstand, Geltung hat.

Das Repetiren gewisser Gegenstände oder gewisser Partien derselben hat auf bestimmten Unterrichtsstufen ein Ende zu nehmen.

Da es aber auch innerhalb des Pensums einer Classe solche Partien geben kann, so konnte diese Anstoß erregende Bemerkung hier nicht ganz umgangen werden. Eine Analogie bietet Folgendes. Wenn ein Verstoß gegen eine Geschlechtsregel in Prima gemacht wird oder gegen ein verbum anomalon: so fällt es keinem Lehrer und keinem Schüler ein, nun jene Regeln und diese Verba zu repetiren. So sollte es keines Abiturientenreglement einfallen, zum Abiturientenexamen allen möglichen Unterrichtsstoff repetiren zu lassen.

Zum Schlusse sei noch derjenigen häuslichen Aufgaben gedacht, welche nicht bloß ein Lernen, sondern ein Nachdenken des Schülers, ein Beobachten, auch wohl ein Reflectiren zum Ziele haben, die aber nicht schriftlich angefertigt werden sollen. Dahin gehören etwa Vergleiche zwischen der Bedeutung verwandter Wörter, Sinnerklärungen von einzelnen Sätzen und ganzen Stellen, und kleinen Gedichten, etymologische Sprachvergleichende Bemerkungen, historische Parallelen, Beobachtungen an Naturobjecten, oder Reflexionen über Erfahrungen, mathematische Aufgaben, kurz: alle die Aufgaben, welche man gar gerne so beiläufig den Schülern in der Classe vorlegt, wodurch man die Schüler so an

das Aus-dem-Armel-Schütteln gewöhnt; alle die Fragen, welche ein ruhiges Nachdenken, ein Versenken ins Object, ein Verkehren mit dem Objecte, ein Verweilen beim Objecte u. voraussetzen; alle die Untersuchungen, über welche der Schüler nach seiner Kraft wohl muß Auskunft geben können, zu welchen aber die Schulstunde nicht Zeit genug einräumen kann; alle die Schritte, welche der Schüler selbst muß thun können, um mit ihnen sich an das selbstständige Gehen zu gewöhnen: diese alle sind in bestimmt formulirten Fragen dem Schüler als häusliche Aufgaben mitzugeben. Da dieselben nun das Eigenthümliche haben, daß in der Regel nur Ein Schüler das Resultat aussprechen kann, und damit dann auch die übrigen Schüler einer weitem Controle über ihre Thätigkeit entzieht, daß ferner sonst in der Regel die Entschuldigung gültig hingenommen werden muß, welche das Nichtgefundenhaben zum Deckmantel der geistigen Trägheit gebraucht: so ist man einerseits nur gar sehr geneigt, solche Resultate sich niederzuschreiben zu lassen, oder solche Aufgaben ganz fallen zu lassen und sie mit der beliebten Hilfsfrage in der Classe abzumachen. Schreiben möge man dann lassen, wenn das Resultat des Nachdenkens sich mit sehr wenigen Worten oder auch Zeichen abmachen läßt, sonst aus den obigen Gründen nicht. In der Classe mache man solche Sachen nicht immer ab, um nicht die Schüler daran zu gewöhnen, die ersten besten Einfälle für Ergebnisse eines Nachdenkens auszugeben, oder ihnen nicht durch Hilfsfragen das Nachdenken zu ersparen; fallen lasse man sie aber darum nicht — sie existiren wohl an manchen Schulen und in manchen Lehrgegenständen gar nicht —, weil es keinen bessern Weg gibt, um nach und nach zum Meditiren zu führen. Der erfindungsreiche, mit dem Gegenstande und seiner Classe recht vertraute Lehrer wird hier bald das Feld gewahren, wo die individuellen Aufgaben für die verschiedenen Schüler ihren Platz haben.

Die Behandlung der häuslichen Aufgabe in der Classe wird zunächst eine Scheidung nach den obern, mittlern und untern Classen bedingen, weil in ihnen die Aufgaben eine ganz verschiedene Stellung zum Unterrichte haben sollen und müssen. In den untern Classen wird zur Controle derselben wenig Raum gegeben werden können, um nicht das Lehren in der Stunde dadurch zu beschränken; in den obern Classen und namentlich da, wo der freie Unterricht zur Geltung gekommen ist, werden sie die Hauptbeschäftigung in der Lehrstunde bieten müssen, und das Lehren wird meist im Anhören des Geleisteten und im Anleitunggeben zum weitem Arbeiten bestehen; in den mittlern Classen wird Controle der Aufgaben und dann das Lehren, um wieder eine

zweckmäßige Aufgabe geben zu können, sich theilen in die Stunde. Da indessen in dem Vorigen schon so oft in dieß Gebiet hinüber gegriffen werden mußte; so dürfte ein weiteres Eingehen ins Einzelne die Leser ermüden, zumal doch nur ganz allgemeine Vorschriften dargeboten werden können. Eine andere Scheidung für den hier zu erreichenden Zweck liegt in den schriftlichen und mündlichen Aufgaben.

Die schriftliche Aufgabe, wenn sie für alle Schüler dieselbe ist, ist

entweder eine an alle Schüler gerichtete Frage zur Prüfung ihres Fortschrittes, sei es im Wissen oder Können, welche Jeder nun unabhängig vom Andern und ohne Hülfe des Lehrers beantworten soll,

oder sie betrifft ein Uebungsgebiet, auf welchem das Schreiben eine wesentliche Rolle spielt, wobei nun die einzelne Aufgabe die Uebung weiter führen und den gemachten Fortschritt des Einzelnen bekunden soll.

Der Unterricht, so weit er sich mündlich fortbewegt, kann und soll zwar die Frage an Alle stellen, aber kann meist immer nur die Antwort eines Einzelnen entgegen nehmen; dagegen in der schriftlichen Aufgabe liegt dem Lehrer nun die Antwort jedes einzelnen Schülers vor. So setzt also diese Aufgabe den Lehrer mit jedem einzelnen Schüler als fragenden und antwortenden in Beziehung. Dieser Gesichtspunct, recht festgehalten und wohl erwogen, daß bei der Anfertigung dieser schriftlichen Aufgaben eine völlige Isolirung der Schüler gedacht wird, gibt nun auch die Behandlung derselben dem Lehrer in die Hand.

1. Die schriftliche Arbeit ist sorgfältig vom Lehrer zu lesen und zwar so, daß der Schüler sich dieser sorgfältigen Beachtung bewußt wird.

Denn wenn der Lehrer die Frage oder die Uebungsaufgabe für so wichtig erachtete, dem Schüler damit so viel Arbeit zu machen, dann muß er auch die Antwort oder das Ergebniß der Uebung seiner sorgsamsten Beachtung für würdig erachten, oder seine Aufgaben, sein Lehren und er selbst kommt bei den Schülern alsbald in Mißcredit, wenn nicht Mißachtung. Ist die Aufgabe der sorgsamsten Arbeit des Lehrers nicht werth, dann konnte und mußte sie auch unaufgegeben bleiben.

Es ist wohl einmal in der pädagogischen Welt die Frage aufgeworfen worden, ob denn jede Schülerarbeit vom Lehrer corrigirt werden müßte. Möge bei dieser Veranlassung auch diese Frage hier erledigt werden. Der Schüler soll und muß sich bewußt werden der sorgfältigsten Beachtung seiner Arbeit von Seiten des Lehrers. Wie der Lehrer das bewerkstelligen will und kann, darüber kann man keine zu

treffenden Vorschriften aufstellen. Ob er durch Striche unter den Wörtern, oder verabredete Zeichen am Rande, oder durch Citate der Grammatik oder anderer Hülfsmittel, oder durch das Hinschreiben des Richtigen und Verbessern des vom Schüler gelieferten Textes, was man die Correctur im engeren Sinne nennen möchte, erreichen kann, das muß von der Art der Arbeit, ihrem Zwecke, der Schülermenge und selbst von der Individualität des Schülers abhängig gemacht werden. Soll die Arbeit einer künftigen Repetition zu Grunde gelegt werden, wie z. B. mathematische Beweise, dann muß nach einem richtigen Texte gestrebt werden und die Correctur darf nicht fehlen; sollen die etwa angefertigten Beispiele als Musterbeispiele dienen, um darnach andere zu fertigen, so muß man sich schon zur Correctur entschließen müssen. In allen andern Fällen hat die Correctur in diesem engeren Sinne keine rechte Bedeutung und kostet dem Lehrer eine ganz unnöthige Anstrengung, welche er viel besser auf die Erfindung von guten Aufgaben, einer richtigen Disposition seines Unterrichtsstoffes, der Denkfragen und Aufgaben für den freien Unterricht verwendet. Manche Arbeiten lassen sich ja wirklich gar nicht im Sinne der Aufgabe so corrigiren, ohne sie ganz umzuarbeiten: dahin gehören die verfehlten Lösungen mathematischer Aufgaben, logische oder Gedächtnißfehler in mathematischen Beweisen, falsche Rechnungen, fehlerhafte Dispositionen in den deutschen Arbeiten, schiefe Gesichtspunkte, unter denen das Thema aufgefaßt ist, holpriger Stil u. Was man an solchen Aufgaben noch corrigiren kann, ist das Einzelne, was eigentlich nicht mehr als fehlerhaft vorkommen sollte, was der Schüler wissen kann und muß. Da reicht dann ein verabredetes Zeichen und ein Strich vollkommen hin, den Schüler an das Gewußte zu erinnern. Dieser Strich ist das nachträgliche Warnungszeichen, das der Lehrer beim mündlichen Unterrichte sogleich bei einer falschen Fährte des Schülers zu machen pflegt und ihm damit auf den Weg hilft. Wenn solche nachträglichen Erinnerungszeichen nicht für den Schüler ausreichend sind, dann war die Aufgabe für ihn zu schwer, oder der frühere Unterricht hat Lücken und Schwächen gelassen, welchen durch Corrigiren nicht abgeholfen werden kann, sondern zu deren Beseitigung andere Veranstaltungen getroffen werden müssen. In mancher Beziehung haben diese Correcturstriche noch eine größere Bedeutung als die wirkliche Correctur des Lehrers. Der Schüler soll selber bessern, selber nachdenken, das Richtige finden, während die genauere Correctur dem Schüler die Arbeit abnimmt und dem Vorsagen zu vergleichen ist. Dazu kommt noch, daß es kein Mittel in der Welt gibt, den Schüler zu nöthigen, die Correctur des Lehrers gehörig anzusehen, gehörig zu würdigen, sondern er verhält sich dazu

meist wie zu den Notizen unter dem Texte seiner Schulbücher. Wenn nicht im Unterrichte geradezu ein Abfragen derselben eintritt, so bleiben sie ungelesen, und der Lehrer kann doch unmöglich alle seine Correcturen sich gar vorlesen lassen wollen. Viel fruchtbarer ist es bei solchen selbstständigen Arbeiten der Schüler,

2. daß der Lehrer den Schülern, welche so rechten Fleiß an ihre Arbeit gewandt, einige Winke für künftige Arbeiten am Schlusse zufügt.

So weit eigene Erfahrung reicht, erkennen darin die Schüler eine Berücksichtigung ihres individuellen Strebens, die sie auch sein sollen, eine Sorge um die Besserung der ihnen eigenthümlichen Fehler, eine Förderung ihres eigenthümlichen Fleißes und Thuns, und demgemäß kann man sich meist einer ernststen Beachtung solcher schriftlich gegebenen Winke versichert halten. Man setzt sich dadurch in einen schriftlichen Verkehr mit dem betreffenden Schüler, gleichsam in ein persönliches Verhältniß mit dem Einzelnen, wie das im Principe der schriftlichen Aufgabe lag. Ein Haschen nach eigenthümlichen Bemerkungen, wozu der sichtbare Erfolg leicht verführt, verdirbt aber auch den Erfolg. Das zur Warnung. Es hat für den Schüler einen eigenen Reiz, sich mit dem Lehrer in solchem persönlichen Verkehre zu wissen, von dem seine Mitschüler nichts erfahren, und dieser Reiz gibt diesen Bemerkungen solche Bedeutung und Frucht. Damit ist auch gleich gesagt, daß sie nicht vor die Classe gezogen werden dürfen, denn das verletzt dann öfters und wirkt das Gegentheil.

Da die schriftliche Aufgabe eine Frage an jeden Einzelnen ist und der Lehrer die Antwort des Einzelnen aus ihr vernehmen soll und will, so gehört darnach

3. das sogenannte und herkömmliche Durchgehen der schriftlichen Arbeiten gar nicht vor die Classe.

Diese Keßerei, dieser Verstoß gegen einen allgemeinen didaktischen Glaubensartikel wird wohl einmal einer weitem Besprechung bedürfen, um ihn seiner Absonderlichkeit zu entkleiden. Was davon in die Classe gehört, davon weiter unten, hier nur erst der allgemeine Gesichtspunct. Dieß Durchgehen hat meist seinen Quell in dem Bestreben des Lehrers dem Schüler und allen Schülern zu beweisen, wie sorgfältig er gelesen gestrichen, corrigirt habe. Das ist wohl gut, aber das erreicht man durch Zeichen und Striche und Zusätze und Bemerkungen in den einzelnen Arbeiten eben so vollkommen und noch besser. Bei diesem Durchgehen entladet sich nun der Unmuth des Lehrers in seiner ganzen Fülle, da er sich ancorigirt hat und den er sich aus dem Fehlerregister au

frisch. Das ist nicht gut, denn den Unmuth fühlt und trägt die ganze Classe, während doch jeder Einzelne durch seine Fehler nur einen kleinen Beitrag, mancher auch gar keinen dazu geliefert hat und nur einige Schüler durch ihre Liederlichkeit im Arbeiten das Horn des Zornes füllten. Die Freude und Befriedigung des Lehrers über die Leistungen einzelner Schüler hätte doch mindestens dasselbe Recht, sich über die ganze Classe auszugießen, wie der Unmuth. Der Januskopf steht aber dem Lehrer schlecht. Es haben auch die schlechten Mitschüler kein Anrecht an der Stimmung, die aus der Befriedigung des Lehrers über einzelne Leistungen hervorging. Die Schüler haben isolirt gearbeitet, es liegt keine That einer Classe vor, an deren Gelingen oder Mißlingen jeder einen Antheil hatte. Was soll also dieses Gebahren der Classe nützen? Wie soll sie es aufnehmen? Wie vertheilen? Es bleibt ihr nichts übrig, als den Donner über sich ruhig hinrollen zu hören und geduckt abzuwarten, wen der Zornblitz des Lehrers endlich bei der Entladung des Gewitters treffen wird. Es fühlt denn bald auch der Lehrer, daß seine allgemeine Stimmung, von welcher Art sie auch sei, eindrucklos an dem einzelnen Schüler vorübergeht, und so greift er denn nun nach den einzelnen Hefen, um den Beleg für seine allgemeinen Ergüsse zu liefern. Nun beginnt aber erst recht die Misere. Fehler eines einzelnen Schülers werden hervorgezogen, Schiefheiten, Unklarheiten, Gedächtnis-, Flüchtighkeits-, Uebereilungs-, Kenntniß-, Schreib- u. Fehler werden zur Betrachtung hingestellt. Kein Schüler hat Interesse daran, und der betroffene am wenigsten, und nun müht sich der Lehrer ab, seine Schüler an diesen Fehlern, die sie vermieden haben, zu betheiligen, und gleichsam die ganze Classe durch den von einzelnen Schülern beigebrachten Schulsoß hindurch zu treiben, und ihn mit der Gassenfrage recht zu durchfahnen. Möchten doch nur die Lehrer sich aus ihrer Schülerzeit her der Stunden erinnern, in denen die schriftlichen Aufgaben zurückgegeben und durchgenommen wurden: sie würden wirklich in diesem Falle nicht thun, wie ihre Väter thaten. Es ist nicht allen Lehrern gegeben, auch aus Giftblumen Honig zu saugen. Der betroffene Schüler ist verlegen, beschämt, verdrießlich, apathisch, die nicht betroffenen sollen an dessen Unsinn Gefallen finden, und auf denselben merken: ob das gut ist? Es ist gewiß falsch, ganz falsch. Es ist gerade ein so irriges Verfahren, als es widersinnig war, Orthographie durch falsche Beispiele und deren Correctur lehren zu wollen. Das angehörte Falsche wird gehört und gewinnt Raum unter den Vorstellungen: wer steht dem Lehrer dafür, daß der Gegensatz gegen das Richtige in allen seinen Schülern so lebendig ist, daß in diesem Gegensatze die Vorstellung des Richtigen

noch lebendiger wird? Es wird immer noch Schüler haben, das beweisen ja die Fehler, welche das Rechte aus einem gewissen Tacte miftrafen, denen wie durch zufällige Eingebung die Vorstellung des Richtigen lebendiger war, die eben so gut auch ohne besondere Gewissenunruhe, so zu sagen, das Falsche schreiben konnten u.; werden die nicht durch solches Verfahren in ihrem Tacte gestört, in ihrer Unsicherheit verstärkt, in ihrem Halbdunkel noch dunkler werden? Sollte dies alles noch nicht genug warnen, so möge hier eine eigenthümliche Erfahrung einen Platz finden. Wenn man so ruhig etwa seine Correctur beginnt, und in der Sicherheit des eigenen Wissens und im Verlaufe auf das richtig sehende Auge in 9 bis 10 Hefen hinter einander denselben Fehler stößt: so wird man plötzlich stutzig und fragt sich, man denn auch richtig corrigirt habe *. Diese von vielen Lehrern sich gemachte Erfahrung gibt einen Beleg, wie vorsichtig man in Fehlern in der Classe umzugehen habe. Könnte man jedem Fehler ein *nota bene* anhängen, daß die Mitschüler auch stets das *caveo in cornu!* im Gedächtniß behielten, dann möchte ein solches Durchgehen noch hingehen. Wenn aber der Lehrer in seiner didaktischen Kunst so weit vorgedrungen ist, daß er den verschiedenen Schülergruppen verschiedenes Thun an derselben Arbeit zumuthet und zutheilt, dann wird derselbe Lehrer auch wohl nicht mehr an ein solches Durchgehen der Arbeiten denken.

Will man einmal ein solches Durchgehen einzelner Arbeiten vornehmen, und hält man es für nöthig, dann

nehme man dazu die Hülfsstunde,

wo man dann die geistesverwandten Genossen zusammen nehmen mag, an denen durch solches Fehlerdurchgehen nichts mehr verdorben wird, um sie einmal gründlich und nachdrücklich zurecht zu weisen.

Will man ein Durchgehen in der Classe beibehalten, so ist die zweckmäßigste Form noch diese:

man gibt den Schülern ihre Hefen, gestattet eine Zeit zum Ansehen der Striche und Zeichen und fragt dann, ob Jemand einen gerügten Fehler etwa nicht verstanden habe und ihn also nicht verbessern wisse.

Da vorausgesetzt werden muß, daß solcher Fehler nicht viele vorkommen dürfen, so ist das Geschäft leicht abgethan. Dabei kann es dann wohl einmal gut thun, mit dem Schüler näher einzugehen, oder ihn

* Beiläufig ist hier ein Wink für ein bisweilen angewandtes Verfahren, die Schülerhefte, Dictate u. durch die Mitschüler corrigiren zu lassen.

auch durch seine Mitschüler die Gedankenlosigkeit und Unwissenheit nachweisen zu lassen.

Es wird nun aber auch der Lehrer aus solcher sorgfältigen Lesung der Hefte sich ein Urtheil gewinnen können für den gesammten Fortschritt der Classe oder für die Mängel und Unsicherheiten, die noch geblieben sind oder sich nach und nach wieder einschleichen. Hier ist nun der Fingerzeig, wie viel von dem eigentlichen Durchgehen in der Classe bleiben solle. Wenn nämlich durchgehende Fehler in allen oder in vielen Arbeiten sich finden, dann ist dieß der Classe zu sagen, und von diesen Fehlern aus ist nun

4. Anlaß zu nehmen, das allgemein Verfehlte wieder im Unterrichte aufzunehmen.

Es ist oben dargelegt, wie die Classe an gewissen Partieen des Unterrichtes abstumpft und der Lehrer dadurch gezwungen wird, selbige auf eine Zeit lang bei Seite zu legen, oder auch, wie das Repetiren dessen, was auf frühern Stufen dagewesen ist, mit großen Schwierigkeiten verbunden sei. Bei solchen Arbeiten mit den durchgehenden Fehlern und von ihnen aus nimmt nun der Lehrer Veranlassung, die Schüler angesichts aller der Fehler in dem bestimmten Gebiete nochmals zu einer gründlichen Repetition zu vermögen. Man braucht in der erziehenden Schule solcher innern Zustimmung der Schüler zu solchem Thun, es wird mindestens nichts schaden, dieselbe zu haben. Man fürchte nicht, sich etwas zu vergeben, wenn man die Schüler zu bewußten Mitarbeitern macht. Demnach aber eignen sich gerade die deutschen Aufsätze, wenn sie nicht mehr sich in dem grammatischen Gebiete bewegen oder in diesem förderlich werden sollen, gar nicht zum Durchgehen, auch die meisten mathematischen Aufgaben nicht, so fast alle Arbeiten nicht, in denen das eigene Gedankengebiet des einzelnen Schülers schon sich irgendwie zeigen soll.

Abichtlich ist bis hieher ein Motiv für das Durchgehen der Arbeiten verschwiegen, nämlich einerseits den Schülern das relative Verhältniß derselben in Betreff ihres Wissens und Könnens darzulegen, andererseits dieß Durchgehen als ein Zuchtmittel, im lohnenden oder strafenden Sinne, zu gebrauchen. Wie man sich nun auch dabei anstellen möge, man geht damit auf Belebung des Ehrgefühls oder Erregung des Schamgefühls los. Man kann durch erregte Eitelkeit sehr spornen, das weiß Jeder. Von solchem Sporn ist gar wenig zu halten, er ist zu verwerfen. Die Beschämung wirkt schließlich Gleichgültigkeit und Dickhäutigkeit, die sich dann auch wohl einmal in grober Empfindlichkeit Luft macht. Der Schüler soll nicht immer oder eigentlich nie in einem Wettstreit um den

Preis mit seinen Mitschülern ringen, sondern um den Preis soll er mit dem Stoffe ringen. Mit dieser Art der Behandlung beim Durchgehen der Arbeiten

erzeugt man Betrug, Abschreiberei, Gebrauchen unerlaubter Hülfen und Lügen aller Art.

Es wird hier nicht übertrieben, eigene Erfahrung und mehrjährige Beobachtung mancher Genossen läßt hier nicht zu viel sagen. Je größer Nachdruck der Lehrer auf sein Durchgehen legt, je wichtiger er dem Schüler die schriftliche Arbeit macht, je schärfer und einschneidender sein Durchgehen ist, desto schlauer werden seine Schüler im Gebrauchen fremder Hülfe, desto hartnäckiger im Lügen. Ja es kommt erfahrungsmäßig dahin, daß mancher Schüler aus Besorgniß eine Arbeit abschreibt, welche schlechter war, als er sie selber angefertigt haben würde, wenn er sich auf sich selber und sein eigenes Vermögen verlassen hätte. Die belobt werden bei solchem Verfahren der Lehrer gleichsam den schwächern, treuern u. als diejenigen bezeichnet, an die sie sich für ihr Abschreiben zu wenden hätten. Dem so bezeichneten Koryphäen die sittliche Stütze zuzutrauen, sich der Abschreiber zu erwehren, sich nicht von den Hülfsuchenden geehrt zu wissen und die ihm vom Lehrer gewordene Anerkennung nicht auch von den Mitschülern in Empfang nehmen zu wollen, das ist zu viel verlangt.

Keineswegs soll hiemit aber gesagt sein, der Lehrer solle gleichgültig an demjenigen vorübergehen, woran der Schüler Fleiß und viel Fleiß gesetzt hat. Das anerkennende Wort ist ja dem Schüler schriftlich geworden und die ungestrichenen Seiten spiegeln ihm die eigene Sorgfalt und das Gelingen seiner Bemühung entgegen. Ist sogar noch eine mahnende, auf ein besseres Gelingen hinführende u. Bemerkung vom Lehrer hinzugefügt, und weiß dabei der Schüler, daß der Lehrer das, was er Lobendes oder Tadelndes schriftlich gesagt hat, auch für die Erinnerung notirt hat, und markirt etwa der Lehrer in der Glanz den etwanigen relativen Werth der Arbeiten dadurch, daß er die guten mittelmäßigen und dann die schlechten und dann die ganz unbrauchbaren (wofür eine Schulstrafe einzutreten hat, siehe oben) zusammenlegt und sie in dieser Folge den Schülern zurückgibt: so ist nach eigener Erfahrung schon bei Kindern und Knaben damit genug geschehen. Wohl muß bei diesem Zurückgeben ein anerkennendes wie tadelndes und strafendes Wort an den einzelnen Schüler fallen; wohl mag, wenn auch der Schüler sich über das Nacharbeiten schließlich hinwegsetzt, eine härtere Schulstrafe einmal an der Stelle sein; aber immerhin muß die Warnung bleiben, hierin nicht zu weit zu gehen, um nicht durch Bekämpfung d

einzelnen Uebelthäter den gesammten sittlichen Zustand der Classe zu verderben und — den Lehrer zu betrügen, zu einer Gewohnheit werden zu lassen, welche den Schüler das Unfittliche darin kaum noch wahrnehmen läßt.

Diejenigen schriftlichen Arbeiten, welche in ganz kurzen Notizen bestehen und als die Ergebnisse eines Nachdenkens (siehe oben) nur darum hin und wieder gemacht werden durften, um einmal alle Antworten aller Schüler vornehmen zu können, diese mag der Lehrer in der Classe ansehen, indem er die Reihen der Schüler durchgeht, ohne die Arbeiten sich abgeben zu lassen. Sich vor die Classe hin zu setzen und die Arbeiten anzusehen und durchzulesen, ist gänzlich unstatthaft. Sind die Arbeiten so umfangreich, daß erst ein weitläufiges Abnehmen und Lesen notwendig ist, dann müssen sie vom Lehrer mit nach Hause genommen und dann beurtheilt zurückgegeben werden. Da man für diese Arbeiten niemals Zwang anwenden darf, weil die Entschuldigung des Schülers, daß er durch sein Nachdenken nicht zu Stande gekommen sei, eine Berechtigung hat, so muß man sie danach auch bei der Beurtheilung behandeln.

Für die freie Unterrichtsform möge hier nun noch eine Notiz Platz haben. Im Allgemeinen wird man die schriftlichen Arbeiten der Schüler gar nicht dazu verwenden können; aber man kann

die schriftliche Arbeit der Schüler als eine Vorbereitung der Schüler für den Vortrag beim Unterrichte

verwenden. Man gibt (siehe oben) doch immer ein und dasselbe Thema mehreren Schülern zum Vortrage, damit sie sich gegenseitig aushelfen, ergänzen können, oder damit nicht gar einmal ein Vortrag über eine Sache, welche im Unterrichtsgange vorkommen muß, ausbleibe. Nun kann man in geeigneten Fällen die Schüler, welche für einen bestimmten Vortrag ausersehen sind, das Thema erst schriftlich bearbeiten lassen und überweist dann dem Schüler, welcher es am besten bearbeitet hat, auch hauptsächlich den mündlichen Vortrag in der Classe. Daß Beurtheilung und Kritik dieser Arbeiten gar nicht vor die Classe gehört, versteht sich nach Obigem von selbst.

Für die Behandlung der mündlichen Aufgaben wird wenig hinzuzufügen sein, wenn man sich nicht in das Gebiet der Lehrmethode in den einzelnen Unterrichtsfächern verlieren will.

1. Jeder Schüler werde über die aufgegebenen Arbeit angehört. So unmöglich dieß bei vollen Classen erscheint, so ermüdend und abkämpfend und unerträglich die Durchführung sein mag: erlassen kann und darf es nicht werden, ohne die Faulheit, Hoffnung auf Durch-

schleichen, gelegentliche Täuschung durch Ablefen u. einschleichen und auch wuchern zu lassen. Wenn nun diese Regel in den obern Classe mehr oder minder unausführbar erscheint, wie das vollkommen eingeräumt werden soll, und doch nicht erlassen werden darf: so ist damit die freie Unterrichtsform als eine Nothwendigkeit geboten, den in ihr bringt man das Geforderte nothwendig in der Classe zur Spruch und der Beauftragte hat seine Leistungen nicht in einem polizeilichen Verhör, sondern als ein Lehrender für seine Genossen vorzutragen. Wenn man sich stolz genug hie und da auf die Verständigkeit, den Selbsttrieben selbsteigenen Eifer seiner Primaner und Secundaner beruft und sich auf diesem Rubefüssen mit den Schülern zur Ruhe setzt, so überlassen wir diesen Frieden denen gerne, die an Selbsttäuschung sich sättigen vermögen. So lange eine Schule noch für den Schüler nothwendig ist, so lange muß er auch geschult werden, d. h. so lange muß er von der Schule geleitet und in seinem Thun geregelt, gestützt, gefördert und auch nöthigenfalls zur Arbeit genöthigt und getrieben werden. Der reife Primaner wird in der Sitte, daß er nach seinem Thun gefragt wird, keinen Zwang empfinden, sondern das wird dann zum Schülersein gehören wie das Athmen zum Leben.

Diese unerläßliche Regel gibt aber auch einen wichtigen Grund, der nicht genug zu urgirenden Warnung vor den kleinen häuslichen Aufgaben, welche abzuheften unter fünfzig Schülern wirklich eine Unmöglichkeit ist; sie gebietet das Lehren in den Stunden und das Vorbereiten und Erleichtern der häuslichen Aufgaben und das Einsetzen von Lehrstunden, zu denen keine häuslichen Aufgaben gegeben werden dürfen, wie solches alles oben gefordert worden, damit eine größere Arbeit gegeben werden kann,

in deren Abhörnung dann schon eine große Mannigfaltigkeit hinein gebracht

werden kann und wobei man viele Schüler ohne Ermüden betheiligen kann, wodurch man den Stoff sogleich beim Abhörungsgeschäfte verarbeiten kann. Diese Regel fordert mit Nothwendigkeit die früher bezeichneten laufenden Repetitionen, um eben jeden Schüler über die Arbeit zu vernehmen, wenn eine Stunde nicht ausreicht, ja um jeden Schüler nach den verschiedenen Seiten hin darin prüfen zu können. Sie bedingt nicht minder das Abweisen des Schemalernens, denn kein vernünftiger Mensch und kein vernünftiges Kind kann bei dem Anhören langer Schemata eine dauernde Aufmerksamkeit beweisen. Wenn nur das Wissen des Schema die eigentliche Aufgabe war, so werden die Abhörstunden zu wahren Marterstunden. Der Lehrer muß ein anderes

Wissen fordern und erstreben, kann aber den Schülern das fleißige Lernen des Schema als ein helfendes Mittel anrathen. Scalaspielen in der Musik ist hier ein gutes Beispiel, dem auch bekanntlich im Musikunterrichte eine falsche Bedeutung beigelegt ist: man kommt mit ihm gerade in der Musik so weit wie mit dem Schemalernen in der Grammatik.

So kleine Aufgaben, welche keine Mannigfaltigkeit des Abhörens zulassen, welche der dritt- und viertgefragte Schüler vom Behören seiner Mitschüler lernen kann, diese lasse man denn auch nur von fünf bis sechs Schülern lernen (freier Unterricht) und höre sie diesen sechsen ab und nöthige die andern Schüler, diese Aufgabe von diesem Abhören zu lernen. So kann man

2. durch Abhören der einzelnen Schüler die übrigen lehren.

Diese didaktische Regel, welche gar oft übersehen wird, oder an die mancher Lehrer gar nicht zu denken scheint, erspart viel Zeit, fördert Theilnahme auch für ein unerquickliches Geschäft, nimmt die Langeweile aus den Stunden, entfernt die lügnerische, erzwungene, mechanisch stierende Theilnahme und macht die Schulstunde auch hier noch zur Lehrstunde und erweckt den Schülern viele Freude. Sie erzwingt bei den Beauftragten ein scharfes Lernen, ein lautes deutliches Sprechen*, bei den Zuhörern ein scharfes Hinhören, genaues Folgen und nimmt dem Abhören den polizeilichen Verhörcharakter und bringt eine von manchem Lehrer wohl ganz ungeahnte Freudigkeit in die Unterrichtsstunde. Daß zu diesem Vorlernen erst fleißige und willige Schüler ausersehen werden, die nach und nach auch andere anlocken — man kann sich bald des Andranges zum Vorlernenwollen nicht erwehren — und daß man dabei auf die Befähigung bei der Aufgabe Rücksicht nimmt und so auch selbst schwächere Schüler heranzieht, das versteht sich ohne Erinnerung von selbst. Dieß ist der Anfang der freien Unterrichtsform und gewöhnt daran die lehrenden und lernenden Schüler.

Wie größere Präparationen zu behandeln sind, das ist schon oben dargelegt und kann hier übergangen werden.

Um das Abhör- und Controlirgeschäft zu erleichtern und erträglich zu machen, ist in manchen Fällen das Mittel anwendbar

3. die Schüler sich gegenseitig verhören und examiniren zu lassen. Da hierzu zunächst viel Auctorität des Lehrers gehört, um nicht das ernste

* Die Revue hat im März 1847 (catechetische Lehrmethode), im Juni 1847 (das geistige Proletariat) das hieher Gehörige schon beigebracht, und darf deßhalb schon darauf verwiesen werden.

Geschäft zu einem Spasse werden zu lassen, und da hiezu nach und nach auch erst die Schüler eingeübt wie eingewöhnt werden müssen, damit sie nicht immer wieder auf dieselbe Frage verfallen, da hiezu bei den Fragenden ein sehr genaues und promptes Wissen vorausgesetzt werden muß: so soll dieß Mittel zwar sehr hier empfohlen sein, aber ihm soll die Warnungstafel: Vorsicht! beigelegt werden. Wer es in den geeigneten Gegenständen recht handhaben kann, der handhabe es fleißig es trägt gar große Frucht.

Für diejenigen Aufgaben endlich, welche durch ein Nachdenken der Schüler gelöst werden sollen, haben wir nur eine Regel:

der Lehrer wisse, daß er Schülergedanken zu vernehmen hat, fordere nicht und substituire nicht seine reifen Lehrer- und Mannesgedanken.

Er nimmt seinen Schülern die Freude, den Muth, das hier nothwendige Selbstvertrauen und verstopft ihnen den Mund. Des Lehrers Gedanken reifen seine Schüler von außen und lassen den innern Kern steinig und roh. Hier gilt es vor Allem Rückhaltung des Lehrers mit seinem Besserwissen, es gilt oft Selbstüberwindung. Je mehr der Lehrer sie üben kann, je geduldiger er dem allmäligen Reifen seiner Schüler zusehen und mit Theilnahme folgen kann, ein desto größerer Meister ist er auf diesem Felde. Mag auch sein Schüler nach den hergebrachten Prüfungsformen schwach erscheinen: er ist stark geworden.

Wenn im Voranstehenden nicht alle Regeln gegeben, nicht all etwanigen Mißgriffe gerügt, nicht alle Fragen beantwortet sind: so soll nicht die große Menge des Stoffes und die Weitständigkeit des Themas die Entschuldigung bieten, sondern die ganz besondere Absicht, einmal die Revue zum Sprechsaal für die freie Unterrichtsform zu benutzen. Nach Vollendung einer Arbeit kennt Niemand die Mängel derselben besser, als wer sie angefertigt; aber es gilt ja auch nur anzuregen, zur Prüfen und Versuchen zu veranlassen. Während der Arbeit aber hat die Lectüre pädagogischer und didaktischer Werke wie der Berichte von Lehrerversammlungen die Ueberzeugung befestigt, daß hier eine viel besprochene und viel beregte Seite der Unterrichtskunst berührt ist, für welche demnach das Interesse der Lehrer erwartet werden darf. Aber ob es gelungen sei, einen Beitrag zur Lösung der wichtigen Fragen geliefert zu haben, das wird nur ein Versuch entscheiden, den die Collegen geneigt anstellen mögen. Vieles ist seit sechs bis sieben Jahren an verschiedenen Lehrstufen in verschiedenen Lehrgegenständen von verschiedenen Lehrern versucht, und diese Versuche im Einzelnen haben bewiesen und beweisen noch heute, daß die Früchte oft über die Erwartung

hinaus sich zeigen. Freilich gehört viel Ueberlegen, viel Arbeit, viel Vorbereitung, viel Umsicht von Seiten des Lehrers zu diesem freien Unterricht, weil kein Unterrichtsgegenstand zu diesem Zwecke bearbeitet und kein Lehrmittel für diese Unterrichtsweise eingerichtet ist und keine Hülfsmittel dazu ihm dargeboten sind. Wie aber nicht ein Lehrer in einer Anstalt die Idee ganz durchführen kann — das ist offen dargelegt —, so kann auch nicht eine Schule dieselbe ganz in Anwendung bringen. Es sind dazu Textzusammenstellungen auf den verschiedensten Unterrichtsgebieten nöthig, welche eine Schule sich nicht schaffen kann. Vier bis fünf Schulen dürften schon eher zusammen die Geldmittel aufbringen können, um sich solche Lehrmittel zu beschaffen. Möglich wird das immer nur sein durch eine Zeitschrift für Schüler. Möchten sich Lehrercollegien für die Idee interessieren und dann die Aufforderung in der Revue XXVII, April 1850 in Erwägung ziehen.



Der wissenschaftliche Unterricht in der Arithmetik auf Gymnasien und höhern Bürgerschulen.

Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule zu Barel.

Zweiter Artikel.

Den Anfangspunct der allgemeinen Größenlehre bildet der Begriff der Größe. Die einzige genügende Definition desselben lautet: Eine Größe ist ein aus gleichartigen Theilen bestehendes Ganzes. Außer dem Begriff der Gleichartigkeit, der, so weit es in Betracht kommt, gleichen qualitativen Bestimmung der Theile, enthält diese Definition noch den des Ganzen und seiner Theile, also auch den Begriff der zwischen den Theilen stattfindenden Verbindung.

Der Begriff der Verbindung zwischen den Theilen einer Größe ist ein Grundbegriff im eigentlichen Sinne des Wortes, welcher seinen Inhalt durch Abstraction aus dem Besondern empfängt. Wie räumliche Größen, Zeiträume, Kräfte u. zu einem Ganzen verbunden werden, läßt sich angeben: aus diesen Beispielen muß der Begriff der Verbindung zwischen den Theilen einer Größe überhaupt gebildet werden. Da es aber noch andere Verbindungen gibt als die eben erwähnten zwischen den Theilen einer Größe, so bedarf der Begriff der letztern einer näheren Bestimmung, welche indessen nicht durch eine regelrechte Definition sondern nur durch Angabe eines oder mehrerer Axiome geschehen kann. Ganze, deren Theile auf eine Weise verbunden sind, für welche die Axiome nicht gelten, sollen eben nicht mit zu den Größen gerechnet werden.

Die Theile einer Größe können im Allgemeinen wieder in gleichartige Theile zerlegt werden. Hier gilt das Axiom, daß diese Theile auch als unmittelbare Theile des Ganzen betrachtet werden dürfen, daß also letzteres auch der Inbegriff der Theile seiner Theile ist. Diese Theilstheile können wieder in Theile zerlegt werden und so fort. Entweder kann nun die Reihe dieser successiven Theilungen ohne Ende fortgesetzt werden: dann ist die Größe eine continuirliche. Oder man gelangt zuletzt zu Theilen, gleichsam Atomen der Größe, deren weitere Zerlegung in gleichartige Theile unmöglich ist: die Größe ist eine discrete. Daß die Atome einer discreten Größe in qualitativer Hinsicht mehrfach bestimmt, ja daß sie in einer andern als der früher betrachteten Beziehung auch wieder Größen sein können, versteht sich von selbst.

Die Atome einer discreten Größe können sich nicht durch verschie-

lene qualitative Bestimmungen unterscheiden, denn sie sollen gleichartig sein; eben so wenig durch quantitative, denn sie sind keine Größen mehr. Sie sind also — so weit es in Betracht kommt — identisch. Eine continuirliche Größe kann man ebenfalls als aus mit einander identischen Theilen, welche man für jetzt nicht weiter zerlegt denken will, bestehend auffassen, sie also als eine discrete betrachten. Diese Auffassungsweise soll so lange festgehalten werden, bis sich aus den Entwicklungen der allgemeinen Größenlehre selbst die Nothwendigkeit ergibt, zu continuirlichen Größen überzugehen. Die Sätze der allgemeinen Größenlehre gelten also z. B. vorläufig in aller Strenge nur für solche Flächen, welche sämmtlich in congruente Rechtecke zerlegt werden können.

Die Atome einer Größe können auf verschiedene Weise mit einander verbunden, es können so verschiedene, nicht identische Größen aus ihnen gebildet werden. Aus denselben Rechtecken lassen sich verschiedene, nicht gleich gestaltete Flächen zusammensetzen. Die allgemeine Größenlehre berücksichtigt die Art und Weise der Verbindung zwischen den Theilen nicht weiter; sie kann solche Größen nicht unterscheiden. Größen, welche aus denselben Atomen bestehen, sind **gleich**.

Durch die eben gegebene Definition ist der Begriff der Gleichheit zwischen Größen bekanntlich nicht erschöpft. Im Unterricht mag es, um Weitläufigkeiten und spitzfindige Untersuchungen zu vermeiden, häufig zweckmäßig sein, den Begriff der Gleichheit als Grundbegriff vorauszusetzen; was in einem strengen System nicht geschehen darf, weil sich der Begriff der Gleichheit aus andern entwickeln läßt. Dann gelten die beiden Sätze: „Die Summen gleicher Größen sind gleich“, „Aus $A = B$, $B = C$ folgt $A = C$ “, welche sich mit Hülfe obiger Definition leicht beweisen lassen, als Axiome und dienen zur Bestimmung jenes Grundbegriffs.

Sind alle Größen, welche gewissen Bedingungen genügen, nothwendig gleich: so sind, für den Standpunct der allgemeinen Größenlehre, jene Größen durch diese Bedingungen bestimmt. Es ergibt sich nun zunächst die Aufgabe: Aus irgend Einem Gegebenen, der Einheit, Größen zu bilden und zwar so zu bilden, daß sie durch ihre Entstehungsweise zugleich bestimmt werden. Mit der Lösung dieser Aufgabe, so weit sie in die allgemeine Größenlehre gehört, also beschafft werden kann, ohne die besondere Natur der eben vorliegenden Größen zu berücksichtigen, beschäftigt sich die Arithmetik, wie wir sie hier auffassen.

Ist die Aufgabe der Arithmetik bis zu einem gewissen Puncte gelöst, so kann man eine andere aufstellen: Größen, welche gegebenen, andersartigen Bedingungen genügen sollen, durch ihre Entstehungsweise

aus der Einheit zu bestimmen. Mit ihrer Lösung beschäftigt sich die Algebra. Die Analysis oder Functionenlehre nimmt einen neuen Grundbegriff auf, den der veränderlichen Größe.

Die Einheit sei gegeben. Die einfachste Art, eine Größe zu bilden, besteht darin, daß man sie mehrere Male setzt — d. h. das Object des Begriffs, durch welchen die Einheit vorgestellt wird, in mehreren Exemplaren denkt — und das Gesezte zu einem Ganzen vereinigt. Soll die hierdurch erzeugte Größe bestimmt sein, so muß angegeben werden, wie weit man mit dem Setzen der Einheit fortschreiten soll. Die einzelnen gesetzten Einheiten unterscheiden sich durch nichts als durch die Folge, in welcher sie gesetzt sind: man kann die eine als die erste, die andere als die zweite u. s. f. bezeichnen. Zur Bestimmung der Größe ist es genügend, anzugeben, bis zur wievielten Einheit man mit dem Setzen derselben fortgehen soll. Die Arithmetik benutzt zur Lösung ihrer Aufgabe die der Combinationslehre entlehnten Begriffe der Ordnungszahlen.

Aber auch die Folge, in welcher die Einheiten gedacht werden, ist gleichgültig. In welcher Ordnung man sie auch zähle, man gelangt immer bis zu derselben Ordnungszahl. So gelangt man zu dem durch eine Cardinalzahl bezeichneten Begriff der Anzahl der gesetzten Einheiten.

Eine Größe ist bestimmt durch die Angabe der Anzahl der ihr vereinigten Einheiten — streng genommen der mit der Einheit identischen, gesetzten Objecte —. Eine so bestimmte Größe ist eine (ganz absolute) Zahlgröße. In dem Begriff der Zahlgröße ist enthalten der der Einheit und der des Setzens und Vereinigens einer bestimmten Anzahl mit der Einheit identischer Objecte. Der letzte Begriff — der sich auf die Einheit bezieht, sie aber nicht enthält — ist die reine (ganze absolute) Zahl. Die reine Zahl 3 ist also der Begriff von der dreimaligen Setzen der Einheit und der Vereinigung des Gesezten zu einem Ganzen, oder — da dieses ein gleiches Ergebnis liefert — von dem Setzen und dem Vereinigen dreier, der Einheit gleicher Größen. Die Größen und ihre Atome sollen in dem Folgenden mit großen, die reinen Zahlen mit kleinen Buchstaben bezeichnet werden.

Sind mehrere gleichartige Größen auf irgend eine Weise, z. B. als Zahlgrößen, bestimmt: so können sie zunächst wieder zu einem Ganzen vereinigt oder addirt werden. Die Summe ist bestimmt, wenn die Theile gegeben sind, denn dadurch wird die Anzahl der in ihr enthaltenen Einheiten oder Atome festgestellt; sie wird nicht verändert, wenn man für die Theile gleiche Größen setzt, denn dadurch wird die Anzahl der gesetzten Atome keine andere; es ist endlich, nach dem im Anfange auf

gestellten Axiom, für das Ergebnis gleichgültig, ob man eine Größe im Ganzen oder ihre sämtlichen Theile addirt.

Sind die zu addirenden Größen Zahlgrößen: so entsteht die Summe $aX + bX$ aus der Einheit X , indem man das a fache, das b fache der Einheit setzt und diese addirt. Die Zahlensumme $a + b$ ist der Begriff von jener mit der Einheit vorgenommenen Operation. Zählt man die sämtlichen in $aX + bX$ gesetzten Einheiten, so findet man immer dieselbe Zahl c , was auch X sei. Es ist also für das Ergebnis gleichgültig, ob man mit der Einheit die im Begriffe von $a + b$ oder von c liegende Operation vornimmt. Man nennt deshalb $a + b$ und c gleich und c den Werth von $a + b$ *.

Die aus der Addition entspringende analytische Operation, die Zerlegung einer Größe zunächst in zwei Theile, läßt sich auf verschiedene Weise ausführen. Zur nähern Bestimmung ist noch die Angabe eines Theiles nöthig und man erhält so den Begriff der Subtraction. Die durch die Differenz $A - B$ bezeichnete Größe ist, wenn möglich, bestimmt, denn man erhält sie, wenn man in A die Atome von B wegläßt, und es wird, obgleich man nach Belieben diese oder jene Atome weglassen kann, die Anzahl der übrig bleibenden immer dieselbe sein. Die Differenz bleibt sich gleich, wenn man für A und B gleiche Größen setzt, denn auch dadurch wird die Anzahl der Atome in $A - B$ nicht geändert, und aus dem im Anfange aufgestellten Axiom folgt, wie man die Subtraction an den einzelnen Theilen des Minuends oder mit den einzelnen Theilen des Subtrahends vollziehen könne.

Die Differenz zweier Zahlgrößen $aX - bX$ entsteht aus der Einheit X , indem man von dem a fachen derselben ihr b faches subtrahirt. Die Zahlendifferenz $a - b$ ist der Begriff von dieser Operation. Die Anzahl der übrigbleibenden Einheiten c ist dieselbe, was auch die Einheit sei, und man setzt daher $a - b = c$. Es ist nun aber nicht immer möglich, von a Einheiten b wegzulassen; diese Fälle, in denen die Zahlen-

* Des bessern Verständnisses wegen mag hier gleich Folgendes anticipirt werden, was in einer ausführlicheren Darstellung erst an einer spätern Stelle Platz finden würde. Ein Zahlenausdruck bezeichnet eine Folge von irgend welchen mit der Einheit vorzunehmenden Operationen. Zwei Zahlenausdrücke heißen gleich, wenn die durch sie bezeichneten Operationen an derselben Einheit vollzogen gleiche Ergebnisse liefern, was auch die Einheit sei. Berechnet wird ein Zahlenausdruck, wenn man den einfachsten auffucht, welcher ihm gleich ist. In jedem zusammengesetzten Zahlenausdruck ist für dasjenige, was eingeklammert ist oder eigentlich eingeklammert sein müßte, sein möglichster einfacher Werth zu setzen. Diese Annahme ist nicht gerade durchaus nothwendig, die Untersuchung wird aber wesentlich durch sie vereinfacht.

Differenz $a - b$ sich nicht als eine absolute, ganze Zahl berechnen läßt, zwingen zu einer Erweiterung der frühern und zur Aufstellung neuer Begriffe.

Es sei $3X - 5X = pY$. Da hier $3X$ aus zwei Theilen bestehen soll, von denen der eine $5X$, der andere pY ist: so müssen $2X$ und pY die Eigenschaft haben, bei ihrer Vereinigung sich gegenseitig als Theile aufzuheben oder zu vernichten. Es ist am einfachsten, anzunehmen, daß je ein X und je ein Y bei ihrer Vereinigung sich gegenseitig aufheben, so daß also p zwei sein muß. Zwei Größen, welche in dieser Beziehung zu einander stehen, sind einander entgegengesetzt, jede von ihnen das Entgegengesetzte der andern.

Die Differenz $3X - 5X$ läßt sich als eine einfache Zahlgröße darstellen, wenn das Entgegengesetzte von X als etwas selbstständig sich Existirendes betrachtet werden kann. In vielen Fällen ist dieß nicht möglich: ein Thaler, ein Fuß haben kein Entgegengesetztes. Das Entgegengesetzte von Einem Thaler Einnahme, eines Weges von Einem Fuß nach einer bestimmten Richtung ist dagegen leicht anzugeben. Es hängt von der Beschaffenheit der Einheit X ab, ob die Differenz $3X - 5X$ etwas Mögliches bedeute oder nicht.

Der Begriff der Vereinigung zweier Größen zu einem Ganzen, in dem Falle, daß sie entgegengesetzt sind, in einem weitern Sinne gebraucht als im Beginne der Arithmetik. Das dort aufgestellte Axiom, daß die Theile eines Theils zugleich Theile des Ganzen sind, muß aber gültig bleiben, wenn der Begriff in seiner jetzigen Erweiterung mit dem frühern ein Begriff sein soll. Aus den besondern Beispielen muß er seinen Vorstellungsinhalt empfangen; durch jenes Axiom erhält er diejenige Bestimmtheit, welche ihn zum wissenschaftlichen Gebrauche geeignet macht.

Das Entgegengesetzte von X kann in der allgemeinen Größenlehre nur durch diese seine Beziehung, in welcher es zu X steht, bestimmt werden. Es wäre nun allerdings denkbar, daß es mehrere ungleiche Größen gäbe, welche alle jener Bedingung genügen. Soll sich aber die Arithmetik nicht in Unbestimmtheiten verlieren, so muß sie den Begriff des Gegensatzes auf diejenigen Fälle einschränken, in welchen das Entgegengesetzte von X durch diese seine Beziehung zu X vollkommen bestimmt wird, so daß also alle Entgegengesetzten einer und derselben Größe gleich sind.

Ist Y das Entgegengesetzte der Einheit X , so kann die durch pY bezeichnete Zahlgröße auch unmittelbar aus der Einheit hergeleitet werden, nämlich dadurch, daß von der Einheit das Entgegengesetzte ge-

nommen und dieses p mal als Theil gesetzt wird. Die negative Zahl $-p$ ist der Begriff von dieser Operation, und im Gegensatz hierzu erhält auch die positive Zahl $+p$ eine Bedeutung: sie ist der Begriff davon, daß die Einheit selbst p mal als Theil gesetzt wird.

Bei der Darstellung von $pX - pX$ oder $pX + pY$ kann man je ein X mit je einem Y vereinigen. Am Ende muß dann das letzte X mit dem letzten Y vereinigt oder das letzte X aufgehoben werden. Bezeichnet man den Erfolg dieser Operation oder $X - X$, $X + Y$ mit O : so ist $pX - pX = pX + pY = O$. Man erhält O , wenn man die Einheit und ihr Entgegengesetztes vereinigt; die Zahl Null (O) ist der Begriff von dieser Operation.

So sind also die Begriffe der algebraischen ganzen Zahlen und der algebraischen ganzen Zahlgrößen ($+pX$, oX , $-pX$) entwickelt. Es läßt sich nun zeigen, wie jede Differenz zweier ganzen absoluten Zahlgrößen oder Zahlen sich als eine einfache algebraische ganze Zahlgröße oder Zahl berechnen lasse. Dasselbe gilt auch von der Summe und Differenz zweier algebraischen ganzen Zahlgrößen oder Zahlen. Zur Bestimmung von $[(+5) - (-3)] X$ z. B. muß $+5X$ in zwei Theile zerlegt werden, von denen der eine $-3X$ ist; man erhält den andern Theil, wenn man in den 5 Einheiten 3 mal das Entgegengesetzte der Einheit als Theil aufhebt oder 3 mal die Einheit selbst hinzufügt. Dadurch erhält man 8 Einheiten, und da dieses gilt, was auch die Einheit sei: so ist $(+5) - (-3) = +8$. Endlich ergibt sich noch, daß jede Differenz gleich ist der Summe des Minuends und des Entgegengesetzten des Subtrahends.

Aus dem eben Gesagten geht hervor, daß man durch die Addition und Subtraction ganzer absoluter und algebraischer Zahlgrößen oder Zahlen keine neuen Arten von Zahlen oder Zahlgrößen erhalte. Durch den Begriff der Zahl selbst wird man aber unmittelbar auf eine neue Operation geführt.

Die in dem Begriffe einer ganzen absoluten oder algebraischen Zahl liegende Operation läßt sich nicht allein an der einmal gewählten Einheit, sondern auch an einer andern Größe ausführen. Man nennt dieses Multipliciren und es ist einleuchtend, daß für jetzt der Multiplikand immer eine Größe, der Multiplikator eine reine Zahl und das Product wieder eine Größe sein muß; daß also die Vertauschung des Multiplicanden und Multiplikators nicht zulässig ist.

Die erste Frage ist nun, ob das Product einer gegebenen Größe in eine gegebene absolute oder algebraische ganze Zahl bestimmt sei. Dieses läßt sich leicht nachweisen, denn $A \cdot \pm p$ besteht aus p mit A oder seinem

Entgegengesetzten gleichen Theilen; alle so zusammengesetzten GröÙen müssen aber gleich sein; und $A \cdot 0$ ist immer $= 0$. Ebenso läßt sich zeigen, daß man für A eine jede gleiche GröÙe setzen könne, ohne das Product zu ändern, denn dadurch werden die in letzterm enthaltenen Atome der Zahl und Beschaffenheit nach nicht geändert. Endlich kann man den Multiplicand in einer der früher betrachteten Formen darstellen, zunächst noch nicht als ZahlgröÙe, aber doch als Summe oder Differenz. Man gelangt dann mit Leichtigkeit zu dem Beweise des Satzes $(A \pm B) \cdot p = A \cdot p \pm B \cdot p$, in welchem p eine ganze absolute oder algebraische Zahl bezeichnet.

Die Zerlegung einer gegebenen GröÙe in zwei Factoren läßt sich im Allgemeinen auf verschiedene Weise vollziehen; zur nähern Bestimmung kann der eine Factor gegeben werden: entweder der Multiplikator oder der Multiplicand. Die Multiplication führt daher auf zwei analytische Operationen: A durch p dividiren heißt, A in zwei Factoren zerlegen, von denen der Multiplikator p ist; das Verhältniß von $A : B$ bestimmen heißt, A in zwei Factoren zerlegen, von denen der Multiplicand B ist. Beide Operationen müssen streng unterschieden werden; wir betrachten zuerst die Division.

Soll A durch die absolute ganze Zahl p dividirt werden, so müssen die Atome von A in p Gruppen vertheilt werden, so daß alle gleich viele enthalten. Es kann sein, daß eine solche Vertheilung unmöglich ist; ist sie aber ausführbar, so muß, wie auch die Atome vertheilt werden, eine jede Gruppe eine gleiche Anzahl derselben erhalten. Denn erhielte bei einer Vertheilung jede Gruppe mehr Atome als bei einer zweiten: so würde auch das A in dem einen Falle mehr enthalten als in dem andern. Alle GröÙen, welche als der Quotient von A durch p betrachtet werden dürfen, sind daher gleich; dieser ist folglich bestimmt. Setzt man für A eine gleiche GröÙe, so bleibt die Anzahl der zu vertheilenden Atome dieselbe, der Quotient daher unverändert. Der Satz $\frac{A \pm B}{p} = \frac{A}{p} \pm \frac{B}{p}$ ist ebenfalls leicht nachzuweisen.

$\frac{A}{+p}$ ist offenbar dasselbe wie $\frac{A}{p}$. Ist $\frac{A}{p} = X$, so ist $A = X \cdot p$. — $A = - (X \cdot p)$; — $A = X \cdot p$, daher X oder $\frac{A}{p} = \frac{-A}{-p}$. Durch $-$ wird also dividirt, indem man das Entgegengesetzte von A durch $+$ dividirt. Die für die Division mit einer absoluten Zahl entwickelten Sätze bleiben gültig, wenn auch der Divisor eine positive oder negative ganze Zahl ist.

Bei der Division von A durch 0 soll A in zwei Factoren zerle-

werden, von denen der Multiplikator 0 ist. Ein Product mit dem Multiplikator 0 ist aber immer 0. Ist nun A nicht 0, so kann es nicht durch 0 dividirt werden. Ist es 0, so ist der Quotient durchaus unbestimmt. Die Größe, welche mit einer andern multiplicirt oder dividirt werden soll, kann eine Zahlgröße oder, wie wir auch gleich annehmen können, wieder ein Product oder Quotient sein. So erhält man die 4 Ausdrücke: $X \cdot p \cdot q$, $X \cdot p : q$, $X : p \cdot q$, $X : p : q$, in welchen p und q irgend welche der bis jetzt betrachteten Zahlen mit Ausschluß von 0 bezeichnen. Es ist hier zuerst hervorzuheben, daß es einerlei ist, ob man von einer Größe erst das Entgegengesetzte nimmt und dann mit einer absoluten Zahl multiplicirt oder dividirt, oder ob man erst das letztere und dann das erste thut. So ist $(-X) \cdot 3 = (-X) + (-X) + (-X)$ und $(-X) \cdot 3 = -(X + X + X) = -(X \cdot 3)$; $(-\frac{X}{3}) \cdot 3 = -X$, daher $-\frac{X}{3} = \frac{-X}{3}$. Hieraus folgt, daß man in den obigen Ausdrücken die

durch die etwaigen Vorzeichen angezeigten Veränderungen unmittelbar nach einander vornehmen, also auch die dadurch bewirkte Gesamtänderung durch ein einziges Vorzeichen angeben kann. Zweitens läßt sich leicht nachweisen, daß je zwei auf einander folgende Multiplicationen und Divisionen auch in umgekehrter Folge vorgenommen werden können, ohne das Ergebnis zu ändern.

Die durch $X \cdot p \cdot q$ bezeichnete Größe erhält man, wenn man die Einheit mit p und das Ergebnis mit q multiplicirt. Das Zahlenproduct $p \cdot q$ ist der Begriff von dieser Operation. Die durch die Vorzeichen von p und q vorgeschriebenen Operationen lassen sich durch ein einziges Vorzeichen angeben. Sind p und q absolute Zahlen, so besteht $X \cdot p \cdot q$ aus q Theilen, von denen jeder p Einheiten enthält. Die gesammte Zahl r der in $X \cdot p \cdot q$ enthaltenen Einheiten ist ganz unabhängig von X, und man hat daher $p \cdot q = r$. Das Zahlenproduct aus zwei ganzen Zahlen ist immer einer ganzen Zahl gleich. Zugleich folgt auch $p \cdot q = q \cdot p$.

Die durch $X : p : q$ bezeichnete Größe entsteht aus der Einheit, indem man sie mit p multiplicirt und das Ergebnis mit q dividirt. Der Zahlenquotient $\frac{p}{q}$ ist der Begriff von dieser mit der Einheit vorgenommenen Operation. Die Bemerkung über das Vorzeichen braucht nicht wiederholt zu werden. Sind p und q absolute ganze Zahlen, so ist, wie leicht zu erweisen, der Quotient nicht immer einer ganzen Zahl gleich. Da aber auch in solchen Fällen die Quotienten noch immer Begriffe von bestimmten, mit der Einheit vorzunehmenden Operationen

sind: so müssen sie wieder als einfache Zahlen betrachtet werden. Der Quotient $\frac{p}{q}$ ist aber gleich dem Bruch $\frac{p}{q}$, welcher letzterer der Begriff der Division mit q und der Multiplication des Ergebnisses mit p ist.

Da, wie leicht zu zeigen, $X : p : q = X : (p \cdot q)$ ist, so läßt sich eine doppelte Division immer auf die Division mit einer einzigen ganzen Zahl zurückführen, gibt also zur Bildung neuer Zahlbegriffe keine Veranlassung. Der Fall, daß eine der Zahlen p und q , oder beide Null ist, kann hier der Kürze wegen übergangen werden.

Zu den absoluten und algebraischen ganzen Zahlen kommen nun noch die absoluten und algebraischen Brüche ($\frac{p}{q}$ und $\pm \frac{p}{q}$).

Für Brüche müssen jetzt dieselben Fragen beantwortet werden, wie früher für algebraische ganze Zahlen; also: ist das Product einer Größe in einen Bruch bestimmt? Wird es verändert, wenn man für den Multiplicand (oder die Einheit) eine gleiche Größe setzt? Wie wird $A \pm B$ mit einem Bruch multiplicirt? Ferner: Wie wird eine Größe durch einen Bruch dividirt? (Um A durch $\frac{p}{q}$ zu dividiren, muß man

A den Multiplikator $\frac{p}{q}$, d. h. den Multiplikator p und den Divisor wegschaffen. Dies geschieht, wenn man mit p dividirt und mit q multiplicirt. Es ist also $A : \frac{p}{q} = A \cdot \frac{q}{p}$). Ist der Quotient bestimmt? Kann man seinen Dividend mit einer gleichen Größe vertauschen? Wie wird eine Summe oder Differenz durch einen Bruch dividirt? Die Antworten fallen ganz so aus wie früher.

Aus Bruchgrößen und Bruchzahlen können nun wieder Summen, Differenzen etc. gebildet werden, welche nach Analogie mit dem Früher leicht verständlich sind. So bezeichnet z. B. $\frac{p}{q} \cdot r$ den Begriff von der Multiplication der Einheit mit p/q und der des Ergebnisses mit r . All diese Ausdrücke, außer wenn durch sie eine Division mit 0 verlangt wird, sind aber ganzen oder gebrochenen, absoluten oder algebraischen Zahlen oder Zahlgrößen gleich, führen also auf keine neuen Zahlbegriffe. Die Regeln für die Berechnung können an dieser Stelle leicht hergeleitet werden. So liegt in $\frac{p}{q} \cdot r$ der Begriff einer Multiplication der Einheit mit p , einer Division mit q und einer Multiplication mit r . Die Folge dieser Operationen kann aber beliebig verändert werden, ohne das Ergebnis zu ändern. Man kann also mit p multipliciren, mit r multipliciren und dann erst mit q dividiren; oder mit $(p \cdot r)$ multipliciren und

mit q dividiren; oder mit $\frac{p \cdot r}{q}$ multipliciren. Da dieses gilt, was auch die Einheit sei, so ist $\frac{p}{q} \cdot r = \frac{p \cdot r}{q}$. Ebenso läßt sich das Verhältniß je zweier gleich benannten Zahlgrößen, wenn nur keine von ihnen 0 ist, immer durch eine der Zahlen, deren Begriff bereits entwickelt ist, angeben.

Alle bis jetzt betrachteten Zahlen werden bekanntlich unter den Namen reelle, rationale Zahlen zusammengefaßt. Der Uebergang zu den imaginären und irrationalen Zahlen ist mit besondern Schwierigkeiten verknüpft, und es ist deswegen angemessen, hier einen Ruhepunkt einzutreten zu lassen und aus dem Gewonnenen erst solche Ergebnisse zu ziehen, welche eine für den spätern Gebrauch oder andere Zwecke bequeme Form besitzen.

Das Erste, was in dieser Beziehung gethan werden kann, ist die Aufstellung der allgemeinen Gesetze des Rechnens, d. h. der Sätze, nach denen zunächst aus zwei oder drei Elementen bestehende Zahlenausdrücke in andere gleiche umgeformt werden können. Sie selbst sind bekannt und der Beweis hat für den Fall, daß die Elemente reelle rationale Zahlen sind, keine Schwierigkeiten mehr. Nur ist zu bemerken, daß diese Sätze nicht allein bewiesen, sondern hergeleitet werden müssen, und zwar nicht durch algebraische Gleichungen, sondern durch eine genaue Untersuchung des Begriffs, welcher durch den gegebenen Ausdruck bezeichnet wird, etwa so, wie oben die Herleitung der Sätze: $\frac{p}{q} \cdot r = \frac{p \cdot r}{q}$, und $A : \frac{p}{q} = A \cdot \frac{q}{p}$ geführt wurde.

Das Zweite ist die Anordnung der bis jetzt aufgestellten Zahlen in eine Reihe, als deren passendes Bild eine Gerade gelten kann, deren Punkte durch Coordinaten bestimmt sind. Hieran knüpft sich dann die Herleitung der Begriffe von Größer und Kleiner in ihrer Anwendung auf Zahlen und Zahlgrößen und der auf diese sich beziehenden Sätze.

Der Uebergang zu den irrationalen und imaginären Zahlen ist, wie schon gesagt, mit besondern Schwierigkeiten verbunden; namentlich nöthigen die erstern, die Continuität der Größen mit in Betracht zu ziehen und unendliche Reihen zu benutzen. Es scheint daher zweckmäßig, ihn in dem rein wissenschaftlichen Unterricht auf der Schule nicht zu machen. Es ist aber gewiß rathsam, jenen Uebergang anzubahnen, eine Hindeutung auf ihn zu geben — schon deswegen, weil diese Begriffe in dem mehr praktischen arithmetischen Unterricht und in den übrigen mathematischen Fächern nicht entbehrt werden können —, und daher

den Anfang der Entwicklung des Potenzbegriffes mit in den reellen wissenschaftlichen Unterricht aufzunehmen.

Die reelle, rationale Zahl a ist der Begriff einer bestimmten n der Einheit vorzunehmenden Operation; diese Operation kann mehrere Male hinter einander, d. h. immer wieder an dem Ergebnis der vorhergehenden, vollzogen werden. Die Potenz a^n ist der Begriff von n mal wiederholten Multiplication mit a , so daß also z. B. a^3 definiert wird durch die Gleichung: $X \cdot a^3 = X \cdot a \cdot a \cdot a$.

Aus dem Früheren ergibt sich unmittelbar, daß a^n immer ein reellen rationalen Werth besitze, so wie auch die Sätze $a^n \cdot a^r = a^{n+r}$ leicht herzuleiten sind. Die Potenzhebung gibt zur Aufstellung zweier analytischen Operationen Anlaß: soll eine Zahl als eine Potenz dargestellt werden, so kann entweder die Basis oder der Exponent gegeben sein. Wir betrachten hier nur den Fall, daß der Exponent gegeben ist, also die Wurzelauziehung.

$\sqrt[n]{a}$ ist bestimmt durch die Gleichung $(\sqrt[n]{a})^n = a$. Es ist also der Begriff von einer solchen Operation, durch deren n Mal hinter einander wiederholte Vollziehungen an — jedem beliebigen — X die Größe $X \cdot a$ entsteht. $(X \cdot \sqrt[n]{a}) \cdot \sqrt[n]{a} = X \cdot a$.

Die einfachste Wurzel $\sqrt{1}$ ist schon ein Beispiel eines vieldeutigen Ausdrucks. Sie bezeichnet eine solche Operation, durch deren zwei Mal wiederholte Ausführung an einer Größe sie selbst wieder erhalten wird. Diese kann aber darin bestehen, daß man die Größe unverändert läßt mit 1 multiplicirt —, oder daß man das Entgegengesetzte nimmt — 1 multiplicirt $\sqrt{1}$ kann also $+1$ oder -1 bedeuten.

Die Bemerkung, daß ein Zahlenausdruck mehrdeutig sein kann — nicht unbestimmt wie $\frac{0}{0}$ —, nöthigt zu einer nähern Bestimmung der oben gegebenen Definition der Gleichheit zweier Zahlenausdrücke. Diese setzt nämlich voraus, daß die verglichenen Ausdrücke eindeutig sind, d. h. daß man gleiche Größen erhalte, man mag die durch sie bezeichnete Operation an der Einheit ausführen wie man will. Alle bisher betrachteten Ausdrücke waren eindeutig; wenn der Beweis hiervon in dem Vorigen auch der Kürze wegen nicht hinreichend ausgeführt ist, so wurde doch an verschiedenen Stellen auf ihn hingedeutet. Ein vieldeutiger Ausdruck α kann dagegen nur dann $= \beta$ gesetzt werden, wenn jedem besondern Werthe von α ein gleicher von β und umgekehrt entspricht. Es ist daher nicht: $\sqrt{4} + \sqrt{9} = 5$, aber wohl $= \frac{\sqrt{36} + \sqrt{81}}{3}$.

$\sqrt{-1}$ bezeichnet den Begriff einer Operation, durch deren zwei

malige Wiederholung an einer Größe das Entgegengesetzte derselben entsteht. Diese Operation kann weder in der Multiplication mit einer positiven, noch mit einer negativen Zahl bestehen. Da aber nirgends bewiesen ist, daß es außer negativen und positiven Zahlen (und absoluten) keine andern geben könne: so ist der Schluß, $\sqrt{-1}$ sei unmöglich, durchaus unbegründet. Durch die Definition der Wurzel ist $\sqrt{-1}$ ein wohl bestimmter Begriff: der einer gewissen Operation, welche gegebenen Bedingungen genügen soll, und nichts berechtigt zu der Annahme, daß diesen Bedingungen zu genügen unmöglich sei. Es kommt nur darauf an, an einem Beispiele die Möglichkeit der geforderten Operation nachzuweisen und dadurch zugleich dem Begriffe derselben einen Inhalt zu geben. Dieses soll in dem Folgenden geschehen: jedoch vergesse man nicht, daß es sich hier um Andeutungen handelt, und eine streng wissenschaftliche Begründung nicht gegeben werden soll.

Betrachtet man Strecken in Bezug auf ihre Länge und Richtung, so sind sie nur dann gleiche zu nennen, wenn sie gleiche Länge und gleiche Richtung haben; auf die Lage des Anfangspunctes kommt nichts an, man kann ihnen allen denselben Anfangspunct geben. Das Entgegengesetzte AC einer Strecke AB ist alsdann eine solche, welche von A ausgeht, mit AB gleiche Länge hat, aber mit ihr einen Winkel von 180° bildet. Diejenige Operation, durch deren zweimalige Wiederholung aus AB das Entgegengesetzte AC wird, ist eine Drehung um 90° , und in dem angegebenen Falle bezeichnet daher $\sqrt{-1}$ den Begriff einer Drehung um 90° .

Da aber diese Drehung in jeder beliebigen, durch AB gelegten Ebene vorgenommen werden kann, so ist $\sqrt{-1}$ vieldeutig. Bestimmt man die Ebene der Drehung, so kann sie noch nach zwei verschiedenen Seiten hin geschehen. Bezeichnet i den Begriff einer Drehung in einer bestimmten Ebene, nach einer bestimmten Seite hin um 90° : so ist $\sqrt{-1} = \pm i$. Bezeichnet J eine Drehung um $n \cdot 360^\circ + 90^\circ$: so ist $J = i$, da beide Drehungen von derselben Richtung aus zu derselben Richtung führen. Zugleich geht hieraus hervor, daß $\sqrt[3]{1}$ dreideutig ist; daß es 1, eine Drehung um 120° und eine Drehung um 240° (-120°) bezeichnen kann.

Auf bekannte Weise läßt sich zeigen, daß $\sqrt{2}$ — vom Vorzeichen und dergleichen sehen wir hier ab und betrachten nur absolute Werthe — keiner ganzen oder gebrochenen Zahl gleich sein kann. Es bezeichnet indessen einen durch gewisse Beziehungen bestimmten Begriff, nämlich den von einer Operation, durch deren zweimalige Ausführung an einer

Größe man das Doppelte derselben erhält. Die Möglichkeit dieser Operation läßt sich geometrisch nachweisen: es ist diejenige, durch welche aus der Kathete eines gleichschenkligen, rechtwinkligen Dreiecks seine Hypotenuse entsteht, nur läßt sich diese Operation nicht auf Theilungen in gleiche Theile und Vervielfachungen zurückführen.

Nun lassen sich Brüche finden, welche, wenn man eine Größe zwei Mal hinter einander mit ihnen multiplicirt, zwar nicht genau, aber doch angenähert ihr Doppeltes geben. Berechnet man nämlich die Reihe

$$\left(\frac{0}{n}\right)^2, \left(\frac{1}{n}\right)^2, \left(\frac{2}{n}\right)^2, \dots, \left(\frac{q_n}{n}\right)^2, \left(\frac{q_n+1}{n}\right)^2, \dots \text{ u. s. w.}$$

so muß 2 oder $\frac{2n^2}{n^2}$ zwischen zwei auf einander folgenden Gliedern derselben, z. B. zwischen $\left(\frac{q_n}{n}\right)^2$ und $\left(\frac{q_n+1}{n}\right)^2$ liegen. Diese Glieder

sind aber verschieden um $\frac{2q_n+1}{n^2} < \frac{2q_n}{n}$. Da nun $\frac{q_n}{n} < 2$, so kann

jener Unterschied jeden beliebigen Grad von Kleinheit erreichen, wenn n groß genug genommen wird. Da weiter

$$X \cdot \left(\frac{q_n}{n}\right)^2 < X \cdot 2 < X \cdot \left(\frac{q_n+1}{n}\right)^2$$

ist, so kann $X \cdot \left(\frac{q_n}{n}\right)^2$ dem Doppelten von X so nahe gebracht werden, daß der Unterschied kleiner wird als jeder gegebene aliquote Theil von X , wenn man nur n groß genug nimmt.

Setzt man nun für n nach und nach 1, 2, 3, ... so erhält man eine unendliche Reihe:

$$q_1, \frac{q_2}{2}, \frac{q_3}{3}, \dots, \frac{q_n}{n}, \dots \text{ in infinitum}$$

und ein Glied dieser Reihe genügt der für $\sqrt{2}$ durch seinen Begriff gegebenen Bedingung vollkommen genau. Der Grad der Annäherung mit welcher es geschieht, wächst mit jedem folgenden Gliede und kann jede Grenze überschreiten. Könnte man die Reihe bis zu ihrem letzten Gliede vollenden — was freilich unmöglich ist, da sie ohne Ende fortgehen soll — so würde dieses $\sqrt{2}$ selbst sein.

Das letzte Gesagte mag genügen, um auf den Begriff des Irrationalen hinzudeuten. Eine strenge Definition ist es nicht, es enthält vielmehr einen vollkommenen Widerspruch. Die Philosophen mögen entscheiden, ob dieser Widerspruch sich entfernen lasse; die Mathematiker müssen wenigstens den Begriff der Irrationalzahl so bestimmen, daß das Rechnen mit denselben streng wissenschaftlich begründet ist. Nur möchte eine solche Begründung in ihrer ganzen Ausdehnung nicht in den Schulunterricht und deshalb auch nicht hieher gehören.

In der obigen Darstellung der Anfänge einer allgemeinen Größenlehre, welche sich auf die von Herbart aufgestellten Begriffe von Größe und Zahl stützt, konnte der genetische Zusammenhang zwischen den Begriffen und Sätzen nicht allenthalben genügend hervorgehoben, über die Mittel, dem Schüler das Verständniß ihres Inhaltes zu erleichtern, konnte nichts gesagt werden, wenn der Aufsatz nicht zu einem Buche werden sollte. Ich bin der festen Ueberzeugung, daß sich aus den aufgestellten Principien eine Arithmetik entwickeln läßt — das hier Gegebene mag noch weit davon entfernt sein —, welche eine viel tiefere wissenschaftliche Einsicht gewährt als das Ohm'sche System, und eine eben so tiefe, als die Wittstein'sche Darstellung in Bezug auf die reine Zahlenlehre. Der letztere muß streng genommen seiner Arithmetik noch eine allgemeine Größenlehre folgen lassen, welche, wenn sie vollkommen genügend sein soll, ziemlich weitläufig ausfallen dürfte. Es mag nun sein, daß auf höhern Bürgerschulen, welche des spätern Gebrauchs wegen eine bestimmte Masse des mathematischen Wissens in den Besitz des Schülers bringen müssen, dem rein systematischen Unterricht nicht so viel Zeit gewidmet werden kann, als zur Behandlung auf die angegebene Weise nöthig ist, daß man sich also mit einem weniger tief eingehenden System begnügen oder es auch ganz weglassen muß; auf Gymnasien, in denen es für die Mathematik eben so sehr auf das Wie als auf die Masse ankommt, welche auf das philosophische Studium vorzubereiten haben, dürfte die für einen streng systematischen Unterricht in der Arithmetik verwendete Zeit nicht verloren sein.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Vocabularium für den lateinischen Elementarunterricht von Prof. Ludw. Döderlein.
Erlangen 1852. Verlag von Theodor Bläsing.

Erläuterungen zu dem Vocabularium für den lateinischen Elementarunterricht von
Prof. L. Döderlein. Ebendasselbst.

Prof. L. Döderlein in Erlangen, der unermüßlich thätige Gelehrte und Schulmann, dessen Fleiße und allseitig anerkanntem Scharfsinne Wissenschaft und Schule unzweifelhaft vielfach reiche Erkenntniß und eine mächtige Anregung verdanken, fand es glücklicher Weise nicht unter seiner Würde, ein lateinisches Vocabularium zusammenzustellen und, was wir noch höher achten, dessen Berechtigung und Stellung im Unterrichte und die Art seines Gebrauches für den Lehrer in wenigen inhaltsreichen Bogen nachzuweisen und zu begründen. Wir begrüßen die beiden kleinen Werke mit aufrichtiger Freude. Auch wir sind völlig überzeugt, eine wohl ausgewählte copia verborum bei den Schülern müsse beim Sprachunterrichte von früh an mit allem Eifer angestrebt und ihre Erwerbung dürfe nicht dem Zufalle überlassen werden. Gibt es nun eine Art, diesen Wörterschatz zu erwerben, in welcher zugleich eine wohlthätige Gymnastik des jugendlichen Geistes liegt, so ist ein doppelter Vortheil gewonnen; und daß es ein solches Verfahren gebe, welches dem Schüler wesentliche Erleichterung gewährt und seine edlern Kräfte allseitig weckt und übt, das beweist D. nicht nur theoretisch, sondern er überzeugt davon durch seine recht lebendigen und praktischen Erläuterungen. Diese Erläuterungen haben für uns auch noch ein anderes Interesse, weil sie uns ein leuchtendes Vorbild aufstellen, wie ein ergrauter Schulmann von allen Fesseln des lästigen Pedantismus frei sein, und andererseits, wie ein ausgezeichnete Gelehrter und selbstständiger Forscher der Schule zu Nutzen seine innersten Lieblingsneigungen niederhalten kann. — Wir versuchen, den Hauptinhalt der Erläuterungen anzugeben und werden dabei, wo der Verf. ins Einzelne gegangen, unsere abweichende Meinung nicht verhehlen, um so weniger, als wir dem Ganzen aufrichtig alles Lob spenden dürfen.

Grundsätzlich hat der Verf. von diesem Vocabularium ausgeschlossen:

1) die aus der Grammatik bekannten Wörter, 2) die seltenen Wörter, 3) die unsaubern Wörter, 4) die griechischen, 5) die veralteten und die spätlateinischen, 6) die erklärungsbedürftigen Wörter. Zu 4) sagt er: „Manche dieser Fremdwörter sind aber eingebürgert worden, so daß der Lateiner den fremden Ursprung und Klang gar nicht mehr fühlt, wie in *hilaris* und *hora* u.“ Wir sind der Meinung, daß *hilaris* und *ἰλαρός*, obwohl sie sich so gleich sehen als ein Ei dem andern, gar nicht dieselben Wörter seien; *hilaris* geht von einer Wurzel *hil*, alt-hochdeutsch *gil* in *geil*, aus; *ἰλαός*, *ἰλαρός* u. zeigen in ihrem *i* eine alte Reduplication. — Außerdem suchte D. alles fern zu halten, was wie Schulstaub aussieht. Er scheidet aus guten Gründen die Wörter nicht in ihre Bestandtheile u. dgl. Aber in dem Beispiele, wie der Lehrer etwa dem wißbegierigen Schüler antworten könne, der erfahren möchte, warum man nicht *absens*, *præsens* sage, schleicht sich wieder ein alter Irrthum ein. Denn *absens* und *præsens* sind jedenfalls nicht erst im Lateinischen aus *ab-esens* u. gekürzt, da schon das Sanscrit im Participium *sat* statt *asat* bietet; ferner hieß der Infinitiv nie weder eigentlich noch uneigentlich *es-ere*, ist ja doch gerade *es* eine von den wenigen Wurzeln, die die Endungen ohne Bindelaut anzufügen streben, und *se*, nicht *re* ist die älteste Infinitivendung; endlich hat *esse* nichts mit deutschem *wesen* zu thun, denn dieses, goth. *visan* „bleiben“, gehört der Wurzel *vas* „wohnen“ an, welche im Sanscrit neben *as* „sein“ existirt und auch im griechischen *ἔσθω* sich spüren läßt. Darin scheint uns der Schulstaub zu sehr vermieden, daß D. in der Regel auch die Quantität unbezeichnet läßt. Gerade im Schulstaube erzeugt sich die Aussprache *hōmines*, während die lebendige Aussprache *hōmines* fordert; und wo sich die Wahrheit so leicht gewinnen und die Unrichtigkeit sich später nur mit Mühe ausmerzen läßt, scheint es mir ungerathen, nicht von Anfang an zu helfen. Auch in der Orthographie sähen wir gerne ein etwas strengeres Verfahren beobachtet: *condicio* ist ein merkwürdiges Beispiel, wie die Caprice einiger Grammatiker durchwirken kann, da das Wort sicher von *condere* kommt; *cena* für *cœna* findet sich schon in vielen neuern Ausgaben und ist etymologisch das allein richtige, da im Umbrischen *cersnatur* = *cenati* ist, und dasselbe gilt von *cespes*, das dem indischen *caspa* entspricht.

Die Anordnung des Vocabulariums ist die etymologische, sie soll das Lernen der einzelnen Wörter zugleich erschweren und erleichtern, — wie das im Wesen aller Ordnung liegt. Dabei ist aber der Verf. mit möglichster Behutsamkeit, mit Verläugnung subjectiver An-

sichten und selbst Ueberzeugungen zu Werke gegangen. Entweder stimmte die herrschende Wortableitung mit seinen Ansichten überein, oder er selbst glaubte eine richtigere Ableitung gefunden zu haben, oder er hielt die herrschende Ableitung aus einem lateinischen Worte für unzulässig und mußte ihm einen selbstständigen Platz anweisen. Von allen diesen Fällen sind hier Beispiele gegeben. Erstens wenn die herrschende Ableitung mit des Herrn Verf. Ueberzeugung übereinstimmte, hat er die abgeleitete Wort ohne Bedenken unter seinen anerkannten Stamm untergeordnet, und wo er zwischen zwei gleich möglichen Ableitungen schwankte, der Ansicht angeschlossen, die ihm die herrschende schien; so stellte *comere* unter *emere*, während es auch mit *κοσμεῖν* identificirt werden könnte. Daß *comere* einzig richtig unter *emere* gestellt werde, davon überzeugt uns Lachmann durch eine sehr reiche und schöne Anmerkung zu Lucret. 2, v. 1061; *comptus* ist = *aptus*, *coëmtio* = *comitatio*. Doch hat D. auch manche richtige und anerkannte Abstammung ignoriert, wenn ihre Erläuterung mehr Aufwand von Zeit und Gelehrsamkeit fordern würde, als für den Elementarunterricht angemessen ist; z. B. „*bibere* ist anerkannt eine Reduplication von *buere*“; durchaus nicht allgemein anerkannt und von vergleichendem Standpunkte aus gar sehr bestreiten: *bibo* ist durch Reduplication entstanden aus *po*, *bo*; schon im Sanscrit nämlich hat sich das ursprüngliche *pipāmi* in *pibāmi* und endlich in *pivāmi* erweicht; im Griechischen steht *πῖνω* für *πῖβω*, und im Lateinischen ist nun auch der Anlaut der reduplicirenden Silbe durch den Wurzelanlaut modificirt worden. Klop hat also ganz recht, wenn er, zwar kaum mit klarem Bewußtsein, zwischen *bibo* und *πῖνω* Stammverwandtschaft annimmt. — *Stella* hat D. mit Recht nicht unter *astrum* gestellt, trotz einleuchtenden Wurzelzusammenhanges; denn schon in der Beden, also in einer sehr frühen Periode der Sanscritsprache, kommt *stṛ* in der Bedeutung „Stern“ vor, und im gewöhnlichen Sanscrit in *tāra* außer dem anlautenden *a* auch *s* gewichen. Daß alles ab und das deutsche *stern*, goth. *stairnō* etc., beweist uns, daß wie in den Worten *esse* u. s. f. auch in diesem ein ursprünglich beginnendes *a* schon sehr früh geschwunden und darum auch für *stella* kein *asterula* vorausgesetzt werden müsse, kaum vorausgesetzt werden dürfe. Auch *vescor* ist besonnen als eigenes Wort und nicht unter *edere*, *esca* aufgestellt, aber nicht deswegen, weil sich dem Knaben die Erscheinung des anlautenden *v* noch nicht klar machen läßt; d. h. man darf jedenfalls *vescor* nicht ein bedeutungsloses Digamma annehmen und eben so wenig, daß es in *edo* verschwunden wäre; offenbar steckt in *v* vor *vescor* eine verkommene Präposition.

Zweitens hat D. sorgsam die evidenten von den wahrscheinlichen Etymologieen unterschieden bei Wörtern, über deren Stamm und Zusammenhang sich ihm eine feste, wenn auch neue und noch nicht anerkannte Ansicht gebildet hatte. Nur die evidenten berücksichtigt er für die Ordnung der Wörter in seinem Vocabularium. Aber unter diesen evidenten sind uns noch einige nicht ganz ausgemacht richtig, wie die von *consulere* u. a. Auch *invitare* kommt sicher nicht von *videre* und wird zu künstlich als *Contraction* von *invisitare* und *Causativum* zu *invisere* gedeutet. Wenn ich nicht irre, hat Fleckeisen neulich irgendwo das Wort treffend als eine Zusammenziehung von *invocitare*, wie *litera* aus *lictera*, *licitera* und *indutiae* aus *inducitiae* u., erklärt, und ihm folgend fand Curtius scharfsinnig, daß *invitus* nichts mit *volo* zu thun habe, sondern für *invecitus*, *invictus* stehe, mit einem *vec*, *vac*, wie es in der Sanscritwurzel *vac*, „wollen“ und im griech. *ἐκείν* enthalten ist. Ueber *sedulus* urtheilt D. vortrefflich und hat wohl die Ableitung aus *sedere* auf immer unmöglich gemacht; nur möchten wir statt unmittelbar *dolere* beizuziehen, für den zweiten Theil der Zusammensetzung lieber an goth. *dvals*, ahd. *gituelan*, *cessare* erinnern. Scharfsinnig läßt der Verfasser *trucidare* aus *taurucidare* entstehen, wie *tripudium* aus *terripudium* entstanden sei u. dgl. Aber durchschlagend ist diese Etymologie durchaus nicht. Das angeführte *tripudium* mahnt uns daran, ob nicht auch im *trucidare* eine Form der Präposition *trans* stecke; wir sagen auch, denn für *tripudiare* und *tripudium* scheint uns das erwiesen durch das umbrische *a-tre-pura*; vergl. Aufrecht-Kirchhoff umbr. Sprachdenkm. S. 421. Aber noch viel unsicherer dünkt uns *venerari* von *venire* abzuleiten, so gut auch die Begriffe zusammenstimmen; denn auch die Sanscritsprache kennt das Sehen und Angehen im Sinne des Flehens. Aber *venerari* ist eine einfache Nominalableitung von *venus*, einem Substantivum von der Wurzel *van* „lieben“, „verehren“. Es ist ein Zufall, daß sanscr. *vanas* und lateinisches *venus* nur in der Bedeutung: Reiz, Liebreiz erscheinen, während das einfachere *van* in den Ved. noch „Liebe“, „Verehrung“ besagt. Das Wort *adminiculum* unter *minister* zu bringen, ist sehr gewagt; denn *minister*, das kann und darf man nun nicht mehr läugnen, ist das Gegenbild zu *magister* und hat nichts mit *manus* u. s. f. zu schaffen; oder sollte denn das oscische *mistreis aeteis* = *minoris partis* auf der Tafel von Bantia noch immer nicht beweisend sein? Auch in *obscænus* weicht unsere Ansicht ab, und wir glauben da dem alten gelehrten Varro, dessen hierher gehörende Stelle Bachmann ad Lucret. IV, v. 78 trefflich emendirt und erklärt hat.

Anderes, wo wir zweifeln, aber nichts Sicheres entgegensetzen können, übergehen wir.

Dieser Reihe von Ableitungen läßt D. eine zweite Reihe von Wörtern folgen, die er keinem Stamm untergeordnet, sondern gegen seine wissenschaftliche Ueberzeugung als besondere Stämme isolirt hat, theils aus Mißtrauen gegen die objective Gültigkeit seiner Ansicht, theils aus didaktischen Gründen. Das nennen wir nicht nur klug, das ist mehr, es ist ehrenhaft. Eine objective Gültigkeit möchten wir allerdings bei mehr als einem der gegebenen Beispiele anfechten; ævum können wir nicht für stammverwandt mit avus halten, wie *ἀνὴρ* mit *ἀνίηρ*. Ueber ævum sind wir durch das Sanscrit längst im Reinen (vgl. Curtius Zeitschrift f. vergl. Sprachf. I, S. 34); avus aber und anus sind unklar. Benfey suchte für das erstere Wort ursprünglich anlautende Aspiration zu begründen; aber wir dürften auch ohne diese Krücke zu einer erklärlchen Deutung gelangen. Grimm hat in einem lieblichen Aufsatze in Haupts Zeitschrift für deutsches Alterthum I, S. 21 ff. nachgewiesen, daß deutsches ano einen verstorbenen oder dem Tode nahen Greis bedeute, und daß derselbe von der Wurzel an spirare benannt sei, „einer der ausgeathmet hat“. Und anus, us im Lateinischen ist wohl nicht anders zu erklären, wie denn auch Kloss in seinem Wörterbuche an deutsches ahn erinnert. Aber auch avus möchte in derselben Weise enträthsel werden, nur daß avus von der Wurzel av ausgeht die durchaus desselben Sinnes ist als an. Wir dürfen sogar annehmen, daß avus ebenfalls einstmals der vierten Declination angehörte, indem sich allerdings das Suffix us = vas, vant für den Begriff befeuchtet als das Suffix o, alt a. Dissipare scheint uns mit der Wurzel in serere zusammenzuhängen, nur wagen wir nicht, es aus dissevisse zu erklären, sondern betrachten es vielmehr als eine Intensivform von der unmittelbaren Wurzelgestalt as, sô, sj „werfen“ mit dem nicht selten vorkommenden ableitenden p; nicht so klar ist uns prosapia. Nocere ist nicht nur wahrscheinlich, sondern sicher eines Stammes mit *νεκνέω*; aber zu trennen sind für einmal davon nectere und nähern. *naç* ist im Sanscrit ein Intransitivum der vierten Conjugation *perire mori*; sein Causativum *naçayami*, *noceo* heißt delere, extinguere zu nectere stimmt sanscrit. nah. Pecus mit *πέκειν* zusammenzubringen daran hindert sanscrit. *paçu* und goth. *saihu*, Vieh; denn diese letzteren bezeichnen keineswegs eigentlich das Kleinvieh, das geschoren wird. In Yajurveda werden sieben Arten zahmen Viehes (*paçavas*) angeführt, die Kuh an der Spitze, und Weber schließt aus mehreren Stellen ziemlich sicher, daß zu denselben Pferd, Esel, Schwein und Hund gehören. S

wird die Etymologie der vergleichenden Sprachforschung eher Stich halten.

Manche im Schulunterrichte herrschende Erklärung eines Wortes mittelst seiner Verwandtschaft mit einem andern muß der Verf. verwerfen, ohne selbst zum Ersatz es mit einem andern lateinischen Worte in Verbindung bringen zu können. So vermag er absurdus nicht mit surdas zusammenzubringen, und meint, es möchte eher mit dem veralteten sardare, welches Nāvius im Sinne von intelligere braucht, zusammenhängen. Auch wir sind der Ansicht, die gewöhnliche Ableitung von absurdus lasse sich nicht halten, neigen aber um der eigentlichen Bedeutung von absurdus willen vielmehr dazu, uns für die neue Deutung an Curtius anzuschließen, der in der Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung I, S. 267 ff. ein adj. surdus ansetzt von Wurzel *sr̥, sur* „tönen“, absurdus eigentlich „müßtönend“. Die Etymologie, die Böderlein über dicax mittheilt, ist recht scharfsinnig, aber jedenfalls nicht sicher; wir müßten annehmen, ein doppeltes a sei um des Mißlautes willen vermieden worden, der allerdings hier stärker wäre als in capax, weil zugleich zwei Gutturale sich folgen. So wohl ausgedacht es scheint, gestire von gerere zu trennen und es unter ἀγάζεσθαι zu stellen, so steht doch dieser Erklärung Manches entgegen, vor allem der etwas erkünstelte Umweg; man darf eben gestire nicht unmittelbar zu gerere halten, sondern es ist Denominativum von gestus, „die Geberde“, und „Geberden machen“, das ist ja eben das sinnliche Zeichen der Leidenschaft; gestus aber verliert sein u vor dem verwandtesten Vocale i, während es sonst sich zu halten vermag in aestuare u. Eben so wenig sind wir mit der Ableitung von trahtōn „trachten“ aus griech. δρακνν einverstanden. Allerdings gehören zu derselben Wurzel mit δρακνν altf. toraht, ahd. zoraht u. s. f.; aber wir finden hier die Metathesis nicht, und die Lautverschiebung hat in dem Worte ihren regelmäßigen Verlauf genommen. Der Verf. thut gut daran, lymphā nicht unter nubere zu stellen, da im Osciſchen für lumphis diumpais vorkommt; aber falsch stellt er nancisci unmittelbar zu ἐνεργέσθαι; enn naç heißt in den Beden auch erreichen und dazu gehört goth. anah und ganōhs „genug“.

In manchen Fällen hat sich der Verf. dem Urtheil der Mehrzahl eigen eigne Ueberzeugung angeschlossen, und das aus didaktischen Gründen. So stellt er carmen unter canere, obgleich es mit κραλνν, veri, deutsch haren verwandt sei. Das Wort carmen ist wirklich sehr glücklich; denn trotzdem, daß es von Andern und von uns schon so Mal und zuverlässig richtig erklärt ist, taucht immer wieder etwas

Verfehltes auf. Die alte Philologie leitet es von *canere* her. Sprachenvergleichend dachten zunächst an Wurzel *kr* „machen“ und setzten es mit griech. *ποιῆμα* zusammen. Aber *carmen* hieß ja ursprünglich *casmen*, kann also nicht von irgend einer Wurzel kommen, deren starker Auslaut ein *r* ist; kurz, *casmen*, *carmen* ist einfach gleich dem vedischen *casman* „Preislied“, und *Camenæ* oder *Carmenæ* sind Singenden und Preisenden. *Cogitare* ist auch schon von Andern *hugjan* zusammengebracht worden; aber die Ableitung von *cog* genügt vollständig und wir haben dafür eine treffliche Analogie Sanscrit: da heißt *ci* „sammeln“, *niçi* „lernen“ und das von *ci* geleitete *cit* „erkennen“. Und woher denn sonst das lange *o* in *cogi*? Daß aber Döderlein eine auch von uns hochgefeierte Autorität für sich hat, ist wahr; Grimm, *Gesch. d. d. Sprach.* 401: lat. *cogito* (nicht aus *coagito* stammt), goth. *hugja*, ahd. *hukku* und *hokum* *meditor*. Vergl. jedoch Diefenbach, goth. *W.* II, 577. *Factio* läßt sich ziemlich ungezwungen aus *facio* erklären; wir in der Schweiz bezeichnen die Geschäftchen solcher Coterien als „Machenschaften“, als etwas außer dem natürlichen Verlaufe der Dinge Liegendes; aber eben so kann dieses *Abstractum* ähnlich manchen andern ein *Collectivum* zeichnen. Uebrigens wollen wir nicht läugnen, daß *r* vor *ct* ausgefallen sein könne, wie im Umbrischen bei einem von derselben Wurzel geleiteten Substantivum — bei *sikla* — der Ausfall von *r* ausgemacht scheint. Vergl. Kirchhoff-Aufrecht *umbr. Sprachd.* S. 406 u. d. Mit *ἀρετή* kann *virtus* jedenfalls dann nicht zusammenhangen, wenn *ἀρετή* von *ἀραρεῖν* herkommt; denn die Wurzel von *ἀραρεῖν* hatte ein Digamma und dieses darf nicht ohne Zweck im Lateinischen vorgefallen werden.

Noch in andern Fällen hat D. bei unläugbarem Begriffszusammenhang auch Stammverwandtschaft angenommen, ohne Lautveränderungen durchaus motiviren zu können. Wohl mag es richtig sein, *harena* von *arere* zu trennen; aber es gehört nicht zu *χερᾶς*, wenn die Ueberlieferung Barro's de l. l. 6, 3 richtig ist, die alte Form *asena*. *Litera* scheint auch nicht von *legere* zu kommen, sondern es längst richtiger auf sanscr. *likh* „schreiben“ zurückgeführt. Die richtige Schreibart für *socius* ist *sētius*, und das steht, wie Fleckeisen gefordert, für *secitius*, *sectius*.

Zwei Erscheinungen, sagt der Verf., verursachen in der Philographie und Etymologie große Unbequemlichkeit: die Nothwendigkeit der Heißeformen und die Existenz der Homonyma. Auch diesem Kreise ist er mit großer Besonnenheit verfahren und hat

da seinen pädagogischen Tact bewiesen. Was er über den Begriff von tempus, tempora sagt und über dessen fernere Entwicklung, wird trotz der scharfsinnigen Durchführung kaum allgemeine Anerkennung finden: auch oppidum und oppido lassen verschiedene Erklärungen zu. Jus „das Recht“ wird kaum mit ἴσον zusammenzubringen sein, denn dieses ist eigentlich erwiesen *ἴσος*. Jus hat Bott in seinen etym. Forschungen S. 213 trefflich als ju-us, juvus gedeutet und unter die Wurzel yu gebracht, die „binden“ bezeichnet, also jus „das Band“. Mit λέχος steht ἐλαχὺς in keinem Zusammenhange; denn es wird doch nicht geläugnet werden wollen, daß letzteres mit laghu gleich altem raghu und mit levis einerlei Wort sei. Die Wurzel von laghu ist aber lagh, ragh „laufen“. Putare kann gleich πνθίσθαι sein; aber unmöglich ist es nicht, daßelbe mit putare „reinigen“, „putzen“ in Verbindung zu bringen. Das Reinigen ist eine Hauptfunction beim „Rechnen“, und „rechnen“, „berechnen“ ist wie „messen“, „bemessen“ der Uebergangsbegriff zu dem des Denkens, Glaubens. Putare „abschneiden“ (vielmehr „putzen“, „reinigen“) gehört sicher nicht zum selben Stamme mit posuisse, posno, welches seinerseits auch in keiner Verwandtschaft mit ποσείν steht. Putare ist eine Weiterbildung der Wurzel pū in pūrus ic., und ponere ist eine Zusammensetzung von po-sino (sino eigentlich werfen, legen, lassen), wie uns noch das Perf. posivi und das Supinum positum bezeugt. Saltus vermögen wir nicht genügend zu erklären, und des Perf. Zusammenstellung dieses Wortes mit deutschem „Wald“ scheint uns allzu kühn, da wir kein einigermaßen sicheres Beispiel des Ueberganges von w in s oder umgekehrt kennen; denn gesetzt auch, ὡπα, ὠπὸ, sub seien durchaus dieselben Wörter, so darf doch bei ὠπὸ nicht gerade ein *Evπὸ* vorausgesetzt werden. Das deutsche „Wald“ aber scheint überdies sein d erst germanischer Entwicklung zu verdanken und sein l möchte leicht aus n entstanden sein, so daß das Wort dem sanscr. vana entspricht; vergl. Kuhn in Z. für Sprachvergl. I, S. 380. Von serere, semen ic. wissen wir, daß es von σπείρειν verschieden ist, und daß es zu einer Wurzel as gehört, die auch in sino wirkt. Wer näheren Aufschluß über die Bildung dieses Wortes verlangt, den verweisen wir auf eine jüngst erschienene gelehrte Beurtheilung der Zeitschrift für Sprachvergleichung von Herrn Prof. Benfey. Unter den Homonymen, welche als nur selten vorkommende Wörter mit Recht ganz übergegangen sind, wird sequi sagen neben sequi folgen aufgeführt. Das sind aber nicht nur Homonyme, sequi ist in beiden Bedeutungen in und dasselbe Wort; die Wurzel ist im sanscr. sac „folgen“ zu suchen, von der auch das deutsche saihvan ausgeht. Aufrecht in der Zeitschrift

für Sprachvergleichung I, S. 352: „Das Sehen wurde demnach den Deutschen als ein Nachgehen, Nachfolgen, Verfolgen gefaßt, „ich sehe dich“ ist nichts weiter als *sequor te*. Wie hier das zunächst den Füßen angehörige Verfolgen auf die Gesichtsthätigkeit übertragen ist, verwendete das Lateinische es noch kühner auf die Sprache.“ Wir von den übrigen Einzelheiten noch aussetzen hätten, übergangen wir.

S. 40: „Die nächste Aufgabe nach der zweckmäßigen Anordnung mußte die möglichst richtige Uebersetzung der Vocabeln sein.“ D. h. sich in der Regel auf die Angabe einer einzigen Bedeutung beschränken, aber nach welchen Grundsätzen ist nun diese gewählt? Es lagen drei Principien zur Auswahl vor, erstens ein historisches, zweitens ein logisches und drittens ein praktisches. Das Rätzlichste schien, Hauptbedeutung, d. h. die üblichste voranzustellen oder nur diese anzugeben, aber zugleich dafür zu sorgen, daß auch die Nebenbedeutungen vielfach aus der verschiedenen den Derivatis beigegebenen Uebersetzung klar werden. Zunächst ist der Verf. bemüht, einzelne Ungenauigkeiten zu berichtigen, welche noch hie und da herrschen. Zugleich war sein Bestreben, jedes Wort, wo dieses nur möglich, nach den strengsten Aussprüchen der Kyriologie zu übersetzen. Dann ist besonders darauf Bedacht genommen, die transitiven Zeitwörter durch deutsche Transitive, die intransitiven gleichfalls durch Intransitiva wieder zu geben, die Unklarheit und Zweideutigkeit zu vermeiden und auch altflugen Ausdrücken auszuweichen. — Endlich spricht Döderlein über den Gebrauch des Vocabulariums. Da sind besonders treffliche Winke darüber erteilt, wie es zu Denküben verwendet werden könne. Hiervon dient seines Erachtens 1) die Anwendung der, wenn auch fragmentarisch gehaltenen, Wortbildungslehre; 2) die Erklärung anomal gebildeter Wörter; 3) die Ableitung der Nebenbedeutungen aus der Grundbedeutung. Wie überall in diesen Erläuterungen, so sind auch hier den allgemeinen Sätzen die instructivsten Beispiele angereiht.

Wir haben also in diesem Vocabularium, das auch äußerlich schön aufgerüstet ist, die Arbeit eines Mannes vor uns, der jeden Schritt den er that, mit tüchtiger Besonnenheit und mit ausgezeichnetem pädagogischem Tacte erwogen. Möge denn das treffliche Büchelchen weiter herum in die Schulen dringen und dazu beitragen, den lateinischen Sprachunterricht fruchtbarer und lebendiger zu machen!

Zürich im August 1852.

H. Schweizer.

II.

Uebersetzungen altclassischer Schriftsteller.

Fortsetzung.

Die uralte Gegenwart oder Homers Ilias im Verhältnisse der Urschrift nach neuen Grundsätzen der Prosodie von Dr. Eduard Gytz, Prof. am königl. evangel. Seminar zu Schöndhal. Erster Theil, 18—88 Buch. Stuttgart bei Valser 1851.

Hier haben wir nicht bloß eine neue Uebersetzung, sondern auch neue Grundsätze für die Uebersetzungskunst. Die Art und Weise derselben hat der rühmlich bekannte Herr Prof. bereits in dieser Zeitschrift, Seite 40 des Januarheftes 1851, bei Gelegenheit der Mittheilung einer Uebersetzungsprobe des ersten Buchs der Iliade kürzlich mitgetheilt, im Vorworte des obigen Buchs aber sich umständlicher über das Neue und Eigenthümliche seiner Methode ausgesprochen. Nachdem er den Werth der Homerischen Dichtungen durch die Urtheile Goethes, Herders, Joh. v. Müllers und J. H. Voss' bezeichnet und Goethes Aeußerung: „Homer ist die abgepiegelte Wahrheit einer uralten Gegenwart“, dermaßen adoptirt hat, daß er sie in etwas seltsamer Weise geradezu als Titel seines Werks hinstellt, geht er über zur Entstehung, Fort- und Ausbildung des aus der griechischen in die deutsche Litteratur herübergenommenen Hexameters. In den beiden Sprachen herrscht eine Verschiedenheit in Beziehung auf die Gesetze der rhythmischen Bewegung; in der griechischen waltet das Gesetz der Quantität (quantitirender Charakter), in der deutschen das Gesetz der Betonung (accentuirender Charakter). Während man beim deutschen Hexameter in frühester Zeit nur ein Abzählen der Silben (weder Quantitiren noch Accentuiren), später die Quantität, nicht aber die Tonfalte, seit Klopstock bis auf unsere Gegenwart, wenn auch unter steter Bervollkommnung, die Tonfalte (Accentuiren), nicht aber die Quantität berücksichtigt habe, glaubt der Herr Verf. einen Fortschritt versuchen zu müssen in der Verschmelzung des bisher Getrennten, nämlich des berechtigten Modernen und des berechtigten Antiken, und befolgt somit in seiner Uebersetzung eben so wohl das Gesetz der deutschen Tonfalte als der antiken Quantität.

Wenn man absehen darf von dem sich sofort aufdrängenden Bedenken, ob eine solche Verschmelzung zweier durch ihre ursprüngliche Natur und durch ihre geschichtliche Fortbildung einander entgegengesetzten, in ihrer nationalen Besonderheit vollkommen berechtigten Elemente eine wirklich „organische“ werden kann, so muß im Allgemeinen die Aufgabe, die sich Herr Gytz gestellt hat, als eine höchst bedeutende anerkannt werden, die einen entschiedenen Fortschritt in der

Behandlung des deutschen Wortes für die dichterische Kunstform in Aussicht stellt, und die dargebotenen Leistungen würden, selbst wenn sie noch Manches zu wünschen übrig ließen, bei den entgegengesetzten Schwierigkeiten immerhin der höchsten Beachtung werth erscheinen.

Der Herr Verf., obwohl fest überzeugt von der Richtigkeit seiner leitenden, von ihm selbst gefundenen Grundsätze, hat seine Uebersetzung nicht rasch in die Welt hinausgeschickt; er hat die von dem neuen Grundsatz abstrahirten Gesetze durchgearbeitet und tausendfältig angewendet; er hat seine Leistungen competenten Richtern zur unparteiischen Prüfung übersendet, ihre Belehrungen benutzt, aber in der Entgegnung wie in der Billigung derselben Bestärkung seiner Ansicht gewonnen.

Referent erlaubt sich im Folgenden einige Bedenken gegen den neuen Grundsatz und die nach demselben gearbeitete Uebersetzung vorzubringen; er will damit aber nur einige bescheidene Bemerkungen andeuten und nicht absprechen; denn er fühlt, nicht im Stande zu sein, der Anforderung des Verf. an einen Kritiker, daß derselbe mehr und Besseres leisten soll (Seite XXI), zu entsprechen; obgleich Referent auch diese Anforderung nicht als wahr gelten lassen kann, eingedenk der Erfahrung, daß Künstler und Kunstbeurtheiler wesentlich verschiedene Individualitäten bedingen und sich nur in seltenen Fällen vereinigt finden.

Herr Gyth sagt Seite XV selbst, daß die germanische Sprache gemäß dem ruhigen denkenden Wesen des Volkes sich nicht von bloßen Musik bestehen, sondern von der Logik, d. h. dem Inhalte und dem Sinnwerthe, bestimmen lasse, daß sie also diejenige Silbe hervorhebe und zur Länge mache, welche den Stamm und Gedanken jedes Wortes in sich schließe. Das ist also die Natur unserer Sprache; eine Beimischung des Silbenwerthes bringt etwas Fremdartiges herein und eine Verschmelzung beider ist nicht sprachgemäß. Wenn nun in den antiken Sprachen der quantitirende Charakter allein genügt zur Bildung des Versmaßes überhaupt und des Hexameters ins Besondere und es nun Niemandem einfallen wird, den alten Sprachen zu den quantitirenden auch den accentuirenden Rhythmus aufzudrängen und etwa ein Epos der Vorzeit zu diesem Zwecke umzuarbeiten, so ist es auch nicht wohl einzusehen, welche Nothigung oder Berechtigung ein Versuch haben soll, die im Gesamtcharakter der modernen, besonders der deutschen Sprache begründete Eigenthümlichkeit der Rhythmusbildung durch ein ihr nicht angemessenes Element abschwächen zu wollen. Mag diese Eigenthümlichkeit immerhin eine Einseitigkeit sein, so ist sie im Vergleich zu der Einseitigkeit der alten Sprachen in jedem Falle ein Vorzug, wobei die sinnliche Seite der Sprache mehr vom Geiste überwunden

erscheint. Denn daß die Verbindung zwischen Accentuirten und Quantitirten wirklich, wie der Verf. sagt, eine organische sei, das müssen wir sowohl in Ansehung der Natur der zu verbindenden Eigenthümlichkeiten, als in Ansehung des Resultats der Verbindung bezweifeln. Wäre eine wirkliche organische Verbindung, eine Verschmelzung gewonnen, so müßte eine Durchdringung beider Elemente, wo ein jedes von seiner Sprödigkeit etwas aufgegeben hätte, stattgefunden haben. Dem aber ist nicht so. Vielmehr ist zu dem Principe der Accentuation, das nach seiner ganzen Bedeutung und nach seinem ganzen Umfange beibehalten wurde, die Quantitirung ganz äußerlich hinzugetreten. Das zeigt sich wohl schon darin, daß der Verf. durch seine Methode genau genommen nur neue Längen durch Position und Beachtung des Vocalwerthes gewonnen hat; was lang war durch Accentuation, hat er lang sein lassen müssen, was kurz war nach der Accentuation, hat er kurz gelassen oder nach den beiden Gesichtspuncten producirt. Die Art und Weise nun, wie der Herr Verf. durch seine Consonantenposition Längen hervorbringt, ist höchst eigenthümlich und unserm Sprachgefühl zuwider, z. B.:

Von heiligen| Gesängen,

wo die kurze Silbe „en“ durch Position lang geworden sein soll; ja es wirkt sogar der Anfangsconsonant eines neuen Verses auf die kurze Schlußsilbe des vorhergehenden, z. B. — von An|dēren| Bērneh|men; Wörter und Wörtchen, die sonst immer als kurz gelten, werden dadurch lang.

Fragen wir nun weiter, ob durch das Verfahren des Herrn Gyth für die Schönheit des Verses etwas gewonnen worden, so können wir dieß auch nicht unbedingt bejahen; denn was derselbe gewonnen zu haben glaubt, ist mehr für das Auge als für das Ohr, welches letztere hier, auf diesem Gebiete der Kunst, allein Richter sein kann. Schwieriger und unbequemer wird allerdings die Versification, aber der Rhythmus nicht schöner. Wo wäre wohl ein Unterschied zwischen „Schreckliches Ende“ und „Schreckliches Dasein“ nach dem Silbenwerthe des ersten Wortes? Nach dem Verfasser könnte „es“ im zweiten Falle lang sein. Oder wo ein Unterschied zwischen: „Ihm entgeguete drauf“ und „diesem entgeguete drauf“; zwischen „Und der stand mir oben am Haupt und redete Solches (S 35)“ und „Oben zu Häupten mir stehend, begann er Solches zu reden“; zwischen „ich und Kenner Achill“ und „ich und der Kenner Achill“; zwischen „Lezt' und“ und „Lezter und“? Wenn nie und wie lang gebraucht werden, warum nicht auch die in allen Fällen, auch wo es Artikel ist? Mußte nicht hier der Silbenwerth maßgebend sein, wie es sonst die Position ist, nach welcher die u

und ein als Artifel lang werden? S. 39 steht in drei auf einander folgenden Versen: „Nie wird doch die geräumige Stadt“, — „Sprach und rührte sie tief“, — „Wie mächtige Wellen“. S. 81 ist in den Versen „da steht nun Jeglicher zu“, zu lang gebraucht, während „du kurz gebraucht wird, ganz auffällig S. 49: „Greis, ja wiederum ha du das Allerflugste geordnet“. Sogleich wird nach dem Vers. zu Spondeus S. 36, was wider die Sprache ist; trotz der Position ist die erste Silbe kurz wie in so gar. S. 42 steht: „stets hinkt er an einer Seite. — So scheint uns denn eine organische Verbindung beider Elemente, ein einheitliches, consequent durchzuführendes Gesetz nicht möglich; die deutsche Prosodie und Versification wird durch das Verfahren des Herrn Verf. nach unserer Meinung noch größerer Unsicherheit und Willkür, als bisher bestanden, in die Hände gespielt.

Von anderen Einzelheiten, die uns in der Uebersetzung des Herrn Verf. aufgefallen sind, erwähnen wir Folgendes: Es finden sich häufig Verse mit fünf, sechs, sieben und acht einsilbigen Wörtern hintereinander:

- Höret es eh' als du, auch nicht ein Erdebewohner;
- Schlecht und brav, weil dann auf sich steht Jeglicher einzeln.

Die Hauptcäsur fehlt öfters: S. 38 „Doch sein Rath war schmähtliche Täuschung; heute gebeut er“; S. 41 „Blieb er stehn und redete damit traulichem Anspruch“. Es finden sich manche Sprachhärten und Ungenauigkeiten: S. 29 wo er in allzeit lag; S. 34 in allweg; S. 37 Traumgott, rasch' Todbringer; S. 38 Sichere Kehre (*νόστος*); S. 41 er zankete (machete, glaubete, schenketete, geplauderet; hoffeten, lenketete legeten in drei Versen nach einander, S. 64); S. 42 voll Hohn S. 43 dauern (*γέρα πέσσεμεν*); S. 40 gibt der Vers: „Dann bleibt Priamos und bleibt Troja zur ewigen Ehre || Eine Achajerin, Helen dort —“ zu einem Mißverständnisse Anlaß; die wahre Poesie verzicht gewiß darauf, daß ihre Sätze erst construirt werden müssen; Klarheit gehört auch zur Schönheit. S. 44 ist *ἀκριτόμυθε* durch „Blauderen“ matt übersetzt, ebenso „Herzensweibchen“ S. 46; ebendasselbst ist v. 26 ganz ungenau; „Heerschaarsfürst, Erbstockhirt“ u. A. sind unangenehme Wortbildungen. Es entspricht wohl nicht immer der Ton der edlen Einfachheit des Originals; manchmal möchte er wie travestirt erscheinen indem durch einzelne Worte oft eine ganz andere Ideenassociation hervorgerufen wird; z. B. in der Beschreibung des Thersites S. 4 „Schultern — krumm“, macht fast den Eindruck eines Steckbriefes Vergl. S. 25 „wenn ich gnädig in Huld ein Ja vom Throne gewonnen“ (mehrmals); S. 125 „wiederum eilt er heran wie grün

mige Teufel“; S. 128 „Unsere Rosse — sie jagen im Hui zum Graben hinüber“; ferner Ausdrücke wie „theueres Herzlein, Bräutlein, nach Herzegeleüsten“ u. s. w. — Zu S. XIII der Vorrede kann noch nachgetragen werden, daß auch Bürger den Versuch machte, den Homer in ungereimten Jamben zu übersetzen; vergl. auch Homers Odyssee in Stanzas übersetzt von F. Rinne und dazu Antiquar. Briefe von Fr. v. Raumer S. 129.

Um der uns anempfohlenen Kürze willen wollen wir die einzelnen Stellen nicht weiter besprechen, wo uns der Sinn des Originals nicht genügend getroffen zu sein scheint, wo mit den Adjectiven ziemlich willkürlich verfahren wird, indem sie bald ausgelassen, bald verdoppelt, bald nicht vollkommen bezeichnet werden, wo sich der Herr Uebersetzer eine so ausgedehnte Freiheit gestattet, daß er ganze Stellen wegläßt, andere verstellt, verkürzt u. s. w. Die Uebersetzung selbst ist in vielen Partieen fließend, treu und poetisch, und wir fürchten nicht, weil wir die empfehlenden Seiten derselben nicht ausführlicher besprechen, einer Unbilligkeit bezüchtigt zu werden. Da sich die Leser dieser Zeitschrift von der früher mitgetheilten, obwohl hier vervollkommeneten Probe ein Urtheil abstrahirt haben werden, so hielten wir es für ausreichend, nur die principielle Frage zu berühren. Wir fassen demnach unser Urtheil zusammen: Die neuen Grundsätze des Herrn Gyth scheinen uns weder a priori richtig, noch glauben wir nach der vorliegenden, wenn auch in manchen Theilen sehr gefälligen Uebersetzung an die Möglichkeit, daß jemals die sich entgegenstellenden Schwierigkeiten und Hindernisse werden überwunden werden, und daß ein für die gleichberechtigte Berücksichtigung der deutschen Quantität und des deutschen Accents gültig entscheidendes Gesetz unter Benützung des Reichthums und der Beugbarkeit der deutschen Sprache aufgestellt werden könne; vielmehr glauben wir, daß der Herr Verf. seinem nach unserer bescheidenen Ansicht und Kenntniß unhaltbaren Principe in den oben gerügten Einzelheiten auf Kosten des Sprachgebrauchs und des guten Geschmacks allzu große Concessionen gemacht, und während er auf der einen Seite etwas gewonnen zu haben glaubt, auf der anderen nicht selten bedeutende Opfer gebracht hat.

Dieselben metrischen Grundsätze hat Herr Gyth auch bei der Behandlung jambischer, trochäischer und zusammengesetzter Versmaße befolgt in Sophokles König Oedipus, nach neuen Grundsätzen der Prosodie und zum Besten der vertriebenen Lehrer und Geistlichen aus Schleswig-Holstein herausgegeben von Dr. G. 1851.

Wir können natürlich auch hier den Grundsätzen des Verf. nicht

beipflichten, obgleich sich hier weniger Auffallendes darbietet, da der deutsche sechsfüßige Jambus im ersten, dritten und fünften Fuße Spondeen, hin und wieder auch einen Anapäst (Seite 5 vorigen flüge) zuläßt. Einige auffällige Positionen haben wir oben bereits angeführt. Obwohl sich auch diese Uebersetzung theilweise recht gefällig liest, meist leicht verständlich und dem Originale entsprechend ist, so hat sich doch der Verf. in vielen Stücken mit allzu großer Freiheit bewegt. Dahin rechnen wir zunächst in Beziehung auf die Worte, daß er sich nicht streng an dieselben anschließt, einzelne Beziehungen schwinden läßt, Schwierigkeiten übergeht, und daß statt der frischen kräftigen Worte des Sophokles manch matte, nicht eben geschmackvolle Stelle unterläuft, z. B. v. 16: οἱ μὲν, οὐδέπω μακρὰν πτέσθαι σθένοντες — Kleine, deren Fittige noch nicht gewachsen; v. 55: ξὺν ἀνδράσιν κάλλιον ἢ κενὴς κρατεῖν — Sei Menschenherr, nicht: Wüstenherr; v. 462: φάσκειν ἔμ' ἤδη μαντικῇ μηδὲν φρονεῖν: Dann sage nicht „Prophet“ zu mir, dann sage „Narr“; v. 627: εἰ δὲ ξυνίης μηδέν: Doch wenn du nicht bei Troste bist; v. 637: Geh heim, nach Haus! — In Beziehung auf das Metrum rechnen wir unter die vom Verf. beliebten Freiheiten, daß er in einem längeren Monologe den letzten Vers nur aus fünf Füßen bestehen läßt und mit dem vorhergehenden reimt, z. B.:

Doch wenn er heimkehrt, wär's ja Sünd und Schmach zumal,
Versäumt' ich Eines, was mir ein Gott befahl.

Ebenso sind die trochäischen Verse am Schlusse der Tragödie alle gereimt. Die zusammengesetzten melischen Versmaße werden in ihre einzelnen Bestandtheile zerzogen, dadurch erhält nicht selten der Vortrag etwas Hüpfendes und Springendes und verliert an Würde und gemessener Haltung. Von Einzelheiten sind uns aufgefallen namentlich die große Menge von Alexandrinern, und wenn man auch manche Verse, die als Alexandriner gelesen werden können, nicht als solche lesen muß, so begegnet man doch solchen fremdartigen Eindringlingen gar zu oft z. B.:

Sind eure Wünsche mir, die euch hieher geführt. —

Die ganze Stadt ist rings vom Opferduste voll. —

Häßlich klingt namentlich wegen der Reimanflänge S. 33:

Was sie begehrt, wird Alles ihr von mir gewährt —

§ 34 wegen der einsilbigen Wörter:

Da sprichst du noch? Nicht weichst du mir? Nicht glaubst du mir?

Hin und wieder vermißt man die Klarheit der Darstellung, die sich mit der Erhabenheit der tragischen Sprache wohl verträgt. Der Ueber-

seher, der ganz im Urterte lebt, mag oft nicht das geringste Dunkel fühlen, aber nicht so der Leser. Vergl. S. 69:

So bin ich also Sprosse von verfluchter Eb'.

Und Gatte, wo ich's nie gesollt, und wo ich, ach!

Nie durfte, klebt an meiner Hand der blut'ge — Mord.

Diese angeführten Einzelheiten sollen der Uebersetzung im Allgemeinen ihren Werth nicht absprecken, die um so mehr weitere Verbreitung verdient, als sie in edler und sinniger Weise den schwergeprüften Berufsgenossen eines unglücklichen deutschen Landes eine Unterstützung verschaffen will.

Unbequem ist es, daß in beiden Cyth'schen Uebersetzungen die Verszahlen fehlen. — Wir nehmen hier Veranlassung, noch den

Sophokles von J. J. C. Donner. Dritte, neu bearbeitete Auflage. Zwei Bände. Heidelberg, Winter 1850.

anzuführen, ein Werk, das durch die Richtigkeit und Treue, Schönheit und Würde seiner Darstellung allgemeine Anerkennung gefunden und dem griechischen Dichter auch Eingang zu der deutschen Bühne verschafft hat. Der Herausgeber bezeichnet die Ausgabe als eine neubearbeitete, und eine aufmerksame Prüfung erkennt überall die erneute Sorgfalt in der fleißigen Benutzung neuer Erklärungen und Auffassungen, in der Verbesserung mancher Mängel des Sinns und des Ausdrucks, und in dem strengsten Anschluß an das Original; darin liegt eben der Werth der neuen Ausgabe, daß die vorgenommenen, wenn auch für's Auge und das flüchtige Anhören minder wesentlichen Abänderungen wirkliche Verbesserungen sind. Zu bedauern ist, daß dießmal der Herr Herausgeber noch verhindert war, Einleitungen in die einzelnen Stücke, so wie zahlreichere Anmerkungen, die er bei einer neuen Ausgabe zu geben beabsichtigt hatte, hinzuzufügen. Wenn auch in dieser Beziehung über Einzelnes sehr viel geschrieben worden ist, so dürfte doch durch Herrn Donner die ästhetische Erklärung eine wesentliche Förderung gewinnen. Vielleicht wäre es möglich, daß Herr Donner diese Arbeiten in einem besondern Bande niederlegte. Die jetzt, wie früher, beigegebenen sparsamen Anmerkungen sind meist nur historisch-mythologischer, selten sprachlicher Natur. *Electra* v. 119:

μούνη γὰρ ἄγειν οὐκ ἔτι σῶκω
λύπης ἀντιθέροπον ἄχος

scheint die Uebersetzung: „Denn nimmer zu tragen vermag ich allein das Gewicht in der Schale des Unglücks“ nicht ganz dem Terte entsprechend; v. 129 ist *ἑνὶνῃμι* in der Uebersetzung gewiß mit gutem Grunde weggelassen, da für uns die Häufung der Ausdrücke lästig ist,

aber „gemordeten“ ohne besondere Veranlassung eingeschoben. Ebenies scheint die Stelle Oedip. R. 334, die freilich nicht geringe Schwierigkeiten darbietet, nicht ganz angemessen übersetzt zu sein:

Oed. Οὐκ, ὦ κακῶν κύκιστε, καὶ γὰρ ἂν πέτρου
φύσιν οὐ γ' ὀργάνειας, ξερεῖς ποτέ,
ἀλλ' ὥδ' ἀτεγκτος κἀτελεύτητος φανεῖ;

Tir. ὀργὴν ἐμέμψω τὴν ἐμήν· τὴν σὴν δ' ὁμοῦ
ναλοῦσαν οὐ κατεῖδες, ἀλλ' ἐμὲ ψέγεις.

Nichts — ha der Schlimmen Schlimmster! Denn des Steines Art
Magst du zu Grimm aufregen, — offenbarst du Nichts?
Ganz unerbittlich bleibst du mir und ungebeugt?
Du schaltest meine Sinnesart; die, welche dir
Beimohnt, die deine, kennst du nicht und schmähest mich.

Freilich erscheint uns diese Uebertragung Donners noch viel treuer kräftiger und würdiger als die Gyth'sche:

Nichts, Schurke, Nichts? O ja, du könntest Steine selbst
Erzürnen! Ha, du willst es uns nicht sagen und
Bleibst ohne Rührung, ohne Schmerz und Mitgefühl?
Als Jornes Ursach schiltst du mich, die Deinige
In deinem Haus — die siehst du nicht — zankst mich dafür.

Referent würde übersetzen:

D. Nichts willst du, Ganzverruchter, der ein steinern Herz
Zum Jorn erwecken könnte, Nichts eröffnen mir?
So ohne Mitleid bleibst du bis zu Ende stumm?
I. Ich reizte dich zum Jorn? Ich trag' die Schuld?
Den Jorn, der dir im Herzen wohnt, bemerkst du nicht?

Unter den römischen Schriftstellern bietet für die deutsche Uebersetzung vielleicht keiner so viel Schwierigkeiten als Tacitus, besonder deswegen, weil sein Stil oft nur skizzenhaft ist, oft nur Andeutung und Notiz enthält, und weil ein so compendiöser Stil dem Genius der deutschen Sprache nicht angemessen erscheint, bis jetzt wenigstens in Uebersetzungen noch nicht mit besonderem Glücke nachgebildet worden ist. Uns liegt noch vor

Cajus Cornelius Tacitus Werke, übersetzt von F. Gutmann. Zürich.

Der Herr Herausgeber hat schon früher eine Uebersetzung des Tacitus geliefert; die jetzige schließt sich streng an den Text der Ausgabe von Drelli an; die Uebersetzung empfiehlt sich durch Präcision Kraft und Klarheit, und kommt ohne Verletzung der Gesetze der deutschen Sprache dem Taciteischen Ausdruck ziemlich nahe. Unrichtig ist z. B. Annal. II, 69: in contrarium versa „im Gegenfenn ausgeführt“ statt „ins Gegentheil verkehrt“; ibid. nec minus acerba quæ ab illo

in Cæsarem tentabantur „und ebenso bittere Vorkehrungen von diesem gegen den Cäsar“ statt „und nicht minder peinlich war das, was vorbereitet wurde“. Beigegeben sind für das historische Verständniß eine Anzahl Erklärungen, so wie Anmerkungen, in denen der Sinn umfassender gedeutet oder die gewählte Lesart oder Auffassung der einzelnen Stelle gerechtfertigt wird.

Endlich sei für diesmal noch kürzlich angeführt

M. A. Lucanus *Pharsalia*, oder der Bürgerkrieg zwischen Pompejus und Cäsar. Erstes Buch. Lateinisch und deutsch übersezt von J. Merkel, Prof. in Aschaffenburg. 1849.

Diese Uebersetzung soll nur eine Probe sein; die Fortsetzung ist um so mehr zu wünschen, da uns eine Uebersetzung des Lucan noch nicht bekannt und der Herr Verfasser wohl befähigt ist, jene historische Dichtung in deutscher Sprache wiederzugeben. Die Verse sind in technischer Beziehung im Allgemeinen wohl gebaut und der Sinn der Urchrift, die sowohl in kritischer Beziehung als auch in Beziehung auf die ganze Composition dem Erklärer und Uebersetzer nicht wenig Schwierigkeiten darbietet, wohl getroffen.

Sondershausen.

Dr. G. Qued.

III.

Erzählungen aus der griechischen Geschichte in biographischer Form von Dr. L. Stadel, ordentl. L. am G. zu Rinteln. Oldenburg, Stalling 244 S.

Der Herr Verf. hat für die erste Stufe des Geschichtsunterrichts die griechische Geschichte biographisch behandelt, und zwar Jason, Theseus, den trojanischen Krieg (die Hochzeit des Peleus und der Thetis, die Griechen in Aulis, den Kampf vor Troja, die griech. Helden, Paris Kampf mit Menelaos, Hector und Ajar im Zweikampf, Hectors Tod, die Eroberung Troja's), die Rückfahrten (Agamemnons Anfunft und Tod, die Irrfahrten des Odysseus), Eurygos, Aristodemos, Aristomenes, Krodos, Solon, Pisistratus, Kyrus, Kambyfes, Dareios Hyft., Miltiades, Ferres, Leonidas, Themistokles, Aristides, Pausanias, Cimon, Perikles, Kleon, Alcibiades, Eysander, Kritias und Theramenes, Thrasybulus, Sokrates, Agesilaos, Pelopidas und Epaminondas, Philipp von Macedonien, Demosthenes, Phocion, Alexander u.

Den Schülern das Buch in die Hände zu geben, dürfte große Bedenken haben. Denn vielen Lehrern wird es schwer, ja unmöglich sein,

so schön zu erzählen, wie der Verf. und seine Vorgänger, z. B. Schwab schreiben; auch würde das Interesse vorweg genommen werden, welche dem Lehrer zu finden nöthig ist. Wir meinen, dem Schüler genüge für die Repetition kurze Notizen, Namen 2c. Wohl aber ist das Buch da es eben die Quellen deutsch wieder gibt — z. B. Pausanias nach der Uebersetzung von Siebelis, Herodot nach Lange — für Lehrer zu empfehlen, denen es besser paßt, nach einer guten deutschen Darstellung sich vorzubereiten, als das Material sich aus den griechischen Texten selber zusammen zu suchen. Zu fordern ist freilich immer, daß der Lehrer von den Schülern verlangen muß, daß sie ihm die Geschichte nach erzählen, sie ihnen auch selber vorerzählt und nicht etwa aus diesem Buche vorliest.

W. Langbein.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Zerstreute Bemerkungen, welche den Unterricht in den Schulen und die Lehrer derselben angehen. *

11. Rechte Stimmung bei Ertheilung des Religionsunterrichts.

Die schwerste Aufgabe für das Lehramt bildet die Ertheilung des Religionsunterrichts. Ihre Schwierigkeit liegt in der Nothwendigkeit, zur Behandlung heiliger Gedanken immer auch ein geheiligtes Herz zu haben und nicht ohne die Hoffnung zu sein, man könne durch seinen Unterricht die Seeleneligkeit seiner Schüler zwar nicht schaffen, denn das wäre Gottes und ihre eigene Sache, aber doch die Anregung in nachhaltiger Weise dazu geben. Ohne diese Freudigkeit fehlt es dem Unterrichte an der rechten Wärme, ohne jenen Herzenszustand an der rechten Weihe. Jene Hoffnung kann durch Erfahrungen, die man an Schülern macht, nachdem dieselben die Schule verlassen haben, gar leicht geschwächt werden; diese Herzensstimmung kann nur ein Eigenthum dessen sein, der selbst ein Leben in Gott führt. Wird ein Lehrer von den heiligen Gedanken, die er zu behandeln hat, selbst beherrscht, so wird es ihm auch nicht begegnen, daß er durch Ungehörigkeiten seiner Schüler, die während der Religionslehrstunde vorkommen oder ihm offenbar werden, in andere Empfindungen und Gedankengänge sich hineindrängen läßt. Im Himmel ist kein Hader und kein Streit, sondern Hülfe.

12. Nicht Katechisation, sondern Interpretation.

Die Ueberzeugung gewinnt immer mehr Raum unter den Lehrern, daß die Fruchtbarkeit des Religionsunterrichts in dem Maße wächst, als derselbe sich von dem künstlichen Katechisiren weg- und der einfältigen Interpretation des Wortes Gottes und dessen getreuer Aneignung zuwendet, gemäß der Andeutung, welche die Bibel hierzu in dem Ausspruche gibt: „der Glaube kommt aus der Predigt“ (Römer X, 17).

* Vgl. XXXI. 157—160. XXXIII, 153—160.

Die Predigt aber ist nicht ein zerstreues Hin- und Herfragen, sondern die Mittheilung und Auslegung des Wortes Gottes.

Wie wäre es, wenn man auch in andern Unterrichtszweigen das was erleuchtete Männer, getrieben vom heiligen Geiste, geschrieben, unmittelbar zu Grundlagen machte und durch sachgemäße Erläuterung dem Schüler nahe brächte? Durch ein solches Verfahren würden diejenigen Lehrer der Jugend, die durch göttliche Begabung im hervorstechenden Maße zu Lehrern ihres Volkes oder der ganzen Menschheit berufen worden sind. Der Unterricht könnte dadurch nur an Wahrheit und Klarheit, an Kraft und Fülle gewinnen. Man wird freilich eine solchen Verfahren mancherlei Bedenken entgegenzusetzen haben; man wird sagen, daß dabei die systematische Vollständigkeit des Unterrichtsgegegenstandes leide; daß der Lehrer in die Stellung eines bloßen Vermittlers gedrängt werde. Ob diese Einwände gegründete sind, mag hier der Nachdenken des Lesers überlassen werden.

13. Verhältniß der Bildung des Ohres und Auges.

Die Bildung des Gehörs schließt die ganze Bildung des Menschen nach seiner innern Seite in sich, wie die Bildung des Auges nach der äußern. In höherer Stufe werden Ohr und Auge symbolisch: man nennt nach ihnen Thätigkeiten, welche sie nicht verrichten können; der die Stimme des Gewissens wird gehört, ins Herz wird gesehen.

14. Bildertafeln für den Anschauungsunterricht.

Die in Berlin erschienenen Wilke'schen Bildertafeln für den Anschauungsunterricht haben vielfach Eingang in die Volksschulen gefunden. Neulich wohnte ich der Prüfung einer Elementarclasse einer Volksschule bei, die sich auch um eine solche Bildertafel drehte. Es war die erste, welche die Glieder des Hauses in der Familienstube um den Mittagstisch versammelt darstellt. Der Examinator hatte seine Schüler sprechen gelehrt, daß man von dem abgebildeten Familienzimmer nur drei Wände sehe; die vierte Wand habe der Maler weggelassen, damit man in das Zimmer schauen könne. Daß es um die zwölfte Stunde des Tages sei, lasse sich aus dem erschließen, was der Tisch zeige und die Hausgenossen an ihm thun. Der jüngste Knabe, den noch das Arrücken seines Stuhls beschäftige, habe wahrscheinlich vordem das Tischgebet gesprochen. Die Erwähnung des Tischgebetes ward nun vom Lehrer zur Veranlassung genommen, zu fragen, wie viel Mal man täglich beten solle, worauf die Schüler die eingeübten Morgen-, Tisch- und Abendgebete im vollendeten Drehorgeltacte herleierten. Des Weiteren

gaben die Schüler an, was sonst noch das Bild an Gegenständen zeigt; auch wurden den dargestellten Personen Worte eines muthmaßlichen Gesprächs in den Mund gelegt.

Bei der dargelegten Behandlung des Bildes ist mir Eins nicht klar geworden: der Zweck der Besprechung. Das erklärt sich aus dem Mangel an Form derselben; denn die Form wird von dem Zwecke der Besprechung bestimmt. Sie hatte eine, deren sich ein Vater bedient, wenn er seine Kinder mit Bildern unterhält. Der Unterricht kann der bestimmten, ausgeprägten Form nicht entbehren, er ist nur in ihr, was er sein soll. Von einem Schulmanne hörte ich einmal die Behauptung aufstellen, daß der Unterricht keinen Inhalt, nur Form mittheilen könne. Auf eine Erörterung derselben einzugehen, liegt mir hier außer dem Wege. Sie verdient aber des Nachdenkens.

Herr Wilke, ein entstummer Taubstummlehrer in Berlin, hat seine Bildertafeln zunächst für den Unterricht der Taubstummen entworfen. Dieser hat auch die Anschauungskreise in sein Bereich zu ziehen, in die das vollsinnige Kind ohne Unterricht eingeführt wird. Darum sollte die Schule für Vollsinnige nicht die Wohnstube, nicht die Küche, nicht den Stall u. A. besprechen, sondern Gegenstände, die mit dem spätern, eigentlich sachlichen Unterrichte im Zusammenhange stehen und brauchbare Elemente zu demselben liefern. Den Zwecken, die Anschauung zu bilden und den Mund der Kinder an die Formen der Schriftsprache zu gewöhnen, geschieht dadurch kein Abbruch. Auch läßt sich, indem man Gegenstände edler Art zur Besprechung wählt, der Sinn der Schüler veredeln. Das kann an dem Pferde- und Kuhstall nicht geschehen.

Man bestimmt den Zweck der Anschauungsübungen, welche eine Lektion des Elementarunterrichtes ansmachen, gemeiniglich dahin, daß durch sie der kleine Schüler „denkend anschauen“ lernen soll. Dieser Ausdruck ist einer Erläuterung bedürftig. Das Auge sieht nicht, sondern der Geist. Die intelligente Thätigkeit des Geistes nennt man Denken. In dem Anschauen ist also auch Denken, ja das Denken ist der Grund des Anschauens. Im Gaffen ist kein Denken, darum aber auch kein Bewußtwerden, kein Erkennen. Der Anschauende wird dessen, was er schaut, sich bewußt, d. h. er unterscheidet es von sich und von Anderem. Das geht nicht ohne Aufmerksamkeit, welche ein Act der Selbstbestimmung des Geistes ist. Das ist jedoch mit jener nähern Bestimmung des Anschauens nicht gemeint. Sie verlangt vielmehr, der Schüler solle bei dem Gegenstande der gegenwärtigen Anschauung der nähern sich erinnern; Verwandtes damit verbinden, Unterschiedenes davon trennen, überhaupt zum Gegenstande der Anschauung das hinzu-

bringen, was man von ihm nicht schauen, sondern nur denken kann. Das Sinnliche ist nicht Grund, sondern nur Erscheinung des Geistigen. Das denkende Anschauen kann darum nur darauf gerichtet sein, den Geist in der Erscheinung zu erkennen.

15. Gottes Wort in der Muttersprache ist die Grundlage unserer deutschen, protestantischen Bildung.

Erfahrungen nöthigen, je länger desto entschiedener, darauf aufmerksam zu machen, daß die Grundlage unserer deutschen, protestantischen Bildung, Gottes Wort in der Muttersprache, aus welchem der Katechismus genommen und das Gesangbuch hervorgegangen ist, bei weitem nicht nach der Fülle seines Reichthums in der Volksschule zur Wirkung gebracht wird. Es ist unbegreiflich oder nur aus der Mißbildung unserer Gedankengänge erklärlich, daß dieser Schatz zu einem so geringfügigen Theile in der Volksschule zur Hebung kommt, daß man nach Stroh Stoppeln und Sand greift und Gold und Edelsteine zur Seite liegen läßt. Unser Wissen in der Volksschule würde weniger Stückwerk sein, wenn wir uns entschlössen, eher von nichts Anderem zu reden, als Gottes Wort lauter und fest in den Kindern, die uns anvertraut sind, gegründet wäre. Wie würde, was dann etwa noch hinzukäme, in ganz andern Verhältniß treten!

Wir werden nicht eher Fortschritte in der Volksschule machen, den Namen verdienen, ehe nicht die Lehrer ihre Gedanken arbeit vertiefen in Bibel, Katechismus und Gesangbuch. Es kann Niemand säen, er habe denn Samen.

16. Verhältniß des mündlichen zum schriftlichen Gedankenausdruck.

In der Vorrede zu einer Anleitung, Unterricht in der deutschen Grammatik zu ertheilen, ist die Behauptung aufgestellt: „Der schriftliche Gedankenausdruck verhält sich zum mündlichen, wie sich die Kunst zur Natur, wie sich das Gehen zum Stehen verhält.“ Jeder der beiden Vergleiche veranschaulicht jedoch das fragliche Verhältniß nicht ganz und scharf. Welches ist vorerst das Verhältniß der Kunst zur Natur? Es ist wohl richtig, daß alle Kunst von der Nachahmung der Natur ausgegangen; aber diese Nachahmung ist nur dadurch zur Kunst geworden, daß sie der Ordnung und des Gesetzes sich bemächtigt, welche in dem unbewußten und willenlosen Schaffen der Natur wirken, und daß sie nun diese Ordnung und dieses Gesetz mit Wi-

und Willen befolgt. Danach besagt die obige Behauptung, daß das Sprechen eine bewußt- und willenlose, das Schreiben aber eine mit Bewußtsein und Willen vollzogene Thätigkeit sei. Das Sprechen ist allerdings eine so beschriebene Thätigkeit; es wird von dem Denken hervorgetrieben und wächst wild, wie die Gedanken, die es zu seinem Inhalte hat. Aber bei einer solchen naturwüchsigen Form soll das Sprechen eines Menschen nicht stehen bleiben. Es soll eine Umwandlung dadurch erfahren, daß es seiner Naturwüchsigkeit entkleidet und geschult, d. i. gebildet, einer Ordnung und einem Gesetze unterworfen wird. Solcher Umwandlung hat sich auch das naturwüchsige Denken zu unterwerfen; in einer Umwandlung, die in einer Verklärung des natürlichen Menschen im Lichte des Geistes besteht, ist überhaupt das Wesen aller Bildung zu suchen. Nur das naturwüchsige Sprechen verhält sich darum zu dem gebildeten, mit Bewußtsein nach Ordnung und Gesetz geübten, wie die Natur zur Kunst, und danach ist der obige Ausdruck zu berichtigen. Noch weniger trifft der zweite Vergleich das erwähnte Verhältniß. Das Tanzen ist nicht minder als das Gehen eine unmittelbare Lebensbewegung; man muß ja bei ihm nicht nothwendig an Quadrille-, Anglaise- und Contretanz denken; näher liegen ihm seine unmittelbaren Erscheinungsformen, wie die Musik und eine ähnliche Stimmung sie hervorzurufen vermögen. Wie aber das Tanzen durch Unterordnung unter Gesetz und Regel zur Kunst wird, so auch das Gehen, wenn auch zu einer nur sehr einfachen Kunst. Jeder gute Vater weiß, wie er seine Kinder anzuweisen hat, zu gehen, nicht auf dem Boden hingeshobenem, sondern aufgehobenem Fuße; nicht mit einwärts, sondern auswärts gerichteten Fußspitzen; nicht mit gleichzeitiger Aufsetzung des ganzen Fußes oder wohl gar erst der Ferse, sondern mit Aufsetzung des Vorderfußes zunächst; nicht zu eng-, nicht weitspurig; nicht trippelnd, nicht mit gespreizten Schritten; nicht mit gebogenen Knieen.

Das Schreiben ist ein Fixiren der mündlichen Rede durch schriftliche Zeichen. Es hat mithin das Sprechen und in diesem das Denken seiner Voraussetzung. Aber das Sprechen, das von ihm vorausgesetzt ist, ist nicht das naturwüchsige, es ist das gebildete Sprechen der Schriftsprache, die man ja nur schreiben lehrt. Ingleichen muß das Schreiben, welches die Voraussetzung für das Schreiben bildet, aus dem Radio der abstracten Unmittelbarkeit dahin gehoben sein, daß mit ihm das Bewußtsein von der Gliederung der Rede in Sätze, Wörter, Sylben und Laute verbunden ist.

Das Schreiben ist auch ein Sprechen. Die hörbare Aeußerung

des Gedankens wird zur sichtbaren; seine zeitliche Erscheinung zu einer räumlichen; die Nacheinanderfolge der Glieder Rede wird zu einem Nebeneinander; die unmittelbare Existenz die der Gedanke im gesprochenen Worte hat, wird im geschriebenen einer mittelbaren. Jeder dieser Unterschiede läßt sich nun zwar Bestimmung des Verhältnisses der mündlichen zur schriftlichen Rede nutzen, aber, wie das nicht anders sein kann, immer nur nach einer Seite hin. Becker sagt: „Die Schriftsprache ist das treue sichtliche Gegenbild der gesprochenen Sprache.“ — Der Ausdruck, welcher zu dargelegten Bemerkungen Veranlassung gegeben, will durch den brauchten Vergleich das Verhältniß der Erlernung beider Ausdrucksweisen und näher noch die Bedürftigkeit des grammatischen Bewußtseins für den schriftlichen, aber nicht für den mündlichen Gedankenausdruck darthun. Ob durch ihn behauptet werden soll, daß das Sprechen nicht gelehrt zu werden brauche, sondern daß es eine durch das Leben und den Unterricht gegebene Voraussetzung sei, ist an dem, was ihm vorgegangen und nachfolgt, nicht zu erkennen. Alle Schulen, welche den ersten Unterricht mit der Unterweisung im Lesen beginnen, sind in der Bedeutung des Sprechens und sein Verhältniß zum Schreiben und Lesen nicht im Klaren und verkehren die natürliche Ordnung.

17. Arbeit befähigt zum Genuße

Die ästhetisch bildende Anschauung einer sprachlichen Darstellung und der veredelnde Genuß derselben ist vom Verständniß des Einzelnen derselben in sachlicher und sprachlicher Hinsicht abhängig. Diese Verbindung läßt sich in keiner Weise überspringen; nicht so gelegentlich in den Kauf nehmen; sie hat ihr Recht und will ihre Arbeit. Und die Zeit hat nun in aller Stücken große Eile und will auch hier den feinen Kern genießen, ohne die harte Schale vorher geknackt zu haben.

Man nennt Zergliederungen einer sprachlichen Darstellung Behufe der Sprachbildung der Schüler Zerstörungen eines Kunstwerks und Verkümmern des Genusses desselben. Was nun den ersten Vorwurf anlangt, so ist demselben ganz einfach mit der Frage zu begegnen: „Ist nicht das Leben mehr denn die Speise?“ und auf die zweiten wirft die erste Bemerkung das nöthige Licht. Ist's mit einem Lesestücke auf den Genuß seines Inhalts, auf die Erbauung durch denselben, auf einen ergreifenden Eindruck auf Geist und Gemüth des Schülers abgesehen: so liegt dieser Zweck außer dem der Sprachbildung. Dann sind die sprachlichen und sachlichen Erläuterungen um des Zweckes willen vorauszuschicken, doch ohne Mittheilungen, welche

beabsichtigte Wirkung schwächen oder ganz zweifelhaft machen. Das ist die Arbeit vor dem Auge der Schüler und doch hinter den Coulissen; das ist die Arbeit vor dem Genuß. Nun gibt es aber auch einen Genuß in der Arbeit und das ist im Schulunterrichte das Beste. So gewährt es z. B. einem Schüler Genuß, wenn er in das Gedankengefüge eines Lesestücks eingeführt worden und nun dessen inneres Geäder, dessen architektonische Gliederung mit klarem Auge anschaut und sich befähigt fühlt, es mit Bewußtsein zu reconstituieren. Solcher Genuß in der Arbeit setzt indeß eine nicht unbedeutende Reise des Geistes voraus. Näher liegt das Interesse am Stofflichen.

18. Ein Rath für den Schreibunterricht.

Das sogenannte Schönschreiben nach Vorschriften zeigt in allen Schulen eine gleiche Erfahrung. Das ist die, daß die Schüler die erste Zeile gut, am besten schreiben, und daß die Güte der folgenden Zeilen abnimmt wie der Abstand derselben von der ersten. Ein Schulinspector gab einem Lehrer, den er in den Schreibheften von dessen Schülern auf diese Erscheinung aufmerksam machte, den Rath: „Sorgen Sie dafür, daß Ihre Schüler stets eine erste Zeile schreiben!“ Und als ihn der Lehrer fragend ansah: wie soll ich das anfangen? setzte er aufklärend hinzu: „Lassen Sie Ihre Schüler fortgehende Gedanken nicht ab-, sondern aufschreiben!“

19. Die erste Grundbedingung des rechten Gesanges ist ein geist- und gottbelebtes Erfassen des Gesangsinhalts.

Im Gesange tönt die Empfindung, und der Gesangunterricht hat das Organ zur Darstellung der Empfindung zu bilden. Daraus wird klar, daß nur da der Gesang ein belebter und begeistigter Odem ist, wo die Töne Ausdrücke eines Seelenzustandes sind. Die Empfindung kann tönen, ohne Gesang zu sein; das Jodeln ist kein Gesang. Zum Gesange gehört das Wort, in dem die Empfindung eine geistige Gestalt, ein geistiges Gepräge empfängt. Die erste Grundbedingung des rechten Gesanges ist also, daß Gedanken mit Empfindung begleitet die Seele bewegen. Eine zweite Grundbedingung liegt in der Herrschaft über die Stimme. So lange die Darstellung des Tones Schwierigkeiten bereitet, ist das seelische Element im Gesange gefesselt, wird durch die Anstrengung zur Ueberwindung derselben die Geistesthätigkeit absorbiert. Das Organ muß ein fügsames Werkzeug für die ethische Seelen- und Geistesthätigkeit im Gesange sein.

In Rücksicht auf die beiden Grundbedingungen eines belebten Gesanges wird der Unterricht zur Gestaltung eines solchen vor Allem dafür sorgen, daß der Gesanginhalt von den Schülern verstanden und empfunden werde, und daß sie im Stande sind, den Text eines Liedes in ausdrucksvoller Rede vorzutragen; aber er wird auch der Stimm- und Technik des Gesanges, die rechte Pflege angedeihen lassen. Der Forderung zeigt die Nothwendigkeit, den Gesangunterricht mit der sittlich-religiösen Seelenbildung, mit dem Sprach- und Religionsunterrichte in die nächste Verbindung zu setzen; die andere, daß doch auch der reinen unangewandten Formdisciplin eine Stelle zu sichern ist.

Zwei Gedanken mögen hier noch angedeutet werden:

In einer Schule muß es ein bleibendes Gesangrepertoire geben, welches das Minimum von dem bildet, was von Liedern den Schülern gehörig anzueignen, zu conserviren und in der Ausübung mehr und mehr normal auszubilden ist.

Das bleibende Gesangrepertoire muß zu einer Tradition des Schullebens werden.

Otto.



I. Abhandlungen.

Die geheimen Conduitenlisten.

Von C. G. Scheibert. *

Von den mit allgemeiner Zustimmung und allgemeiner Befriedigung beseitigten geheimen Conduitenlisten, die als eine Entwürdigung des Beamten- und Lehrstandes angesehen wurden, sollte man nur im geheimsten Winkel der Reaction flüstern. Die geheimen Conduitenlisten sind oft mit Entrüstung genannt und sind mit Freuden beseitigt worden. Ja das neueste Disciplinargesetz hat nicht gewagt, diese alte Einrichtung wieder aufzunehmen. Wenn hier dennoch im vollen Ernste dieser ehemaligen Einrichtung das Wort geredet, wenn sogar der Wunsch nach Wiederherstellung derselben hier ausgesprochen werden soll: so wissen wir, welchen Anstoß wir damit erregen, welchen Angriffen wir uns aussetzen, welchen Verdächtigungen wir damit Raum geben werden. Wenn wir dem gegenüber uns dennoch nicht entschließen können, zu schweigen, so mögen die verehrten Leser daraus mindestens entnehmen, daß uns die Sache als eine wichtige erscheint, um deren willen man nicht die üblen Begegnisse scheuen darf. Fragt man nach der Ursache dieses allgemeinen Widerwillens gegen diese Einrichtung, so ist man um die Antwort in einiger Verlegenheit. Denn Jedermann muß eingestehen, daß, so lange eine Behörde auch nur noch ein Bestätigungsrecht der Beamten haben soll, sie auch eine Kenntniß von den zu Bestätigenden irgendwie sich verschaffen muß. Soll sie aber auch gar das Recht der Berufung haben, und hat sie zu Ehr und Bestem des Standes das stillschweigend anerkannte Gesetz beobachtet, sich selber aus dem

* Ich muß bemerken, daß dieser Aufsatz schon seit einem Jahr in unserer Mappe liegt. W. L.

Stande zu ergänzen, so ist ein solches Verhältniß undenkbar, wenn nicht die Behörde Kenntniß von den Mitgliedern des Standes hat. Man dürfte ein Ausüben dieser Rechte und ein Anerkennen solche Befehle ohne Kenntnißnahme von jedem Einzelnen des Standes kaum hart genug verurtheilen können. Also irgend einen Weg für solche Kunde mußte die Behörde sich schaffen. *

Kann also nicht dieß Kenntnißnehmen getadelt, sondern muß gefordert werden, so kann die Klage und Anklage nur die Art und Weise des Kenntnißnehmens treffen.

Es scheint verlegend, daß diese Anordnung alle Lehrer ohne Ausnahme traf und somit auch diejenigen, welche weiter keine Ansprüche auf Beförderung oder Anerkennung zc. machten; auch diejenigen, deren Würdigkeit eine anerkannte Thatsache war, welche nach innerer Würdigkeit eher berechtigt gewesen wären, über den Zeugnisaussteller ein Urtheil zu fällen als umgekehrt. Wie man aber einige von den Lehrern hätte ausschließen können, ohne damit einen Makel über andere auszusprechen, das ist nicht wohl denkbar. Ob nun jemals diese würdigen Männer durch die Conduitenlisten herabgewürdigt worden sind, ob als Thatsache anerkannte Würdigkeit solcher Männer nicht auch in der Conduite als Thatsache bestätigt worden ist, das kann hier freilich Niemand sagen, da dieselben eben geheim gehalten wurden; aber nach Ausweis der Litteratur haben nicht viele solche würdigen Persönlichkeiten eine Klage erhoben, und man könnte daher nur ihr Stillschweigen als eine Zustimmung ansehen. Es dürfte indessen doch ein falscher Schluß sein, wenn man alle diejenigen zu Genossen und als Zustimmung zurechnen will, welche in der großen Zeit der Phrasenherrschaft schwiegen. Es können nicht Alle zu gleicher Zeit das Wort nehmen, das wissen die würdigen Männer auch. Im Gegentheil von dieser

* Wenn man nun wahrnehmen muß, daß nicht selten, vielleicht sogar am öftesten, diejenigen gegen diese hier beregte Einrichtung eiferten, welche aus der Sache eine Staatsanstalt gemacht wissen wollten, so könnte die Verdammung solcher Kenntnißnahme nur unter der Bedingung denkbar sein, daß alle dem Lehrstande angehörigen Männer gleich würdig, gleich bedeutsam, gleich befähigt zc. wären. Daß es aber Lehrstande doch auch solche Männer gibt, deren Beförderung dem Stande selbst Achtung rauben müßte, auch wohl noch solche, deren Aussonderung und Entfernung um der Bedeutsamkeit der Schulen willen nothwendig ist; daß eine desto größere Achtung der Schule und eine desto größere und bedeutsamere Wirksamkeit für erreicht wird, je sorgfältiger der Lehrstand von den unwürdigen Genossen gesäubert wird; das hat wohl im Ernste nur der in Frage gestellt, der vor Gegenwart und Vergangenheit absichtlich die Augen und Ohren verschließt.

fürchtung vor Entwürdigung einzelner Männer möchte die Bemerkung eine viel allgemeinere Geltung haben, daß aus vielen Conduitenlisten für die Aufsichtsbehörden gar wenig Charakteristisches über die Lehrer zu entnehmen war, und daß es gar vortrefflich um den gesammten Lehrstand gestanden haben müßte, wenn alle die den Lehrern angerühmten und bezeugten Vortrefflichkeiten auch nur zur Hälfte eine ganze Wahrheit gewesen wären. So lautete mindestens einmal der Ausspruch eines Mannes, durch dessen Hände gar viele Conduitenlisten gar vieler Schulen gegangen waren, welcher Ausspruch von vielen Männern ohne Widerrede und mit innerer Zustimmung angehört worden ist. Ob man nun aber statt des Directors der Schule hätte einen andern, würdigern Mann mit diesem Geschäfte beauftragen können, die Frage erledigt sich aus dem Begriffe einer allgemeinen Maßregel, eines geordneten Geschäftsganges und einer Verpflichtung des Directors zur Kenntnißnahme von dem gesammten Zustande der Schule ganz von selbst. Diese Frage nach einem mehr geeigneten Geschäftsführer in dieser Angelegenheit ist keine andere als die: ob nicht an manchen Schulen ein würdigerer Mann Director sein könnte. Man sollte meinen, die Behörden hätten das auch gewußt, daß sie sich wohl bisweilen in der Wahl vergriffen hätten, und daß bei Nichtbestätigung einer Patronatswahl mehr noch zur Sprache kam als die Führung von Conduitenlisten. Man sollte ferner erwägen, daß diese Behörden sich auch Conduiten über die Directoren geschafft haben, und so wohl in den Stand gesetzt waren, die von diesen gefällten Urtheile richtig zu verstehen und zu würdigen. Alle diese Dinge scheinen so auf der Hand zu liegen, daß daraus, weil alle Lehrer dieser Maßregel unterworfen waren, wie natürlich alle andern Staatsdiener auch, wohl nicht der Widerwille gegen dieselbe sich hat entwickeln können. *

* Da diese Angelegenheit gleichsam der Geschichte angehört, so darf ja auch wohl bestimmter darüber gesprochen werden. Gewiß kamen auch anerkannte Unwürdigkeiten durch die Conduitenlisten zur Kenntniß der Behörden. Das hat doch wohl im Grunde Niemand je zu tadeln gewagt. Gewiß kamen falsche Beurtheilungen aus Mangel psychologischer Kenntniß oder Urtheilsbefähigung, oder auch aus persönlicher Mißstimmung oder aus falschen Ansichten über die wahre Tüchtigkeit. Wer will das aus der menschlichen Gesellschaft wegdenken können? Soll das öffentliche Urtheil entscheiden? Ein Urtheil, das Kinder und Knaben aus der Schulstube ins Leben tragen? Wer mag das wünschen? Vielleicht kamen Verdächtigungen und Insinuationen vor, man muß es fast glauben aus dem allgemeinen Verdammungsurtheil; doch es darf versichert werden, daß die Conduitenlisten hauptsächlich darum so wenig oder gar nichts sagend wurden, weil die gar scharfe Nachfrage nach Thatfachen von Seiten der Behörden sehr vorsichtig und kopfscheu machte.

Die Würde des ganzen Lehrstandes, so verlautet es wohl hin und wieder, sei hiedurch verletzt worden, und man hat wohl gemeint, wenn ein Mann erst würdig gehalten worden sei, zu einem Amte berufen zu werden, so wäre es widersprechend, ihn noch unter solche Controle zu stellen und eine Conduitenliste über ihn zu führen. Zunächst sei nur gefragt, wie viele Leute außer dem Beamtenstande denn wohl um diese Maßregel gewußt haben. Dürften dieß wirklich gar wenige sein, so steht man nicht recht, in wessen Augen nun die Herabwürdigung stattgehabt. Etwa in den eigenen Augen der betroffenen Beamten? Es ist mindestens nicht darüber Klage geführt, daß die Beamten sich für unwürdige und entwürdigte Leute angesehen hätten. Eben dürfte eine entgegengesetzte Klage lautbar geworden sein. Mindestens müßte diese Erscheinung einer Entwürdigung sich bei allen Staatsbeamten wiederholt haben, was doch sicherlich nicht der Fall ist, wenn man die gemachten und erhobenen Ansprüche als aus dem Selbstgefühl der eigenen Würdigkeit entsprungen ansehen muß. Und ist es denn wirklich wahr, daß man Niemand eher anstellt, als bis er seine Würdigkeit bewiesen hat? Oder ist es nicht vielmehr so, daß die Thätigkeit im Amte erst mit dem Antritte eines Amtes beginnt und so die wahr Befähigung nur erst im Amte selbst dargelegt werden kann? Die Amtsthätigkeit kann nicht anticipirt werden, wie das Schwimmenkönnen nur im Wasser bekundet werden kann. Nur der, welcher abfragliche Kenntnisse für einen vollständigen Beleg einer Tüchtigkeit zur Führung des Amtes hält, nur der kann den zum Amte berufenen jungen und im Amte unerfahrenen Mann durch eine Conduitenliste für entwürdigt oder in seiner Ehre gekränkt ansehen; nur wer an keine Ausbildung, Weiterbildung und keinen Fortschritt im Amte glaubt, nur wer den Stillstand von einem gewissen Lebenspunct an für berechtigt hält, der kann hier von einer Entwürdigung reden. Wer weiß nicht, wie viel bedeutende Männer der Beamtenstand zählt, deren Schul-, Universitäts- und Prüfungszeugnisse ihnen einen sehr untergeordneten Platz anwiesen, um wie viel unbedeutende Kräfte unter denen gefunden werden, denen jene Zeugnisse Ehrenplätze hätten anweisen müssen. Die Conduitenlisten allein haben hier das Correctiv des ersten Urtheils des Staates über einen jungen Mann, welches in seinem Staatseramen über ihn gewonnen war, gebracht; sie haben mit einem andern Maßstabe als der der Examina über die Befähigung entschieden, haben wirklich gewürdigt und nicht entwürdigt; aber haben freilich auch manche von Schulen, Universitäten und Examinibus her mitgebrachten Kronen an der Schwelle der Amtsstube ablegen lassen und so manchem schmeicheln

den Schmutz den Schimmer genommen. Wie unangenehm dieß auch manchem gewesen sein mag, er sollte mindestens doch auch erwogen haben, daß diese Entfrönung und Entschöpfung nicht durch die Conduitenlisten, sondern durch die Förderung der Amtsthätigkeit herbeigeführt und bedingt war.

Daß die Conduitenlisten vom Director der Schule geführt wurden, könnte einen Anstoß für die Lehrer gegeben haben. Weil es oft beim Angriffe auf diese nur zu unschuldige Sache den Schein hatte, als schiebe man das Führen der Conduitenlisten nur vor, um die amtliche Stellung des Directors anzugreifen, so erklärt sich zunächst daraus zum Theil ein allseitiges Stillschweigen über den Angriff. Weil die Directoren dieß Geschäft unter die allerpeinlichsten rechnen mußten und auch wohl meist gerechnet haben, so konnte ihnen die Abnahme desselben für ihre Person nur willkommen sein und darum ergriffen sie nicht das Wort für dasselbe. Weil man durch dieses Geschäft das Ansehen, wenn nicht die Macht des Directors gar sehr gehoben und gemehrt glaubte, so durften diese in einer Zeit des Nivellirens nicht für dasselbe auftreten, um nicht den Verdacht zu vermehren. So hat es denn wirklich den Schein gewonnen, als wenn eine allseitige und übereinstimmende Verdammung dieser Verwaltungsmaßregel vorhanden wäre. Sieht man nun von dieser Nebenbeziehung ab und räumt man die Nothwendigkeit einer Kenntnißnahme der Behörden ein, so sollte man meinen, daß kein anderer Mann als der Director zu diesem Geschäft geeignet war. Er sollte die ganze Schule leiten, sie im Gange erhalten, die Thätigkeit der einzelnen Lehrer in allen Lehrfächern zu einer einheitlichen Zusammenwirkung führen, sich überzeugen, ob der einzelne Lehrer in dieser Idee der Gesammtheit sich mit seinem Unterrichte bewege. Er war bekannt mit dem Thun und den Leistungen jedes Einzelnen, er war als Lehrer und als Mitlehrer befähigt, die Ursachen zu beurtheilen, welche das Mißlingen der Lehrthätigkeit dieses oder jenes Collegen herbeiführten; er konnte in stetem Umgange mit den Collegen den wahren innern und für die Erziehung bedeutsamen Werth beurtheilen, der nicht immer mit den Leistungen in der Schulstube und dem Lehrobjecte zusammenhängt; er konnte den tiefer gehenden Einfluß eines Lehrers beobachten, der nicht immer nach dem Resultate seiner reinen Lehrthätigkeit bemessen werden darf; er allein und nur er konnte das sogenannte öffentliche Urtheil wirklich berichtigen, das die Kinder aus der Schulstube her bilden und das so gar oft aus einem einzelnen, von Kindern schief aufgefaßten und von Eltern ganz falsch gedeuteten Falle sich entwickelt und festsetzt. Man sollte hiernach meinen, daß der

Director der einzig geeignete Mann für dieß Geschäft war, wenn man es nicht ganz abstellen konnte. Wer demnach aus diesem Umstande, daß der Director diese Listen auszustellen hatte, seinen Mißmuth über sie gewonnen, der dürfte wirklich übersehen haben, daß keine Stellung in der Schule oder zu der Schule, von allem Persönlichen abgesehen, dazu geeigneter sein kann.

Man hörte nun auch wohl hin und wieder, daß ein solcher Auftrag an den Director das collegialische Verhältniß störe und ihm neben andern Vorrechten ein zu großes Uebergewicht und eine zu große Autorität über seine Collegen gebe. Bei genauerer Betrachtung dürfte diese Klage aber nicht die Ausfertigung der Conduitenlisten an die Behörden, sondern die ganze Stellung des Directors treffen, welche ihm Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten auferlegt, die nothwendig auch Vorberechtigungen und Vollmachten bedingen, ohne welche er in die Stellung eines polizeilichen Aufsehers und Denuncianten gedrängt werden würde. Ob durch diese das collegialische Verhältniß gefördert worden wäre, das möchte doch sehr fraglich sein. Da indessen die Frage, ob es überhaupt gut sei, einen Director im bisherigen Sinne an den Schulen zu belassen, eine ganz andere und weitere Untersuchung bedingt, so kann diese Klage für den hier beregten Gegenstand als beseitigt angesehen werden. Nur das möge noch bemerkt sein, daß es doch mehr ein Gedankending als ein Ausdruck der Wirklichkeit ist, wenn man behauptet, es habe die Ausstellung der Conduitenlisten das collegialische Verhältniß gestört. Welcher College den Director um dieses Geschäftes willen für ein Stück Behörde anzusehen sich gedrungen und um dieses Behördenstückchens willen sich in seinem collegialischen Verhältniß oder Verhalten gestört und um dieser Störung willen sich in seiner Amtsthätigkeit gehemmt gefühlt hat, der legt mindestens nicht den Charakter eines unbefangenen und über die Conduitenliste erhabenen Mannes dar. Man dürfte zu sagen berechtigt sein: so lange es noch solche Männer im Lehrstande gibt, die eine Kenntnißnahme von ihrem Treiben als eine Beengung und Hemmung und Störung empfinden, so lange sind Conduitenlisten für das Wohl und Gedeihen der Schulen und für die Würde des Lehrstandes ein unentbehrliches Uebel.

Es sollen, so vernahm man, aus den Conduitenlisten Ermahnungen, Verwarnungen, Untersuchungen u. sich entwickelt haben. Freilich wohl, denn sonst wäre die Kenntnißnahme durch sie ja eine lächerliche Actenschreiberei gewesen. Da eigene Erfahrung im eigenen Berufskreise hier abgeht, so wird schon der schlimmste Fall einer ungerechten und

ungehörigen Ermahnung und Verwarnung zc. als möglich gedacht werden müssen. Es mag selbst der Fall als wirklich gesetzt werden, daß solche Ermahnungen, Verwarnungen, Bedrohungen nur auf Grund der Conduitenlisten gegeben worden wären, oder gar auch, daß sie sich auf Dinge bezogen haben, welche mit dem engern Schulhalten eben nichts zu thun hatten. Um weniger solcher Fälle willen nun die ganze Einrichtung wegzuwurfsen, erscheint doch mindestens voreilig. *Abusus non tollit usum* ist sonst doch eine beliebte Regel. So lange ein Staat zur Ausführung seiner Maßregeln wird Menschen brauchen müssen, so lange wird man vergeblich nach Garantien suchen gegen solchen Mißbrauch. Eine wichtigere Frage ist wohl die, ob es angemessen erachtet werden kann, einen Lehrer im Amte noch erst zu ermahnen, zu verwarnen, zu bedrohen. Sehen wir recht, so war es vornehmlich dieser Punkt, der so sehr gegen diese Einrichtung einnahm. Nicht die Auflage oder Untersuchung zur Feststellung von Thatsachen, sondern der Ermahnungsmodus verdroß, und zwar nicht bloß den Empfänger, sondern auch seine Kollegen. Der Vermahnte erschien hienach als ein noch zu Erziehender, und der konnte nicht Erzieher wie auch nicht Colleague unter Erziehenden sein. Ob nun aber durch solche Vermahnungen und Verwarnungen etwas gewonnen worden sei für den Mann oder die Schule, das mögen Geber und Empfänger aus ihren Erfahrungen her beurtheilen; hier nur die einfache Bemerkung, daß solche Handhabung der Sache nichts mit den Conduitenlisten an sich zu thun hatte. Ob es besser gewesen sei und humaner, diese Männer ihren Weg ruhig gehen zu lassen, bis man ihnen den Proceß machen konnte, das ist eine Frage, deren Beantwortung uns auch nicht zusteht. Die Entscheidung wird aber nicht so einfach sein als die, ob Censur oder Preßgesetz, denn ein Lehrer muß von der ihm anvertrauten Jugend angehört werden, ihn können seine Zuhörer nicht weglegen, wie die Leser das sie ärgernde Zeitungsblatt bei Seite schieben; er hat noch andere Rechte und Vollmachten der zu erziehenden Jugend gegenüber als ein Buch; er hat Verpflichtungen übernommen, die nicht mehr nach einem Criminalcoder gerichtet werden können und deren Richten man doch auch nicht Gott anheim geben darf. Wenn man dieß ruhig erwägt, so dürfte man doch fast zu der Ansicht sich hinneigen, daß vielleicht doch manchmal eine solche Verwarnung unerläßlich und so auch fruchtreich gewesen sein mag; zum mindesten dürfte sie bisweilen von einer Humanität gegen den Verwarnten und von richtiger Erkenntniß der Pflicht, welche man gegen die zu erziehende Jugend hatte, gezeugt haben. Wenn Vermahnter und Vermahnender über das, was Noth thue, verschiedener Ueber-

zeugung waren, so ist das unter Menschen ein unvermeidliches Uebel. Sollte aber jemals die Conduitenliste Ursache gewesen sein zu einer anerkannt ungerechten und unbilligen, oder auch nur ungehörigen Befahrung der Behörden, so dürfte der Zeugnißgeber in der That nicht zu zweitem Male zu einem solchen Schritte Veranlassung geworden sein. Doch wie dem auch gewesen sein mag, man halte dabei immer nur fest, daß die Liste und Vermahnung ganz im Geheimen gegeben wurden, und daß somit von keiner Prostitution die Rede sein konnte, die allem eintreten muß, wenn eine Untersuchung verhängt wird, und die auch dann noch nicht beseitigt ist, wenn das Endurtheil der Untersuchung Straßlosigkeit ausspricht.

Das Gehässigste an der Sache scheint aber die Geheimhaltung gewesen zu sein. Man hat dabei immer an geheime Polizei, an Denunciation, an geheime Spione und wer weiß an was sonst noch gedacht. Wenn nach Obigem der Director der zu diesem Geschäfte geeignete Mann war, so möchte man doch alle Collegen fragen, ob falls sie selber statt seiner dieses Geschäft hätten übernehmen sollen wohl selber geneigt gewesen sein möchten, ihr Urtheil über den College wenn es nicht ein ganz nichts sagendes war, demselben mitzutheilen. Ob denn, so fragt man weiter, das dem College gefrommen haben dürfte, schwarz auf weiß zu lesen, daß er noch ungeübt sei in der Disciplin, daß ihm Erlangung und Wahrung seiner Auctorität noch schwer falle, daß er noch zu wissenschaftlich und zu abstract in seinem Unterrichte verfare, daß es ihm schwer werde, den häuslichen Fleiß zu beleben, oder daß er noch nicht in den einzelnen Disciplinen die nöthige Ruhe sich bewahre, und daß er sein Lehrobject nicht mehr als das zu lehrende Subject im Auge behalte? Oder was wäre es anders als eine Verwarnung vom Director gewesen, wenn der ihm aus der Conduitenliste hätte vorlesen sollen, daß er nicht prompt, nicht pflichtgetreu, nicht vorsichtig im Auftreten vor Eltern und der Schulsjugend, nicht sorgsam genug in Wahrung der übernommenen Pflichten sei? Oder was hätte das Mittheilen an den Collegen, wenn ihm Unsitlichkeit, Irreligiosität vorgeworfen werden mußte, anderes zur Folge haben können, als was es nach dem Modus des Geheimhaltens zu Folge hatte? Die Möglichkeit der Vertheidigung und Entkräftung der Anklage, so sagt man. Aber ist die denn jemals wohl im Ernste derer in Folge der Conduitenlisten zur Untersuchung gezogen wurde, verneint worden? Man kann wohl dreist sagen: Nein! Nur muß man aber festhalten, daß es noch Versündigungen an der Jugend gibt, die nicht im Landrechte unter die strafbaren Fälle gerechnet werden, und

daß das Geistliche auch geistlich gerichtet sein will. Doch mit diesen tadelnden Rubriken möchte sich die Oeffentlichkeit noch eher vertragen haben als mit den lobenden. So wenig es unter Männern anständig ist, sich in lobenden Worten zu charakterisiren, so wenig bringt man es übers Herz, dem Collegen ein solches Lobzeugniß schriftlich zu übermachen. Wer nur einigermaßen feiner fühlt, dürfte dieß leicht einräumen. Wie, wenn eine Conduitenliste die Behörden darauf hinwies, daß in diesem und jenem Collegen ein geborner Director verborgen sei, wenn sie das stille und doch bedeutsame Verdienst eines Collegen vor die Behörden brachte? es konnte nicht mehr geschehen, wenn man dem Manne den Bericht erst hätte mittheilen müssen. Man kann wohl Schülern lobende und tadelnde Zeugnisse in die Hand geben, weil man auch hierin ein miterziehendes Mittel haben kann, nicht aber kann man das einem Manne, der erzogen ist und schon erziehen soll. Ueber ihn zu urtheilen aber? das ist eine andere Sache, und solcher Beurtheilung kann sich doch Niemand entziehen. Jeder Mann wird sich aber verbitten, wenn man das über ihn gewonnene Urtheil ihm ins Angesicht sagt. Demgemäß konnten diese Conduitenlisten nur geheime sein.

So bleibt denn nun der wahre Grund noch der Verdammung übrig, den man freilich bestreiten wird: es war die, weit über die hier besprochene Maßregel hinaus gehende, Ansicht (den rechten Ausdruck verbietet Schicklichkeit), als ob jedes Mitglied einer Behörde und auch jedes Werkzeug derselben mit einer eigenthümlichen Befangenheit und Verblendung, wenn nicht noch viel Schlimmerem, betroffen worden sei. Wenn die Leser sich die Mühe nehmen wollen, jetzt ruhig zu überschauen, was Alles sie angehört haben und was sie zum Theil noch vernehmen müssen, wenn sie die reifen und unreifen Vorschläge und Projecte, welche aufgetaucht sind an allen Ecken und Enden, sich ins Gedächtniß zurückrufen, wenn sie nur den Einen Umstand in Betracht ziehen wollen, daß man selbst Lehrsätze der Pädagogik wie Didaktik durch Stimmenmehrheit zu entscheiden nicht abgeneigt war: so wird auch ihnen noch ein Schimmer der Behördenverdächtigung wieder kommen, und mancher unter ihnen wird nicht widerstreiten, daß aus diesem Verdachte her die vorliegende Sache vornehmlich bekämpft wurde, ohne daß es eben bestimmt ausgesprochen worden wäre. Da sich nun aber diese Angelegenheit nicht so offen darlegen läßt, wie ein Finanzzustand eines Staates, so kann auch hier nicht eine solche Rechtfertigung der Behörden gegeben werden, die den Ankläger zu dem Geständniß nöthigte, er sei im Irrthume über die Sachlage gewesen. Es ginge wohl, wenn man alle

Conduitenlisten drucken ließe; doch die würden auch wieder nur solche Leute lesen, welche mit verdächtigendem Auge nur Verdachtsbeweis heraus zu buchstabiren geneigt wären. Ohnehin ist die Sache nicht vor so erheblicher Wichtigkeit und die Verdächtigenden sind wohl heute auch nicht von solcher Wichtigkeit, daß darum noch ein solcher Schritt nothwendig wäre. Doch, da alle andern Gründe für die Beseitigung der Conduitenlisten als nicht stichhaltig anerkannt werden mußten, so möge man es verzeihen, wenn hier noch ein Grund angeführt ist, gegen den bekanntlich nicht zu kämpfen war, weil er in der Ueberzeugung Wurzel gefaßt hatte, und gegen solche gibt es keine Gegengründe, als die entgegen gesetzte Ueberzeugung. — Mag das alles sein, so erwiedert man wohl: warum denn Todte wieder auferwecken? oder warum wohl gar den alten Groll anschüren? frisches Del in die verglimmenden Kohlen gießen? Darum,

weil es um den Lehrstand schon jetzt oder doch bald schlimmer stehen wird, als es bis dahin der Fall gewesen.

Eine Kenntniß von dem Lehrpersonal muß die Behörde in ihre heutigen Stellung zur Schule sich schaffen. Wie viele Männer kann sie denn nun anstellen, die durch Selbstsehen, Selbsthören ein richtiges Urtheil fällen können? Ist es möglich, auch für den geübtesten Menschen- und Lehrerkenner, durch eine jährliche Revision von einigen Tagen, durch Anhören der einzelnen Lehrer in einzelnen Lehrstunden sie nur als Lehrer ganz richtig zu würdigen? Und ist mit dem Decreten denn wirklich die Lehrertätigkeit und Lehrerbedeutsamkeit erschöpft? Entzieht sich die tiefer gehende Einwirkung eines Lehrers nicht dem Auge jedes urtheilenden Zuschauers? Kann man auch Seelsorge pflegen in Gegenwart eines Zuhörers, der darüber urtheilen will und soll? Diese wahre Bedeutung eines Lehrers kann nur der erkennen, der mit dem Lehrer zusammenwirkt, sie bleibt stets und stets unerkannt wie unsichtbar dem Zuschauer und Zuhörer, selbst wenn er allmonatlich inspicierte und revidierte. Wem das nicht klar zu machen ist, der hat noch gar keine Vorstellung von dem geheimen Bande zwischen dem Lehrer und seinen Schülern, der hat keine Ahnung von dem eigentlichen erziehenden Einflusse und den ächt erziehenden Mitteln eines Lehrers. So ein Revisor und Inspicient, wenn er ein Kenner ist, kann in Wenigem viel sehen und viel hören und aus dem Wenigen viel schließen; aber das Beste sieht, hört und erschließt er sich nicht. Lehren kann er hören und den Erfolg des Lehrens hören, die Zuchtanbahnung kann er sehen und den äußern Erfolg dieser Zucht kann er wahrnehmen. Weiter geht sein Hören und Wahrnehmen nicht. Zieht

Schlüsse daraus für die allgemeine Würdigung des Lehrers, selbst auch nur für das Lehr- und Zuchtgeschäft, so werden diese nicht selten bei der Wahrheit vorbeigehen. Wer sich das nicht gestehen will, der traut sich in der That zu viel zu. Man behauptet nicht zu viel, wenn man sagt: ein Director hat seine genaue Kenntniß seiner Collegen nicht sowohl durch das Hospitiren als vielmehr durch Umgang und genaue und lange Beobachtung der innern Stimmung, welche zwischen den Schülern und dem einzelnen Lehrer herrscht, zu welcher Beobachtung nicht ein Herum- und Aushorchen und Spioniren nöthig ist, sondern welche er in jedem Gespräche, in jedem Urtheile des Lehrers über die Schüler, in jeder Conferenz, in jedem ausgestellten Zeugniß über die Schüler, in jedem einzelnen ihm vorkommenden Disciplinarfalle hat. Kann die Revision und Inspection nie und nimmer bis zu diesem Herde der Schultätigkeit hinabsteigen, ohne daß der Revisor Mitlehrer ist, so kann auch nie ein sicheres Urtheil auf diesem Wege über den Lehrer gewonnen werden.

Sonach möchte doch die Gefahr gar nahe liegen, daß wieder, trotz des Gegenstrebens von allen Seiten, die Schule ganz auf das Lehrgebiet hingedrängt und ihre erziehende Kraft wieder ganz bei Seite geschoben wird; daß man im Lehrer nur Lehrfähigkeit und Zuchtkraft würdigt, aber seine Regierungsbefähigung oder Nichtbefähigung gar nicht mehr in Anschlag bringen kann; daß man mehr als jemals die Lehrer, wenn auch nicht einer falschen, so doch mindestens unsichern Beurtheilung ausgesetzt sieht.

Es kommt nun dem Schulinspector und Revisor für die Schulen seines Wohnortes, aber auch nur für diese und auch nur dann für diese, wenn der Ort nicht zu groß ist, so ein gewisses allgemeines Urtheil des Publicums über die Schule und den einzelnen Lehrer für seine eigene Beurtheilung zu Hülfe. Wehe der Schule und dem Lehrer, wenn der so belobten öffentlichen Stimme ein großes Gewicht beigelegt wird! Es ist nichts schwieriger, als die Stimmung des Publicums für oder gegen eine Schule und den einzelnen Lehrer zu würdigen. Ein einziges mißverstandenes, von Kindern in das Publicum getragenes, von unverständigen Eltern verbreitetes Factum macht oft auf Jahre lang das öffentliche Urtheil, und zwar so geheim wird dies Urtheil gemacht, daß die Geheimhaltung der Conduitenlisten dagegen ein Anschlag an die Straßeneden genannt werden kann. Ein öffentliches Urtheil über ein Leben, das kein öffentliches ist und auch nie sein kann, ist eine öffentliche Lüge, mag es lobend oder tadelnd, zutreffend oder falsch sein. Noch nie hat man gehört,

daß die öffentliche Meinung über einen Lehrer als Lehrer und Erzieher eine einstimmige sei, ja die Kinder derselben Classe die gereiften Schüler einer Prima urtheilen ganz verschieden über einen und denselben Lehrer. Wohl kann sich das öffentliche Urtheil über einen Mann einigen in Beziehung auf seinen Charakter, seine Sittlichkeit u., kurz über das, womit er in die Öffentlichkeit tritt, nicht aber über sein Lehr- und Erziehungsgeschäft, womit er vor und an den Kindern in der Schulstube verwiesen ist. Was auf diesem Felde wirklich Wahres an dem öffentlichen Urtheile ist, das ist allemal oben auf liegend, daß es auch der flüchtige Besucher der Schule sehen kann; alles Uebrige in demselben ist Kinderwerk und Kinderei.

So dürften die Schulen, denen ein öffentliches Urtheil zukommen soll und zu statten kommen könnte, leicht übler daran sein als die andern; wenigstens sind letztere nicht in Gefahr, daß ein Revisor sich mit seiner Beurtheilung tiefer versteigt, als er sich nach der Stellung zur Schule nur versteigen kann, welche Gefahr doch ganz nahe liegt, wenn ein öffentliches Urtheil, vor dem doch Niemand sein Ohr ganz verschließen kann, unwillkürlich mit darein redet bei der Beurtheilung der Schule wie der einzelnen Lehrer. Und wer ist denn das? fragt man, das Organ der öffentlichen Stimme? Ein einzelner Mann? Viele Männer, die gleiche Urtheile fällen? Und wer unter diesen Vielen ist der Eine, der nicht vom Hörensagen und Vernehmen und Verlautbaren weiter redet? Ja die öffentliche Stimme hat Vieles verdammt und verurtheilt, wovon sie nichts wußte und nichts kannte. Es dürften die Schulen und Lehrer daher wohl den Wunsch haben, daß man gegen die öffentliche Stimme über sie so lange sich taub verhielte, bis man die Schulgemeinde der Schule so nahe gebracht hat, daß sie für ein Urtheil erwerben kann; daß man aber auch dann nicht ein öffentliches Urtheil über sie, sondern auch nur erst das der Schulgemeinde bei der etwaigen Würdigung in Anschlag bringe. Es ist sehr, sehr gefährlich für die Schulen und für den einzelnen Lehrer, ihn dahin zu drängen, daß er selber auf das öffentliche Urtheil über ihn achten muß. Mindestens hat die jüngste Vergangenheit wohl bewiesen, wohin dieses Streben nach öffentlicher Anerkennung Manche geführt hat.

Dem Schulinspector oder Revisor, so sagt man wohl, steht ja doch immer noch das Urtheil des Directors zur Seite, wenn er sich nicht für zu flug hält, darnach zu fragen. Angenommen nun, es wären allhiezu berufenen Männer so mißtrauisch gegen ihr eigenes Urtheile aus ungenügenden Wahrnehmungen; ja angenommen, sie wären all

so weise, sich aus dem Urtheilen des Directors ein eigenes Urtheil über diesen selber zu bilden, so wolle man doch hiebei erwägen, daß ein *ex abrupto* abgefordertes, oft von augenblicklicher Gemüthsstim-
mung bestimmtes, ein mündliches, keiner weitem Verantwortlichkeit oder Vertretung unterworfenen, für den Gefragten zunächst bedeutungsloses Urtheil nicht dem Lehrstande und dem Lehrer die Garantie des wohl-
erwogenen gewährt und gewähren kann. Es scheint mindestens nicht, als ob dann, wenn solches Urtheilen in die Waagschale fallen soll, der Lehrstand gewonnen haben dürfte. Das flüchtige Wort, der beiläufige Ausspruch hält keinen Vergleich aus mit dem in Ueber-
legung niedergeschriebenen und der Verantwortung unterworfenen. Es dürfte öfters viel schärfer und spitzer die Zunge sein, als es die Feder war.

Gewinn ist also nicht abzusehen aus der gegenwärtigen Sach-
lage. Oder wie: ist das Urtheilen im Geheimen nun abgeschafft? Bildet etwa der Schulinspector und Revisor nicht sich in stiller Be-
obachtung sein Urtheil? Schreibt er es nicht im Stillen nieder für die Behörde? Liest er es etwa erst den Lehrern vor, bevor er seinen Bericht macht? Debattirt er erst etwa mit den betreffenden Lehrern über den Ausdruck? Daß man nicht wüßte. Oder bildet sich etwa das öffentliche Urtheil und die öffentliche Stimme über den Lehrer so vor demselben, daß er es berichtigen, widerlegen kann? Oder sind diejenigen Männer, welche eine Behörde heutzutage zu fragen für gut findet, erst zu dem Lehrer gekommen, um sich von ihm ihr Urtheil über ihn berichtigen zu lassen? Ist denn jetzt der Lehrer wirklich sicher, daß die Behörde zum Zwecke einer möglichst richtigen Würdigung nicht wirklich ihn umhören muß? Bleibt denn heute allen den Privatpatronaten wohl etwas Anderes übrig, als den Lehrer, den sie zu berufen im Auge haben, gleichsam zu umhören, seit der Lehr-
stand die Quelle, aus der wenigstens ein annähernd richtiges Urtheil fließen konnte, verstopft hat? Bilden sich wirklich die Lehrer ein, daß sie jetzt weniger dem Urtheile oder gar Vorurtheile einer einzelnen Persönlichkeit anheim gegeben sind, seit man dem das Urtheilen ab-
genommen hat, der für dasselbe eine Verantwortung hatte? Oder meinen sie, die sogenannten verständigen Männer einer Stadt, die gar oft um sie befragt werden, urtheilten vom Hörensagen aus der Schule richtiger über sie als der mit ihnen aus der Schule redende Director? Man sollte in Wahrheit doch wohl kaum meinen. — Aber das collegialische Verhältniß zwischen Director und Lehrer ist nun ein besseres und innigeres geworden? Ob wohl? Der Lehrstand hat eine

würdigere Stellung gewonnen? Ob dadurch, daß ihm das Urtheil über sich selber genommen ist, die Würde desselben erhöht ist, das scheint doch fast zweifelhaft. — Doch er wird nun nicht wie ein Knabe ermahnt, verwahrt, bedroht, gemäßigelt. Man weiß nicht, denn so etwas geht wohl auch heute noch im Stillen vor; aber er wird zu Protokoll genommen u. Sonst ging die Anregung zu solchen Schritten der Behörde von dem Stande selbst aus; aber heute? Wer weiß es, wo und wie sich die Würde über ihm bildet? Doch der Lehrstand erfährt jetzt eine richtigere Beurtheilung? Mindestens ein trauriges und betrübendes Zeugniß, das er sich mit der Bejahung dieser Frage ausstellen müßte. Kann sich ein Lehrercollegio über die einzelnen Glieder kein sicheres Urtheil bilden, das der Director den Behörden mit gutem Gewissen überliefern kann, dann dürfte Intelligenz und Sittlichkeit des Standes doch niedrig veranschlagt werden.

Vielleicht haben die Behörden hiedurch gewonnen, so daß sie nun wohl gar sich gegen Wiederherstellung der frühern Einrichtung erklären könnten. Concentrirter ist gewiß die Macht, wenn von dem Urtheile und der Entscheidung eines Mannes die Schritte abhängen, welche gethan werden sollen; das Urtheil über die einzelnen Persönlichkeiten im Lehrstande ist gewiß ein präciseres, wenn einem Manne das Beurtheilen obliegt; die Beurtheilung und Würdigung ist gewiß gleichmäßiger, wenn ein Mann nach seinem Maßstabe alle mißt; die Beförderungen, Anstellungen und Hervorhebungen gewisser Richtung werden gewiß schneller und einheitlicher und gleichförmiger ins Werk gesetzt werden können, wenn Einer nur die anerkannte Vollmacht hat, die würdigen Männer zu bezeichnen. Es steht uns hier nicht zu, darüber auch noch auszusprechen. Der Lehrstand sollte hier nur darauf hingewiesen werden, daß er von der Mitberathung und sonst von einer gewissen Mitwirkung bei Anstellungen und Beförderungen sich ausgeschlossen hat. Sonst schuf das Urtheil des Lehrstandes mehr oder minder die Directoren, und diese schied gleichsam aus sich herkömmlich die nähern Behörden. Wie man heute die Directoren aus den Lehrercollegien herausfindet, das weiß man nicht, wenigstens hat das Miturtheilen und so die hauptsächlichste Mitwirkung des Lehrstandes dabei aufgehört. Es war sonst wirklich ein Stückchen Behörde in den Lehrstand hineingelegt; der Wunsch ist zur Erfüllung gegangen, daß es nicht mehr so ist. Ob es ein Glück für den Stand selbst oder für das Regiment ist, das zu beurtheilen kann, nun Jedem überlassen bleiben.

Für die Schulen selber aber wird hieraus nach und nach ein Schaden erwachsen. Der Director ist nun nicht gehalten, sich ein sicheres Urtheil über alle seine Lehrer zu bilden, und es dürfte deshalb doch nun mancher Blick in die Schule stumpfer, weil gleichgültiger sein. Die Lehrer dürften, so lange sie Menschen sind und irdische Subsistenzmittel gebrauchen, doch leicht in der Gefahr sein, an einer nicht richtigen Stelle die Bildung des Urtheils über sich zu vermuthen, ja sie dürften nicht ganz sicher sein, daß doch das sogenannte öffentliche Urtheil mißspräche über ihre Lehrbefähigung. Hierbei werden mindestens die Schulen nicht gewinnen, denn ein wenig Charlatanerie macht das öffentliche Urtheil über Lehrbefähigung und Erziehungstüchtigkeit, ein bißchen Laxheit in der Beurtheilung der Zöglinge in Betreff der sittlichen Führung ist väterliche Milde, ein bißchen oder viel Rationalismus auf dem religiösen Gebiete ist Intelligenz, ein wenig oder viel Liberalismus ist Unbefangenheit des Urtheils und Unabhängigkeit des Charakters, ein bißchen Schönthun mit den öffentlichen Auctoritäten ist Weltkenntniß und Welterfahrung u. u. Bei aller Achtung vor dem Lehrstande dürfte es doch nicht ausbleiben, daß das Gefühl der Abhängigkeit von dem Urtheile Eines außer der Schule stehenden Mannes hier und dort eine Macht gewänne, welche unmerklich und wider eigenes Wollen die Kraft auf die Revisionstage concentrirte und eine Nachgiebigkeit auch da hervorriefe, wo sie nicht mehr statthaben darf. Aber auch die moralische Bedeutung des Directors dürfte nach und nach gar sehr schwinden, und man wird ihm eine Reihe von Verpflichtungen abnehmen müssen, die er ohne diese moralische Macht gar nicht erfüllen kann. Wo seine Beurtheilung und Würdigung des Lehrers und der Lehrkräfte nichts mehr gilt, da kann er auch dieselben nicht mehr vertheilen, nicht mehr leiten. Es wird diese Stellung des Directors wider Willen zu einer Schulschablone führen, die außer der Schule gemacht wird, ja außer ihr gemacht werden muß. Ob dabei die Schulen einen Gewinn haben werden außer dem sehr fraglichen einer Gleichförmigkeit? Es steht mindestens wohl ein sehr gerechtfertigter Zweifel frei.

Aus diesem allem dürfte daher der Wunsch nach Herstellung der Conduitenlisten in der frühern Form wohl gerechtfertigt erscheinen, sowohl im Interesse des Lehrstandes als im Interesse der Schulen.

Die Veranschaulichungsmittel.

Von E. G. Scheibert.

Die Veranschaulichungsmittel mehren sich in einer unglaublichen Anzahl, und wenn eine Schule es unternähme, sie anzuschaffen, so würde sie mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln nicht ausreichen, und wenn sie deren mehrere hätte, als auch der bedotirten zugetheilt sind. Es gehören hier ja nicht bloß her die Tellurien und Lunarien und Armillarsphären, und alle die Maschinerieen, welche ein Naturgesetz zur Anschauung bringen sollen, sondern auch Bildatlanten und Reliefgloben oder Reliefkarten, und geographische und historische Bilderbücher u. Ob das aus dem Spruche einer Schdidaktik kommt, welcher lautet: lehre anschaulich, oder ob es aus Begünstigung und dem Hervortreten derjenigen Lehrgegenstände kommt, welche von der äußern Gesichtsanschauung ausgehen müssen. Man kann nun wohl eben nicht sagen, daß hier die Quellen liegen, denn man sieht sich jene Art der Didaktik überleben und redet über nur dem Intelligenzunterrichte das Wort. Diese Erscheinung hat da wohl noch einen tiefern und gewiß trübern Quell. Man will den Schülern dieß und das beibringen, das ist der Materialismus, der in unserer ganzen Intelligenzschuldidaktik steckt und der nicht wegzuschaffen ist, bevor nicht Prüfungen und Revisionen und Controlen einen ganz andern als den heutigen Charakter und die Schulen eine andere Aufgabe als die heutige haben. Dieser Materialismus im Unterrichte ruft diese materiellen Handwerkszeuge hervor und begünstigt deren Anwendung.

Schon einmal etwas sehr ernst und fast bitter ist in dem Werke Das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule (S. 142—143) über die gar anschauliche und materielle Behandlung des physikalischen Unterrichtes gesprochen worden, doch wie es scheint vergeblich, denn nicht nur Apparate mehren sich, sondern sogar Bilder und Schattenriße der Apparate sind für die Schulen geliefert und so das Abbild von Bildern zum Unterrichtsgegenstande gemacht worden, d. h. der physikalische Unterricht ist eine Lehre von ihren Apparaten geworden. Da mögen unsere geehrten Leser geneigtest jene Stelle nachsehen und uns hier der Erbitterung oder doch Eiferung über solches Thun überheben. Wenn wir dessen ungeachtet solchen Lehrmitteln eine Bedeutung zugestehen, so ist ihnen von uns (des Werkes S. 310) der Platz angewiesen.

wiesen. In einem bildenden Unterrichte durch die Physik wissen wir für solche Dinge keinen Raum.

Gehen wir nun zu andern Veranschaulichungsmitteln über. Zunächst die naturhistorischen Kupfer und neuerdings auch Wandtafeln zu diesem und jenem Zwecke. Sie sind durchaus nur dem Naturkundigen verständlich und bewirken für die Kinder einen reinen Unterricht über allerhand Bilder. Möchten sich doch einmal nur die Naturkundigen recht fragen, wie schwer es oft ihnen, die so oft die Objecte mit den Abbildungen zusammengehalten und verglichen haben, dennoch wird, eine ihnen bisher unbekannt gebliebene Species des Pflanzen-, Thier- und Mineralreichs nach ganz guten Kupfern genau zu bestimmen. Man muß nothwendig solche Abbildungen verstehen und gebrauchen lernen, und das ist in der That mit 20 und 30 Anschauungen noch nicht gemacht, um sie weiter zum Fortschritt gebrauchen zu können. Nun mögen sich doch die Lehrer dieser Gegenstände ernstlich fragen, wie viel denn in der Schule nur geschehen könne, um das Verstehen solcher Abbildungen und Umrisse und Colorirungen zu erreichen, und namentlich bei Kindern, in vollen Classen, mit flüchtigen und stumpfen Schülern? Ja bleibt ihnen nur die Prüfung möglich, ob ein Schüler schon zum Verständniß solcher Abbildung gekommen sei? Man pflegt zu sagen: eine Jüge versteht nur der, welcher selber eine componiren kann; man könnte hier fast ebenso sagen: eine naturhistorische Abbildung versteht nur der, welcher selber eine solche anfertigen kann. Die hier in gewohnter Weise sagen: wir gingen zu weit, denen wollen wir auch einmal ein wenig derbe sagen: und ihr geht nicht weit genug in euren Beobachtungen und laßt euch genügen am Bilderschein. Fürwahr, der kläglichste Umriss, den sich ein Schüler zur Erinnerung an eine angeschaute Plattform macht, leistet ihm mehr als das schönste Bild, denn zwischen seinen Strichen sieht er stets das gesehene Blatt und an jenem sieht er ein Bild, und je schöner das Bild gemacht ist, desto weniger sieht der Schüler das Blatt. Man ist im Irrthum, wenn man sich einbildet, hernach schon mit Abbildungen weiter kommen zu können, wenn man nur erst an der Natur selbst die Terminologie und einige Typen zur Anschauung gewonnen und etwa auch noch mit Abbildungen verglichen habe. Wissen doch die Botaniker ganz gut, daß nicht einmal mit Herbarien in einer Classe etwas zu leisten ist, und daß nur die vom Schüler selbst angelegten diesem und nur ihm einen Nutzen gewähren. Wenn demnach der Unterricht in unsern höhern Schulen auf dem Gebiete der Naturgeschichte nicht anders als vornehmlich durch diese Veranschaulichungsmittel gelehrt werden kann, so kann man füglich ihn

ganz wegzulegen, es wird weder der Knabe noch die Natur noch für Jemand etwas dabei verlieren. Man lehre Naturgeschichte so weit, als man die Natur in die Schulstube bringen kann. Alles Andere ist nur Uebel. Die Veranschaulichungsmittel sind Vorhänge vor der Natur und die an ihnen unterrichteten Schüler verhalten sich zur Natur wie der Besucher des Schauspiels, der den Vorhang für's Schauspiel selbst hielt und nach Anschauen desselben sich entfernte. Wie er also auch nun und nimmermehr die symbolische Sprache der Vorhangsbilder verstand, so geht es auch den Schülern mit ihren besten naturhistorischen Bildern und Veranschaulichungsmitteln. Will man solche Bilder gebrauchen, um die Schwachen * im Sehen und scharfen Sehen zu üben, so wird das für solche großen Nutzen bringen, dann kann man aber auch andere beliebige Objecte wählen; mindestens nenne man nicht einen naturhistorischen Unterricht und täusche sich selbst.

Vieler Veranschaulichungsmittel kann sich auch die Geographie rühmen. Außer den recht guten Plancharten und Planigloben, die zur Rückführung auf einen Globus immer von Zeit zu Zeit Noth thut, ist beim Unterrichte, ist das ausreichende Mittel besonders dann, wenn die Handcharten in den Händen der Schüler ganz genau im Sinne der Wandcharten gezeichnet sind. Wer aus der Natur her nicht eine Vorstellung von Bergen, Gebirgen, Thälern, Schluchten, Seen, Meeren gewinnen kann dadurch, daß man an die geübten Anschauungen des Schülers anknüpft und nur durch Beschreibung, Schilderung und schließlich durch ein recht gutes Oelgemälde und dann etwa auch einmal durch einen Kupferstich zu Hülfe kommt und der Phantasie Gelegenheit bietet zur Combination, für solchen Schüler helfen in der That alle die verzierten Atlanten und geographischen Bilderbücher und Hagereliefcharten u. auch nichts. Was noch wirksam ist, das sind Dioramen und Panoramen, wenn sie recht charakteristische Erdstriche oder Gegenden fassen und nicht allerhand Curiosa für bewundernde Gaffer darstellen. Könnte jede Schule sich Dioramen anschaffen und aufstellen, worin Gebirge, Schneeregionen, Gletscher, Hochländer, Thäler, Felswände, Meerbusen u. zur Anschauung gebracht werden könnten, würden wir gegen solche Veranschaulichungsmittel nichts einwenden. Aber die andern alle verwirren mehr oder minder und verrücken und verschieben ihm nur die mühsam festgehaltenen Bilder und verführen doch nur zu falschen Vorstellungen, was um so schlimmer ist, je andringlicher solche Veranschaulichungen sich machen. Darauf kommt

* S. Pädag. Revue XXX, 356.

an, daß der Schüler beim Worte Bergrücken, Gebirge 2c. mehr sich vorstellt als dieß Wort, und daß er nicht, wie es nur leider zu oft geschieht, sein ganzes geographisches Bild in den Rahmen seiner Charte faßt, sondern genöthigt wird, dieses Bild zu vergrößern, an die Meilen Entfernung zu denken und sie innerlich zu schauen 2c. Nur so hört der geographische Unterricht auf, ein Bilderunterricht zu sein; aber das erreicht man eben nicht durch Bilder und Veranschaulichungsmittel, sondern dazu muß man den Unterricht mit andern Vorstellungen anfüllen, die das enge Chartenbild von selbst ausweiten. Doch es gilt ja hier nicht dem Unterrichte.

Man hat auch Geschichtsbilder angeboten, gibt sie in den Geschichtsbüchern mit. Ob sie dem historischen Unterrichte dienen können? Wir zweifeln alles Ernstes. Was die Geschichte so schwierig macht, warum sie von den Schülern fast nie verstanden wird, warum sie dem Lehrer unüberwindliche Hindernisse bietet, das kann durch keine Bilder entfernt werden, selbst wenn man die ganze Weltgeschichte in Bilderreihen darstellen könnte, wie man ehemals chronologische Geschichtstabellen hatte, auf denen die verschiedenen Staaten- und Völkerreihen mit verschiedenen Farben bezeichnet waren und die die Schüler etwas sehr bezeichnend die Geschichtsdärme nannten. Ist denn eine abgebildete Scene ein Stück aus der Geschichte? Es ist ein Punct, und viele Puncte machen noch keine Linie. Doch genug im Einzelnen. Mögen nun noch einige allgemeine Bemerkungen folgen, deren Prüfung wir den Didaktikern vorlegen wollen.

1. Alle Veranschaulichungsmittel, die nicht unmittelbar verständlich sind und die demnach erst einer weitem Erklärung ihrer Einrichtung, ihres Gebrauches, ja ihres Mechanismus bedürfen, werden dem Schüler etwas Selbstständiges, halten seine Vorstellung an sich fest und ziehen ihn von dem Unterrichtsgegenstande selbst ab und verhindern durch ihr Zwischendrängen die Anschauung aus dem Realen, wenn die Schüler so weit gekommen sind, daß sie ohne solche Mittel den Unterricht haben können, d. h. wenn ein solcher Unterricht nun für sie gehört. So sind sie eher schädlich als nützlich für den bildenden Unterricht, wenn es nicht darauf ankommt, in den Schulen allerhand Dinge den Schülern vor der Zeit beizubringen und allerhand falsche Vorstellungen hinter den rechten Namen ihnen zu geben. Dahin rechnen wir alle Veranschaulichungsmittel der mathematischen Geographie. Das ist kein Unterrichtsgegenstand für Kinder und Knaben.

2. Alle Veranschaulichungsmittel, welche auch nebenher ästhetisch wirken sollen, sind trotz des Rechtes, das auch die ästhetische Methode

beanspruchen darf, für die durch den zu veranschaulichenden Gegenstand zu erreichende Geistesbildung störend. Man darf den Schülern nicht Symphonieen zu hören geben, wenn sie begreifen sollen, daß sich die Tonschwingungen der Scala wie bestimmte Zahlen der Saitenlänge verhalten. Wir erinnern an gewisse Arten naturhistorischer und geographischer Bilder.

3. Alle Veranschaulichungsmittel, welche der Vorstellungskraft, der Reproduktion oder Phantasie oder Erinnerungskraft, oder wie man die Geistesäußerung sonst nennen will, zu viel Vorschub leisten oder die Thätigkeit ganz abschneiden und nur noch ans Gehör und Getausch oder sonst eine Sinnesthätigkeit Anspruch machen, die sind nur für die Schwachen (dummen Schüler) gut und hin und wieder brauchbar, die andern verdummen dabei.

4. Alle Apparate, die bei reifen Schülern ein durch den Denkproceß aus der Anschauung her abgeleitetes Gesetz bestätigen sollen vernichten den letzten und höchsten Act des geistigen Bildungsproceßes und wirken zerstörend.

Die Bildung des menschlichen Willens durch pädagogische Regierung, Unterricht und Zucht zur Festigkeit und sittlichen Freiheit.

Von F. W. Miquél in Neuenhaus.

Einleitung. Wie weit auch die verschiedenen philosophischen Systeme, theologischen Dogmen und Meinungen der großen Menge der Gebildeten über die Natur des menschlichen Willens aus einander gehen und alle möglichen Schattirungen vom Fatalismus bis zur unbedingten Freiheit repräsentiren, so haben doch weder das Leben noch die praktischen Wissenschaften, als Jurisprudenz, Medicin, Religion, Moral, Pädagogik, jemals praktisch irgend einer der äußersten Ansichten gehuldigt, sondern sich stets in ihren Urtheilen und Bestimmungen von einer zwischen den Extremen vermittelnden Ansicht bestimmen lassen, die in folgenden Worten des Professors Paulus zu Heidelberg deutlich ausgedrückt ist: „Unendlich und absolut an sich ist gewiß unsere Freiheit nicht. Dennoch ist sie in Bezug auf die Gewalt der sinnlichen Begierden im besonnenen Zustande kräftig genug. Wir sind frei, um immer freier zu werden. Es gibt Grade der Freiheit wie Grade der Einsicht und Vollkommenheit.“

Wenn nun also die Praxis des Lebens bei diesem wie so vielen andern wissenschaftlichen Problemen den ungefähr richtigen Weg in der Anwendung ging und ihn auf die Dauer trotz der widersprechendsten philosophischen Systeme behauptete, so folgt daraus nicht, was der Alltagsverstand so gerne zu folgern liebt, daß die philosophischen Untersuchungen nur Gaukeleien müßiger Gehirne seien, geschickter um die Wahrheit zu verfinstern als aufzuklären, sondern vielmehr, daß in der Kenntniß und Vergleichung der verschiedenen Wege, welche die philosophische Forschung zur Lösung des Problems eingeschlagen hat, das Mittel liege, zu einer richtigeren Erkenntniß der Wahrheit zu gelangen, als die Praxis des Lebens dadurch finden konnte, daß sie im Dunkeln in den Spuren der Erfahrung tastend den ungefähren rechten Weg ging. Unsere Untersuchung hofft zu beweisen, daß die praktische Behandlung des Problems der Willensfreiheit, wenn auch im Allgemeinen richtig, doch bisher noch bei weitem nicht genügend das Richtige traf, und das deshalb nicht, weil ihr die Einsicht in die Gründe ihres Handelns fehlte, welche nur von der Wissenschaft und nie von der Erfahrung

allein, oder auch nur hauptsächlich geliefert werden können; wir werden ferner sehen, wie selbst die entgegengesetzten Systeme etwas zum Finden oder zur Constituirung der Wahrheit beigetragen haben, und wie als auch hierin der allgemeine Satz sich bewahrheitet, daß die Menschheit im Ganzen wie im Einzelnen nur durch Irrthum zur Wahrheit geführt werden kann. Diese Einsicht in die Bedeutung der verschiedenen philosophischen Versuche würde viel schneller gewonnen sein, wenn die Anhänger der verschiedenen Schulen ihre Ansichten von der Natur des menschlichen Willens in ihrer Anwendung auf die abgeleiteten Wissenschaften und concreten Verhältnisse des Lebens entwickelt hätten; man würde dann an Punkte haben gelangen müssen, wo es biegen oder brechen, d. h. wo man sich in Widersprüche verwickelt sehen mußte, und man entweder bewußt niedertreten oder vor denen man umkehren mußte um andere Auswege zu suchen. Aber nur zu oft gewann das Leben die Oberhand über die Speculation, wenn es sich nach derselben nicht formuliren lassen wollte, und es entstanden dann Vermittelungen und Vermengungen, die beiden keinen Vortheil, wohl aber oft vielen Schaden brachten; denn besteht auch das Leben in der Kunst der Uebergänge und Vermittelungen, so sollte doch die Wissenschaft diese kennen noch üben.

Die Aufgabe nun, an die wir unsere schwachen Kräfte gesetzt haben, ist gerade aus der Ueberzeugung von dieser Nothwendigkeit durch Durch- und Ausarbeitens der verschiedenen Ansichten entsprungen, und wird darum ihre Lösung ohne Rücksicht auf andere Meinungen und Lehren auf dem geraden Wege versucht werden, welchen unsere Schule vorzeichnet. Diese aber ist die Herbartische, für die nach allen Anzeichen jetzt die Zeit gekommen ist, in der man ihre Lehren wird annehmen können, weil die verschiedensten Wissenschaften ihr Verständniß erleichtert haben, und wo man müssen wird, weil sie der einzige dauerhafte philosophische Anker in dem stürmischen Meere des drohenden Materialismus ist. Kämpfte ihr großer Meister während seines ganzen Lebens wider Wind und Welle, so scheint jetzt die Zeit nahe zu sein, wo die ihr gebührende Stellung in der vordersten Reihe einnehmen und dem Zeitgeiste ihren Stempel aufdrücken wird. Nirgend aber ist die Hülfe dringender nöthig, als bei der Aufgabe, deren Lösung wir pädagogischer Beziehung zu versuchen wagen. Die Lehre von der Natur des menschlichen Willens greift bestimmend ein in die wichtigsten Wissenschaften, als Politik, Moral und Religion, und in diesen es nicht gerade, in denen die verderblichste Verwirrung und die Begriffe herrscht, welche weder die politische noch religiöse Autorität

tät jemals hoffen dürfen, ohne Hülfe der Philosophie befriedigend zu lösen?

Auf entgegengesetzte und abweichende Lehren werden wir nur eingehen, wenn wir dadurch den oben angegebenen Nutzen, nämlich Aufklärung der Wahrheit, zu erhalten hoffen; das aber wird nicht oft genug der Fall sein, um die bedeutendsten Systeme über die Natur und die Bildung des menschlichen Willens für einen pädagogischen Standpunct hinlänglich beleuchten zu können.

Wir werden deshalb das Verständniß der Herbartischen Lehre und unserer Anwendungen und Entwicklungen fördern, wenn wir vorher einen prüfenden Blick auf die in pädagogischer Beziehung wichtigsten Ansichten über den menschlichen Willen werfen; es sind der materialistische Fatalismus und die sogenannte transcendente Freiheitslehre, denn der consequente Idealismus ist seiner Natur nach gezwungen, auf alle Einwirkung des Unterrichts auf den Willen zu verzichten, und hat darum auch für die Pädagogik so wenig zu leisten vermocht, daß selbst sein großer Meister Fichte in seinen pädagogischen Vorschlägen sich zum strengsten Determinismus bekannte, wie z. B. in seinen Reden an die deutsche Nation.

Was nun die transcendente Freiheit betrifft, so ist den Wenigsten, die davon reden, bekannt, was Kant unter ihr verstand, und noch Wenigere würden sich mit ihr vertragen, wenn sie sie wirklich kannten. Kant bedurfte zur Begründung seiner Ethik, weil er sie auf dem Pflichtbegriff erbauete, der Annahme eines uranfänglichen Willens, „daß die Festigkeit eines Principis habe, keineswegs aber, wie alle Begierden, von zufälligen Aufregungen durch zeitliche Erscheinungen abhängen, durch die Hinaustrückung aus allen Zeitverhältnissen von aller Causalität in der Sinnenwelt befreit würde“. Hiemit fällt aber das zeitliche Leben des Menschen unter das Gesetz einer eisernen Nothwendigkeit, und ist weder an die Besserung des Einzelnen noch des ganzen Menschengeschlechts im geringsten zu denken, für die Pädagogik also kein Platz. Aber dieß metaphysische Kunststück einer vorgeblichen zeitlosen, intelligiblen Entschließung des Menschen, welches der große Denker Kant in tiefer Erkenntniß der Schwierigkeit der Begründung der Ethik und in falscher Furcht vor dem Determinismus machte, ist von der großen Masse seiner Zeitgenossen und Nachfolger sehr wenig in seinen für Kant nothwendigen Entstehungsgründen als Consequenz erkannt worden, und der tiefsinnige speculative Versuch Kants in eine vulgäre Ansicht von der Freiheit verdreht worden, welche Kant gerade auf-

heben wollte, und deren verbreitete Annahme nur wiederum zu deutl beweist, wie wenige Menschen speculative Köpfe sind.

Als Kant mit seiner Lehre von der transcendentalen Freiheit trat, stand man mitten in der sogenannten Aufklärungsperiode. Al beieferte sich, den Menschen möglichst hoch zu stellen; innerlich u äußerlich sollten alle menschlichen Beschränkungen fallen, und so kom man natürlich keinen schöneren Schlußstein aller dieser gewünscht Freiheiten finden, als die unbedingte Willensfreiheit, ohne welche d geringste Nachdenken die übermäßigen Ansprüche und Hoffnungen d der politischen und äußeren Freiheit in die gehörigen Schranken zuru weisen mußte. Es war die Zeit, wo Rousseau die so gerne geglaubt weil der Leidenschaft und der Eitelkeit huldigende, Irrlehre gepred hatte, von „der Verlogenheit und Unerträglichkeit der kirchlichen, sta lichen, geselligen Zustände“, und ihr gegenüber „von der Lauterkeit, Frische, der erquickenden Wahrhaftigkeit des Menschen, wie er rein u edel aus der Hand der gütigen Natur hervorgeht“. Diese Vergötteru des natürlichen Menschen, so natürlich in dem Voltairianischen Fra reich, stimmte vortrefflich zu der Lehre von der unbedingten Willens freiheit, wie die Kantische transcendentale Freiheitslehre verdreht wo noch jetzt so gewöhnlich dargestellt wird. Dazu kam endlich noch französische Revolution, welche diese Rousseau'sche pseudo-Kantische L lehre in Scene setzte. Es ist hier nicht der Ort, diesen Zusammenha in seinen Ursprüngen und Folgen bis auf den heutigen Tag zu f folgen, auch so nöthig nicht, da jeder Geschichtskenner ihn sich sel entwickeln kann und selbst die Gegenwart noch eine große Ang Schriftsteller besitzt, die ihre ganze Anschauung auf diese Irrlehre gründet haben. So sagt z. B. Droysen in seinen Vorlesungen über Freiheitskriege I, S. 171: „Ich bin frei, ist das große Resultat Kantischen Lehre, der Mittelpunkt ihrer Macht (!); ich bin frei, we die Natur noch irgend ein Mensch, noch Gott selbst vermag gegen d Freiheit etwas. Und der Inhalt dieses Wollens ist eben die Vernun sie gebietet das Gute zu thun, das Gute als Pflicht; sie hat kein Preis, für den sie es erkaufte; sie befiehlt nicht hypothetisch, so daß Gegenleistung verspricht, sondern sie zwingt alle unsere Neigungen k kategorischer Imperativ zur Anerkennung ihrer Nothwendigkeit; Nothwendigkeit des Willens entspringt aus seiner Freiheit.“ Das nun die vulgäre Ansicht von der Kantischen Freiheit in *optima forma* wie sie denn auch die Auffassung des ganzen Werkes, wie so viel anderer Freiheitschriftsteller bestimmt hat. Wenn Kant nämlich

Freiheit aus der zeitlichen Entschliebung ganz herauslegte, des Menschen Charakter auf einer zeitlos intelligiblen That beruhen ließ, von der alle zeitlichen Entschliebungen nur Erscheinungen sind, dadurch freilich den Menschen unter das Gesetz einer eisernen Nothwendigkeit brachte, für den wenigstens, der sich diesen Speculationsversuch scharf ansieht, so stellte dagegen die vulgäre Freiheitslehre die einzelnen Entschliebungen des Menschen als frei dar. Hiemit wird aber alle Charakterbildung unmöglich, indem nun der Mensch in jedem Augenblick unabhängig von dem Charakter des vorhergehenden und wirkungslos für den des folgenden wird; wer so eben noch der beste war, kann alsbald der schlechteste und sogleich wieder gut und umgekehrt sein; der Mensch ist ein Slave des blinden Zufalls, wie nach Kants Lehre der eisernen Nothwendigkeit. Diese springende Freiheit, die Ansicht der meisten nicht speculativen Köpfe, hat nach der Weise der vulgären Meinungen in der praktischen Anwendung überall sich vor der Wahrheit gebogen, wo sie zu hart an die Lehren des Lebens stieß, um sie ignoriren zu können; so z. B. wird sie behaupten, daß ein verbrecherischer Bösewicht die Freiheit des Willens haben könne, ein sittlicher Mensch zu sein, aber nicht — wie sie consequent müßte — zugestehen, daß derselbe für das Wollen des vorhergehenden Augenblicks nicht mehr in diesem verantwortlich gemacht werden könne, weil dieses Wollen mit jenem vorigen in gar keiner Verbindung steht; und eben so wenig hat sie in der Pädagogik sich bis zur Annahme verirrt, daß der Knabe nur zu wollen brauche, um einen festen und sittlichen Charakter zu erlangen. Zügellos ließ sie sich dagegen gehen, wo die Folgen verdeckt waren, und das Zusammenwirken vieler Willen und äußerer Verhältnisse es erlaubten, unerwartete Resultate anders auszuzeigen als der springenden Freiheitslehre lieb gewesen wäre. So vor allen in der Politik und Religion! Weil die Individuen und Völker in ihrem Wollen absolut frei sind, schließt der vulgäre Liberalismus, diese oberflächlichste Tochter der springenden Freiheitslehre, so lassen sich die Menschen und Völker befreien, äußerlich durch Revolutionen, innerlich durch gute Verfassungen, die man nur mit der Logik in Uebereinstimmung zu bringen brauche, um den Idealstaat zu erlangen. So ward die Blüthezeit der vulgären Freiheitslehre zugleich auch die des Glaubens an die Allmacht der Constitutionen, ist es noch jetzt bei allen denen, die den Menschen als unbedingt frei betrachten. Daß man nebenbei viel plauderte von der nothwendigen historischen Entwicklung zur Freiheit und dem Reifwerden, verwundert keinen mit der Inconsequenz solcher Ansichten bekannten und nützte nichts, da man

sich nicht die Mühe nahm, diese ganze entgegengesetzte, die erste nothwendig zerstörende Ansicht durchzudenken. Hand in Hand mit dieser vulgären politischen Liberalismus ging der religiöse Rationalismus, diese feste und unbesonnenste Tochter der springenden Freiheit. Er wagt aus der vermeintlichen Freiheit zu schließen, daß der Mensch fehler- und sündenfrei geboren werde, während derselbe in Wahrheit beide während seines ganzen irdischen Daseins aus eigener Kraft nicht überwinden kann; er wagt damit die Nothwendigkeit der göttlichen Hülfe zur Heiligung des inneren Menschen, die Rechtfertigung und alle religiösen Dogmata, welche hiemit zusammenhängen, zu läugnen und somit die Selbstvergötterung des Menschen zu predigen. Der nothwendige Fortschritt für diese beiden Kinder der springenden Freiheit, der, das politische theoretische Fortschreiten muß zum communistischen Programm werden, welches die Gleichheit der Menschen geschaffen zu haben glaubt, wenn es ihm gelungen, die höchste logische Gleichheit, die der gleichen Besitzes und allgemeinen gleichen Stimmrechtes zu schaffen, das religiöse muß dagegen enden, wie es geendet ist, nämlich in Feuerbachs Lehre. Jedoch verweilen wir nicht länger bei der Politik und Religion, über die wir wohl ein anderes Mal unsere Ansicht genauer entwickeln, um nicht von Rechts und Links mißverstanden zu werden und sehen zu, wie die springende Freiheitslehre auf dem Gebiete der Pädagogik gehaust hat und noch haust. Wie gesagt, war sie hier wenig wie anderswo consequent, huldigte sogar wohl im Allgemeinen der vermittelnden, nahe an die Wahrheit herankommenden Ansicht, welche wir oben mit Paulus' Worten anführten, schadete aber doch in Theorie und Praxis ungemein, indem sie theils wirklich irrige Schlüsse aus ihrer inconsequenten Halbwelt zog, theils dem fortschreitenden Nachdenken einen Riegel vorschob. Den ersten Nachtheil werden wir in unserm Werke selbst Gelegenheit genug haben zu erörtern und registriren, daher hier nur einige Namen der größten Fehler; als Uebertreibung der activen Gemüthsbildung durch die scharfen Reize der Ermahnungen, Rührungen, Verbote, Strafen, Belohnungen u., das Vermengen der Regierungs- und Erziehungsmaßregeln, Verkennen der vielen und großen Hindernisse, besonders der organischen, insbesondere ihrer Individualisirung, welche der Erwerbung eines festen und sittlichen Willens entgegenstehen. Weiter werden wir finden, daß diese springende Freiheit bei Lehrern und Schülern vor allen den Hochmuth nährt, im Kleinen, wie sie es im Großen in der Politik und Religion gethan hat; ohne Kenntniß des schwierigen

Weges, welcher zur Festigkeit und sittlichen Freiheit führt, ist die Demuth unmöglich, ohne welche es keine Tugend, höchstens Tugenden geben kann.

Auf die Dauer schlimmer ist aber noch der zweite Fehler. Die springende Freiheit ist gleich allen vermittelnden Ansichten eine Faulbank des Denkens, ein unüberwindliches Hinderniß der Forschung und noch mehr des Eindringens ihrer Resultate in die Masse der Gebildeten. Beweist man solchen Halbmenschen die Resultate ihrer Ansichten, so helfen sie sich entweder mit einem: „Aber so ist es nicht gemeint!“ und suchen dann Schutz vor der Demonstration bei der entgegen-
gesetzten Ansicht, oder mit einem: „Ins Innere der Natur dringt kein erschaffener Geist“ und schützen sich dann durch einen wohlfeilen Spott über die philosophischen Grübler. Nun hat aber gerade die Gegenwart mit Schrecken gelehrt, welche Gewalt irrige Theorien über die Geister üben, bis zu den Blendwerken des Communismus und Arbeitsmus hin; will man nicht endlich einsehen, daß einen großen Theil der Schuld hieran die unseligen Halbheiten tragen, welche man auf so vielen Gebieten des Handelns und noch mehr des Denkens als Weisheit ausgegeben hat? Wahrlich, es ist hohe Zeit, der denkenden Menschheit den Stachel des logischen Denkens tief in das faule Fleisch zu drücken, damit wir nicht Mitschuldige werden, wenn einige aufgepumpte materialistische Gedanken sich herausnehmen dürfen, den Ehrenplatz der neuesten Philosophie in Anspruch zu nehmen. Die springende Freiheit kann mit der Untersuchung über den menschlichen Willen nicht einmal anfangen, geschweige sie vollenden, ihre Pädagogik muß also an den Willen ihrer Zöglinge herumdoctern, wie ein roher Empiriker, und das ist nicht der geringste Grund, weshalb unsere Erziehung so wenig erzieht zu dem, was sie wünscht. Darum wird der polemische Theil unserer Arbeit gegen diese springende Freiheit gerichtet sein, wie ihr systematischer ein durch Physiologie modificirter Herbartismus sein wird. Denn die zweite Hauptansicht vom menschlichen Willen, die des materialistischen Fatalismus, ist freilich in den Köpfen vieler Gebildeten verbreitet genug, ist aber in der pädagogischen Praxis noch nicht im Stande gewesen, sich positiv geltend zu machen, außer daß sie auf eine bessere Berücksichtigung des Körperlichen bei der Erziehung und der Naturwissenschaften beim Unterricht angedrungen hat, was bis jetzt sehr gut gewirkt hat und noch besser wirken wird, wenn die Psychologie sich mehr als bisher — etwa in der Weise Locke's — der Erforschung der physiologischen Einwirkungen auf das Geistesleben befleißigt und die Naturwissenschaft im Dienste der Monadenlehre arbeitet. Zu

beiden ist gegenwärtig gegründete Aussicht, also die positive Seite des materialistischen Fatalismus in der Pädagogik bis jetzt und wahrscheinlich auch in der nächsten Zukunft nur nützlich, schon weil diese Ansicht trotz aller mechanischen Construction nie eine Psychologie und Pädagogik wird schaffen können, welche die Phänomene erkläre. Sehr schädlich wirkt aber diese Ansicht gleich der ersten durch ihre negative Seite, indem sie das Interesse an psychologischer Forschung, psychologischer Pädagogik abstumpft, und vor allen dadurch, daß sie bei Lehrenden und Lernenden die Ethik offen und stillschweigend untergräbt. Dieser Ansicht werden wir aber nur dann und wann polemisch entgegentreten, weil sie auf psychologischen und metaphysischen Feldern bekämpft und besiegt werden muß, in der Pädagogik, wie gesagt, positiv bis jetzt viel Gutes gestiftet hat.

So unser Standpunct, so unsere Gegner; nun zur Sache!

Die Eintheilung des Werkes wird die folgende sein: Cap. I handelt von der Entstehung und Natur des menschlichen Willens.

Nach einer Uebersicht der Hauptsätze der mathematischen Psychologie und der gegen sie vorgebrachten Gründe, einer Rechtfertigung des Determinismus im Allgemeinen wird die Entstehung des Willens behandelt, und zwar zuerst in seiner Abhängigkeit vom Organismus, sodann in seiner physischen Entstehung und weiter in seiner Entwicklung fortgeführt von der einzelnen Begierde bis zum festen und unfesten Willen, die aus der größeren oder kleineren Resistenzkraft der verschiedenen Vorstellungenmassen erklärt werden, indem als leitende Ideen dieser Untersuchungen über die Festigkeit des Willens die Sätze zur Geltung gebracht werden, daß der Gedankenkreis die Schranken des Willens und die Gedankenfügung die Gründe seiner Kraft enthalten, abgesehen von der mehr oder weniger sittlichen Natur seines Inhaltes. Sodann wird gezeigt, wie der festeste und sittlichste Wille zu seinen Voraussetzungen den weitesten Kreis und die unveränderliche Fügung der Gedanken habe, also vom Menschen nur annäherungsweise erworben werden könne. Endlich wird nachgewiesen, wie der Leibniz-Herbartische Determinismus vollkommen mit den christlichen Dogmen über die Bestimmung der menschlichen Seele übereinstimme. Nachdem dann eine Skizze des Weges gegeben, welchen die Bildung des Willens zur Festigkeit und Freiheit nach der Determinationslehre nehmen muß, und die erhabene Aufgabe der Pädagogik angedeutet ist, handeln die folgenden Capitel diese Bildung nach diesen Gesichtspuncten ab.

Cap. II, von der Bildung des menschlichen Willens durch die Regierung, zeigt zuerst die Nothwendigkeit der Regierung der Unerwachsenen

wie der Erwachsenen, als auf dem Principe der zur Beschützung der Entwicklung ungebildeter Willen nothwendigen Macht beruhend, und behandelt dann die beiden Regierungsmittel, erstens das Hindern, daß die schlechte Begierde in Handlung übergehe und dadurch an Kraft für sich und den aus ihr erwachsenden Willen gewinne; zweitens Ausführung künstlicher Schranken für den Gedankenkreis. Zum Schlusse wird gezeigt, wie die mangelnde Regierung die äußere und innere Despotie zur Folge hat und die Zucht unmöglich, die Erweiterung des Gedankenkreises höchst gefährlich macht. Beweis, daß die Staaten sich nur wenig über die Bildung des Willens durch die Regierung allein erheben können, wie Nachweis, wie der Sittlichkeitsidealstaat der modernen Freiheitsschreiber auf der irrigen Grundlage der springenden Freiheit beruht. Die meisten sogenannten Grundsätze, Maximen, Pflichten der Gebildeten sind nichts als selbstgenommene Regierungsmaßregeln.

Weil aber die Schranken des Gedankenkreises aus sittlichen Gründen erweitert werden müssen, wie es unmöglich ist, sie auf die Dauer für Menschheit wie Individuen aufrecht zu halten, und es ferner weder erlaubt noch möglich ist, alle Begierden von dem Handeln abzuhalten, vielmehr die Regierung nur die Bestimmung hat, die Determinirung des Gedankenkreises zur Sittlichkeit möglich zu machen, so muß die Zucht die Maßregeln handhaben, welche die Bildung des Willens zur sittlichen Freiheit durch absichtlich möglich gemachtes Versuchen und absichtliche Erweiterung und Regulirung des Gedankenkreises bezwecken. Daraus folgt, daß die Zucht eng verbunden sei durch das erste mit dem Unterrichte, durch das zweite mit der Regierung. Die Zucht ist das Mittel- und Bindeglied zwischen Regierung und Unterricht. Denn wie die Regierung nothwendig an Altersschwäche sterben muß, so wird in Cap. IV die Unwahrscheinlichkeit nebst ihren Gefahren nachgewiesen werden, daß der allmählig sich bildende Gedankenkreis sich aus eigener Kraft — so lange er — wie nothwendig bis für späte Zeit — unvollendet — zur sittlichen Freiheit determinire. Wie demnach Cap. IV die Selbstformung der Gedanken zum Willen — Unterricht im weitesten Sinn — behandelt, so Cap. III die directen Einwirkungen auf den zu bildenden Willen durch die Zucht. Ihr dienen Unterricht wie Regierung, indem ihr das Ideal eines sittlichen Willens vorschwebt, von dem sie weiß, daß er hervornachsen muß aus dem Gedankenkreise, bis dahin vor Gefahr behütet werden durch die Regierung; sie weiß, daß ihr Walten gleich dem der Regierung aufhören soll und wird, wenn der Gedankenkreis selbst Regierung und Zucht übernommen hat, die bei jedem Menschen aber als freiwillig übernommene

Regenten neu geschaffen werden müssen, weil dieses Idealziel des zur Sittlichkeit determinirten Gedankenkreises als im irdischen Dasein unerreichbar dargestellt werden wird. Also wird der Hauptgedanke dieser Capitel der sein, daß zwar die Selbstbestimmung des Willens durch den Gedankenkreis angestrebt werden soll, dieses Bestreben aber nur dadurch gesichert werden kann, daß das Individuum sich selbst eine selbstgeschaffene Regierung und Zucht auferlegt.

Cap. IV wird natürlich den Haupttheil des Werkes umfassen, in dem einestheils die Zucht den Unterricht als Hauptwerkzeug gebrauch anderntheils aus dem Unterrichte die neuen Willen und wichtigsten Bestimmungen des sittlichen Willens hervornachsen müssen. Es wird nicht beabsichtigt, in diesem Capitel eine Beschreibung des Willens bindenden Stoffes der einzelnen Unterrichtszweige zu geben, sondern all 3 Capitel werden die Entwicklung des Jünglings durch Regierung, Zucht und Unterricht nach den Altersstufen behandeln, und zwar Cap. I so, daß die Fortschritte der Bildung des Gedankenkreises in Bezug auf den Willen so dargestellt werden, wie sie in einem Gymnasium oder einer höheren Bürgerschule sein sollen. Die Bildung des Gemüthes wird angesehen werden als einestheils unter die des Gedankenkreise zur sittlichen Freiheit — ästhetisch sittliche Bildung — fallend, anderntheils einen Theil der selbstauferlegten Regierung und Zucht bildend.

Die Resultate aller entwickelten Gedanken unserer Arbeit sollen sei demüthiges Erkennen der menschlichen Schwäche, Hinaustrücken des Idealzieles der sittlichen Freiheit in ein überirdisches Dasein, sittliche Rechtfertigung der Regierung, der Autorität und der Macht, und vor allem Sicherung des Werthes vollkommenster Erweiterung des Gedankenkreises, falls sie für das irdische Dasein zuerst äußere, dann selbstauferlegte Regierung und Zucht begleiten. Möge man unsere Arbeit, ein Kind bitterer Erfahrungen und eifrigen Nachdenkens, mit dem Wohlwollen ansehen, auf welches ein strebender Wille Anspruch hat!.

Pädagogische Reisebemerkungen aus Schweden.

Von Dr. Cramer, Professor am Gymn. in Stralsund.

Wie sich in der neuesten Zeit bei den vermehrten und erweiterten Verkehrsmitteln zwischen den verschiedenen Ländern und Völkern auch die Menge und Anzahl der Reisenden sehr vermehrt hat, so sind auch die Gesichtspuncte und Interessen verschiedener und mannigfaltiger geworden, aus welchen und in welchen man fremde Länder zu besuchen pflegt. Namentlich aber hat auch die Pädagogik eine größere Berechtigung erlangt, und man hat in der neuesten Zeit weit mehr als früher Reisen unternommen, um das Schul- und Unterrichtswesen anderer Länder kennen zu lernen; Schulmänner und Staatsmänner, und unter den letztern besonders solche, denen die Leitung und Förderung des heimischen Unterrichtswesens anvertraut war, haben andere Länder besucht, um durch eigne Anschauung und Lehren und Lernen den Unterricht und die Erziehung kennen zu lernen. Diese pädagogischen Reisen geschehen theils aus dem allgemeinen Interesse, welches dieß Gebiet für Jeden haben muß, der nicht auf der bloßen Oberfläche des Lebens weilt, sondern der auch in die innern Tiefen zu dringen versucht und auch das stillere und geheimnißvollere Walten der Gegenwart zu beleuchten strebt, und sich selbst einen Blick in die Zukunft zu öffnen versucht, wenn er sieht, wie, wozu und wodurch die Jugend sich entwickelt und wie sie entwickelt wird, theils aber auch aus der besondern Absicht, um das, was man als gut und bewährt in fremden Ländern gefunden hat, *mutatis mutandis* auf den heimischen Boden überzutragen; denn so wenig wie sich Staatsverfassungen und bürgerliche Einrichtungen aus einem Staate in den andern äußerlich verpflanzen und sich dem Bestehenden aufstropfen lassen, sondern vielmehr, wenn sie von Dauer sein sollen, den heimischen Lebensbedingungen angepaßt und mit denselben erst in Einklang gebracht werden müssen, so ist es fast noch mehr der Fall mit den Anordnungen für Erziehung und Unterricht, welche mit dem ganzen Sein und Leben eines Volks und mit seiner gesammten religiösen und politischen Entwicklung, mit seinem häuslichen und öffentlichen Leben aufs innigste zusammenhängen und einen wesentlichen Theil seines Herzbluts bilden.

In kein Land sind in der neuesten Zeit so viele pädagogische Reisen unternommen worden wie nach Deutschland, aus Gründen, deren genauere Entwicklung hier zu weit führen würde. Wie Italien das

Land der alten Cultur und Kunst ist, wie man Nordamerika besucht um sein Gefängnißwesen und seine Staatseinrichtungen, England um den Stand des Handels und der Industrie, so Deutschland, um sein Erziehungswesen kennen zu lernen. Ganz besonders galt aber hier Preußen als das gelobte Land, in welches man pädagogische Wallfahrten unternahm, seit der berühmte französische Philosoph Cousin es vorzugsweise das Land der Schulen und Reformen genannt hatte. Viele haben diese Reisen nur zur eignen Belehrung und nur im Interesse der Regierungen unternommen, von welchen sie gesandt wurden wie namentlich Sardinien und Spanien, Andere aber haben die Ergebnisse ihrer Wahrnehmungen auch einem größern Leserkreise zukommen lassen, unter welchen ich hier außer Cousin noch den Dänen Ingerslev nenne, um andere zu übergehen, welche der Schulen mehr beiläufig Erwähnung thun, und um hier von den pädagogischen Reisen zu schweigen, die von einem deutschen Lande in das andere unternommen sind, wie denn Nord- und Süddeutschland im Schulwesen sich noch mehrfach entgegenstehen und zu gegenseitigen Reisebeobachtungen wohl Veranlassung geben können.

An diese pädagogischen Reisen, in welchen Deutschland vorzugsweise das gebende, andere Länder die empfangenden und aufnehmenden waren, schließt sich in der allerneuesten Zeit — nur Niemeyers Beobachtungen auf Reisen in England, Holland, Frankreich gehören zu wenigen andern Erscheinungen einer frühern Periode an — das Streben in Deutschland, auch das pädagogische Leben und Treiben anderer Länder kennen zu lernen, um durch Vergleichung und Gegensatz zu einer klarern Bewußtsein der Mängel und Vorzüge der heimischen Erziehung und Unterrichtsweise zu gelangen. Von besonderm Interesse sind hier die Darstellungen von Hahn im Propheten, einer Monatschrift für die evangelische Kirche, 1844, und in einem besondern Werke desselben Verfassers über das französische Unterrichtswesen, und die erst in der allerneuesten Zeit erschienenen Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in Frankreich von Holzapfel. Diese Richtung auf das Geschichtliche und, ich möchte fast sagen, auf das Geographische des Schul- und Unterrichtswesens scheint mir mit einer veränderten Richtung der Pädagogik überhaupt bei uns zusammenzuhängen. Diese hatte sich nämlich zu sehr ins Ideale, Abstracte und Theoretische verirrt und hatte dadurch die Wirklichkeit aus dem Auge verloren, und ihr war der feste Boden unter den Füßen geschwunden. Gleich wie nun einst Sokrates die Philosophie vom Himmel auf die Erde herabrief und sie nöthigte unter den Menschen Wohnung zu machen, so geschieht es auch unter un-

mit der Pädagogik, und es treten Manche auf, welche dieselbe auf die Wirklichkeit zurückzuführen und gegebenen Umständen anzupassen suchen. Diese Richtung finden wir auch in einzelnen Zeitschriften vertreten, wie namentlich in der Pädag. Revue, die uns daher theils in das Jugendleben außer der Schule, theils in die Schulstube selbst einführt, theils aber auch ihrem praktischen Streben und der Wirklichkeit dadurch zu dienen sucht, daß sie in der letzten Zeit ausführlichere Abhandlungen über das Schulwesen fremder Länder gebracht hat, wie namentlich über Belgien, Holland und Irland.

Die folgenden Zeilen haben den Zweck, deutschen Schulmännern den gegenwärtigen Stand des schwedischen Unterrichtswesens in sehr allgemeinen Zügen vorzuführen. Je näher diese kurze Darlegung einem jetzt vielgelesenen Buche, nämlich Wiese's deutschen Briefen über englische Erziehung, insofern steht, als sie sich der Zeit nach fast unmittelbar an dieselben anschließt, daß sie auch ein Land betrifft, das durch seine Absonderung und Isolirung eine weit festere und in sich geschlossenere geistige Gestaltung erlangt hat, als das vielfach getheilte und getrennte Deutschland, und endlich, daß sich auch meine Beobachtungen und Nachforschungen nur auf Gymnasien und Universitäten beziehen und das Elementarschulwesen, in unserm Sinne des Wortes, außer Acht lassen, ein desto größerer Gegensatz wird sich gegen dieß Werk herausstellen, wenn wir auf den Inhalt und den Gehalt Rücklicht nehmen. Der große Unterschied beruht zunächst und hauptsächlich auf der reichen Erfahrung und Belesenheit wie auf der größern Beähigung, dargebotene pädagogische Zustände in ihren Einzelheiten aufzufassen und in einem überschaulichen Gesamtbilde darzustellen, welche Eigenschaften dem Verfasser der pädagogischen Briefe über England in hohem Grade eigen sind. Dazu kommt noch eine weit größere Kenntniß der Umstände und Verhältnisse, welche dem Reisenden in England zu Theil geworden ist. Er konnte drei Monate auf seine Beobachtungen verwenden, mir waren zu der ganzen Reise höchstens drei Wochen gestattet; er hatte sich durch einflußreiche Empfehlungen allseitiger Unterstützung, namentlich auch hochgestellter Personen zu erfreuen, ich war mehr auf den Verkehr mit Amtsgenossen beschränkt, welche gleiche Liebe zu ihrem Berufe und gleiches Interesse mit mir vereinigten; ihm end-
ich wurde Eintritt in die verschiedenen Schulen gewährt und ihm so reichliche Gelegenheit geboten, zu sehen, zu hören, zu beobachten, ich aber konnte, und darum stehe ich besonders gegen ihn in Nachtheil, nur die Hundstagsferien benutzen und kam also zu einer Zeit nach Schweden, wo auch dort Ferien sind, und kann also nicht aus der

Schule sprechen, sondern nur über dieselbe mich äußern. Nur in ein Hinsicht glaube ich ihm nicht nachzustehen, in der herzlichen Gastfreundschaft, dem liebevollen Entgegenkommen und der freundlichen Bereitwilligkeit, mit der alle mich aufnahmen, den pädagogischen Zweck meiner Reise zu fördern und mich auf meine vielen und mancherlei Fragen über Wesen und Einrichtungen der Schulen zu unterrichten suchten, daß manche alte liebe Bekanntschaft erneuert und manches neue Freundschaftsband geknüpft wurde. Vor allen Dingen muß ich hier dem schwedischen Cultusministers Reuterdahl, der Rectoren Annerstedt und Suedbom, der Lectoren Åspling, Ekendahl, Ellwing und Riez, und den Lehrern an der deutschen Schule, der Landsleute Diederich und Frig, herzlichster Dankbarkeit gedenken. Die freundliche Zuvorkommenheit, in welcher der gegenwärtige Leiter des schwedischen Unterrichtswesens mich entgegankam, die schönen in Marienthal und Upsala verlebten Stunden werden stets mit zu den schönsten Erinnerungen meines Lebens gehören.

Durch die politischen Zerwürfnisse der letzten Jahre und durch die scandinavischen Sympathieen, durch welche sich Schweden innig mit Dänemark gekettet fühlte, war zwar eine gewisse Verstimmung zwischen Schweden und Deutschland hervorgerufen worden, und ganz besonders machte sich öfter ein gewisser, auf volksthümliche Einheit und Abgeschlossenheit gegründeter Nationalstolz geltend im Gegensatze gegen die deutsche Zerrissenheit, genährt durch das lebendige Bewußtsein eines großen Vergangenen und getragen von der stets frischen Erinnerung an eine großartige, wenn auch oft blutige Geschichte des Landes und Volkes, aber die zwischen den beiden Brudervölkern entstandene Kluft begann schon sich wieder auszufüllen und die Feindschaft in der Erinnerung, wenn auch nicht zu schwinden, doch gemildert zu werden. Aber wie groß auch die Störung sein mochte, welche in dem Außenleben der beiden Länder eingetreten war, ich fand in Schweden eine Anerkennung des deutschen Geisteslebens, und namentlich eine Anerkennung deutscher Bestrebungen, besonders auf dem Gebiet des Unterrichts und der Sprachwissenschaft, und eine Bekanntschaft mit deutscher Sprache und Litteratur, die ich in einer solchen Ausdehnung nicht erwartet hatte und die mich zum Theil freudig überraschte. Es ist freilich seltener der Fall, daß schwedische Jünglinge auf deutschen Universitäten studiren und deutsche Schulen besuchen, dagegen ist es mir namentlich bei Schulmännern aufgefallen, daß verhältnißmäßig viel unter denselben, nachdem sie bereits ihr akademisches Studium vollendet und schon ein öffentliches Lehramt verwalteten, kürzere oder längere Zei-

die Heimat verlassen und das Ausland besuchen, theils um dort noch ihre wissenschaftliche Bildung zu ergänzen und akademische Vorlesungen zu hören, theils aber auch und namentlich, um den Lehrstunden auf Gymnasien, Seminarien u. s. w. beizuwohnen und durch eigne Anschauung und persönlichen Verkehr mit den betreffenden Lehrern sich für ihren Beruf praktisch weiter zu bilden. Ich selbst habe mehrere Gymnasiallehrer kennen gelernt, die sich zum Theil durch einen mehrjährigen Aufenthalt im Auslande und durch eigene Erfahrung eine genaue Einsicht in das Schulwesen fremder Länder erworben hatten. Ganz besonders richteten sie ihren Weg nach Dänemark und Deutschland, nicht sowohl der größern Nähe und des leichtern Verkehrs wegen, als vielmehr, weil beide Länder ihnen näher verwandt sind, denn der Schwede ist zu sehr ein Kind der Natur, als daß er auch hier nicht dem Zuge der natürlichen Verwandtschaft folgen sollte, und weil ein gründliches, wissenschaftliches Streben, besonders aber eine tiefere Ergründung der Sprach- und Alterthumsstudien in diesen beiden Ländern die meiste Ausbeute erwarten läßt. Die langen Ferien, welche auch auf den Gymnasien jährlich etwa fünf Monate betragen und im Sommer vom Ende Juni bis zum Anfange des October dauern, ähnlich wie an den schwedischen Universitäten, wo die bei uns sogenannten Semester Lesetermine heißen und in einen Herbsttermin vom 1. October bis zum Anfange des December und in einen Frühlingstermin vom Ende des Januar bis zum Schlusse des Juni zerfallen, machen es auch denen möglich, welche durch ihre amtlichen und sonstigen Verhältnisse verhindert worden, länger im Auslande zu verweilen, kleinere Reisen zu unternehmen, besonders gegenwärtig, wo mit jedem Jahre die Mittel des Verkehrs sich mehrten und die Gelegenheit sich immer leichter darbietet, statt aus Büchern sich durch eigene Anschauung, statt rein theoretisch sich auch praktisch zu unterrichten und zu bilden.

Die lange Dauer der Ferien, welche wohl in keinem Lande so lange währen, auf den preussischen Gymnasien acht bis neun Wochen jährlich, in England fast vier Monate, ist in Schweden zum Theil in der Natur und in der Gewohnheit des Volks mitbegründet. Wie die Natur einen langen Winterschlaf von gut sieben Monaten hält, dann aber, wenn sie erwacht, mit aller Kraft Blüthen und Früchte treibt und so gleichsam das im langen Schläfe Versäumte während des kurzen Sommers nachzuholen sucht; wie der schwedische Bauer, namentlich im Norden, von des Morgens 3 Uhr bis fast zur Mitternachtsstunde arbeitet, ohne dazu besonders getrieben zu werden und als verstehe es sich von selbst, dagegen aber auch im Winter es als sein gutes und

natürliches Recht ansieht, seine zwölf Stunden zu schlafen, so auch Gebiete des geistigen Lebens und Strebens. Je länger die Ruhe, desto größer die Zumuthung und desto größer die Anstrengung in der Arbeitszeit auch bei Schülern und Studirenden, und man gab mir nur zu Theil oder gar nicht die großen Nachtheile so langer Ferien zu, ich vom Standpuncte deutscher Gymnasien geltend machte, wenn behauptete, daß bei uns schon nach dreiwöchentlichen Hundstagsferien der Geist außer Rand und Band gerathen, gar viel von dem Gelernten vergessen und namentlich bei den jüngeren Schülern eine Art von tabula rasa entstanden sei, daß bei diesen erst einige Wochen dazu hörten, um wieder in der alten, geregelten und stetigen Bahn fortzufahren, und daß wir bei dreimonatlichen Ferien fast immer wieder von neuem würden beginnen müssen.

Die Extreme berühren sich, ist eine Wahrheit, die sich auch oft Charakter und im Leben der Völker bestätigt, und so auch beim schwedischen. Das Volk ist seinem innersten Kerne nach durchaus fromm und religiös, und es ist ein schmerzlicher, aber auch erhebender Anblick, wenn man durch die schlechten Dörfer reist und die zahlreichen Hütten der Armuth erblickt und doch die Gotteshäuser blendend weiß auf den Höhen leuchten sieht, gleichsam als Abbild der Erdenleiden und darüber thronenden göttlichen Herrlichkeit. Aber bei aller dieser Frömmkeit steht doch hart neben dem Beten sein Extrem, das Fluchen, welches in Schweden so sehr verbreitet ist, daß, ähnlich wie im Mittelalter und namentlich bei den Zügen ins heilige Land, Kirchenstrafe darauf gesetzt ist; wird doch neben Gott nichts so oft genannt als der Teufel, und sogar in Massen herbeigewünscht wird, wie da ein häufiger schwedischer Fluch lautet: „Hol dich 77 Schock Tonnen Teufel“. Ich möchte fern fast sagen, das Volk liebt Gott, es haßt aber seine Diener, denn es ist auffallend, wie wenig wahre Sympathie sich für die Geistlichkeit findet. Außer denen, welche unmittelbar oder mittelbar zur Geistlichkeit gehören, ist mir nur ein Mann vorgekommen, der sich ihrer mit Wärme annahm, wogegen die harten Aeußerungen eines bäuerlichen Abgeordneten gegen den Erzbischof von Upsala und gegen die Geistlichkeit weithin im ganzen Lande einen Wiederhall gefunden zu haben schienen und mit solcher Lebhaftigkeit und Theilnahme wieder erzählt wurden, daß wäre dadurch die allgemeine Meinung ausgesprochen worden. Der Schwede ist äußerlich kalt und ruhig, er hat ein bestimmtes, festes Gepräge, so daß man förmlich von einer eigenen schwedischen Physiognomie sprechen könnte, vergleichbar einem Felsen in einer nördlichen Winterlandschaft, die von der Abendsonne beschienen wird, aber wenn man

ihn näher kennen lernt, zeigt er so viel Herzenswärme und eine solche hingebende Anschließung, die unwillkürlich zu sich heranzieht. Wenn man das Volksleben beobachtet, wie z. B. am Bellmannsfeste in Thiergarten, kann man sich nicht des Gedankens erwehren, daß bei dieser scheinbaren Ruhe doch eine gewaltige Leidenschaft im Innern weilt, und daß, wenn der unterirdische Vulkan losbricht, er sehr zerstörend wirken kann. Das Volk ferner ist im Essen und Trinken, in Nahrung und Kleidung nur auf das Allernothdürftigste beschränkt, und doch, wo wir solche Unmäßigkeit namentlich im Branntweingenuß, wo liegt das Laster der Trunkenheit so am edelsten Keim des Staats? Es ist charakteristisch, daß nach schwedischen Schulgesetzen auch die Trunkenheit bei Schülern streng und im Wiederholungsfalle mit Relegation bestraft wird, welche Relegation um so drückender wirkt, weil ein relegirter Schüler in keine Unterrichtsanstalt desselben Stifts genommen werden kann und weil der höhern Unterrichtsanstalten verhältnißmäßig so wenige sind. Das Volk ist, um meine Meinung den sich bei ihm findenden Extremen genauer zu begründen, durch monarchisch, wie ich nach allen Aeußerungen, die ich vernommen, sehen muß, denn gleich wie man von allen Theilen Stockholms das gleiche Schloß erschauen kann, so ist auch jedes Schweden Blick dem Könige und dem Königthume zugewandt, und doch, wo haben wir so blutige Gräuel und so viele Aufstände gegen die Könige vom Alter bis in die neueste Zeit, und noch dazu Gräuel, die nicht der Vergessenheit ruhen, sondern die das ganze Volk in immer lebendiger Erinnerung bewahrt?

Doch ich kehre wieder zu den Ferien zurück. Die langen Sommer werden besonders durch den tief gewurzelten Natursinn, ja möchte sagen durch eine Art Naturleidenschaft des Schweden und die ungemein große Empfänglichkeit für die Natur und ihre Einbedingung, woraus es sich auch mit erklären mag, daß Schweden in dem geistigen Gebiete eine so hohe, andere Völker überragende Stellung einnimmt als in den Naturwissenschaften, daß ihre Dichtwerke überall von süßen Naturschauern durchbebt ist, und daß diese Klänge überall hindurchtönen. Selbst in kleinen Städten, von wo man sagen könnte, man lebe in ihnen auf dem Lande, fand ich, Männer, Frauen und Kinder auf das Land geflüchtet waren, um im kurzen Sommer in ungestörtem Genuße der großartigen Natur zu leben. Hierzu kommt die sparsame, auf weite Strecken vertheilte Bevölkerung, die Größe der Entfernung und die Schwierigkeit der Communication, besonders in der rauhern Jahreszeit und in den

nördlichen Gegenden, denn eine Einwohnerzahl von etwas über drei Millionen Menschen ist über einen Flächenraum von 7900 Quadratmeilen zerstreut. Je geringer aber die Anschließung und die Verbindung der Menschen, je getheilter und getrennter die Wohnsitze, desto größer der Familiensinn, desto inniger die Anschließung der einzelnen Familienglieder an einander. Manche Gymnasten brauchen acht Tag und noch länger, um zu den Ihrigen zu gelangen, und die Eltern selbst halten den Familiensinn und seinen Einfluß für zu wohlthätig und wichtig, als daß sie nicht wünschen sollten, denselben durch einen längern Aufenthalt möglichst erstarken zu lassen, und daß sie nach kurzen Wiedersehen ihre Kinder bald wieder ziehen lassen sollten. Nach meiner Wahrnehmung sind es weniger die Behörden und die Lehrer, welche diese langen Ferien verursachen und wünschenswerth finden, als viel mehr die Eltern, welche einer Abkürzung derselben entgegen sind. Der Schwede ahmt gern nach und nimmt gern Fremdes auf, wovon auch die schwedische Sprache ein Zeugniß ablegt, in welcher sich viele fremde Wörter finden, denn in derselben Zeit, wo wir in der deutschen Litteraturgeschichte die Sprachmengerei finden, im 17ten Jahrhunderte, haben wir dort eine ähnliche Erscheinung, wozu dann noch die dem französischen Geschmacke huldigende Periode Gustavs III. kam, und Manche, wie namentlich auch Tegnér, haben sich für Ausrottung dieser fremden Ausdrücke erhoben; er hält aber auch gern an dem fest, was ihm durch Natur und lange Gewöhnung geheiligt ist, und dazu gehören auch die schwedische Ferienzeit und die schwedische Studienweise. Durch Einrichtung von Privatlectionen sucht man übrigens hie und da den nachtheiligen Folgen einer zu langen Ruhe vorzubeugen.

Die Schule, wenn sie gedeihlich wirken soll, muß sich auf eng und bestimmte, durch Vernunft und Geschichte bewährte Principien auf feste Grundsäulen stützen, sie darf und kann sich aber nicht der Fortschritte und der Entwicklung der Zeit ganz verschließen, ohne daß sie deshalb sich von jedem Luftzuge des Zeitgeistes leicht bewegen und in der Verwirklichung der allgemeinen und höchsten Ideale zur Bildung der Menschheit beirren lassen dürfte. Auch am schwedischen Unterrichte weisen die Einwirkungen und Bestrebungen der Zeit nicht kalt und spurlos vorübergegangen, und die Hauptrichtungen in der Pädagogik der Gegenwart, die wir der Kürze wegen als die des Humanismus und Realismus bezeichnen wollen, sind es hauptsächlich, die sich auch jetzt noch dort bekämpfen, oder die Anhänger der alten königlichen Schulordnung vom 16. December 1820, um nicht noch weiter zurückzuweichen, und der neuen vom 6. Juli 1849, von welchen indessen auch

jene schon den Forderungen der neuern Zeit insofern nachgegeben hat, als durch sie auf den Gymnasien auch den lebenden Sprachen einige Stunden zugestanden und für die Naturwissenschaften eigene Lehrer angestellt sind. Ehe wir jedoch näher darauf eingehen, ist es nothwendig, den Organismus des schwedischen Schulwesens in der Kürze anzugeben, wie es sich namentlich seit 1820 gestaltet hat, woran wir die neueren Bestrebungen seit 1849 anreihen wollen.

Die gesammten niedern und höhern Schulen, mit Ausschluß der Universitäten, faßt man in Schweden unter dem Namen Elementarschule zusammen, worunter man also auch die Gymnasien und die ihnen verwandten Anstalten mitbegreift. Es verhält sich mit dem Namen der Elementarschule in Schweden ähnlich oder vielmehr umgekehrt wie mit dem der Universität in Frankreich, wo alle Unterrichtsanstalten von der höchsten bis zur niedrigsten und alle lehrenden und verwaltenden Beamten vom Minister bis zum Schuldiener, wenn sie nur beim Unterrichtswesen beschäftigt sind, Mitglieder der Universität von Frankreich heißen, gemäß der strengen, geistigen Alleinherrschaft und der Centralisation, welche die Universität durch Napoleon am 10. Mai 1806 erhielt. Außer den niedrigen Elementarschulen oder den Volksschulen oder niedern Trivialschulen, Kirchspiels-, Dorfschulen u. s. w. gibt es in Schweden für die, welche sich überhaupt eine höhere allgemeine Bildung aneignen oder die sich zu Beamten bilden wollen, sogenannte Gelehrsamkeits- oder Lateinschulen und Gymnasien, wogegen für das bürgerliche Leben und die unmittelbar praktischen Berufskreise die sogenannten Apologistschulen, etwa entsprechend den niedern Classen unserer Realschulen oder unsern Gewerbeschulen, bestimmt sind. Für das Realschulwesen im weitern Sinne besitzt Schweden drei gesonderte Anstalten, das technologische Centralinstitut in Stockholm, womit auch eine Sonntagschule verbunden, das Chalmers'sche Institut in Gothenburg, zunächst angeregt und begründet durch einen Engländer Chalmers, wo auch fast alle Handwerker eine gewisse Ausbildung finden, und endlich das erst in der neuesten Zeit errichtete Athenäum zu Gefle, durch welches jungen Leuten eine Vorbereitung für die höheren Zwecke des bürgerlichen Lebens geboten werden soll. Gefle nimmt zwar unter den 86 Städten Schwedens die sechste Stelle ein, ist aber in Beziehung auf Handel und Schifffahrt die dritte Stadt und kommt nach Stockholm und Gothenburg. Aehnlich wie Nistad hat es besonders in den letzten Jahren sehr an Blüthe und Wohlstand gewonnen. Den Apologistschulen, im engern Sinne Rechenschulen oder solche, die zur Führung von Rechnungen anleiten, ist in der Schulordnung von 1820 die allgemein staatsbürger-

liche Bildung zugewiesen, und außer den dahin gehörigen Unterrichtsgegenständen wird in ihnen namentlich auch Choralgesang und allgemeine Gesetzes- und Staatskunde Schwedens getrieben, von fremden Sprachen aber nur Deutsch und Französisch, von welchen indessen auch auf den Wunsch der Eltern dispensirt werden kann. Die Apologischulen bestehen aus zwei oder drei Classen, und der Lehrer der höchsten ist zugleich Rector. Sie leiden aber an denselben Gebrechen wie bei uns die Realschulen, sofern auch dort die oberste oder Rectorclassen besucht ist, denn die Mehrzahl der Schüler glaubt bei nothdürftigen Kenntnissen fürs Leben auszureichen und verläßt daher die Schule sehr früh. Bei weitem in den meisten Fällen begnügt man sich mit einer Apologistclassen, welche einer Classen der Lateinschule parallel geht und für sich besondern, mehr praktischen Unterricht hat. Das Gewerbschulwesen ist eigentlich erst begründet durch Jonas Alströmer, einen armen Bürger aus Westgothland, durch den überhaupt, wie durch seine Mitbürger Stahlgren, Handel, Schifffahrt und die allgemeine Wohlfahrt sehr gehoben sind. Auch in Schweden hat es nicht an großen und gewichtvollen Bekämpfern der Realschulen oder Apologistenschulen gefehlt, unter welchen Tegnér und Geijer besonders zu nennen sind.

Die Lateinschulen bestehen aus vier Classen; jede der drei unteren mit einem Lehrer, den man Collega nennt, während die vierte oder höchste — man zählt in Schweden, wie auch zum Theil in Süddeutschland, von unten auf, so daß unsere Sexta Prima heißen würde — zwei Lehrer hat, einen Conrector oder Duplicanten und einen Rector, welcher zugleich der ganzen Schule vorsteht. In den niederen Classen gibt es nur dann einen Duplicanten, wenn dieselben zu zahlreich sind, als daß sie mit Erfolg von einem Lehrer unterrichtet werden könnten. Zum Eintritt in die Lateinschule werden außer einem Alter von mindestens acht Jahren etwa dieselben Kenntnisse erfordert, wie bei uns zum Eintritt in Sexta, nämlich die Fertigkeit, ohne Anstoß die Muttersprache zu lesen, leserlich schreiben zu können, die Anfangsgründe der Arithmetik außerdem aber auch das Auswendigwissen des kleinen lutherischen Katechismus. Der Aufenthalt der Schüler in einer Classen dauert in der Regel zwei Jahre, während die fleißigern und begabtern Schüler eine oder die andere Classen in einem Jahre durchmachen. Der Schüler, welcher den Cursus der Lateinschule vollendet hat, ist in der Regel so weit gekommen, daß er im Lateinischen den Cornelius Nepos, drei bis vier Bücher der Commentarien Cäsars über den gallischen Krieg und einige Bücher der Aeneide oder der Metamorphosen gelesen hat, und daß er einen einfachen schwedischen Aufsatz ziemlich fehlerfrei ins Lateinische

übertragen kann. Im Griechischen hat er ein oder zwei Bücher der Anabasis gelesen und in der Grammatik sich namentlich Sicherheit in der Formlehre erworben. Im Deutschen und Französischen wird beim Gebrauche eines Lesebuchs leichtfaßlichen Inhalts Geläufigkeit der Aussprache, so wie Kenntniß der Formlehre und der Hauptlehren der Syntax verlangt, in der Mathematik zwei bis drei Bücher des Euklid, mit entsprechender Kenntniß der Arithmetik. In der Religion, Welt- und Vaterlandsgeschichte, wie in der Geographie liegen bestimmte Lehrbücher und aus diesen bestimmte Abschnitte zum Grunde.

An die Lateinschulen schließen sich die Gymnasien an, deren es in Schweden zwölf gibt und welche, mit Ausnahme eines einzigen, des Gymnasiums zu Stockholm, sich in den Hauptstädten der einzelnen Stifte oder Bisthümer befinden und die höchsten Bildungsanstalten der Stifte sind, von welchen dann die beiden Landesuniversitäten zu Upsala und Lund bezogen werden. Die geringe Zahl der Gymnasien ist auffallend; man muß aber bei der Größe des Ländergebiets die verhältnißmäßig geringe Bevölkerung in Anschlag bringen und nicht außer Acht lassen, daß die Gymnasien nur von denen besucht werden, welche eine Facultätswissenschaft studiren und die Universität beziehen wollen, nicht aber auch von solchen, welche sich später dem Militärstande widmen oder sonst eine allgemeine Humanitätsbildung aneignen wollen, wie es zum Theil bei uns der Fall ist. Das Streben nach einer solchen ist in Schweden weit geringer als in Deutschland, England und Frankreich, daher auch die Gymnasien, abgesehen von ihrer geringen Anzahl, nur schwach besucht sind. So hat Stockholm bei einer Einwohnerzahl von etwa 90000 nur ein Gymnasium, Berlin bei einer Einwohnerzahl von etwas über 420000 Seelen 6 und jetzt gar 7 Gymnasien mit etwa 2500 bis 3000 Schülern, während das Stockholmer 1851 nur 97 und 1852 gar nur 93 Schüler zählte. Nun hat zwar das schwedische und also auch das Stockholmer Gymnasium die Lateinschulen zur Vorstufe und bildet eigentlich nur die obern Classen unserer Gymnasien; auch ist Upsala mit seiner Kathedralschule sehr nahe, und es ist erst in den letzten Jahren die neue Elementarschule mit 100 Schülern gegründet worden, aber dennoch steht die Zahl der Gymnasialisten in Stockholm in keinem Verhältnisse zu der Zahl der Schüler in den zwei obern Classen der Gymnasien in Berlin. Aehnlich ist es mit der Zahl der die öffentlichen Schulen besuchenden Knaben. Diese betrug in den beiden genannten Jahren in den 13 höhern und niedern Knabenschulen, inclusive des Gymnasiums, wenig über 1200 Schüler. Von diesen kamen auf die zwei Latein- oder Gelehrsamkeitsschulen etwa 360

Schüler und auf die zwei höhern Apologist- oder Realschulen etwa 270 Jöglinge.

In Schweden übt die Geistlichkeit einen weit größern Einfluß auf die Gymnasien aus als bei uns, wie sie denn im ganzen Staatsorganismus weit mehr hervortritt und ihre besondere Vertretung an den Reichstagen, als einer der vier Stände, hat. Die Gymnasien sind in Schweden nicht Anstalten des Staats, der höchstens die Mittel ihrem Gedeihen mitbewilligt, sondern vielmehr Anstalten der Kirche und werden auch größtentheils aus kirchlichen Mitteln erhalten. Alle Schulen, und namentlich auch die Apologisten- und Lateinschulen wie die Gymnasien, stehen unter der Aufsicht des Consistoriums und des darin wortführenden Bischofs, der unter dem Namen eines Ephori über die Lehranstalten seines Bisthums die Inspection hat. In den Städten, wo der Bischof nicht selbst wohnt, sind die Pfarrer an seine Stelle sogenannte inspectores proximi. In dem Eide, welchen jeder neue Bischof zu leisten und dann dem Könige schriftlich einzusenden hat, heißt es ausdrücklich: „ich will eifrig dafür sorgen, daß bei Gymnasien und Schulen solche Personen ausersuchen werden, welche die nöthigen Gaben haben und der Jugend zum Wachsthum und zur Erbauung ihren Studien und in allen christlichen Tugenden gereichen können u. s. w.“ Manche Gymnasien, wie das zu Wexerås vom Bischof Rudbeck, der auch daselbst ein besonderes Gymnasium 1623 stiftete, gegründete collegium pietatis, hatten ausdrücklich die Bestimmung, theologische Specialschulen zu sein. Daß namentlich dem Religionsunterrichte in den Gymnasien, wie überhaupt in Schule und Haus, bei Confirmanden und bei Erwachsenen, von der Kirche eine besondere Sorgfalt gewidmet wird, versteht sich von selbst, wie denn auch, daß bei der strengen Zucht, welche die Kirche übt, die Schule davon vielfach berührt wird, wie wir unten bei der Schulzucht genauer sehen werden. Ueberhaupt sucht die Kirche Schwedens alles geistige Leben in ihren Bereich zu ziehen und die hervorragendsten Geister, wenn nur irgend möglich, sich dienstbar machen. Sie hat darin große Aehnlichkeit mit der katholischen Kirche des frühern Mittelalters bis zu den Kreuzzügen, wo alle Bildung der Kirche aufging und wo die Geistlichen allein auch die Geistigen waren. Gerade dadurch, daß die schwedische Kirche nicht allein die Trägerin des Heiligsten und der Religion ist, sondern auch an der Spitze der Litteratur und Bildung steht und ihre höchsten Würdenträger aus den Koryphäen der Wissenschaft wählt, gerade dadurch erhält sie zugleich mit ihre Rechte und ihren Einfluß im Leben und im Staat. Tegnér, einer der ausgezeichnetsten Dichter Schwedens und au

namentlich durch seine Schultreden und sein reges Interesse für Erziehung und Unterricht für uns von Wichtigkeit, war Professor der Philologie und besonders der griechischen Sprache in Lund, und wurde Bischof von Werö in Smaland. Agardh, auch bekannt als Mitglied des Ausschusses, der 1825 berufen war, das öffentliche Unterrichtswesen mit zu organisiren, und dadurch in manche Streitigkeiten verwickelt, war Professor der Botanik in Lund und wurde später auch Bischof. Geijer, der berühmte Historiker in Upsala und einer der vielseitigsten Geister Schwedens, hätte wenigstens die bischöfliche Würde erlangen können, wenn er es nicht selbst vorgezogen hätte, seinem akademischen Lehramte treu zu bleiben.

Wenn man den Namen pontifex oder Priester ableitet von *pontem facere*, eine Brücke bauen zwischen Himmel und Erde, zwischen den Menschen und der Gottheit, so gilt diese Erklärung in mehrfacher Hinsicht von der schwedischen Geistlichkeit. Sie vermittelt nicht allein zwischen Himmel und Erde, nicht allein zwischen dem religiösen Glauben und den verschiedenen Gebieten des Wissens, die in ihren Vertretern ihr unterworfen werden, sie bildet auch zwischen den verschiedenen Ständen eine Vermittelung. Es gibt nicht wenige Adelsgeschlechter Schwedens, die von Bauern abstammen, indem die Söhne der Bauern sich zunächst dem Kirchendienste widmen und diese dann ihren Söhnen und Nachkommen den Weg zur Standeserhöhung und zu den höchsten Ehren und Würden öffnen. Es ist oder war Gebrauch, daß der König die unadelichen Bischöfe in den Adelstand erhebt, und wenn es auch ferner Gebrauch ist, daß so ein Bischof auf den Reichstagen noch nicht unter den Rittern seinen Sitz einnimmt und sich noch nicht nach dem neuen Namen nennt, so pflegen doch die Kinder diese Standeserhöhung zu benutzen und in den Ritterstand einzutreten. Wenn ferner irgendwo die Beschäftigung mit den Wissenschaften als eine edle und freie Kunst gilt, so ist dieß namentlich auch in Schweden der Fall, wie dieß schon die kurze und sinnige Inschrift an dem Ritterhause „*Marte et Arte*“ bezeugt. Daß überhaupt Wissenschaften und Künste in der neuesten Zeit allgemeine Anerkennung gefunden, das beweist die erst 1828 erfolgte Zulassung von Universitätsabgeordneten zu den Reichstagen, während gerade die Schweden sonst sehr zähe sind in Veränderung und Umgestaltung ihrer bisherigen Verfassung.

Die höhern Lehranstalten Schwedens erhalten durch die Unterordnung unter den Bischof und die Geistlichkeit ein vorwaltend geistliches Gepräge, um so mehr, als auch einzelne Lehrer derselben, wie wir weiter unten zeigen werden, angehende Geistliche sind. Dieß

Gepräge ist ein um so festeres und bestimmteres, als nicht, wie in Deutschland, verschiedene Bekenntnisse, ein katholisches, lutherisches reformirtes neben einander bestehen, sondern das Lutherthum alleinig Geltung hat und eine unbedingte Herrschaft übt. Es heißt ja ausdrücklich im schwedischen Criminalrechte: „Wenn einer die wahre evangelische Lehre verläßt, um zu einer falschen Lehre überzugehen, so soll er mit Verlust aller bürgerlichen Rechte aus dem Reiche verbannt werden, wenn ihn der König nicht begnadigt.“ Auch die Juden sind jedes politischen Rechts beraubt und dürfen nur in vier Städten wohnen in Stockholm, Gothenburg, Karlskrona und Norrköping.

Durch die Unterordnung der Gymnasien unter die Kirche und ihr streng kirchliches Gepräge mag eine gewisse Einförmigkeit entstehen; es läßt sich aber nicht läugnen, daß gerade dadurch, daß die verschiedenen Consistorien oder Stifte mit einer gewissen Selbstständigkeit das Schicksal ihrer Stifte handhaben, dieß selbst eine mannigfaltige Gestalt annimmt. Diese Mannigfaltigkeit wird noch dadurch gefördert, daß die Regierung möglichst schonend zu Werke geht und die einzelnen Consistorien und Lehrercollegien möglichst frei gewähren läßt. Man glaubt übrigens nicht, als ob diese Unterordnung der Schule unter die Kirche etwas Drückendes für die Lehrer habe, wie dieß zum Theil in Deutschland der Fall war und ist, wo die Kämpfe zwischen Lehrern und Geistlichen, die man fälschlich Kämpfe zwischen Schule und Kirche nennt, mit die trübsten und traurigsten Erscheinungen in der Schulgeschichte des 17ten, 18ten und 19ten Jahrhunderts bilden. Die schwedischen Gymnasien sind ja, wie die Schule überhaupt, ein Stück, ein integrierender Theil der Kirche. Die Lectoren oder Gymnasiallehrer sind selbst zum Theil Geistliche, nach einer Verordnung von 1806 sollen die namentlich vier Lectoren sein, für Theologie, Griechisch, Hebräisch und Moral und Philosophie, und bei dem großen Werthe, den die schwedische Kirche auf wissenschaftliche Bildung legt, haben die Gymnasiallehrer auch in kirchlichen Dingen großen Einfluß geübt und ihr Urtheil dabei mit maßgebend gewesen. So ist z. B. die von Karl XI. und den Ständen 1686 bestätigte Kirchenordnung von einer aus Bischöfen, Professoren der Theologie — nicht aber von sonstigen Geistlichen — und Lectoren der Gymnasien und einigen weltlichen Herren bestehenden Commission geprüft worden. Je die besten geistlichen Stellen, alle sind nämlich in drei Classen getheilt, werden Lectoren zu Theil, da ausdrücklich für diese Stellen neben andern Bedingungen Gelehrsamkeit und pädagogische Kenntnisse verlangt werden. Ja, weil man die Schwierigkeiten des Lehrerberufs vollkommen würdigte, so ist seit 172

zuerst nur für Lehrer das Gesetz von den doppelten Dienstjahren gegeben, was später auch auf andere Berufskreise übertragen worden ist. Noch jetzt gilt es bei ordentlichen akademischen und bei Gymnasiallehrern, doch sucht man es in der neuesten Zeit gegen Entschädigung abzuschaffen. Kirche und Schule hängen in Schweden so innig mit einander zusammen, daß, wenn mit der einen eine Veränderung vorgeht, auch die andere unmittelbar davon berührt wird, daß, wenn die eine sich anders gestaltet, dieß auch mit der andern geschieht. So ist gleich die erste evangelische Schulordnung von 1571 mit der Kirchenordnung desselben Jahres eng verbunden, so hat die berühmte Kirchenversammlung von Upsala 1593, von der Geijer treffend sagt, sie habe die Reformation in Schweden und durch ihre Folgen in Europa gerettet, auf das hohe wie auf das niedere Schulwesen sehr nachhaltig eingewirkt.

Auch in anderer Hinsicht erfreuen sich die Gymnasiallehrer Schwedens einer größern Anerkennung als anderwärts, sofern sie mit Theil nehmen an der höchsten Leitung des gesammten Elementarschulwesens im schwedischen Sinne des Wortes, nach der Schulordnung von 1820. Die höchste Schulbehörde des Reichs, etwa entsprechend unserm Unterrichtsministerium, ist nämlich die „Revisjon“, welche aus 7 Mitgliedern besteht, dem geistlichen Minister, einem ständigen Secretär, einem Professor, gewählt von den beiden Landesuniversitäten, und 4 Gymnasiallehrern, die von den Rittern gewählt werden und wechseln. Die Sitzungen dauern in der Regel jährlich vom 1. August bis 24. October.

Die schwedischen Gymnasien bestehen je nach der Zahl der Schüler aus zwei, drei oder vier Classen und ein jedes hat seine besondern Lehrer, Lectoren, einen gymnasii adjunctus, einen Lehrer für neuere Sprachen und einen für Naturwissenschaften, welche beide Unterrichtsgegenstände, wie schon bemerkt, namentlich seit 1820 Eingang in die Gymnasien gefunden haben. Jeder Lehrer hat einen besondern Unterrichtsgegenstand, den er in den verschiedenen Classen vertritt. Wir haben also an den Gymnasien das sogenannte Fachsystem, während an den Lateinschulen das Classensystem herrscht. Auch findet noch ein anderer Unterschied statt, indem bei den Gymnasien nicht einer dauernd Rector ist, sondern das Rectorat, ähnlich wie an manchen Gymnasien Süddeutschlands und der Schweiz und bei den Universitäten, ambulatorisch ist und unter den Lectoren jährlich wechselt. In der neuern Zeit ist insofern eine Aenderung vorgegangen, als die Lectoren aus ihrer Mitte den Rector auf zwei oder mehrere Jahre wählen, der dann vom Bischof bestätigt wird.

Während die Lateinschulen etwa den vier untern Classen unserer

Gymnasten entsprechen, bis Tertia inclusive, repräsentirt das schwedische Gymnasium etwa unsre beiden höchsten Classen der gleichnamigen Anstalten, so weit sich ein Schluß machen läßt aus den Programmen und Lectiionsverzeichnissen, ohne eine genauere, auf eigene Anschauung gestützte Beobachtung, durch welche natürlich die Zusammenstellung und Vergleichung wesentlich modificirt werden würde. Nur die zwei Kathedralschulen in den beiden Universitätsstädten des Landes, in Upsal und Lund, kommen einem vollständigen deutschen Gymnasium nahe, indem sie die beiden sonst getrennten Anstalten, die Lateinschule und das Gymnasium, in sich vereinigen. In der Lectüre des Lateinischen mögen nun wohl die schwedischen Gymnasiasten bei ihrem Abgang zu Universität eben so weit kommen als die deutschen, schwerlich aber in schriftlichen und mündlichen Gebrauche und in der freieren, auf genaue Kenntniß der Grammatik gestützten Handhabung der Sprache, wenigstens habe ich immer vergeblich zum Lateinischen meine Zuflucht genommen, auch im Verkehr mit schwedischen Studenten, wenn es mir nicht gelang, mit meiner höchst geringen schwedischen Sprachkenntnis oder mit dem Deutschen mich verständlich zu machen. Sallust, Curtius, Livius, Cicero, Virgil und Horaz bilden den Cyclus der lateinischen Autoren. Im Griechischen kommt man nicht über Homer und Xenophon hinaus, welcher letztere der Hauptschriftsteller im Griechischen auf den schwedischen Gymnasien zu sein scheint und dessen Anabasis zum Theil schon auf den Lateinschulen und dann auch auf den höheren Stufen vorzugsweise gelesen wird, woran sich dann die Memorabilia des Sokrates anschließen. Die Meisterwerke griechischer Sprache, die Tragiker, wodurch die Jugend doch eigentlich erst zu einem höhern Genuße der Kenntnisse gelangt, die sie sich von griechischer Geschichte und griechischer Sprache erworben hat und worin ihr das griechische Leben in idealer Wirklichkeit zur Anschauung gebracht wird, habe ich in keinem schwedischen Programme als Gegenstand anhaltender Beschäftigung an Gymnasien angeführt gefunden, wohl aber hie und da, wie am Gymnasium zu Karlstadt, das griechische neue Testament und namentlich der Brief an die Römer als stehende Lectüre, nicht für die Religionsstunde (oder, wie es dort heißt, für Christenthum oder Theologie oder neues Testament, im Gegensatz gegen das Lesen der schwedischen Bibel), sondern als griechische Sprachlectüre.

Der Kreis der griechischen Classiker, welche auf den schwedischen Gymnasien gelesen werden, ist ungemein klein und beschränkt. Das Griechische, welches namentlich in England mit besonderer Liebe gepflegt wird, und zwar nicht allein auf Schulen, wo sogar griechische Ver-

gemacht werden, sondern wo selbst diejenigen, die in der Hochkirche die höchsten Stellen einnehmen, ihre Thätigkeit vorzugsweise den griechischen Tragikern zuwenden, wie dem Aeschylos und Euripides, tritt also in Schweden zurück, obgleich sonst das Studium desselben seit der Reformation in den protestantischen Ländern zu blühen pflegt. Erst in der neuesten Zeit hat es auch in dem mehr katholischen Süden Deutschlands eine größere Anerkennung und weitere Verbreitung gefunden.

Während dagegen in England auf die Mathematik weniger Werth gelegt wird, so daß in den dortigen öffentlichen Schulen Jeder am Unterrichte in den alten Sprachen, in Geschichte und Geographie Theil nehmen muß, von der Mathematik aber und den neuern Sprachen dispensirt werden kann, ist man in Schweden von der Nothwendigkeit mathematischer Bildung als allgemeiner Grundlage für die wissenschaftlichen Studien und namentlich für die Naturwissenschaften mehr durchdrungen, wenn auch an die Gymnasialisten nicht so große Forderungen gemacht werden als in Deutschland und auf manchen Anstalten Frankreichs, wo z. B. auf der polytechnischen Schule zu Paris die Ansprüche an die geistige Thätigkeit der Schüler und zwar gerade in der Mathematik so ungemein groß sind. Die Sterblichkeit soll auch an keiner Bildungsanstalt so groß sein als an der polytechnischen Schule. Vom schwedischen Abiturienten wird verlangt die Planimetrie nach den sechs ersten Büchern des Euklid, die Anfangsgründe der Stereometrie, Gleichungen des ersten und zweiten Grades, die Lehre von den Logarithmen und Reihen.

Ein noch viel größerer Gegensatz namentlich gegen das positive und concrete England, das sich nur an das Wirkliche, Objectiv und Thatsächliche hält, findet sich (auf den schwedischen Gymnasien) hinsichtlich der Philosophie, die weit mehr betrieben wird als auf den deutschen und namentlich den norddeutschen, wo sie entweder gar keinen Raum hat oder höchstens auf eine Stunde wöchentlich in der ersten Classe beschränkt ist, und doch schreibt man gerade den Deutschen große Liebhaberei für die abstractern und rein theoretischen Gebiete zu, und nennt sie vorzugsweise das Volk der Philosophie. Diese Vorliebe für Logik, Moral, kurz für abstractere Wissenschaften und eine mehr formale Bildung scheint auch noch ein Rest der alten scholastischen Unterrichtsform zu sein, wie sie vor der Reformation allgemein war und wie wir sie zum Theil bis in die neueste Zeit auf den österreichischen Gymnasien finden. Ja in Schweden beschränkt sich diese Pflege der Philosophie nicht allein auf die Gymnasien, sondern sie hat sich selbst Bahn gebrochen in die Anstalten, welche vor allen Dingen der Wirklichkeit und

der lebendigen Gegenwart dienen sollen, in die Realschulen oder sogenannten Apologistschulen, wo diese sich selbstständiger gestaltet haben, wie wir dieß besonders an der Kathedralschule zu Upsala nachweisen wollen. Diese Kathedralschule nimmt unter allen allgemeinen Bildungsanstalten höherer Art eine besonders bevorzugte Stelle im ganzen Königreiche ein und erfreut sich der besondern Gunst des Königs. Sie ist das preussische Schulpforta. In ihr sind den 11 Gymnasialclassen — Prima, Secunda, Tertia, Quarta zerfallen nämlich eine jede in eine obere und untere Abtheilung, an welche sich nach oben eine sogenannte dreiclassige Rectorlateinschule anschließt — 10 Realclassen nebeneinander, indem die höchste Stufe, die Rectorrealschule, nur in zwei Abtheilungen in eine untere und mittlere, nicht aber in drei, wie die entsprechend Gelehrten- oder Lateinschule, zerfällt. Wegen der geringern Schülerzahl hat nur Realprima in beiden Abtheilungen getrennte Unterrichtsstunden während in Secunda der Unterricht zum Theil gemeinsam ist für beide Cötus und in den übrigen Realclassen immer die obere und niedere Ordnung mit einander verbunden sind. An dieser Kathedralschule zu Upsala, einem schönen, geräumigen, freistehenden Gebäude, in dem die schöne Vetsaal und das mit den Bildnissen der Wohlthäter, wie namentlich des Königs Karl Johann, geschmückte Zimmer besonders zu erwähnen, ist mir die eigenthümliche Einrichtung aufgefallen, daß, je niedriger die Classen, desto schöner die ihnen zugewiesenen Classenräume sind und daß die höchsten Classen sich in den unbequemsten und niedrigsten Zimmern befinden, eine Einrichtung, die mir auf ganz richtigen pädagogischen Grundsätzen zu beruhen scheint, denn eine freundliche, schöne Umgebung äußert namentlich auf die ersten Jahre des Knabenalters und auf die Kindheit einen sehr bildenden und wohlthätigen Einfluß. Außerdem muß ich von dieser Schule die große Ordnung und Sauberkeit erwähnen, die ich bei manchen Schulen, welche ich dort gesehen, keineswegs rühmen kann.

Auf der mit dieser Kathedralschule verbundenen Realschule wird nun kein Latein und natürlich noch weniger Griechisch gelehrt, aber die Philosophie sind an der höchsten Classe zwei Stunden wöchentlich bestimmt. In der entsprechenden höchsten Gymnasialclasse sind freilich auch nur wöchentlich zwei philosophische Lehrstunden, die zum Theil mit dem Unterrichte im Deutschen wechseln, aber dafür wird auch schon in der zweiten Classe in wöchentlich zwei und sogar schon in der dritten kaum unserer Tertia entsprechend, in einer Stunde Philosophie gelehrt. Der Unterricht findet im Allgemeinen an dieser Anstalt in Zeiträumen von je zwei Stunden statt, früh von 7—9, worauf eine ganze Zwischen-

stunde folgt, dann von 10—12 und Nachmittags von 3—5 Uhr, und es wird nicht, wie es bei uns gewöhnlich ist, jeder Gegenstand eine Stunde lang, sondern öfter zwei Stunden nach einander getrieben. So gut dieß bei einzelnen Lehrgegenständen in den höhern Classen sein mag, so wenig dürfte es für die untern Classen praktisch sein, denn je jünger die Knaben, desto beweglicher ist der Geist und desto weniger eine anhaltende Beschäftigung mit einem und demselben Gegenstande angemessen, während bei den Erwachsenen eine größere Vertiefung in die Lehrobjecte und daher auch ein längeres Verweilen bei denselben mehr am Orte ist. Wenn aber auch zwei Lehrgegenstände in einer Lektion von je zwei Stunden behandelt werden, so sind dieselben doch in der Hand eines Lehrers, und schon daraus folgt, daß sie in der Regel mit einander verwandt sind. Diese Verwandtschaft springt zum Theil gleich in die Augen, wie bei Geographie und Geschichte oder Geographie und Linearzeichnen, Theologie und neues Testament oder Kirchengeschichte und neues Testament; weniger tritt sie gleich hervor, meint doch aber auch zum Grunde zu liegen, wie z. B. in Philosophie und Deutsch, Weltgeschichte und Französisch. Diese Bemerkungen über die Unterrichtsgegenstände auf der Kathedralschule zu Upsala beziehen sich namentlich auf den Lektionsplan von 1852—1853, den ich hier im Grunde gelegt habe.

Doch nicht allein die Philosophie wird auf den schwedischen Gymnasien mehr betrieben als auf den meisten deutschen Anstalten dieser Art. Der Naturgeschichte und namentlich der Botanik wird noch mehr Zeit gewidmet als bei uns, und ich möchte fast sagen, in den andern Ländern, so weit mir das Schulwesen derselben bekannt ist, in Upsala noch in jeder der beiden höchsten Gymnasialclassen eigentlich zwei Stunden. Von Physik und Chemie findet sich hier gar nichts, dagegen wird in den beiden höchsten Realclassen die Physik und in der ersten auch die Chemie gelehrt, beide Theile aber neben der Naturgeschichte. Durch diese vorwaltende Pflege der Naturgeschichte huldigen die Schweden nicht allein dem ihnen innewohnenden unwiderstehlichen Drange, der sie stets zur Natur hinzieht, sondern auch den Manen ihrer großen Männer, denen sie dadurch bleibende Ehrfurcht zollen, wie denn überhaupt Ehrfurcht gegen Alles, was die Natur Herrliches und Großes hervorgebracht hat, ein ehrenwerther und rührender Zug im schwedischen Volkscharakter ist. Es ist, neben der tiefen Gewalt der großartigen nordischen Natur, Linne's, es ist der irdische Geist, der eine solche unwiderstehliche Anziehungskraft ausübt, sind die lebendigen Erinnerungen und die frischen Farben des Bildes

von Bergelius, das ich im SitzungsSaale der Akademie, mit dem silbern Lorbeerfranze zu seinen Füßen, erblickte, und dessen Laboratorium der Schwede mit Stolz und Hochachtung betritt, als ob noch sein Geist darin walte; es ist die Sympathie für die heimischen Größen im Reiche des Geistes, welche Liebe für diese Gebiete einflößt, die vorzugsweise von ihnen gepflegt sind. Linne's Brustbild tritt uns nicht allein in der Bibliothek zu Lund entgegen, es zielt, von Sergel gearbeitet, nicht allein, von einem Eichenfranze umgeben, den Dom von Upsala, er selbst in diesem Dome, wo wir sonst nur die Grabstätten denkwürdiger Könige Schwedens sahen, und im botanischen Garten von Upsala erblicken wir ihn als freundlich milden Greis, im Buche der Natur lesen in einer schönen Marmorbüste.

In der achtclassigen neuen Elementarschule zu Stockholm, in der ich unten ausführlicher sprechen muß, beginnt in den fünf untern Classen der Unterricht am Anfange jeder Woche mit dem Christenthum, woran sich dann die Naturgeschichte anschließt, und in den drei obern Classen nimmt die Naturgeschichte die erste Stelle ein, und ist, wie dort mit der Religion, so hier mit der Philosophie unmittelbar verbunden. Während bei uns die Stunden der Naturgeschichte nach oben abnehmen, sind dieselben in dieser Anstalt von der vierten Classe an — etwa unserer Unterquarta entsprechend — vermehrt.

An die Naturgeschichte möchte ich die Geographie und Geschichte anschließen, von welchen die erstere auf eine sehr anschauliche und praktische Weise betrieben und daher zum Theil mit dem Lineärzeichnen verbunden wird. Die geniale Auffassung der Geographie von unserm Karl Ritter, der eigentlich erst die Geographie aus einem bunten Gemisch von allerhand Notizen und Aeußerlichkeiten zu einer Wissenschaft erhoben hat, und der die geographischen Gesetze in der stehenden, bewegten und belebten Bildungen zu verfolgen und die Erde als Gesamtschauplatz aller Lebenshätigkeit in inniger Wechselwirkung mit dieser aufzufassen sucht, hat gerade in Schweden die größte Anerkennung gefunden und ist gerade da im Einzelnen weit gebildet und dem Leben und der Praxis zugänglicher gemacht worden. Besondere Verdienste hat sich in dieser Beziehung Agren durch seine Anleitung zur geographischen Construction und seine Modellkarten erworben. Der Zeichenunterricht ist ein allgemeiner und alle Schüler sind dazu verpflichtet, wodurch gewiß eine gründlichere Betreibung der Geographie nicht wenig gefördert wird. In der Geschichte tritt die alte und allgemeine Geschichte zurück, dagegen wird die vaterländische

mit besonderer Liebe gepflegt, und ihr sind zum Theil schon in den untersten Classen besondere Stunden gewidmet, ebenso wie der biblischen. Biblische und vaterländische Geschichte bilden die Grundlage alles historischen Unterrichts, und mit ihnen findet man eine genaue Bekanntschaft, nicht allein bei den Gymnasiasten, Studirenden und Gebildeten, sondern im Volke überhaupt. Selten zeigt sich wohl ein größerer Gegensatz gegen Deutschland, als in der größern oder geringern Bekanntschaft mit der Geschichte des eignen Vaterlands.

(Fortsetzung folgt.)



nach eine speciell althochdeutsche Grammatik schreiben will, wird 'vorzüglich die Genesis und die historische Entfaltung im Auge behalten müssen. Unbefangene Prüfung wird vielleicht lehren, ob es erlaubt ist, das Althochdeutsche so unmittelbar ans Gothische zu halten, als es gewöhnlich geschieht; jedenfalls sind die Besonderheiten dieses Dialectes gegen die übrigen germanischen, wie sie auch abgesehen von dem Entwicklungsverlaufe des Althochdeutschen selbst in ihm liegen, klar hervorzuheben. Scharf sind die Quellen zu sichten, und nicht nur zusammenhängende Schriften, auch den Eigennamen von frühester Zeit an ist nachzuspüren, ob nicht allfällige sichere Unterschiede und wichtige Entwicklungspuncte nach Ort und Zeit fester als bisanhin bestimmt werden könnten. Diese Forschung, allerdings eine mühselige, ist besonders für die Lautlehre und voraus für den Vocalismus unumgänglich notwendig. Aber außer den Quellen selbst und außer den grammatischen und lexicographischen nicht genug zu preisenden Hauptwerken eines J. Grimm und Grass müßten auch die tiefgreifenden Erörterungen eines Jacobi, Holzmann, R. v. Raumer, Reimnitz u. A. zwar mit prüfender Besonnenheit, aber alles Ernstes zu Rathe gezogen werden. So könnten wir wohl zufrieden sein, wenn eine althochdeutsche Grammatik, auf umfangreicher Forschung und Sichtung der Quellen basiert und mit allseitiger Beziehung aller speciell althochdeutschen Forschungen ausgearbeitet, die Thatfachen in schlichter geschichtlicher Darstellung uns auslegte, obgleich wir allerdings den Wunsch nicht unterdrücken möchten, daß damit die Resultate der vergleichenden Sprachforschung vereinigt oder wenigstens in der Darstellungsweise spürbar würden.

Es thut uns leid, in diesem kleinen Werke von Hahn, der sich nun einmal vorzüglich auf Grammatik verlegt, das nicht zu finden, was wir wohl nach seinen frühern mittelhochdeutschen Arbeiten erwarten durften; denn umsonst hoffen wir hier auf eine Entwicklungsgeschichte der althochdeutschen Sprachformen. Die einzelnen aus Grimms neuesten Werken herausgerissenen, aber gar nicht näher begründeten Sätze können uns unmöglich genügen als Ausgangspuncte dieser Entwicklung, und die einzelnen Erscheinungen, die danach aufgezählt sind, geben uns in ihrer Vereinzelung keinen rechten Aufschluß. An diese allgemeinen Bemerkungen reihe ich einige besondere an, die theils darauf hindeuten sollen, was wir suchten, theils nach unserer Meinung Beichtigungen zu dem enthalten, was uns in dem Buche wirklich vorliegt. Auf S. 1 lesen wir: „Auf den verschiedenen Combinationen, die sich ergeben können, wenn je zwei dieser Grundvocale (a, i, u) zusammen wirken, beruhen die übrigen Vocale.“ Damit ist Grimms aller-

dingß sehr geistreiche Annahme, es gebe ursprünglich im Deutschen gar keine einfachen Längen, ohne Weiteres als richtig und fest angenommen hingestellt, wie es denn auch S. 2 heißt: „das *a* ist wohl in der Regel als verdichtetes *ia* aufzufassen“, oder S. 3: „Wir kommen zu *i*. Diese Verdichtung liegt der Diphthong *ui* zu Grunde, den die goth. Sprachen schon zu *ei* schwächte, z. B. *plzan*, goth. *beitan*“ (cf. sanscrit. *bhid* lat. *findere*), und ebendasselbst: „In Bildungen, Ableitungen und Flexionen deutet *o* auf den Diphthong *ua* zurück und steht unter keinen consonantischen Einflüssen.“ „Das *û* ist zunächst als Verdichtung des Diphthonges *iu* zu nehmen.“ Mit solchen allgemeinen und, werden sie auf solche Art ohne eine Spur innerer Begründung hingeworfen, ziemlich paradox erscheinenden Sätzen ist gewiß dem genaueren Studium des Althochdeutschen gar wenig gedient. Und jedenfalls sind diese Bestimmungen selbst nach Grimms geistvoller Darstellung immer noch wenigstens einem Theile nach, sehr zweifelhaft, am zweifelhaftesten die, daß *ei*, *i* = *ui* sei, so daß also *u* selbst aus *ia* erwachsen müßte. Für die althochd. Grammatik wäre eine bestimmte und gegliederte Entwicklungs-geschichte der Längen und Diphthonge ungleich wichtiger gewesen, und nach den trefflichen Vorarbeiten in dieser Richtung zweifeln wir nicht, es wären sichere Ermittlungen nicht unmöglich. Mit dem altd. *o* statt eines alten *au* wird lateinisches *o* in *plodo* neben *plaud* u. s. f. verglichen, das wohl wieder am häufigsten vor Dentalen eintritt. Wenn auch dieses lat. *o* nicht so selten ist, als es nach der Bemerkung des Verf. scheinen dürfte, so haben doch, will man einmal vergleichen, das Umbrische und Osci-sche viel mehr des Analogen mit dem Althochdeutschen. So gerade in diesem Falle finden wir im Umbrischen *ote* = *autem*, *tōru* = *taurus* etc. — Lateinisches *dūco* ist nicht, wie es hien erscheinen könnte, eine Verdichtung von *diuco*, *deuco*, sondern, wie uns die Inschriften lehren, von *DOVCO*. Der Schreibeseform *ae* möchten wir nicht so großes Gewicht beilegen, als hier S. 4 geschieht. Nachman zu Lucretius S. 339: *PRÆCE. Quod frequentissimum scribentibus genus est in libris nono sæculo antiquioribus, ut prætium cet. item plaenus cet., quæ indicio sunt hæc vocabula e aperto preferenda esse. hoc aperto sono ruri dicebant pretor quo tempore in urbe æ diphthongus audiri nondum desierat.* Viel merkwürdiger ist der Laut *ao* für altes *au* und *oa* für altes *o*. Denn das sind sichtbare Uebergangsstufen und zwar zeitlich und örtlich als solche bestimmt erkennbar. Wenn *ao* auch für *oa* vorkommt, so ist das eine einzelne Verwirrung, wie sie auch zwischen *ou* und *uo* eintritt. — Eine eigenthümliche Erklärung findet S. 5 und 6 der Ablaut. Mit dem Nachspruch

daß man bei dem Abblaute nach feiner äußerlichen (wohl äußern?) Ursache fragen dürfe, ist die Frage nicht erledigt. Viel bescheidener äußert sich darüber J. Grimm in seiner Geschichte der deutschen Sprache: „Ob der Ablaut selbst etwas der Flerion Unwesentliches sei, ist eine Frage, die so weit hinter die äußerste Grenze deutscher Sprache zurückreicht, daß ich billig nicht darauf einzugehen habe.“ Nur das darf man vom germanischen Standpunkte aus ohne Kühnheit behaupten, daß hier die Lautveränderung im starken Verbum und in der Wortbildung überhaupt sich zu einer wesentlichen und innerlichen Bedeutung entfaltet habe. — Warum wird die Brechung gehemmt bei folgendem mm, nn, oder wenn m und n mit einer muta verbunden auf den Vocal kommt? Ich denke, weil m die Nasalis des Labialorganes, n die des Dentalorganes ist. Wo nun diese gedoppelt oder wo sie gestützt erscheinen, üben sie dieselbe Kraft aus, wie ein u oder i. — Besonders wieder in dem Capitel über die Assimilation hätten die altitalischen Dialecte und hier speciell das Osische treffende Analogieen geboten und zur Aufhellung der Sache beigetragen. Ebenso zeigt sich in diesem lautlich recht fein organisirten Dialecte eine andere Eigenthümlichkeit, die bloß im Althochdeutschen in ähnlicher Weise und in ähnlichem Maße wiederkehrt, nämlich die Vocaleinschiebung zwischen liquida und muta und zwischen zwei liquidæ. Kirchhoff hat diese Erscheinung in der Zeitschrift für Sprachvergl. I, S. 36 ff. genügend erläutert. Warum hielt sie Herr H. nicht einmal der Erwähnung werth, da gerade sie mit der Assimilation zusammen vorzüglich dazu hilft, den Charakter des Althochdeutschen zu bestimmen? — Auch mit der Darstellung des Consonantismus können wir uns nicht zufrieden geben. Wie trefflich hätte sich in aller Kürze das Verhältniß der liquidæ und spirantes unter sich, zu den mutis und zu den einzelnen Organen aufhellen lassen. Und auch im Einzelnen ist nicht Alles richtig. Das althochd. *chilcha* neben *chircha* darf nicht mit *Parilia* und *Palilia* verglichen werden; denn in den letztern hat *Parilia* der Dissimilation willen ein r erhalten, wie das griechische *ἀργαλέος*. Und was die Assimilation von m und n an dem folgenden Consonant betrifft, so ist diese, wie uns die frühern lat. Inschriften beweisen, im Lateinischen gar nicht sonderlich alt. Der Laut f ist im Germanischen so wenig als im Lateinischen eine reine und volle Aspirate. Das beweist uns schon der Umstand, daß er im Ganzen genommen keiner Verschiebung unterliegt; und daraus erklärt es sich auch, daß vor f nicht immer m, sondern auch n erscheint, wie in *hansf* 1c. Viel zu leicht ist der Wechsel der spirantes unter sich und mit den ebenfalls halbvocalischen liquidæ behandelt. Instructive Beläge hätte hier die alt-

hochdeutsche Gestaltung des goth. *vaian*, *saiau* u. s. f. geboten. Ungleich aber sind die lateinischen *vesperus* und das Lehnwort *hesperi* mit *ēva*, *ēha* verglichen, da eben *hesperus* im Römischen ein Lehnwort ist; viel geschickter konnte das Verhältniß vom sanscr. *ajas* (ae. und umbr. *ahesnus*, röm. *ahenus* mit dem von goth. *vaian* zu ahwahan zusammengestellt werden, und was dergleichen mehr ist. In den Uebergang vom alten *s* in *z* und dann in *r*, ganz ähnlich dem gothisch = althochdeutschen Proceß, finden sich in den italischen Dialekten reiche Parallelen. Diese Uebergänge mußten hier um so mehr klar und einläßlich entwickelt werden, als uns die Lehre davon zu köstlichsten Aufschlüssen über die Entstehung und den Fortgang gewisser grammatischer Formen, wie der Steigerungsformen u. s. f., verhilft. Nicht recht klar ist uns die Fruchtbarkeit der S. 12 aufgestellten Combinationen von *mutæ* und *spirantes*. Jedenfalls falsch ist als Beispiel dafür, wie sich oft beide Buchstaben *kv*, *gv* im Anlaute verloren haben griech. *ῥέγγον*, ahd. *werah*, gr. *ῥέγγον* aufgeführt; denn nirgends können wir in dieser Wurzel einen ursprünglichen Gaumenanlaut entdecken. Sie lautet im Sanscr. *vrg* u. s. f. Wohl aber ist der Satz sehr richtig, daß im Lateinischen und Germanischen gar häufig von *g*, *gv* u. s. f. nur das *v* im Anlaute übrig geblieben, wie Andere und der Unterzeichnete das schon mehrmals erwiesen haben. Die Form *thliuhan* in Verhältnissen zu *thliuhan* ist noch nicht recht gedeutet; viel begreiflicher ist *cūval*, *quīsalōndi* u. ä. statt eines *zulval* u. s. f., nicht, wie hier scheint, statt *tveīfls*. Als Beispiel, wie oft Spiranten *s* und *j* u. s. f. unter sich wechseln können, führt H. *ζυγόν*, lat. *jugum*, goth. *ju*, ahd. *joh* auf und vergleicht nhd. *ducken*. „Oder“, sagt er, „darf man *gj* annehmen?“ Dieses Beispiel ist sehr unsicher, da uns, so weit wir gehen, keine der verwandten Sprachen ein wirkliches *dj* oder so etwas bieten will, und es ist anerkannt, daß auch ein einfaches *an-* und ein lautendes *j* in *ζ* übergehen kann, so wie sich *gj* und *gv* aus reinem *u* und *v* entfalten können. Von dem Uebergange eines *j* in *ζ* spricht Schleicher zur vergleichenden Sprachgesch. S. 49. Eben so wenig als der Wurzel *ju*, *jug* ein ursprünglich anlautendes *d* sich historisch nachweisen läßt, kann ein ursprüngliches anlautendes *gw* oder *gj* für *ῥέγγον* ver, altnord. *vār* u. s. f. begründet werden; seine W. ist sanscr. *va*. Vergl. Zeitschr. f. Sprachvergl. I, S. 350. S. 16: „Ebenso stimmt *caput* nicht mit *κεφαλή*.“ Ruhn in der 3. f. Sprachvergl. I, S. 13 hat wohl überzeugend nachgewiesen, daß *caput*, *κεφαλή* und *haubit* nur in scheinbarem Zusammenhange unter sich stehen. Im Folgenden hätte R. v. Raumers geistreiche und gediegene Schrift „über di

Aspiration“ treffliche Hülfe leisten können; denn ohne eine rechte Classification der Aspiration und Spiranten ist deren Betrachtung eine höchst unfruchtbare. Von gh hätte wenigstens angemerkt werden sollen, daß es sich zunächst und regelmäßig nur vor den spitzen Vocalen i, e, ei findet, also in Analogie steht mit der Affection der Gutturalen in den italischen und romanischen Sprachen. Das Beispiel pittu, pat auf S. 19 beweist nicht, was es beweisen soll: pittu ist ja für pitju, und j ist in diesem Verbum ebensowohl nur eine Verstärkung des Präsensstammes als i im lat. capio, ε in griech. γαμέω u.; also konnte auch unter andern Verhältnissen kein patt zulässig sein.

Die Flexionslehre bietet uns weniger Anlaß zu Bemerkungen. Im Ganzen bedauern wir nur, daß hier gar zu wenig, fast nichts eine wohl mögliche rationelle Erklärung findet. So heißt es S. 23: „Nun ist aber noch vom Pluralis zu merken, daß es W. W. gibt, die in diesem Numerus zwischen Wurzel und Flexion die Bildungssilbe ir (er) einschieben, z. B. krepir u.“ Offenbar ist hier ir = goth. is in den Substantiven rimis von W. ram, sigis von W. sah, riquis = sanscr. rajas u. s. f., d. h. es ist dasselbe Affix als im sanscr. as, gr. os, lat. us, goth. is u. s. f., und wir haben theoretisch ein krepir neben krap u. s. f. vorauszusetzen. Dieses Affix, das eigentlich abstracte Neutra bildet, ist sehr passend verwendet, um Collectivbegriffe auszudrücken. „Eine besondere Erscheinung“, sagt H. S. 24, „ist es, wenn der Nom. und Accus. Plur. die Endung u hat, z. B. chunnu, erdrichu“ u. Ja eine besondere Erscheinung, die uns noch in Spuren die alte Bildung des Nom., Acc. Plur. oder Neutrum erhalten hat: u ist hier = dem alten a Ganz in derselben Weise ist im Umbrischen dieses a in den ältern Denkmälern in u, in den jüngern immer in o geschwächt; Aufrecht-Kirchhoff I, S. 119 S. 25 lesen wir, daß in der Regel das des Gen. und Dat. Sing. in der schwachen Declination keinen Anlaut wirke. Warum nicht? Weil die übrigen Formen noch klar genug darauf hinweisen, daß dieses i erst in jüngerer Zeit aus a entstanden sei. Die schwache Declination ist im Ganzen zu kurz abgehandelt, da sie doch in diesem Umfange und in dieser Weise eine recht hervorstechende Eigenthümlichkeit des Germanischen ist. Sehr karg sind auch die lieblichen Verwandtschaftswörter Vater, Bruder u. s. f. bedacht. Ihre Ableitungssilbe ist aber nicht ar, wie H. sagt, sondern tar, dieselbe, die in den verwandten Sprachen nomina agentis bildet: patar, fatar ist „der Schützer“, muatar „die Schaffnerin“, pruadar „der Erhalter und Träger“, swestar voller als sanscr. suasr, lat. soror = sosor, ist „das verwandte, eigne Weib“, tohtar „die Mälfende oder die Heranwachsende“.

In der Declination von *naht* sind offenbar ein altes Masc. *noctu* und ein altes Fem. *nocti* gemischt. S. 38 wird der Mangel eines Relativum im Althochdeutschen hervorgehoben. Ein eigenes Relativum ist kaum einer Sprache ursprünglich vorhanden, wohl aber haben sich in manchen anscheinend besondere Formen desselben aus andern Pronominalstämmen entfaltet. Im Gothischen wird bekanntlich die Relation durch *ei* ausgedrückt, und dieses erscheint zuweilen noch im Althochdeutschen als *z*. B. im *Muspilli*: *dazi ist rehto virinlich ding, dâri ist lip âr tōd* u. s. f. Dieses *ei*, *i* scheint ungefähr gleichbedeutend mit dem altd. *dâr*, *der*, *dir*, d. h. es scheint nichts anderes als der Kasus eines Demonstrativstammes. Die Formen *scirumes* etc. sind S. 42 ohne weitere Erklärung aufgeführt, ebenso *pirumes* S. 54 und *stëroz* für *steoz* S. 4 zu dem noch *pleruzzun adolerent* und *capleruzzi immolaret* v. *blōzan* hinzuzufügen waren. In den beiden letztern sehen wir Ueberbleibsel alter Reduplication, in den erstern scheint uns *w* in *r* übergegangen zu sein. Wir kennen zwar wohl die neueste Erklärung der Formen, wagen aber trotz ihres Scharffsinnes noch nicht, an ihre Wahrheit zu glauben, weil sie nicht alles umfaßt. S. 47 ist die *vo*-Form der Endungen — *amēs* u. s. f. aufgeführt, aber keine Deutung versucht. Trotz Westphals Einwendungen werden wir doch mit *Bo* u. a. daran festhalten müssen, dieses *mēs* entspreche dem vedischen *mā* d. h. *ich* und *du*, „*wir*“. Das kann die Erklärung nicht umstürzen, daß ahd. *mēs* auch im Optativus erscheint; denn ebenso zeigt sich *μ*, *ν* im griechischen Optativ. Viel wichtiger ist der Umstand, daß die Verlängerung des *e* im Althochdeutschen sonst ohne Analogie. Doch fehlen für *e* die Zeichen *ae* und *ei* nicht, und die Verdichtung in einem einzelnen dem Sprachbewußtsein nicht mehr klaren Falle dürfte nicht unerhört sein. S. 51 äußert Herr H. die Ansicht, das *ō* in der zweiten Classe der schwachen V. V. sei eine Verdichtung von *ua*, und will als eine Spur davon *adhmuot* f. *adhmōt* ansehen. Wir finden in dem *ō* dieser Classe, das einzeln, wie jedes andere *ō* in *ua* sich breiten konnte, nichts anderes als die Verdunkelung eines alten *ā*, gerade wie in *brōthar* und *pruadar* neben lat. *frāter*, sanscr. *bhrātar* etc. Von den Uebergängen einer schwachen Conjugation in eine andere hat am ausführlichsten Jacobi gesprochen in seinen Beiträgen zur deutschen Grammatik S. 131 ff. S. 55 ist viel Unhaltbares gesagt über die Stämme, die die Conjugation von „sein“ bilden. Es sind hoffentlich offenbar drei Verba mit einander vereinigt: 1) *wësan* = sanscr. *vas* „wohnen“; 2) *pim* = *pium* = sanscr. *bhavāmi* von *bhū* „werden“; 3) *sint* etc. = sanscr. *santi*, lat. *sunt* f. *isint* u. s. f. v.

W. as „sein“. Der einzige Imperativus *bis* bietet einige Schwierigkeit. Will man ihn nicht als eine andere Form für *wis* erklären, so müßte man darin wohl einen Coniunctivus von *pim* mit verkürztem *i* sehen. Die Behandlung der V. V. präteritopræsentiā ist wieder viel zu kurz und nüchtern. Die Darstellung dieser germanischen Eigenthümlichkeit — denn wenn auch andere Sprachen Aehnliches bieten, ist es doch nur vereinzelt und nicht consequent durchgeführt — scheint uns ein Glanzpunkt in Grimms Geschichte der deutschen Sprache, und von nun an darf sie keine deutsche Grammatik unberücksichtigt lassen.

Beim Schlusse äußern wir noch einmal unser Bedauern, daß Herr H. vielleicht aus besondern Rücksichten uns nicht eine volle und gründliche Darstellung der althochdeutschen Sprachformen geben wollte; wir hoffen, das kleine Buch erlebe eine zweite Auflage und der Verfasser werde in dem Falle seine gewiß reichen Sammlungen und Ansichten weiter öffnen.

Zürich, den 29. December 1852.

Dr. H. Schweizer.

Vocabularium für den griechischen Elementarunterricht. Nebst Aufgaben zu mündlichen und schriftlichen Uebungen. Von Dr. C. Dettmar, Coll. am Cath. zu Lübeck. Braunschweig, Schwetschke. 120 S.

Das Buch enthält 1) Substantiva, S. 1—28; 2) Adjectiva, S. 28—39; 3) Verba, S. 40—49; 4) Adverbia; 5) Präpositionen; 6) Coniunctionen, S. 50—54; 7) Etymologischer Index, S. 54—73; 8) Gleich- und ähnlichlautende Wörter; 9) Accentregeln, S. 75—81; 10) Beispiele zur Declinationsübung, S. 82—85; 11) Aufgaben zum Uebersetzen ins Griechische, S. 86—97; 12) Deutsches Wortregister, S. 98—119. Innerhalb der einzelnen Abschnitte sind die 3179 Vocabeln übersichtlich geordnet. — Wir glauben, daß das Buch für Uebungen in den Stunden wie zu Hause, besonders weil sich die Aufgaben kurz und sicher stellen lassen, wohl brauchbar ist. Freilich würden wir immer vorziehen, in jedem Halbjahr zur Einübung der Formenlehre, namentlich in den Lehrstunden, nur die Vocabeln zu verwenden, welche der Lesestoff bietet, der in dem betreffenden Halbjahr bezwungen werden soll. Man ist dann allerdings etwas beschränkter, bewegt sich in einem kleineren Kreise, gewinnt aber dafür an Sicherheit und Gewandtheit und kommt in der Lectüre rascher und sicherer vorwärts.

W. Langbein.

II.

Ch. R. Hornung, evang. Pfarrer in Ansbach, Bilder aus dem Leben und Natur. Lesebuch für die Jugend. Erster Theil. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Ansbach, Gummi. 354 S. 24 Ngr.

Das Buch enthält etwa für Kinder von 9—12 Jahren, in Gedichten auch theils für jüngere, theils für ältere, Schilderungen und Erzählungen. Den Schilderungen von Meer, Feuer, Erdbeben, und den interessantesten wilden und zahmen Thieren folgen jedesmal gehörige Erzählungen von menschlichen Schicksalen, die meist in religiösem Sinne abgefaßt sind. Die Jahres- und Tageszeiten, in Gedichten behandelt, schließen. Unter den Verfassern findet man manche die sonst eben nicht in den Lesebüchern zu Hause sind, z. B. manche Schöne aus Missionsberichten; aber natürlich auch ihre bekannte Habitués. Der Ton des ganzen Buchs ist ein gläubiger, christlich. Es erscheint schon in dritter Auflage und wird in Schulen als Lesebuch gebraucht. Uns würde es dazu nicht genügen, denn es bietet viel litterargeschichtlichen Stoff, der auf den untern Stufen behandelt und Unterricht in den obern Classen wieder dienen könnte, noch auch in Rücksicht auf die untere Stufe allein Stoff genug, an dem durch Unterricht die Erfahrung allseitig erweitert werden könnte.

W. Langbein.

M. Rothert, der kleine Livius. Für mittlere Gymnasialclassen. Braunschweig, Westermann.

Rothert's kleiner Livius ist jetzt mit einem kleinen Wörterbuch versehen und damit dem bei der Anzeige des Buchs *Päd. Revue* XXX 61 ff. bemerkten Mangel abgeholfen. Noch wesentlicher erscheint uns jedoch, daß Herr R. nunmehr auch in einem zweiten Hest (1853) das II. und III. Buch behandelt hat. Denn offenbar reichte der bisher gebotene Stoff nicht aus. Noch weitere Fortsetzung ist in Aussicht gestellt. Hat Herr R. aber einmal beim ersten Hest nachgegeben und ein Speciallexikon beigelegt, so wird er wohl auch für die folgenden ein Gleiches thun müssen. Er empfiehlt das kleine Rärchersche etymologische Wörterbuch. Natürlich ist damit fertig zu werden. Doch nicht Jeder wird damit fertig.

W. Langbein.

Deutsches Lesebuch für Gymnasien und Realschulen. Auswahl von Prosa-Stücken und Dramen von M. W. Göttinger. Zweiter Theil. Für die mittlern und obern Classen. Schaffhausen, Hurter. 620 S. 1 Rthlr. 15 Sgr.

Der Inhalt des zweiten Bandes des G.'schen Lesebuchs scheint uns vorzüglich geeignet, den Zwecken zu dienen, welche der Herr Verf. in der Vorrede des ersten als diejenigen angibt, die ihn bei der Auswahl geleitet haben. Er will Lese-Stücke geben, an denen schönes, ausdrucksvolles Lesen geübt werden könne und die zugleich Stoff für schriftliche Arbeiten liefern. Auch die Stücke dieses Bandes haben alle eine außerordentliche Lebendigkeit und Wärme der Darstellung, bei großem Reichtum an Anschauungen und Gedanken. Daß überdies die meisten derselben vielen Lesern ganz neu sein werden, wie der Verf. in der Vorrede bemerkt, weil unsere besten Bücher nicht zugleich immer die berühmtesten seien, ist wohl sehr wahrscheinlich. Einige Stücke, wie z. B. von Lichtenberg der Anschlagzetteln *, von Möser das Recht der ersten Mühle u. dgl., müssen natürlich in jedem Lesebuch vorkommen. Dennoch aber macht das ganze Buch in der That einen höchst frischen und lebendigen Eindruck. Folgendes ist der Inhalt: I. Erzählungen: Von Tiburzio von Enk, das Erbgut von Rochlitz, die hl. Cäcilie von J. v. Kleist, aus dem Leben eines Geringen von Hegner. II. Charakterzeichnungen: Von J. Möser: der sel. Vogt, der gutherzige Narr, die Empfindsame, eine Erzählung wie es viele gibt; von Falk: Ruschel, der Stoddfisch, der Pinsel, die Grille, der Krakeeler; von Schüze: der Allerweltstadler, der Gernsjäger; je ein Stück von Westenrieder, Castelli, Lichtenberg, J. Paul (Schmelzle), Andersen, von Fischer der Hammelburger landwirthschaftliche Verein (ganz vorzüglich!), von Hackländer der Bataillonsvorbeimarsch. — Nun folgen: III. Geschichtliche Darstellungen. Statt der ersten, Macbeth nach Holinshed schott. Chronik von Simrod würden wir doch das Stück aus Eschudi gewünscht haben, welches ebenso für den Schiller'schen Tell zu Aufzügen benutzt werden kann wie das gewählte für die Tragödie des Namens. Demnächst Erzählungen aus der Geschichte: die Schlacht bei Pharsalus, Entstehung der Kreuzzüge, die geistlichen Ritterorden, die Schlachten am Morgarten und bei Hemmingstadt, die Belagerung von Antwerpen, Tod der Maria Stuart, die Schlachten bei Kesselsdorf und Zorndorf. (Warum nichts aus den Freiheitskriegen?) Dann von pragmatischer Geschichtschreibung: von Heeren die Colonieen der Phöniciern und Gregor VII., von Ranke Karl V., von Rühß Karl XII., von Lichtenberg Capt. Cook.

*) Wo wir doch Nr. 2 gestrichen hätten!

Von den folgenden erzählenden Beschreibungen zeichnen wir aus den Bergübergang von Tscharner; die Natur- und Sittenschilderungen, v. Kahl, A. v. Humboldt, A. Huber, Forster, sind sehr gut gewählt. Unter VI. stehen erklärende Beschreibungen: A. von Bildern*, B. von Dichtungen, Ajax von Immermann und von Becker, Antigone von Becker, Hamlet von Goethe, Marinelli von Engel, Hebel's Gedichte von Goethe. Diese sind für den Zweck der Aufsätze der Schüler sehr gut gewählt. Dasselbe gilt von den Abhandlungen unter VII. Wir finden Herder, Garve, Biester, Plattner, Engel, Fichte, Schlegel, Lessing, Klopstock, Jacobi, Schubert, Robell. VIII. Aufsätze mit rhetorischer Färbung sind gewählt von Möser, Lange, Hausmann, Tieck; IX. Reden von Schlegel, Möser, Tieck (Nominativ und Accusativ, würden wir streichen). Wieland (die vortrefflichen Reden über den Eiferschaten!), Reinhold. Endlich X. Gespräche von Engel und Tieck; XI. Briefe von Goethe, Lavater und XII. Bemerkungen und Sprüche von Hegner, Lichtenberg, Hippel, Goethe, Jacobi, Hebel.

W. Langbein.

Lateinisches Lesebuch für die oberen Classen der Realschulen, enthaltend eine Auswahl von Lesebüchern aus den römischen Classikern, nebst Einl. und Anm. von Dr. A. Weidemann, Rector der Realschule zu Saalfeld. Jena, Frommann. X. 405 S.

Wir geben zuerst den Inhalt des Buchs vollständig an. Es enthält 1) Cornelius Nepos: Einleitung, Miltiades, Themistokles, Alcibiades, Pausanias, Cimon, Alcibiades, Epaminondas, Atticus. 2) Julius Cäsar (Bellum Gallicum): Einleitung, Buch I, II, Inhaltsangabe von III, von IV Cap. 1—19, Inhaltsangabe von IV, 20—38 und 1—25; Buch V, 26—52; Inhaltsangabe von V, 53—58, VI, 1—29, Buch VI, 9—29, Inhaltsangabe von VI, 29—44, von VII und VIII. 3) C. Corn. Tacitus (Germania): Einleitung, Cap. 1—28, Inhaltsangabe von 28—46. 4) L. Livius: Einleitung, Buch XXII, 44—60. 5) C. Sallustius Crispus: Einleitung, Catilina 1—61. 6) Cicero: Einleitung, Briefe [4 aus den Jahren 68—58, 4 aus J. 58, 7 aus d. J. 57—52, 9 aus d. J. 51—50, 6 aus d. J. 49—43], de republica II, 2—9, Cato Major 19—23, Pro Archia Poeta. 7) Plinius Secundus: Einleitung, Briefe I, 1, 15; III, 1, 5; VI, 16, 20; III, 1

* Die erklärten Bilder, drei von Ruyssdael und zwei von Hogarth, sind in guter Holz- und Stahlstichen beigegeben.

VII, 9; VIII, 8, 17; X, 97, 98. — Als Anhang 1) Phädrus Fabeln I, 1—5, 8, 12, 13, 14, 26; II, 7; III, 7, 14, 18; IV, 9. 2) Ovid, außer einigen kleineren Stücken aus Fast., Epp. ex Ponto, Trist., Am., namentlich Fast. II, 83—118; IV, 419—609; Metam. I, 5—433; II, 1—328; VIII, 618—724. 3) Tibullus Elegien I, 3, 35—50; 1, 1—44; 10, 1—52. 4) Virgil Georg. II, 458—490; 116—162; Aen. 1—267. 5) Horaz Satiren I, 7; Oden, Ep. 2; Od. I, 3, 22, 24; II, 10, 14, 18, 30; III, 1.

Wir theilen des Verf. in der Vorrede ausgesprochene Ansicht, daß das Lateinische in den Realschulen nicht nur den Zweck habe, logische und grammatische Bildung zu vermitteln, sondern vorzüglich auch seine Stelle habe um der in dieser Sprache niedergelegten großartigen Geistesproducte willen, um des ästhetischen, historischen und sittlichen Werths der Classiker willen. Die vorliegende Sammlung soll also den Schüler mit einer Anzahl der wichtigsten Autoren bekannt machen und ihn in die wichtigsten Gebiete des Alterthums einführen. Er soll die Tapferkeit der Römer und ihr Kriegswesen, den römischen Soldaten in der Schlacht, auf dem Marsch und im Lager kennen lernen; es soll sich ihm ein Blick öffnen in das innere Staatsleben, in das politische Treiben des Weltstaats; er soll in die Senatsitzungen, die Volksversammlungen, auf das Forum und vor die Rednerbühne geführt werden; auch das Haus- und das Familienleben soll ihm geöffnet werden, und er soll wenigstens einige Proben von der Philosophie des Alterthums kennen lernen. Besonders mußte das in die Römerwelt hineinragende Germanenthum berücksichtigt werden, und namentlich durfte das erste Aufleuchten des Christenthums nicht unbeachtet bleiben.

Man wird finden, daß die Auswahl ganz diesen Zwecken entspricht. Wir halten das Buch, wie es da ist, für sehr brauchbar. Doch wollen wir einige Wünsche für eine zweite Auflage aussprechen. Die Stücke aus Cornel würden wir weglassen. Wir setzen dabei voraus, daß Cornel in der dritten oder noch besser vierten Classe von oben gelesen werde. Dadurch wird Raum gewonnen (48 Seiten) für Livius, aus dem uns nur die Schlacht bei Cannä mitgetheilt ist. Und zwar würden wir besonders den Kampf der Geschlechter mit dem Volk, die Kämpfe mit den italischen Völkern ins Auge fassen. Füglich könnte auch, wenn Phädrus wegblicke und die kleineren Stücke aus Ovid, für die Aeneide mehr Raum gewonnen werden, und vielleicht wäre es thunlich, für einen Theil der Briefe Ciceros Einiges aus den Berrinischen Reden, oder falls daraus nichts leicht genug wäre, eine leichtere Anklagerede zu nehmen.

Die Einleitungen und Auszüge sind ganz vortrefflich gearbeitet. Namentlich in den erstern stecken interessante Themata für den „freien Unterricht“. Vielleicht verstände sich der Verf. künftig dazu, das, was sich aus dem dargebotenen Inhalt von den Schülern selbst an Uebersichten, Combinationen, historischen u. Resultaten gewinnen läßt, noch mehr nur als Problem hinzustellen. Gedanken aus eigener Arbeit an dem Realen gewinnen lassen, das ist ja das Ziel der Realschule.

W. Langbein.

Corinne ou l'Italie par Mme. la Baronne de Staël. Auszug in einem Bande.
Braunschweig, Westermann. 15 Sgr.

Der Herausgeber bestimmt seinen Auszug aus der Corinna der Frau von Stael für die obern Classen höherer Lehranstalten. Er hat von dem Roman nur das beibehalten, was nothwendig ist für den Zusammenhang und um den Charakter der sich unterredenden Personen in den Hauptumrissen zu zeichnen. Der Ausdruck der Verfasserin ist überall genau wiedergegeben. So halten wir das Buch für recht brauchbar. Freilich würden wir dasselbe nicht zum eigentlichen Schullesebuch machen, sondern dazu gerade eine Chrestomathie, die der Verf. verwirft, bestimmen. Aber wohl würden wir es empfehlen zur Privatlectüre, um für diese ein größeres Ganze zu haben, und es so für die zweite Classe der höhern Bürgerschule oder des Gymnasiums, oder die erste einer höhern Töchterchule neben andern vollständigen Ganzen empfehlen. Das beigefügte Wörterbuch wird eine cursorische Lectüre noch erleichtern. Für die statarische sollte es auf dieser Stufe wohl nicht mehr genügen dürfen; doch sind die größern französischen Lexika, welche in den Händen der Schüler sind, auch nicht gerade viel lehrhafter.

Eine ähnliche Bearbeitung des Buchs derselben Verfasserin über Deutschland würden wir noch zweckmäßiger finden, wie wir überhaupt meinen, die französische Lectüre in den Schulen solle sich beschränken auf französische und deutsche Stoffe; natürlich nicht daß unsre Schule von der Frau Stael sollen Deutschland kennen lernen, sondern an ihrer Darstellung eines ihnen bekannten Gegenstandes französische Auffassung und Behandlung.

W. Langbein.

III.

Erzählungen aus der römischen Geschichte in biographischer Form von Dr. L. Stäcke, ordentl. Lehrer am Gymn. in Rinteln. Oldenburg, Stalling.

Die Erzählungen desselben Verfassers aus der Griechischen Geschichte sind in der Päd. Revue 1853, Märzheft, besprochen. Sie haben vor den hier vorliegenden voraus den engen Anschluß an die Quellen. Der Verf. hat sich bei den letztern mehr an Grynfar, Dittmar und Döring gehalten. Vielleicht läßt sich das nicht wohl anders thun. Dann würde uns daraus zu folgen scheinen, daß man die römische Geschichte um eine Stufe weiter hinausrückt und sie — indem man in Quarta Rotherts kleinen Livius liest — aus der lateinischen Lectüre selbst gewinnen läßt. Natürlich rechnen wir dann die Geschichtsstunden zu den lateinischen hinzu und denken uns die historische Lectüre zum größten Theil anheimgegeben der freien Unterrichtsform. Die spätere römische Geschichte bliebe dann der Lectüre des Livius, Sallust, Cäsar u. selber in höheren Classen vorbehalten.

Will man aber die Anfänge der römischen Geschichte, die für den biographischen Unterricht freilich noch geeignet sind, in Sexta behandeln, so ist das Buch des Herrn Verf. dazu allerdings ein brauchbares Hülfsmittel, in der Art, wie wir bei der Anzeige des ersten Bandes angegeben; denn die Sprache ist einfach und die Darstellung möglichst anschaulich. Wir meinen aber, man könne lieber die Vollständigkeit des geschichtlichen Fadens aufgeben, und statt die spätere Römerzeit auch zu nehmen, noch ins Mittelalter hineingreifen, vielleicht sogar in die neuere Zeit.

W. Langbein.

VII.

Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte von A. Luben. In 4 Cursen. Mit Holzschn. Leipzig, Schulze.

Da der oben genannte, für die Hand des Schülers bestimmte Leitfaden wohl allgemein bekannt ist, glauben wir hier nur bemerken zu sollen, daß eben vom ersten und zweiten Cursus die sechste, vom vierten die dritte Auflage erschienen ist. Wir empfehlen den Lehrern, welchen er noch fremd sein sollte, dringend, ihn kennen zu lernen. Der Preis wird nur mäßig sein, da der erste Cursus nur 48, der zweite nur 80, der vierte nur 128 Seiten stark ist. (Der dritte Cursus liegt nicht neu vor.) Die Grundsätze, welche der Verf. in dem Leitfaden

befolgt hat, sind namentlich im Diesterweg'schen Wegweiser von ihm dargestellt. Außerdem sind bekannt seine methodische Anweisung zum Unterricht in der Zoologie (Berlin, Blahn) und in der Botanik (Halle, Anton). Die Aufgaben und Fragen zur mündlichen und schriftlichen Lösung sind zahlreich und besonders förderlich. Sie gewähren auch dem Anfänger im Unterricht eine gute Hülfe und Anleitung. Wie sehr übrigens der Unterricht in der Botanik dem in der Zoologie und Mineralogie auf den untern Stufen vorzuziehen ist, wie viel mehr er die Zwecke des naturhistorischen Unterrichts überhaupt fördern kann, je wie sehr er als Repräsentant dieser Seite der Bildung hinreicht, lehrt übrigens ein vergleichender Blick auf die Aufgaben in den verschiedenen Abschnitten. Wir wenigstens würden auch in der höhern Bürgerschule geschweige denn im Gymnasium, Mineralogie gewiß nur als Hülfs wissenschaft zur Chemie, Krystallographie vielleicht höchstens als propädeutischen Unterricht zur Mathematik, Zoologie nur in einer Sexta und vielleicht Physiologie in Secunda, dagegen Botanik als den Hauptzweig des naturhistorischen Unterrichts in vier auf einander folgenden Classen behandeln, und damit meinen wir nicht nur eine Beschränkung des Vielerlei im Lektionsplan herbeigeführt zu haben, sondern sogar nichts Wesentliches dabei eingebüßt zu haben.

Sechs Vorlesungen über Astronomie von G. B. Airy. Aus dem Englischen von Dr. F. Sebalb. Mit 7 Figurentafeln. Berlin, Duncker. 275 S.

Die Vorlesungen des Herrn Airy, in Ipswich vor einem gemischten Publicum gehalten, sind nicht eine vollständige populäre Astronomie und doch so wenig sie es sein wollen, so nahe kommen sie daran. Der Hauptzweck war, „einfache Methoden nachzuweisen, die Grunderscheinungen der Astronomie in allgemeinsten Weise zu beobachten, einige von den auf einer Sternwarte üblichen Methoden der Beobachtung zu beschreiben, den Grad der Beweisraft und die Arten der Beweise in den verschiedenen Theilen des allgemein angenommenen astronomischen Systems anzugeben und die Art und Weise zu erklären, wie die vorzüglichsten Größenverhältnisse der Sonnen- und Sternensysteme gemessen werden“.

Dies ist dem Verf. denn auf vorzügliche Weise gelungen. Aus der Fülle der Wissenschaft her spricht er klar und anschaulich, mathematisch ohne Formeln und Beweisfiguren, Nachdenken fordernd und dazu anregend. Das Buch ist wieder eine rechte Antwort auf die Frage

wer eigentlich im Stande ist, populär zu schreiben, wissenschaftliche Resultate allgemein zugänglich zu machen.

Besonders haben uns angesprochen die Darstellung der Triangulirungen behufs der Gradmessung, die Benützung der Dauer der Mondfinsterniß zum Beweis der Rotation der Erde, der Vergleich mit dem Kreisel und dem geworfenen Reifen bei der Unveränderlichkeit der Richtung der Erdschse und der Ebene des Aequators, die Darstellung der epicyclischen Bewegung der Planeten, weniger die ihrer elliptischen Bewegung, für welche der Verf. mehr hätte aufwenden sollen; vorzüglich ist wieder die Behandlung der Parallaxe, namentlich die Benützung des Experiments S. 107 und die Messung der Parallaxe des Mondes selbst, wie die der Sonnenentfernung durch Venusdurchgänge. Eben so gut ist die Präcession der Nachtgleichen nach einer sehr klaren Darstellung noch an der Bewegung des Kreisels erläutert und die Nutation erklärt, ebenso die Aberration an einer in ein fahrendes Schiff einschlagenden Kanonenkugel. In der sechsten Vorlesung folgen endlich Berechnung der Geschwindigkeit aus den Finsternissen der Jupiterstrabanten, die eigne Bewegung der Sterne, die des Sonnensystems, endlich die Theorie der Schwere, die Störungen, die Massen.

Die jeder folgenden Vorlesung vorangehenden, erläuternden, zusammenfassenden Wiederholungen der vorangehenden werden den Lesern sehr willkommen sein, da sie immer noch neue und das Verständnis fördernde Gesichtspuncte aufnehmen und verarbeiten.

W. Langbein.

VIII.

1. H. Matthäy Wiesenblumen. Leipzig, Fries.

Auf 28 Tafeln finden wir in guten Biographien stufenweise geordnet unsere bekanntesten Feldblumen. Wen hat nicht schon der anspruchslose Reiz eines Straußes von Feldblumen überrascht? So mögen denn diese Vorlegeblätter dienen, einmal das Auge zu öffnen für das Schöne, was so oft unbeachtet vor unsern Füßen liegt, und außer der Übung für die Hand, die an den fiederspaltigen Blättern und den Schmetterlingsblüthen unsrer Vicia und Ranunculus so gut wie an dem Acanthusblatt zu gewinnen ist; sie mögen den Blick schärfen für das Ideal der Form, welches in jedem Naturgebilde nur unvollkommen dargestellt ist, aber von dem Maler in seiner vollen Schöne zur Anschauung gebracht werden soll. Der botanische Text ist eine wohlgemeinte Zugabe, nur etwas sehr empfindsam.

2. Derselbe. Der kleine Landschaftzeichner. Zweite Abtheilung. Erstes Heft. Leipzig, Frieße.

Auf dreißig Studienblättern meist Details von Vordergründen, auf den letzten acht Tafeln auch Mittel- und Hintergründe; Baumschlag ist fast ganz ausgeschlossen. Die Schwierigkeit der Ausführung steigert sich gut, doch würden wir auf jeder Stufe längeres Verweilen gewünscht haben. Die Tafeln können wohl dazu dienen, den Schüler die Schrift der Natur lesen zu lehren, wie auch die Hand zu üben und ihm die Formen geläufig zu machen. Ein begleitender Text stellt gut die Gesichtspunkte dar, nach denen die Blätter gearbeitet sind, und kann so dem Lehrer eine Anleitung sein, wie er dem Schüler beim Skizziren nach der Natur nach und nach den Blick schärfen, das Wesentliche auszufordern und das Gesehene wiederzugeben lehren kann.

3. J. Hünichen die ersten Anfangsgründe im Blumenzeichnen. Erstes und zweites Heft, à 7½ Sgr. Eisleben, Ruhnt.

Wenn sich die Matthäyschen Tafeln auf ein kleines Gebiet beschränkten, so geben die von Hünichen in größerem Format eine größere Zahl und Mannigfaltigkeit von Formen wieder. Das erste Heft enthält nur Blätter, das zweite nur Blüthen, je auf 12 Tafeln. Von allen sind nur die Contoure gezeichnet. Man hätte sollen im Anfang die Blätter mit getheilten Rändern doppelt darstellen, einmal nur ihren Umriss, dann die genaue Ausführung. Ebenso müßte bei den Blüthen eine Hülfe geboten sein, indem man den Schüler übt, erst die Hauptform zu entwerfen, danach erst diese weiter zu gliedern. — Ein

4. Zeichenbuch (Wolfenbüttel, Holle)

in der Art der Normalschreibbücher, daß am Rande links die Vorzeichnung steht und der übrige Raum zweier Blätter für die Nachzeichnung bestimmt ist, läßt zwar mit ziemlich langsamen Schritten zu Schwererem fortschreiten, doch hat die ganze Einrichtung das Ueble, daß dem Schüler zugemuthet wird, bei mehrfacher Wiederholung derselben Zeichnung immer über seine Nachbildung hinweg nach dem Muster zu sehen, und daß ihm so die Vorstellung des Richtigen mehrfach und bei jeder späteren Wiederholung desto mehr durch die Vorstellung des Falschen getrübt und gehemmt wird. Die Nachzeichnungen fallen daher nicht immer besser, sondern in der Regel wohl immer schlechter aus.

5. G. B. Gunther Vorlegeblätter für Elementarzeichner. Erfurt, Bartholomäus.

Die vorliegenden 12 Hefte geben nur Contoure, die Abstufung ist wohl gerathen, was bei dem größern Umfang des Werks auch leichter war. Namentlich ist zu billigen, daß nicht von Zeichnung zu Zeichnung die Schwierigkeit wächst, sondern daß mehrere immer auf gleicher Stufe stehen. Es ist oft nicht wohlgethan, eine mißrathene Zeichnung wohl gar öfter wiederholen zu lassen, sondern man gibt dafür meistens besser eine gleich schwere auf. Auch soll der Schüler nicht nur erwerben und sich mühen, sondern, und namentlich in der Kunstübung, auch an der Arbeit Genuß und Freude haben.

Die Hefte enthalten 1) gerade Linien, 24 Tafeln mit 49 Figuren; 2) krumme Linien (ebenso); 3) 4) 5) Pflanzenformen, Obstformen, Thierformen, je 24 Tafeln; 6) 7) Ornamente, 16 Tafeln mit 29 und 16 mit 16 Figuren. Hier würden wir ein paar Perl- und Eierstäbe u. dgl. antike Ornamente zuwünschen. Die folgenden Hefte 8) 9) Köpfe, Glieder und Figuren müssen wir tadeln. Sie sind nicht nach der Antike gezeichnet, sondern sehen meist wie fehlerhafte Zeichnungen nach übelgerathenen Sandsteinfiguren aus der Roccocozeit aus.

W. Langbein.

IX.

1. M. W. Kriß, Pastor in Leipzig, die evangelische Lehre auf dem Grunde der heil. Schrift und nach ihrem Zusammenhange für Freunde des göttlichen Wortes dargestellt. Leipzig, Hinrichs. 337 S.

Wir bitten unsre Leser, den Titel obiger Schrift, wenn sie ihn nur obenhin angesehen haben sollten, noch einmal zu lesen; wenn sie diese Worte erwägen und uns glauben, daß er den Inhalt des Buchs besonders treu und wahr ausdrückt, so werden wir bei der Anzeige desselben uns kurz fassen können. Wie nützlich solch ein Buch sein kann, wird jeder sich oft gesagt haben, der da weiß, wie erschreckend die Unwissenheit über die Lehre der Kirche im Allgemeinen und nicht am wenigsten unter den sogenannten gebildeten Ständen ist. Wüßte man nur, wie das Mittel, dem abzuhelpen, in die Hände der nach solcher Speise eben nicht fragenden Leute zu bringen sei! Doch ist wohl eine allmählig sich verbreitende Sehnsucht nach dem „verlorenen Kleinod des Glaubens“ nicht zu verkennen, und ihr kommen Bücher wie das vorliegende heilsam entgegen.

Der Verf. hat, „was für den Zweck des Unterrichts solcher Confirmanden, welche weiter gefördert sind, niedergeschrieben war, zu einem vollständigeren Ganzen ausgearbeitet, um es in einer Sprache, die sich durchgängig von der Sprache der Gelehrten fern hält, Freunden des göttlichen Wortes anzubieten, die nach einer klaren, verständlichen und dabei schriftgemäßen Darstellung der evangelischen Lehre verlangen, während sie hinreichende Vorkenntnisse besitzen, daß es nicht nöthig ist, sie mit den Anfangsgründen des christlichen Wissens bekannt zu machen, und durch ihre geistige Bildung befähigt sind, an den tieferen Fragen des Christenthums warmen Antheil zu nehmen und einer einfachen Beweisführung mit prüfendem Nachdenken zu folgen“.

Nach diesem Plane wohl durchgeführt ist das Buch also zuvörderst erwachsenen gebildeten Christen — oder die es wieder werden möchten — dringend zu empfehlen. Doch ist es auch gewiß für den Religionsunterricht in den obern Classen höherer Schulen wenn nicht ein Lehrbuch, so doch ein Handbuch für den Lehrer; sowohl die Anordnung des Stoffes wie die vortrefflich gewählten und verwendeten zahlreichen Bibelstellen werden ihm willkommen sein, namentlich aber wird er oft die ganze Beweisführung und Darstellung unmittelbar benutzen können, da ihm ja seine Schüler aus der Sphäre und Atmosphäre derselben Stände kommen, für deren Wiedergewinnung der Verf. eben geschrieben hat, da er also bei ihnen dieselbe Unwissenheit, dieselben Vorurtheile, dieselben Schlagwörter, dieselbe Armuth an religiösen Vorstellungen und dieselbe Leere in den religiösen Begriffen vorfinden wird, welche unsern gebildeten Stände fast durchweg charakterisirt.

2. H. von Bielle Biblisches Lesebuch für das Volk. Hamburg, Rittler. 411 S.

3. Dr. J. H. Kurg, ordentl. Prof. der Theol. in Dorpat, Lehrbuch der heiligen Geschichte. Königsberg, Gräfe. XVIII. u. 314 S. 26 Rgr.

Die Unwissenheit über die Lehre der Kirche ist vielleicht nicht geringer als die über die heilige Geschichte. Beides hängt auch zu nah zusammen. Außer einigen dürftigen Geschichten von Joseph, Moses und David weiß man von der Geschichte des alten Bundes nichts, aus dem neuen Testament kennt man vielleicht die Perikopen, von der Apostelgeschichte schon nichts mehr als das Pfingstevangelium, und weil so die Predigt kein historisches Wissen voraussetzen darf, so entbehrt sie selbst der Fülle von anschaulichen und objectiven Thatsachen, an welche sie anknüpfen und aus ihnen her sachlich darstellen könnte, statt immer nur Gedanken abzuspinnen und dialectisch fortzuschreiten. Hierauf ha-

neuerdings Gurtmann besonders hingewiesen, und wir werden darauf zurückkommen.

Bücher haben ihre eigenen Schicksale. Das Buch von Herrn v. B. erscheint in zweiter (Titel?) Ausgabe. Wir wünschen ihm in der That mehr Aufmerksamkeit, als es bisher scheint gefunden zu haben. Der Verf. bestimmt es für Laien, welche das Wort Gottes lieb haben, und für Volksschullehrer beim Unterricht in der biblischen Geschichte. Gewiß wünschen wir in die Hände beider die Bibel selbst erst recht, dennoch können wir ihnen das „biblische Lesebuch“ daneben zu gebrauchen empfehlen. Beiden wird es willkommen sein, einen Leiter und Wegweiser ihrer Lectüre zu finden, beide werden die oft feinen psychologischen Winke und Deutungen zu ihrer Erbauung und zum Schutz und Abwehr gegen gewöhnliche feindliche Einwände und Vorwürfe benutzen können, beide endlich werden die so interessante Periode von Nehemia bis zur letzten Zerstörung des Tempels und Jerusalems sonst nicht leicht so zugänglich haben. Beide also finden hier eine von christlichem Standpunkt aus geschriebene Geschichte des jüdischen Volks bis zur Stunde der Verbannung aus dem gelobten Lande; nicht in objectiver Darstellung, diese gibt eben die Schrift selbst, sondern allerdings reflectirt sie das Licht, das da erschienen zu erleuchten die Heiden, auch in die jüdische Welt hinein, und richtet die Zustände und Gesinnungen des jüdischen Volks, seiner Helden und seiner Verderber.

Mit weit größerem Gewicht tritt das Lehrbuch der heiligen Geschichte von Herrn Prof. Kurz aus der Wissenschaft und der Kirche in das Leben und in die Schule. Es erscheint jetzt in sechster Auflage, die früheren Auflagen datiren von 1843, 45, 47, 50, 51. Der Verf. bezeichnet es auf dem Titel als Wegweiser zum Verständniß des göttlichen Heilsplanes nach seiner geschichtlichen Entwicklung. Eröffnen wir also das Buch mit großer Erwartung, so finden wir diese doch noch übertroffen, denn in der That läßt es sowohl im Inhalt als in der Form fast nichts zu wünschen übrig, als auch mit den übrigen Schriften des Verfassers bekannt zu sein, in denen man weitere Ausführungen der hier in gedrungenster Kürze zusammengepreßten Gedanken und christlichen Erfahrungen zu finden hofft.

Der Verf. behandelt in der Einleitung den Begriff der heiligen Geschichte, Gottes Wesen an sich, Gottes Thätigkeit nach Außen, die Creatur, die Quelle der heiligen Geschichte, ihr Verhältniß zu den verwandten Disciplinen, den Charakter der heil. Geschichte, ihre Periodologie und Chronologie.

Der erste Theil behandelt die Schöpfung und den Sündenfall,

der zweite Theil umfaßt die Erlösung und das Heil in folgenden Abtheilungen:

1) S. 21—187. Die Vorbereitung und Anbahnung des Heils die Erlösungsfähigkeit, der göttliche Rathschluß der Erlösung, die successive Heilsentwicklung in drei Perioden, bis zur Sündfluth, Völkerzerstreuung, Geburt Christi.

2) S. 188—314. Die Ausführung, Aneignung und Vollendung des Heils: die Abschnitte sind a. die Darstellung des Heils in der Person des Erlösers, b. die Verkündigung des Heils durch die Apostel c. die Aneignung des Heils in der Kirche, d. die schließliche Vollendung des Heils.

Nach dieser Skizze des Inhalts geben wir den Plan des Verfassers an. Er will den Gebildeten, welche die Objecte ihres christlichen Glaubens und Hoffens auch in ihrem innern Zusammenhange und in ihrer wesentlichen Beziehung zu einander erkennen wollen, ein Hülfsmittel zur Verständigung über die wundervollen Wege Gottes mit der Menschengeschlecht geben. Somit führt er die geschichtliche Entwicklung des göttlichen Heilsrathschlusses von seiner ersten Erscheinung bis zu seiner schließlichen Vollendung vor. Und auch für die von ferne Stehenden soll das Buch die Stimme eines Predigers sein: „Kommet und sehet die Wunder eures Gottes!“

In der That ist es ein höchst glücklicher Gedanke, den ganzen religiösen Stoff an der heiligen Geschichte darzustellen und vorzuführen. Diese muß durchaus den Christen wieder vollständig gegenwärtiger und die Früchte natürlicher Entwicklung den Zwecken der heil. Geschichte dienlich und förderlich gemacht werden, wenn sie fest bleiben sollen. Gegen die subjectiven Zurechtmachungen des Christenthums sichert nur seine Vorgeschichte, die in den Typen des alten Bundes schon das absolute feste und über aller Subjectivität stehende, mit Nothwendigkeit von der Liebe Gottes geforderte und von Ewigkeit her gesetzte Heil vorgebildet zeigt, die den auf ein sicheres Ziel in allmählig gesteigerte Klarheit hinstrebenden Gang der Führung Gottes nachweist, und die somit nur ein selbstüberwindendes Rückwärtsanschließen an die Erscheinung des Heils in ihrer bestimmten Form zulässig erscheinen läßt, wie, bevor die Zeit erfüllt war, alles göttliche Leben im Glauben sich vorwärts immer klarer nach Einer persönlichen Gestalt hin concentrirte und verklärte. Wer in der Verzweiflung an dem Genügen der eignen Kraft zu seiner Erlösung und in dem Bedürfnis und der Sehnsucht nach Gottes Gnade, in dem Glauben an Christi Verdienst für seine Sünden und an eine persönliche Leitung seines eignen Schicksals

durch Gott seinen Blick von sich weg auf die ganze Menschheit richtet, und, da er an Gottes Liebe nicht verzweifeln kann, auch für die Menschheit einen Rathschluß der Erbarmung Gottes abnt, wer nur in der Offenbarung Gottes und in seiner mit ihr sich vollziehenden Regierung der Menschheit, also in der persönlichen Immanenz Gottes in der Welt die Möglichkeit ihres Heils sieht und in ihr beschlossen und bedingt die seiner einzelnen eigenen Erlösung: der findet in einem Buche wie dieses einen festen Stab und einen treuen Führer durch die Zweifel und Lasterungen und Thorheiten des nüchternen Verstandes, der Gott aus der Welt und Geschichte verweist und ihn somit auch aus seinem Herzen verliert und mit ihm das Bewußtsein seiner Armuth, Leere und Verlassenheit.

Somit glauben auch wir, daß das Werk des Verfassers, eine rechte Handreichung der Kirche an die Schule, für den Religionsunterricht in den obern Classen höherer Schulen wie für den in Lehrerseminarien von reichem Segen sein könne. Die christliche Religion ruht wesentlich „auf historischer Basis und vollendet sich in historischer Entwicklung“. Der reifen Jugend der gebildeten Stände müssen durchaus die Gegenstände der heil. Geschichte aus dem höheren Gesichtspuncte noch einmal vorgeführt und mit der Fülle des dogmatischen Inhalts des Christenthums verwoben werden, selbst wenn man darauf rechnen dürfte, daß das Positive der heil. Geschichte aus den untersten Stufen des Religionsunterrichts noch im Gedächtniß gegenwärtig wäre. Man vergesse nur nicht, wie wenig das Haus zur Bewahrung einmal gewonnener Schätze auf diesem Gebiete beiträgt. Für eine fruchtbare, tiefer zu fassende Behandlung der heil. Geschichte gibt nun der Verf. ein bisher vermistes Hülfsmittel. Daß der Lehrer natürlich den Schüler wie sich selbst an die Bibel als die Quelle verweisen wird, versteht sich wohl von selbst, denn unmöglich kann er den „unschätzbaren Vortheil, daß die heilige Geschichte aus den Quellen selbst von den Schülern studirt werden kann“, von der Hand weisen. Das Lehrbuch gibt Anleitung zur Auswahl und Behandlung des Stoffes und leitet die pragmatische Betrachtung.

Der dogmatische Zweig des Religionsunterrichts ist in den letzten Jahren mit mehreren vortrefflichen Lehrbüchern bedacht worden. Außer dem von uns (XXVII, 341) angezeigten Lehrbuch von Petri liegt es uns schon lange auf dem Gewissen, zu besprechen

Dr. A. H. Hagenbach, Prof. der Theologie in Basel, Leitfaden zum christlichen Religionsunterricht an höhern Gymnasien und Bildungsanstalten. Leipzig, Weidmann. 217 S.

Doch beschränken wir uns auch jetzt noch auf die vorläufige anzeigendste Erwähnung, da uns von anderer Hand eine ausführliche Beurtheilung zugesagt ist. Wem das letztere Buch zugekommen ist und wer namentlich in dem Abschnitt: die heilige Schrift, S. 23—13 weitere Ausführungen und die Lösungen der gestellten Themata und Probleme wünschen möchte, dem bietet das Buch des Herrn Kurz willkommene Auskunft.

W. Langbein.

Dr. Curtmann, Seminar-director in Friedberg, die biblischen Geschichten des A. Testaments zum mündlichen Erzählen bearbeitet. Ausgabe für Lehrer. Darmstadt. Diehl. VIII u. 248 S.

Nicht nur in der Klage über die herrschende Unwissenheit in biblischen Geschichte und deren üble Folgen geben wir Herrn Curtmann Recht, sondern auch darin, daß „es eine optische Täuschung sei, Bibelsprache, namentlich des Alten Testaments, mit all den Erscheinungen, die in der Uebersetzung liegen, für kindlich leicht zu halten. Die Thatfachen sind kindlich, die Gedankenordnung auch, aber die sprachliche Einkleidung liegt unserer Jugend außerordentlich fern“. Deswegen ist „der Ausgang von der dem Kinde geläufigen Sprache zu nehmen der Endpunct ist die durch Luther gegründete Kirchensprache“.

Der Herr Verf. hat nun die Geschichten des A. Testaments das jedesmalige Bedürfnis der Lernenden bearbeitet und bietet in seiner Sammlung dar, in der jene in drei Cursen geordnet sind. In die unterste Stufe A. sind 18, für die mittlere B. 82, für die obere C. 155 Geschichten behandelt, und zwar in A.: Cain und Abel, die Sündfluth, Abraham und Loth, Sodoms Untergang, Isaaks Opferung, Jakobs und Esaus Versöhnung, 6 Erzählungen aus der Geschichte Josephs, Moses Geburt, die Enthüllung des Sabbath's, die Schlagenplage, 3 von Elisas Wundern. Nur zur Probe ist eine Erzählung für die zweite und dritte Stufe behandelt. Man findet also nicht etwa für jede der drei Stufen eine vollständige Geschichte des alten Bundes, sondern der Verf. hat offenbar nur Muster geben wollen für die verschiedenartige Behandlung alttestamentlicher geschichtlicher Stoffe.

Nun muß nach unserer Meinung auf jeder der drei Stufen ein vollständiges Bild der göttlichen Führung des jüdischen Volks in seiner Geschichte gegeben werden und auf jeder Stufe soll schon — auf der obersten natürlich am klarsten — der Plan und das Ziel der göttlichen Heilsordnung die Geschichte durchleuchten. Anders als jüdische soll

Christliche Kinder die Geschichte des alten Bundes kennen lernen, und anders die heilige Geschichte, als die profane. Wollte nun der Verf. den Lehrern den Weg dazu weisen, so wäre willkommener gewesen, er hätte nicht die am leichtesten der Kindessprache und der Kindesauffassung nahe zu bringenden Stücke für die unterste Stufe bearbeitet und die schwierigeren für die oberen. Die Geschichten von Joseph für Kinder zurecht zu arbeiten, ist keine schwierige Sache. Wir würden umgekehrt lieber die schwersten Geschichten, die sich noch auf der untersten Stufe allenfalls bezwingen lassen, für diese behandelt gesehen haben und umgekehrt, die sprachlich leichteren für die obere Stufe; und wir hätten an der historischen Darstellung der letzteren, in denen nicht am wenigsten der Fortschritt in der Entfaltung des göttlichen Heilsplanes geschieht, gern Muster dafür gehabt, wie der Lehrer die Führung des ausgewählten Volkes als eine oft gestörte Hinleitung auf Christus darzustellen vermöge.

So können wir auch dem Verf. nicht zustimmen, wenn er nicht den letzten Cursus in einer vollständigen Lesung des biblischen Textes bestehen lassen will. Der Endpunct soll ja die durch Luther gegründete Kirchensprache sein. — Wie die „Ausgabe für Lehrer“, die uns vorliegt, sich von einer andern unterscheidet, ist nicht angegeben. Wir wissen auch nicht, ob wirklich die erstere zugleich als Lesebuch für den mittleren Cursus vorgeschlagen wird. Ist nicht in einer „Ausgabe für Schüler“ die ganze heilige Geschichte des A. T. so weit möglich für die zweite Stufe bearbeitet, so können wir die Möglichkeit und Rathslichkeit einer derartigen Verwendung des Buchs nicht einsehen.

Seinen Werth hat das vorliegende Werk immerhin darin, daß es dem Lehrer, der dessen bedarf, Anleitung gibt und Anregung, den historischen Stoff des Religionsunterrichts für seine jeweiligen Schüler zurecht zu arbeiten.

W. Langbein.

Unterredungen über den Kleinen Katechismus Luthers. Ein praktisches Handbuch für Schullehrer von J. Nissen, Lehrer in Glückstadt. Kiel, Schwes. XVI. u. 660 S.

Wir halten dies Buch für eben so vortrefflich, wie desselben Verfassers Unterredungen über die biblischen Geschichten (Kiel, Schwes 850), welche wir in der Päd. Rev. 1851 Märzheft angezeigt haben. Sie bieten eine solche Fülle von Stoff in so inniger Wärme und bendiger Darstellung, schließen einen solchen Schatz christlichen Lebens

auf, daß wir sie nicht dringend genug empfehlen können. Wer von den Unterredungen über die biblischen Geschichten Kenntniß genommen wird, wie wir sicher glauben, ohne weiteres auch nach diesem neuen Werke des Verfassers greifen. Für andere Leser glauben wir am besten zu thun, wenn wir einen beliebigen (kürzeren) Abschnitt herausgreifen, sie werden dadurch das Buch und den Verf. besser kennen lernen, als wenn wir eine Recension secundum legem artis gäben. Wir nehmen den Abschnitt

„Zu uns komme dein Reich. Man hört und liest oft, daß das Reich Gottes ein Reich der Wahrheit, der Tugend und der Glückseligkeit ist. Nein, das Reich Gottes ist keine Idee, kein Gedankending, es ist eine Thatsache, ein Factum, und hat Realität eben so gut als der Ausdruck: Frankreich ist ein Reich. Darum hat der Lehrer sich bei der Erklärung an das Factum Reich zu halten. Du bist in dem Reich Gottes wirklich, reell, kannst es sehen (in Predigt, Sacramentverwendung) und fühlen. Freilich ist das Reich Gottes kein Reich von dieser Welt, wie das Reich Frankreich es ist.“

„Die Unterredung. Um den Sinn dieser Bitte zu fassen, haben wir darauf zu sehen, 1) was das Reich Gottes ist, 2) wie es kommt.“

„1. Reich. Wenn wir ein Land ein Reich nennen, so findet sich da hauptsächlich Dreierlei. Da ist zuerst ein Haupt, das die Herrschaft und das Regiment führt: König, Herzog, Präsident; da ist zweitens ein Volk, d. i. eine große Zahl (nicht zwei oder drei) Personen, die zusammen gehören und verbunden sind durch Sprache und Lebensweise; da sind drittens bestimmte Einrichtungen und Gesetze. Ohne diese gibt es weder Eine hierhin und der Andere dorthin, und da ist kein Reich, kein geordnetes Ganzes, kein Gemeinsames.“

„Reich Gottes. Das Reich Gottes ist nun auch ebenso, wie jedes andere Reich, ein geordnetes Ganzes, das die Dreierlei hat. Was da ist zuerst das Haupt, der Herrscher, das ist Gott selber, daher hat nach ihm den Namen: Reich Gottes hat. Es kam mit Christo. Johannes der Täufer predigte, Matth. 3, 2: Thut Buße, das Himmelreich nahe herbei gekommen; und Christus predigte Luc. 4, 17 ebenso. Das Himmelreich (griech. das Königreich der Himmel) ist eben das Reich Gottes. (Im A. T. war dieses Reich Gottes auch, insofern es vorbereitend auf Christum war.) Von diesem Reich Gottes lehrt Christus Luc. 17, 20. 21: Es kommt nicht mit äußern Geberden, d. h. es findet sich nicht so äußerlich in die Augen durch Pracht, wie bei einem Herrscher in einem Weltreich, sondern es ist inwendig in euch. Wer nämlich das Reich Gottes ist, der verspürt diese Herrschaft des Herrschers inwendig

Fragen wir aber weiter, wie ein Mensch in seinem Innern verspürt, ob er und daß er im Reiche Gottes ist, so gibt uns der Apostel darüber Auskunft. Röm. 14, 17: Das Reich Gottes ist Gerechtigkeit im heiligen Geist, Friede im heiligen Geist und Freude im heiligen Geist. Du lebst im Reiche Gottes oder im Reiche Christi — zweiter Artikel: Ich lebe in seinem Reiche unter ihm — wenn Gott und Christus deine Herrscher sind inwendig in dir. Nennt Einiges, was dazu gehört.

„Das Reich Gottes hat auch ein Volk. Es ist eine Gemeinschaft da zwischen Herrscher und Volk wie in einem irdischen Reich. Joh. 17, 21: Daß sie in uns eins seien, gleich wie du, Vater, in mir und ich in dir. Ein Volk hat Eine Abstammung, Eine Sprache und Eine Sime. So auch Alle, die das Volk Gottes sind im Reiche Gottes, die Christen. Wir stammen von Christo, von dem wir auch unsern Namen haben. Tit. 2, 14: Christus hat sich selbst für uns gegeben, und reinigte sich selbst ein Volk zum Eigenthum. Da herrscht Eine Sprache: Nur Göttliches, Gottgefälliges, Edles wird geredet bei diesem Volk, welche Weltsprache sie auch sonst reden mögen, ob grönländisch oder deutsch. Da ist Eine Sitte. Es ist das Leben Christi als Vorbild und Gesetz, dem man folgt. Wenn du Jemand findest, bei dem dieß Letztere Beides ist (was?), so wisse, du hast mit Einem aus dem Volke Gottes zu thun, er mag dann Katholik oder Lutheraner sein, er mag ein Schwarzer oder Weißer sein.

„Ein Volk hat einerlei Einrichtung und Gesetz. So das Volk Gottes, die Christen. Bei allen ist Eine Taufe, Ein Abendmahl, Eine Predigt, Ein Sonntag, Ein Gebet. Luc. 17, 21: Das Reich Gottes ist nicht hier oder da. Ich denke, dieses Wort unsers Herrn ist euch nun durch das Gesagte deutlich. Es ist sowohl in Grönland als in Afrika, eben sowohl in Neuholland als hier. Wo ist es nämlich? verneinet es nicht. Inwendig, wo Gerechtigkeit, Friede und Freude im heiligen Geist ist.

„2. Komme. Dein Reich komme. Was erst kommen soll, ist noch nicht. Luther sagt: Das Reich Gottes kommt wohl ohne unser Gebet. Es, äußerlich, an uns heran. In alle Welt, in unser Land ist es gekommen ohne unser Gebet. Durch die Taufe hast du Christum angenommen, Gal. 3, 27, und gehörst nun äußerlich zu dem Volke Gottes; du hörst das Wort Gottes in der Schule und in der Kirche, wenn du wachsen bist, hast du Antheil an dem Segen des heiligen Abendmahls. Durch dieß Alles: Wort Gottes und Sacrament, kommt das Reich Gottes zu uns heran. Es soll aber in uns kommen, dann sind wir erst

eigentlich darin: Das Reich Gottes ist inwendig in euch. Das (was geschieht aber nicht von selbst. Daher sagt Luther mit Recht: Wir bitten in diesem Gebet, daß es auch zu uns (in uns) komme

„Wie geschieht das? Luther: Wenn der himmlische Vater uns seinen heiligen Geist gibt. Das Reich Gottes konnte eher nicht in die Welt kommen, bis der heilige Geist über die Jünger des Herrn ausgegossen war. So kann auch noch der Einzelne nicht in das Reich Gottes kommen durch sich selbst, Gott muß zuerst etwas thun. Luther im dritten Artikel: Ich glaube, daß ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesum Christum, meinen Herrn, glauben oder zu ihm kommen kann, sondern der heilige Geist hat mich durch das Evangelium berufen. 1. Cor. 12, 3: Niemand kann Jesum einen Herrn heißen oder durch den heiligen Geist. — Was thut denn der heilige Geist, dir das Reich Gottes zu helfen? Luther nennt Zweierlei: Daß wir dem Worte Gottes glauben, und daß wir göttlich leben. Wenn wir das auslegen sollen (was?), so sagen wir nach dem Vorhergehenden: Er verheißt uns dazu: 1) daß Gott und Christus in uns herrschen; 2) er macht uns immer mehr zu einem Volke Gottes. Komme, sagst du als Beter hier. Darin liegt eine Sehnsucht. Frage dich, so oft du diese Bitte betest: habe ich auch wirklich den Wunsch, die Sehnsucht, daß Christus in mir herrsche? führe ich eine solche Sprache, wie sie das Reich Gottes soll geredet werden? ist Christi Sitte und Lebensweise meine Sitte? Oder nach Luthers Ausdruck: führe ich ein göttliches Leben? Wiederhole, welche Fragen thut die zweite an dich, wenn sie betest?

„Fühlst du dich aber selbst so selig im Reiche Gottes, so wünschst du auch, daß Andere darin sein möchten. Paulus vor Agrippa: Ich wollte, daß Jedermann wäre wie ich. Dein Reich komme zu uns, darin liegt: auch zu Andern, o Gott. Wir denken erst an diejenigen, die dir die Nächsten sind. Möchtest du, daß deine Mitschüler Gottes Wort glauben und heilig als die Kinder Gottes darnach leben? Du bringst diesen Wunsch vor Gott jedes Mal, wenn du die zweite Bitte betest. Wie? uns. Aber das ist wieder ein Spott, wenn du nicht dazu thust, daß in deine Mitschüler das Reich Gottes kommt. Welcher ernstesten Frage thut dir da die zweite Bitte? — Du hast Geschmäht und bittest: Dein Reich, o Gott, komme zu ihnen! was liegt darin? Sage ihnen: Psai, du lügst, soll so ein Christenkind sprechen? So einem Andern: Du willst nicht vergeben, und bei dem Herrn Jesus war es Sitte, nicht wieder zu schelten, wenn er gescholten wurde. So dem, der sich seiner List und seiner Sünde rühmt: Irret euch nicht

Gott läßt sich nicht spotten. So auch, wenn du erwachsen bist: Sorge, daß Andere das Wort Gottes lieb und werth haben. Thue, was du kannst, daß das Volk das Evangelium lieb gewinne und danach lebe. Hast du nicht Lust dazu und betest doch die zweite Bitte, so ist es ein Lippengeplärr. Wie? So suche in dem Kreise, worin du lebst, Andere in das Reich Gottes zu bringen: Mitdienende, Untergebene, Freunde, Nachbarn, Gottlose.

„Wir machen den Kreis noch weiter. Dein Reich komme. Ach, Viele wissen noch gar nichts von diesem Reich: 600 Millionen Menschen auf der Erde sind noch Heiden. Dein Reich komme, welchen Wunsch sprichst du damit für die 600 Millionen aus? Komme, komme auch zu ihnen. Das will Christus von dir (was?) hier in der zweiten Bitte. Auch Matth. 9, 37. 38: Die Ernte ist groß, aber wenig sind der Arbeiter; darum bittet den Herrn der Ernte, daß er Arbeiter in seine Ernte sende. Habt ihr je diese Bitte gethan, Kinder? ich will keine Antwort. Laßt euch die zweite Bitte künftighin daran erinnern. Dein Reich komme, was bittest du damit in Bezug auf die Heiden, die noch nicht im Reiche Gottes sind? Ist dir diese Bitte ernst, so gibst du auch gern für die Mission und für die Bibelverbreitung; du gibst es für das Reich Gottes. In England ist einmal ein Schiff erbaut worden zum Dienst für die Mission von dem Gelde, das die Kinder zusammengebracht hatten. Gehet hin und gebet. Wer sollte es auch nicht gerne (beten und geben), wenn er alle die Gräuel bedenkt in den heidnischen Ländern. Kennt einige. Da können wir wohl sagen: Selig ist, wer das Brod isst im Reiche Gottes. Das sind wir. Welches Brod? — Bete, strebe, daß die ganze Welt es esse im Reiche Gottes. Bete: Dein Reich komme.

„1. Cor. 3, 9 steht: Wir sind Gottes Mitarbeiter. Möchtest du das wohl sein? Ein Mitarbeiter des Königs zu sein, ein Minister im Lande, das ist einer der höchsten Posten im Volk. Diesen Posten unter dem Volke Gottes im Reiche Gottes kannst du bekommen. Und so viel Gott höher ist als ein König, so viel ist denn auch dieser Posten im Reiche Gottes höher. Möchtest du das? Sei Gottes Mitarbeiter erst bei dir selbst. Denn er muß, Phil. 1, 6, das gute Werk (daß sein Reich in dich komme) in dir anfangen. Wie bist du es? Du bist Gottes Mitarbeiter bei Andern, wann? wie? O welche Würde! welche Seligkeit! Wer wollte nicht mithelfen, daß das Reich Gottes komme, mithelfen gerne, mit ganzem Herzen!

„Hier zeitlich, dort ewiglich. Das Reich Gottes fängt freilich auf Erden an, aber es ist damit noch nicht aus, wenn wir

sterben. Auch ist es hier nicht ganz und vollkommen. Es ist hier immer im Kommen; was meine ich? Dort kommt es und ist es ganz. Die zweite Bitte will, daß wir eine Sehnsucht nach der vollkommenen Erscheinung des Reiches Gottes im Himmel haben sollen. Die Schrift sagt das auch so: Trachtet nach dem, das droben ist, Col. 3, 1. Bedenke das auch, wenn du die zweite Bitte betest; was? Davon redet der Herr, wenn er spricht zu den Gerechten einst, Matth. 25, 34: Kommet her, ihr Gesegneten meines Vaters, ererbet das Reich, das euch bereitet ist von Anbeginn der Welt. Selig, wer sich danach und dahin sehnet, wer dahin strebt. Mit diesem Seufzer schließt die heilige Schrift, Offb. 21: Komm, Herr Jesu! — Damit schließe du jeden Tag, damit schließe dein Leben: Komm, Herr Jesu, Amen! Dein Reich komme!

„Sprüche. Luc. 17, 20. 21: Das Reich Gottes kommt nicht — Röm. 14, 17: Das Reich Gottes ist nicht —. Col. 3, 3: Euer Leben ist —. Joh. 17, 21: Auf daß sie Alle —. Tit. 2, 14: Der sich selbst —. Gal. 3, 27: Wie viel euer —. Matth. 9, 37. 38: Die Ernte ist groß —.“

W. Langbein.



Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

N^{ro} 5 u. 6. M a i u. J u n i. 1853.

I. Abhandlungen.

Die Preisfrage des Herrn alt Landammann Schindler.

Von C. G. Scheibert

Zweiter Artikel *. Michelsen **, Friedrich.

Wenn auch nach Vernehmen dieser Artikel post festum kommt und der Preis nun nicht mehr zu gewinnen ist; wenn auch die oben genannten Männer nicht direct von der gestellten Preisfrage ausgehen; wenn selbst auch Herr Curtmann in der Entrüstung, die seine Anklagechrift in gewissen Kreisen gefunden, vom Kampfsplatze sich zurück zu ziehen scheint, so fordert doch ein erster Artikel einen zweiten, zumal die Zuerkennung des Preises es in der Volksschule noch so ziemlich im Alten zu bleiben scheint, auch eine Regeneration derselben nicht leicht bewerkstelligt wie ein Buch geschrieben ist. Dazu kommt, daß die Schriften von Michelsen und vornehmlich die von Friedrich eine vollständige Umkehrung des Volksschulwesens beanspruchen, daß die Schule nicht bloß von ihrer abstracten Methode, sondern so ziemlich in allem, was man sonst als Aufgabe und Beschäftigungsfeld der Schule angesehen hat, befreit werden wird. Einer eingehenden Beurtheilung dieser, wenn auch noch so ephemeren, Erscheinung konnte sich die Revue und durfte sie sich nicht entschlagen, als ein obenhiniges Lesen

* S. Päd. Revue 1851 XXVIII, 207, erster Artikel, Curtmann, Grube.

** S. Päd. Revue 1852 XXXII, S. 263—275, woselbst eine Recension des von Pred. Goltsch über das Werk von Michelsen abgedruckt ist, welche wir die verehrten Leser hier sich zu vergegenwärtigen bitten. Wir bedauern aufrichtig, daß der Hr. Goltsch nicht die uns versprochene und von uns verheißene Recension dieses von Friedrich „die Erziehung zur Arbeit“ hat liefern können. Die Leser sind durch um eine eingehende Arbeit gekommen.

dieser Schrift wohl gar in ihr eine Annäherung an das in der Revue so oft und warm vertretene Schulleben finden könnte. Endlich muß sich die Revue einmal bequemen, ihren Maßstab hinzustellen, nach welchem sie die Werke und Vorschläge über die Entwicklung des Volksschulwesens mißt, um den Herren Verfassern wie auch Lesern der Revue zu einer richtigen Schätzung der Urtheile zu verhelfen.

Das Werk von Herrn Friedrich führt den Titel:

Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule von Carl Friedrich. Leipzig, Avenarius und Mendelssohn 1852 172 S.

Der Herr Verf. kündigt sich in der Einleitung als „Laien“ im Schulfache an. Er wiederholt nun zunächst die von andern Schulmännern erhobenen Anklagen, daß der Unterrichtsgewinn nicht der darauf verwandten Zeit angemessen sei, daß das Gelernte alsbald wieder vergessen werde, daß die Resultate der erworbenen Kenntnisse für das eigentliche Leben, für das Gemüth, die Sittlichkeit, den Charakter, die praktische Tüchtigkeit der Unterrichteten in sehr vielen, beinahe den meisten Fällen mehr als zweifelhaft seien. Die Gewährsmänner sind vornehmlich Gurtmann, Scherr, Kirchmann, Grub. Der Verf. fügt außerdem noch hinzu, daß der Zustand des gewöhnlichen bürgerlichen und häuslichen Lebens traurige Belege für die Wahrheit der eben angeführten Klagen der Schulmänner über die verfehlten Wirkungen der Schule liefere, und mit Berufung auf Lorinser und Krauß, daß die Schulen schädlich für die Körperentwicklung seien.

Im zweiten Capitel bespricht der Verf. die unmittelbar ins Auge fallenden Mißstände unsers öffentlichen Unterrichts und rechnet dahin zu viele Schüler für einen Lehrer (80—100), welches schädlich für Lehrer und Schüler ist, dann, daß ein eigentlicher innerer Trieb, eine freie Neigung zu diesem Lernen und Arbeiten bei den Kindern nicht vorhanden ist.

Im dritten Capitel weist der Verf. nach die Unverträglichkeit der gegenwärtigen Unterrichtsweise mit dem Zwecke der Volksschule und den Gesetzen der Kindesnatur, und entdeckt: 1) es wird in ihr Manches gelehrt, wozu kein wirkliches Bedürfniß vorhanden und dessen praktischer Nutzen in formeller wie materieller Hinsicht ein sehr zweifelhafter ist; 2) es wird Manches zu früh gelehrt; 3) dagegen wird Vieles gar nicht gelehrt, was für die wahre Bildung und den künftigen Lebensberuf gerade das Nothwendigste wäre. Gewöhn-

männer sind außer den genannten auch noch Diesterweg, Kellner, Amalie Marschner.

Im vierten Capitel wird der Sitz des Uebels darin gefunden, daß die Schule sich vom Leben entfremdet habe, daß sie statt Mittel zu sein, sich zum Selbstzwecke gemacht, daß sie nicht ihre Wirksamkeit auf jedem Schritte genau nach den Bedürfnissen des Lebens bemessen habe.

Den Kern der Sache enthalten nun die folgenden Capitel, und war das fünfte: das naturgemäße Bildungsprincip der Volksschule ist erkennbar aus den Bildungsbedürfnissen des Lebens. Es wird der Zweck der Erziehung in der Volksschule in Kürze so bezeichnet: die Volksschule soll gute Menschen und brauchbare Bürger für Staat und Gemeinde bilden. Diese Bildung muß einestheils eine intellectuelle, anderntheils eine moralische sein, sie muß sowohl die Fähigkeiten der Jünglinge entwickeln als ihren Charakter stärken und veredeln. In erster Beziehung ist theils die Aneignung bestimmter positiver Kenntnisse und Fertigkeiten nothwendig (materielle Bildung), theils die Entwicklung der allgemeinen Fähigkeit zu dieser Aneignung und zum Gebrauche des so Angeeigneten (formelle Bildung). Es darf kein bloß mechanisches Erlernen einzelner Kenntnisse und Fertigkeiten stattfinden, ohne daß dabei die eigene Kraft des Jünglings in lebendigste Thätigkeit versetzt und entwickelt würde, und anderntheils darf die Uebung dieser Thätigkeit niemals eine leere oder bloß formale sein, sondern muß immer zugleich auf die Erwerbung positiver Fertigkeiten oder Kenntnisse sich richten. Endlich muß, aus dem gleichen Gesichtspuncte einer möglichst harmonischen, den ganzen Menschen umfassenden, ihre Kräfte und Mittel nicht zerstreuenden, sondern auf einen Punct concentrirenden Erziehung, die intellectuelle Bildung des Jünglings in engste Verbindung gesetzt werden mit der moralischen, der Charakter- und Gemüthsbildung, oder, wie man es neuerdings gewöhnlich ausdrückt: der Unterricht muß zugleich erziehend wirken. So gilt es zu untersuchen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten dem künftigen Welt-, Staats- und Gemeindebürger am nothwendigsten und nützlichsten sind. — Die Volksschule soll nicht für einen bestimmten Beruf bilden, sondern eine möglichst gleichmäßige Vorbereitung und Grundlage aller möglichen Berufsarten abgeben. Dieß schließt nicht aus, daß sie auf die besondern Bedürfnisse Rücksicht nehme, welche Vertlichkeit, Beschäftigungsweise und Bildungsgrad der Gesamtheit oder des überwiegenden Theils der Bevölkerung, für welche sie berechnet ist, ihr an die Hand geben. Andererseits scheint allerdings der allgemeine Culturzweck so wie der

gegenwärtige Zustand unsrer Gesellschaft der Volksschule den Beruf zuzuwenden, daß sie die Bildungsunterschiede zwischen Stadt und Land, zwischen den gewerblichen und den urproducirenden Bevölkerungen, zwischen den Sitten einer überfeinerten Cultur und denen, wo noch einfachere Zustände bestehen, zwar nicht gewaltsam verwischt, aber doch bis auf einen gewissen Grad ausgleicht, dem Landvolke z. B. größere Beweglichkeit des Geistes, vielseitigere Theilnahme am Culturleben, mehr Empfänglichkeit für allgemeine Interessen verschaffe, den vielfach verzärtelten und überfeinerten Städter dagegen einigermaßen zu größerer Einfachheit und Natürlichkeit der Lebens- und Bildungsweise zurückführe. Auch hinsichtlich der verschiedenen Stände wird die Volksschule eine ähnliche Ausgleichung zu bezwecken haben. Nun wird ein Bild von den Bildungsbedürfnissen derer entworfen, für welche die Volksschule bestimmt ist. Zunächst, das ist einfach der Sinn, muß der Mann in einem einfachen Hausstande mit allen Handwerken bekannt sein. Dasselbe gilt in noch viel höherem Maße von der Hausfrau. „Dem Manne mag man es allenfalls verzeihen, wenn er, abgezogen durch gelehrte Studien oder durch Geschäfte außer dem Hause, die ihn ganz in Anspruch nehmen, für die Regelung und Instandhaltung des Hauswesens wenig oder nichts thut — 1c. aber nicht der Hausfrau 1c.“ * — Fürs Berufsleben sucht dann der Verf. auch die erforderlichen Bedingungen auf und findet nichts mehr und nichts weniger als: Sicherheit der Hand und des Auges, Gewandtheit im Gebrauche mechanischer Instrumente, Scharfsinn in der Combination natürlicher Ursachen und Wirkungen, Erfindungsgabe, Pünktlichkeit in Vollziehung übernommener Aufträge und dergleichen für den künftigen Gewerbtreibenden, Landwirth, Techniker, ja auch für den bloßen Arbeiter, den Tagelöhner oder Diensthöten, und ebenso werden rascher Ueberblick über verwickelte Verhältnisse das Talent der Beurtheilung und Behandlung fremder Charaktere und Aehnliches für den künftigen Geschäftsmann jeder Art ganz vortrefflich formale Bildungselemente sein. ** — Fürs politische und bürgerlich Gemeinwesen und für die Theilnahme an der allgemeinen Cultur

* Wir haben diesen Satz darum wörtlich hergeschrieben, um den Lesern ein Beispiel zu geben, wie hier Kraut und Rüben durch einander geworfen werden. Es wird das Familienleben etwa einer Arbeiterfamilie ins Auge gefaßt, und nun hören wir von gelehrten Studien, und es soll allenfalls verziehen werden, wenn der Mann durch seinen Beruf ganz außer dem Hause in Anspruch genommen wird.

** Neu dürfte sein, daß auch Talent wie Erfindungsgabe und Scharfsinn formale Bildungselemente sind.

Bewegung ist nothwendig ein Gemeingeist, das Interesse an den Angelegenheiten und dem Wohle einer größern Gesamtheit, der Sinn für rechte Selbstständigkeit, die Achtung vor den ewigen Gesetzen aller menschlichen Vereinigungen, Sinn für alles Schöne und Erhabene, ein warmes Gefühl für die Reize der Natur, ein lebendiges Verständniß der großen Fortschritte des menschlichen Kunstfleißes, der menschlichen Erfindungen und Entdeckungen im Gebiete der Materie und des Geistes. Da nun unser Leben so zerstückt ist, daß nicht mehr Familie und Leben solche Erziehung geben kann, so muß es die Volksschule thun.

Im sechsten Capitel wird nachgewiesen, daß die Anleitung der Jugend zur praktischen Thätigkeit eine Forderung der menschlichen und im Besondern der kindlichen Natur sei, dabei verdient die Kraft den Vorzug der Berücksichtigung, welche für die Bestimmung des Menschen als Gliedes einer Gesamtheit, für die Erreichung des Gesellschaftszweckes die sicherste Grundlage bietet, und zur Norm und zum Ausgangspuncte der erziehenden Thätigkeit wird unbedenklich diejenige Kraft genommen werden können, deren fortschreitende Ausbildung und Steigerung die Entwicklung der andern Seelenkräfte nicht ausschließt, vielmehr selbst hervorruft und fördert. Nach diesen Principien muß angefangen werden mit der Umgestaltung, Veredlung, Nuzbarmachung und Beherrschung der Außenwelt, der Materie, also der sogenannten praktischen Thätigkeit. Dabei ist zu berücksichtigen die Theilung und Gemeinsamkeit der Arbeit.

Im siebenten Capitel wird dargestellt, wie die praktische Erziehung der Jugend insonderheit für Deutschland ein Nationalbedürfniß sei. „Schafft uns an der Stelle der verbüffelten, auf den Schulbänken faulgefessenen, in der gesperrten Stubenluft verstickten und verzärtelten Jugend eine solche, die durch ein frisches, fröhliches Leben in und mit der Natur körperlich abgehärtet und geistig geweckt, durch den Ernst der Arbeit zur unnachlassenden Beharrlichkeit und Consequenz, zum Selbstvertrauen und Selbstgefühl, aber auch zur Selbstbeherrschung und Mäßigkeit angeleitet, mit den Grundsätzen socialer Gemeinsamkeit, Gegenseitigkeit und Gerechtigkeit vertraut gemacht sei — und wir schenken euch gern alle die schönen Phrasen von Nationalität und Vaterlandsliebe, deutscher Einheit u. dgl.“ Doch nicht bloß im Politischen, sondern auch auf dem Gebiete der materiellen Interessen ist unsere mangelhafte Bildungsweise fühlbar. Beweis sind dem Verf. auch die wenigen Medaillen, die in London an Deutsche vertheilt wurden. Es fehlt den Deutschen selbstständige Erfindungsgabe, eine innigere Verschmelzung praktischer Geschicklichkeit mit wissenschaftlichem Scharfblick, praktische Gewandtheit,

Beweglichkeit, geistiger Schwung und Unternehmungsgeist. Dagegen hilft nur praktische Erziehung. Gedacht wird der Auswanderer, die verkommen; auch des Umstandes wird Erwähnung gethan, wenn neue Erfindungen manche Menschen brodlos machen; auch wird Rücksicht darauf genommen, wie die politischen so auch die gesellschaftlichen Ungleichheiten auszugleichen. Auch die Reichen und Armen würden durch den praktischen Unterricht genähert, Associationen der Arbeiter und Handwerker eingeleitet und der rechte Geist der Association gepflanzt.

Im achten Capitel werden die pädagogischen Vorzüge der praktischen Unterrichtsmethode vor der theoretischen besprochen, deren der Verf. sehr viele aufführt (wir wollen die Leser damit nicht behelligen).

Im neunten Capitel werden die praktischen Versuche aufgezählt, die mit der praktischen Methode gemacht sind, und da wird man hingewiesen auf 1) die Erwerbschulen in Berlin, 2) die auf den großherzoglich oldenburgischen Fideicommissgütern bei Gutin in Holstein bestehenden Arbeitsschulen für Landgemeinden, 3) die Anstalt von Fellenberg in Hofwyl, 4) das rauhe Haus zu Horn bei Hamburg, 5) die Anstalt zu Mettray, zu Ruysslede, zu Norwood etc.

Im zehnten Capitel wird der muthmaßlichen Ursachen gedacht, weshalb das Princip praktischer Erziehung noch nicht in größerem Umfange zur Anwendung gekommen ist. Der Herr Verf. findet dertel folgende: 1) das allgemeine Gesetz der Trägheit, 2) weil von Seite der Lehrer ein Eingehen auf solche Radicalreform des Unterrichts nicht zu erwarten ist, 3) weil Staats- und Gemeindebehörden zu Ergreifung der Initiative ebenfalls nicht geeignet sind, 4) das Vorurtheil geistlicher Schulinspectoren, 5) auch wohl die verkehrte Ansicht der Eltern, die für lieber mit glänzendem Wissen der Kinder begnügen, als sich darum kümmern, wie die praktische Methode ihren Kindern zu einem Fortkommen im Leben fruchtreicher sein werde.

Wir haben bis hierher den Verf. so ziemlich mit seinen eigenen Worten reden lassen und haben zum Verständniß für die Leser noch hinzuzufügen, daß unter dieser praktischen Methode ganz pure und

die körperliche Arbeit

in allen Formen und Gestaltungen des bürgerlichen und gewerblichen Lebens zu verstehen ist; daß diese in solcher Stufenfolge vorgenommen werden soll, daß sich daran der Unterricht für die Erkenntnißkraft stufenweise anschließt, und daß sie in allen Volksschulen Platz finden und die Kinder der Reichen und Armen in derselben gemeinsam unterrichtet werden sollen.

Wenn es hier nun auf eine gewöhnliche Anzeige ankäme,

könnten wir abbrechen und dem Leser die Beurtheilung überlassen; aber bisweilen hat die Kritik auch die Pflicht, den Kampf auf dem Felde der Litteratur aufzunehmen, um wenigstens zu zeigen, daß nicht Jeder auf ihm siegt, der recht neue und frappante Vorschläge macht und daran große Verheißungen knüpft. Die Kritik darf sich auch nicht immer mit dem vornehmen Ausspruche begnügen, daß solche Vorschläge sich dadurch von selber richteten, daß sie nie in Erfüllung gehen würden, denn wie sehr die Welt von Phrasen und Feldgeschrei regiert wird, das haben die Jahre vor und das Jahr 1848 hinlänglich bewiesen. Denn was ist Emancipation der Schulen, allgemeiner Religionsunterricht, freies Vereinsrecht u. d. d. anders als eine Phrase gewesen, die selbst von den Stimmführern oft nicht verstanden wurde? Und wie Viele und was Alles ist nicht von dem Sturme derselben erregt und aufgereggt worden? Darum muß die Kritik auch auf dem Gebiete der Litteratur wachen.

Obwohl der Herr Verf. sich selber als Laien auf dem pädagogischen und Schulgebiete bezeichnet, so hat ihn das doch nicht abhalten können, in seinem achten Capitel pädagogische Abwägungen zu machen, und er darf es daher auch nicht der Kritik verdenken, wenn sie seine Radicalreform auf die pädagogische Waagschale legt.

Die Erziehung zur Arbeit nennt der Verf. sein Buch. Das verführt; denn zur Arbeit, nicht zum Müßiggang hat uns Gott Leben und Kräfte gegeben; die Erziehung zur Arbeit ist eine so alte Forderung, als es zu erziehende Kinder gegeben hat. Diese Forderung ist auch an die Schulen so lange her gerichtet worden, als sie existiren, und wird bleiben, so lange sie nur noch Ein Fünkchen von erziehlichem Leben in sich und an sich haben. Der Verf. will aber haben:

eine Erziehung durch die Arbeit, und zwar durch die körperliche Arbeit, und an der körperlichen Arbeit.

Zunächst wird der Verf. vorweg einräumen, daß nicht das Arbeiten, sondern nur das Erlernen der Arbeit das erziehende Moment in ihr ist, sonst wären ja wohl die Sklaven die wohlgezogensten Menschen. Dieß gilt nicht bloß von der körperlichen, sondern auch von der geistigen Arbeit. Ihre bildende und erziehende Wirksamkeit reicht nur so weit, als sie noch Befähigungen gibt, nicht aber, wenn sie nur noch Arbeit als solche ist. Der Mathematiker bildet sich an der Mathematik nicht weiter, wenn er seine Rechenfertigkeit auf Berechnung der Epheveriden anwendet und somit arbeitet. So ist es auf allen geistigen Gebieten. Oder sollte es mit der körperlichen Arbeit anders sein? Wo in ihr nichts mehr zu lernen ist, da stumpft sie ab. Sollte das nicht

jeder Schritt durch die Arbeiterfamilien und jeder Blick auf das Leben beweisen? Damit fällt nun auch das ganze Princip des Verf. in Nichts zusammen, wenn er nicht nachweisen kann, daß sich ein Arbeitsgang für die Jugend construiren lasse, der dieselbe in einem steten Fortschreiten der technischen Uebungen und des Erkennens und der sittlichen Uebungen erhalte. Nach einer solchen Darlegung sieht man sich im Buche vergeblich um, weil sie nicht zugegen ist. Denn sobald die Beschäftigung zu einer wirklichen Arbeit wird, so daß die Arbeit den Schwerpunkt bildet, so hört zunächst die Entwicklung der Einsicht und bald auch die sittliche Kräftigung auf. Wohl gibt es eine Bedeutung der Arbeit (der körperlichen) für die Erziehung, die auch von uns sehr hoch angeschlagen wird, das ist da, wo der Weichlichkeit, Bequemlichkeit entgegengewirkt werden muß, wo man das Gefühl und Bewußtsein von Ermüdung und Erholung wecken muß, wo es gilt, dem Ausbrüten einer verdorbenen Jugendseele in ihrem Müßiggange zu wehren. Diese Momente treffen aber alle nicht in die Volksregionen, wo die Volksschule ihre Stätte aufschlägt. Die Arbeit kann eine erziehlische Wirksamkeit gewinnen, und das ist an ihr wichtig, wo sie unternommen und vollbracht wird, um eine höhere Idee, sei es auch nur die des Willens als solchen, zur Gestalt zu bringen. Dann muß aber erst die Idee gewonnen sein, und das ist bei der Jugend der Volksschule noch nicht der Fall. Vielmehr soll eben die Schule sie von der ermüdenden abstumpfenden Arbeit emancipiren, um die Idee zu gewinnen, damit diese die künftige Arbeit zu einer sittlichen, erziehlischen mache. Hieraus wird der Verf. begreifen, warum sein Princip wahr und bewährt sein kann in den sogenannten Besserungsanstalten und Rettungshäusern nicht aber in der Volksschule. Er wird hieraus entnehmen können, warum man für die Jugend der höhern, der Arbeit und Anstrengung enthobenen und entwöhnten Stände auch die körperliche Arbeit das erziehlische Gebiet hineinziehen kann, sie aber in der eigentlichen Volksschule verschmähen muß, wenn von einer Erziehung in ihrer Rede sein soll.

Der Verf. sucht nachzuweisen im sechsten Capitel, daß die Anleitung der Jugend zur praktischen Thätigkeit eine Forderung der menschlichen und im Besondern der kindlichen Natur sei. Da der Verf. öfters und so auch hier geistiges und physisches Leben mit einander vermischt, somit dessen Beweisführung für den Leser nicht klar herauszustellen, so müssen wir schon diesen nackten Satz als einen Behauptungssatz ansehen, können nicht die Beweisführung widerlegen, sondern nur Gegüberstellungen machen. Es ist falsch, wenn der Verf. in den Kind

bloß eine Richtung auf ihr physisches Dasein und dessen Bedürfnis voraussetzt. Die Kinder lernen die Muttersprache eher als irgend etwas Anderes, und das mit einer erstaunenswerthen Energie; sie bilden fort und fort aus ihren Anschauungen Vorstellungen und Begriffe, und das in einem so überraschenden Fortschreiten, daß daran sich die Vorstellung oder Einbildung der Eltern von ihren Wunderkindern herleitet; sie hören gerne, überaus gerne Geschichtchen erzählen und leben sich hinein in dieselben, ja identificiren sich und ihre Umgebungen mit den Personen und Localitäten der Erzählung; sie thun an die Mutter und den Vater nicht bloß immer Fragen der Neugierde, sondern oft und sehr oft solche, welche ein redendes und überraschendes Zeugniß von dem innern geistigen Prozesse und Leben ablegen, von dem man vielleicht sagen muß, daß es für ein dem Kinde so unbewußtes angesehen werden muß, wie ihm auch sein physisches Leben ein unbewußtes ist. Es ist falsch, wenn der Verf. aus den Spielen und Beschäftigungen der Kinder eine natürliche Hinweisung auf eine Erziehung durch die Arbeit und an der Arbeit finden will. Die Kinderspiele sind, so weit sie nicht angelernte Gesellschaftsspiele, sondern unmittelbare Schöpfungen des einzelnen Kindes sind *, Reproductionen und gestaltende Darstellungen irgend welcher Vorstellungen und Ideen der Kindesseele. Wenn das Kind dazu die es umgebenden Formen des Lebens wählt, weil es sich selber die Formen nicht schaffen kann, so ist darum das Kinderspielen nicht immer eine reine Nachahmung des Lebens der Erwachsenen. Spielt doch jedes Kind seine eigenen Spiele, spielt es auf seine Weise, verwendet es die Lebensformen, oder sagen wir lieber, verarbeitet es die Lebensformen auf seine Weise, und zwar jedes Kind auf eine andere Weise. Dieß ist so wenig eine Hinweisung auf das Arbeiten und die Erziehung durch die Arbeit, daß vielmehr jedes Spielen der Art von Seiten des Kindes aufhört, sobald es in der Art zu arbeiten begonnen hat und angehalten worden ist. Auch die Erfahrung, daß Kinder gar gerne sich an der Arbeit der Eltern betheiligen, beweist nichts, denn sobald die Sache für das Kind aus dem Bereiche des Spieles tritt und zur Arbeit wird, so hört auch sofort dieß Hinzudrängen auf. Was das Kind zu dieser Arbeit (scheinbaren) trieb, war nicht aus dem Gefühle des physischen Lebens und seiner Bedürfnisse hervorgegangen, sondern dem liegt geistige Idee zu Grunde, schon das zu sein und das zu vermögen, was Vater, Mutter

* Solche nur sind bedeutungsvolle und nährnde und weckende und belebende Kinderspiele, nicht aber die, welche man in Fröbel'schen Kindergärten zum Ergößen der Zuschauer einübt und spielen läßt.

oder auch nur Erwachsene vermögen. Nur wer auch hier die Kinder stets zurückhält, ihnen ihre Wünsche versagt, ihre Neigungen zügelt, nur der verzieht sein Kind nicht und hält es fortschrittsfähig; wer es aber wirklich an die Arbeit bringt, ohne diese durch eine bestimmte Idee zu vergeistigen, der stumpft Geist wie Thätigkeitslust an

Das ist's ja, was den Menschen zieret,
Und dazu ward ihm der Verstand,
Daß er im innern Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand.

Damit ist nicht eine Moral, sondern ein Zustand beschrieben. Doch genug. Wer noch unbefangen ein Kindesleben anschauen kann, wird nur auch die geistigen Regungen eines Kindes zu erkennen und würdigen vermag, der muß eingestehen, daß das Geistesleben des Kindes eben so mächtig, ja mächtiger und redender uns entgegentritt als das Leibesleben. Es ist nun einmal und bleibt wahr: es war kein Segen, den Gott dem Menschen mitgab bei der Verweisung aus dem Paradies, im Schweiße deines Angesichtes sollst du dein Brod essen, und nur der Segen Gottes, der an das Beten und Arbeiten sich knüpft, gibt der Arbeit den Werth. Man dürfte dem Verfasser fast ebenso beweisen, daß das Spiel des Kindes von der Arbeit wegweise und auf ein viel höheres geistiges Leben hinweise, und daß das Arbeiten ein Spielverderben ist. Um aber nicht mißverstanden zu werden, sei hier hinzugefügt: wir weist auch das Spiel und die selbstgesuchte Beschäftigung des Kindes auf Arbeiten hin und gibt uns Fingerzeige, wo sie in der Erziehung ihren Platz hat. Es weist dasselbe auf den Drang nach Gestalt einer lebendig gewordenen Idee, und die nach Uebung und Aeußerung suchende That- und Willenskräftigkeit auf das Suchen nach Zweck im Gegensatz des Suchens nach Gründen. Die Belebung der Idee, die Stärkung der Vorstellungen bis zu dem Grade der Energie, daß ein Wollen hervorrufen, und die Kräftigung des Zweckbegriffes geschieht auf einem andern Felde als dem der körperlichen Arbeit; für diese ist die körperliche Arbeit eine Anticipation, und darum wirkt sie das Entgegengesetzte von dem, was der Verfasser gewirkt wissen will.

Das naturgemäße Bildungsprincip der Volksschule, sagt der Verfasser im fünften Capitel, werde erkennbar aus den Bildungsbedürfnissen des Lebens. Den Satz kann Jeder vollständig unterschreiben. Es kommt nur darauf an, was Jeder unter den Bildungsbedürfnissen des Lebens versteht. Man könnte selbst geneigt sein, das Meiste und das Wesentlichste von dem, was der Verfasser darunter verstanden und daraus abgeleitet hat, zuzugeben (siehe oben). Nur müssen wir noch folgen

fragen hinzusetzen: 1) Wo bleibt das Individuum und die Individualität? Ist denn der Mensch bloß Schneider und dabei Stadt- und Staatsbürger? 2) Wo hat die Liebe ihren Raum und das Wohlwollen der Person, wenn Alles der Gemeingeist und die Association bestimmt? 3) Wo findet im Bildungs- und Entwicklungsgange das Verhältniß des Menschen zu Gott seinen Anfangspunct und seinen Pfad? Wo hat das Schöne und das Erhabene seine Stelle? Doch das sind für den Verfasser wohl auch Nebeleien aus der Schulstube oder es sind Reactionen. Doch möge das auf sich beruhen, da vielleicht der Verfasser für Manches eine Stelle zu haben meint. Aber wichtiger wird die Frage: was versteht der Verfasser eigentlich unter der Volksschule? Hätte er auch nur diesen Begriff einigermaßen so verstanden, wie er wenigstens bisher gangbar aufgefaßt wird, es wäre schier unmöglich gewesen, an diese Volksschule seine Forderungen zu stellen, ohne über sich selber zu lächeln. Soll aber das Lächeln anderer Leser nicht aufkommen, dann muß man unter der Volksschule des Verfassers sämtliche Schulen von der Kinderverwahranstalt bis zur Universität und Akademie hinauf verstehen. Geschieht das, dann ist das Buch des Verfassers ein Gemeinplatz, der nur das Neue hat, daß er überall den Körper statt des Geistes setzt. Zwar sagt der Verfasser: „Die Volksschule eines rein ackerbauenden Bezirkes wird in mancher Beziehung andere Bildungszwecke verfolgen, andere Mittel anwenden, andere Ziele sich stecken müssen, als die für eine Fabrikbevölkerung auf dem Lande oder in der Stadt berechnete, diese wiederum andere, als die einer großen Stadt, wo die mannigfaltigsten Berufsarten und Bildungsstufen sich kreuzen“, und man könnte dadurch zu der Annahme verführt werden, als habe der Verfasser wirklich alle möglichen Schularten im Sinne gehabt, und sie mit dem volltönenden Namen Volksschule genannt; aber dann versteht man wieder nicht, wie damit zu vereinigen ist, daß die Volksschule diese Cultur-, Standes- u. Unterschiede auslöschen oder ausgleichen, daß sie reiche und arme, hohe und niedrige Stände zugleich umfassen soll und zwar in der Art, daß solche Kinder in einer gemeinsamen Thätigkeit sich lieben, achten und — associiren lernen. Doch der Schlüssel liegt wohl in den Worten des Verfassers: „Allerseits erkennt man an, daß die höchste Bestimmung des Menschen nicht in der bloßen Bervollkommenung seiner individuellen Existenz (der Erzeugung einer sogenannten schönen Individualität), vielmehr in seiner Ausbildung zu einem socialen Wesen und in der Förderung der allgemeinen Menschheitszwecke durch Uebernahme eines entsprechenden Antheils daran besteht“. — Hier liegt nun wirklich der Schlüssel zu

diesem Buche. Es ist ein Socialismus auf das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übertragen, und zwar der wirkliche Arbeiter-socialismus. Der einzelne Mensch wird zu einem Massentheilchen in der allgemeinen Menschheit, die da arbeitet um's physische Dasein, und deren letzte und höchste Aufgabe diese physische Existenz ist. Sollte aber den Anschein haben, als thäten wir dem Verfasser zu viel, wollen wir nur einige Stellen noch beibringen: „Bei unsern künstlich „und verwickelten Zuständen stößt aber diese naturgemäße Erziehung „(durch die Eltern) auf mancherlei Hindernisse. Fürs Erste hat die „endliche Theilung der Arbeit, welche in unserer heutigen civilisirten „Gesellschaft stattfindet, die Folge gehabt, daß ein großer Theil „Menschen sich mit sehr einseitigen, theils rein mechanischen, theils ge- „abstracten Arbeiten beschäftigt, keine aber ein organisches Gan- „gleichmäßiger, in einander greifender Körper- und Geistesübungen er- „hält. Sollte nun der jüngere Nachwuchs immer nur wieder in diese „Einseitigkeit hineingebildet werden *, so möchte dadurch am Ende eine „solche Erstarrung und Verknöcherung der einzelnen Theile, eine sol- „castenmäßige Abschließung unter den verschiedenen Gliedern der Ge- „sellschaft eintreten, daß damit ein organischer Culturfortschritt nicht „bestehen könnte.“ . . . „Sodann ist noch zu bedenken, daß eine Ver- „vollkommnung des Familienlebens selbst (welche vieler Orten ein „dringendes Bedürfnis ist), die Verbreitung nützlicher Erfahrungen und „Ideen für bessere Einrichtung des Hauswesens und der Kinderpflege „für einen zweckmäßigeren Betrieb der Landwirthschaft und der Gewerbe „daß endlich die Ausbildung der gesellschaftlichen Tugenden und TALENT- „nur schwer durch eine auf den Kreis der einzelnen Familie sich „beschränkende, weit leichter durch eine gemeinsame, planmäßige Erziehung „des nachwachsenden Geschlechtes zu erreichen ist, theils weil die einzelne „Familie mit ihren einförmigen Verhältnissen weniger Gelegenheit „zur Aneignung und Ausübung der betreffenden Fertigkeiten und TALENT- „bietet, theils weil vielen Familien in allen oder doch den meisten Fällen „ein Glied der Familie eigener Vervollkommnung abgeht und statt dessen „ein träger Schlendrian anflebt, der eben nur durch Heranbildung eines „neuen, regsamern und gewedtern Geschlechtes gebannt werden kann.“ „So ist es nothwendig geworden, die Bildung fürs Leben nicht „den Einflüssen und dem natürlichen Entwicklungsgänge dieses Lebens all-

* Das soll er eben nach der bisherigen Idee einer Schule und namentlich der Volksschule nicht; nur muß man sie nicht mit dem Verfasser zu einer Arbeitercolonne machen.

„zu überlassen, sondern zum Gegenstande einer künstlichen und basist-lichen Erziehung zu machen.“ — Dieß heißt mit andern Worten, der Familie das in dem Erziehungsgeschäfte zu nehmen, was auf dem Lebensfelde der Volksschule sie allein noch übernehmen, sie allein und besser als irgend wer und irgend welche nur denkbare Veranstaltung vollziehen kann. Wo bleibt hier die Rede vom Naturgemäßen? Das Lehrobject, der Lehrgegenstand, die praktische Arbeit wird empfohlen gegenüber einer künstlichen, mehr auf dem intellectuellen Gebiete sich haltenden Schule; der künstliche Lehrgang wird empfohlen gegenüber einem natürlichen. Wo ist hierin Sinn oder Consequenz zu finden? Doch das ist der Herren, die von Knechtigung und Despotismus und Polizeistaat x. sprechen, Art nun einmal so, daß sie jedes Ding nach ihrer Weise drehen und das Unterste bald als das Oberste und umgekehrt bezeichnen. Diese Herren seciren erst die Familie, und curiren die ausgebluteten Gliedmaßen mit ihrem vermeintlichen Lebenselixir und denken sich dann, daß diese curirten Glieder sich von selber wieder zur Familie (oder auch nicht) zusammen finden werden.

Zwar könnten wir hier nun füglich abbrechen, da es heute nicht mehr eine Aufgabe sein kann, den Socialismus zu widerlegen; da indeß derselbe sich jetzt in einen sogenannten „vernünftigen“ Socialismus umtauft und mit diesem neuen Gewande sich bei den sogenannten „vernünftigen“ Leuten nach und nach als eine Phrase einschleicht, die dann über kurz oder lang als eine gar unvernünftige Macht den „vernünftigen“ Leuten den Staat stechen wird; da wir möglicher Weise dem Verfasser hierin zu viel gethan haben könnten, indem er ja seine Schule noch nicht eine Nationalschule genannt hat: so mögen denn noch einige allgemeine Gedanken hier Platz finden. — Die Volksschule des Verfassers macht leichtlich alle Menschen zu Fabrikarbeitern und eine jede Gemeinde zu einer großen Association für gewerbliche Beschäftigungen und den ganzen Staat zu einem großen Arbeitshause und alle Staaten zu Arbeitsvölkerschaften, die um die Wette arbeiten. — Die Volksschule des Verfassers ist gleichsam construiert vom Unreife der menschlichen Gesellschaft aus, und was man für die Filtrirung des Unreinen und zur Beseitigung der Mängel für gut gefunden hat oder gefunden zu haben meint, das will er nun als das Heilmittel für die ganze Menschheit empfehlen. Man sollte meinen, man müßte als Arzt Anatomie, Physiologie, Psychologie x. erst an dem gesunden und normalen Leben studirt haben, und dann erst die Krankheitsformen kennen lernen, um so zu wissen, daß die Arznei, welche den Krankheitsstoff entfernt, nicht eine Nahrung für die Gesunden ist. Das hat der Verfasser nicht ge-

than, und darum kommt er auf seine leidige Heilkünstelei. Hätte er die gesunden Familien, die gesunden Gemeinden, die gesunden Schulen angesehen und nicht seine Laienweisheit aus Klagebibellen entnommen, die schließlich gar nicht so viel sagen und oft wenigstens nicht das sagen wollen, was der Verfasser aus ihnen nach den Worten herauszieht (wir erinnern nur an Curtmann), wenn er die neuern Schritte in der innern Reform des Volksschulwesens auch nur geahnt hätte, wenn er verstände, einem wirklichen Begriffe von Ständen und Standschaften, von verschiedenen Geschäftssphären und Berufskreisen (in unserm Sinne gemeint) die rechte Geltung zu lassen; wenn er eine entferntere Idee auch nur davon gehabt hätte, was eine Schule leisten könnte und was nicht, was die Aufgabe einer Schule im christlichen Staate sei und was nicht, welche Aufgabe ihr im Erziehungsgebiete zustünde und welche nicht; hätte der Verfasser nicht gänzlich Kinder-, Jugend- und Volkserziehung verwechselt oder in einander geworfen (was das meist den Schulreformern dieser Art begegnet); hätte er ein entferntes Recht dem Geiste über den Leib eingeräumt und nicht jenen zu Knechte und Dienstboten dieses gemacht; hätte er eine Vorstellung davon gehabt oder doch sie gelten lassen, daß die Menschheit in ihren kleinsten und nächsten wie in ihren größten und fernsten Gliederungen durch wesentlich andere Bande als die der Associationen zusammengehalten wird; hätte er dem Christenthum, ja man könnte sagen, irgend welcher religiösen Idee in einem Volke, auch nur ein Pünktchen Raum gegönnt: es wäre unmöglich gewesen, im Ernste ein solches Buch dem Publicum vorzulegen und einen solchen Vorstoß heute noch im Ernste zu thun.

Wohl dürfte die Kritik noch ein Recht haben, die hin und wieder eingestreuten Seitenhiebe auf das Gebiet der Politik und des Staatslebens mit Ernst und Entrüstung zurückzuweisen, denn auch die Laien sollen und dürfen keine Politik in den Sprechsaal der Schule bringen; indeß möge hier der Protest ausreichen, um nicht durch Stillschweigen den Verdacht einer Einstimmung zu erregen. Wenn man von Volkserziehung reden will, dann möge man es sagen, und Jeder weiß, in welchem Feld und in welchem Sprechsaal das Thema gehört; wenn man aber von der Schule reden will, so muß man solche Gelegenheiten nicht benutzen, um allerhand Hiebe auszutheilen oder politische Sentenzen auszustößen.

So gewiß die glückliche Entwicklung der Volksschule eine große Bedeutung für das Staatsleben hat; so gewiß die Frucht der Volksschule in den Schooß des Staates fällt und in ihm später auf

und wieder Früchte ihrer Art hervorbringt: eben so gewiß ist sie weit davon entfernt, Volkserziehung zu sein oder gar auch das Erdbreich im Staatschooße selber zuzubereiten und so gleichsam Schöpfer der Erde und des Samens in dieser Erde zu sein. Diese heillose Verwechslung von Jugend- und Volkserziehung, die sich auch da noch findet, wo man sie nicht erwarten sollte, ja auch da noch, wo man gegen die Anmaßung der Schule eifert; diese unselige Verwechslung, welche noch immer umherspuht und graulich macht, sie ist zum Theil von den Staaten selber verschuldet, die in Anerkennung der Wichtigkeit der Schulen sie in den Staatsarm nahmen, um sie recht zu erziehen. Man kann sich daher wohl erklären, wie eine solche Verwechslung der Volksschule an-
erzogen worden ist; aber wir müssen dessenungeachtet die ganze Schärfe unserer Kritik gegen dieselbe kehren und immer darauf dringen, daß Theorie und Praxis vor Allem dahin zu trachten haben, der Schule die wahre Stellung anzuweisen. Wie sehr wir auch gegen die Entmannung der Menschheit durch unsere Lehr- und Intelligenzschulen fort und fort geißelt haben und, so lange es uns erlaubt ist, eifern werden; wie sehr wir und wie wiederholt wir auf Uebung des Willens und Kräftigung der Sittlichkeit, kurz auf Erziehung in den Schulen gedrungen haben und stets dringen werden, so müssen wir doch auch entschieden zurückweisen, wenn man uns statt des Brodes einen Stein oder wie hier statt des Geistes das Fleisch reichen will.

Schließlich dürfen wir hier nicht unausgesprochen lassen, daß die heutigen Schulreformer viel und vielerlei von nationaler Erziehung gesprochen und dabei gar nicht selten übersehen haben, daß eben die Deutschen eine Nationalität haben, die von der politischen Gestaltung ganz unabhängig ist und auch unabhängig bleiben wird, so lange es noch Einen Deutschen gibt. Es gehört dahin unter Anderm auch die Richtung auf das Ideale aus dem Religiösen heraus — es kann hier nicht kürzer bezeichnet werden. Der Deutsche wird Alles treiben, Alles sich aneignen, Alles lernen, in Allem sich weiter bilden, sobald es nach diesen bezeichneten Seiten hin ausschlägt; er wird Alles abweisen und in Allem verkrüppeln, wenn es ihm diese beiden Blüthen bestäubt oder denselben auch nur Licht und Luft raubt. Die deutschen Schulen und ihre Entwicklungen und ihre Straßen sind nicht erdachte, sondern sind gewordene. Der Deutsche ohne ideale und ohne religiöse Richtung ist schon eine Art Fremdling. Darum ist eine solche Schule, wie sie in dem besprochenen Buche geboten, ein ganz fremdartiges Gewächs.

Phil. Melanchthons Humanismus.

Von Dr. A. Schubart, Coll. am Gymn. in Weimar. *

Eine höchst vielseitige Betrachtung ist in neuester Zeit dem deutschen Reformationszeitalter zugewendet worden. Wenn man bei der Erforschung der innern Triebfedern dieser großen Bewegung das Politische und Nationale zunächst bei Seite setzt, so werden wohl folgende Sätze über ihre Grundrichtungen im Allgemeinen als gültig anerkannt werden. Einmal hatte durch ein Zusammentreffen unbekannter Umstände zuerst von Italien aus eine fast von vorn angefangene, aber mit großem Erfolg gekrönte Durchforschung des Alterthums begonnen. Dieselbe hatte alsbald in die gesammten wissenschaftlichen Bestrebungen der übrigen Nationen ein neubelebendes Element gebracht. Theils war auf dem sichersten Wege, durch die Erklärung der litterarischen Denkmäler, die wieder auf einer rein philologischen Beschäftigung mit den alten Sprachen ruhte, der Blick in eine Vergangenheit geöffnet worden, welche durch ein dazwischenliegendes Jahrtausend mit seiner im Innersten anders gerichteten Bildung für eine Wiedererkenntniß auf immer verloren scheinen mußte; theils gelang nun allmählig die Reconstruction der wissenschaftlichen Systeme des Alterthums; für die Geschichte der Wissenschaft ein unendlicher Fortschritt, zum ersten Male mit immer erhöhter Deutlichkeit nachgezeichnet die Resultate der rein geistigen Erkenntnisse des Alterthums, in ihrer vollen Unabhängigkeit von christlichen Ideen. Auf der andern Seite und in einer ihrem Ursprunge nach mit dieser sogenannten humanistischen durchaus nicht zusammenhängenden Richtung hatte sich in einer Reihe christlicher Geister die Erkenntniß der Heilslehren also vertieft, daß sie in dieser ihrer Tiefe die eingeschlagene Irrbahn der actuellen Kirchenlehre zu kreuzen, daß sie nachher sich Bahn brechend auch das Leben der Kirche in seiner ganzen Ausdehnung auf die Norm der früheren Jahrhunderte zurückzuführen fähig wurde. Wir kennen einen Theil dieser Männer, in welchen Gott so Großes wirkte unter dem Namen der Reformatoren vor der Reformation; wir wissen

* Die folgende Abhandlung ist zunächst aus den Briefen und Reden Melanchthons im Bretschneiderschen Corpus Reform., dann aus Camerarius' Leben Melanchthons, aus Strobels hierher gehörigen Schriften, von den Neueren aus Raumers Geschichte der Pädagogik, erster Band, aus A. Matthes' und F. Gallo's Arbeiten über Melanchthon geschöpft.

daß am Ende der Reihe Luther steht, dessen tiefes Erlösungsbedürfnis der Herr mit dem Quell des lebendigen Wassers stillte, der in seinen erschütternden Herzenskämpfen im Augustinerkloster zu Erfurt den Grund alles Heils, die Rechtfertigung durch den Glauben an Jesum Christum wieder fand.

Was haben doch diese beiden Grundrichtungen des Geistes des Reformationszeitalters, jene sogenannte humanistische, diese in der Tiefe der christlichen Erkenntnis arbeitende, was haben sie Gemeinsames? Beiden liegt sichtbar dasselbe entschiedene Trachten zu Grunde, das Ursprüngliche, Rechte, mit fremden falschen Elementen nicht Versezte wiederzufinden; es ist ein sichtbar von oben geleiteter Sinn für geschichtliche Wahrheit, der alle diese Bestrebungen beseelt; es leuchtet ihnen allen das Ziel vor, die geschichtlichen Dinge in ihrer ihnen von Gott angeschaffenen Wesenheit zu erkennen. — Von dem Gefühle dieser innerlichen Gemeinschaft geleitet sehen wir einen ganzen Kreis von Männern, an deren Spitze Reuchlin und Melanchthon stehen, unterstützt von bedeutenden Talenten gleichzeitig an der Lösung beider Aufgaben arbeiten, sehen, wie sie vor allen Dingen die Resultate der Sprachforschung, aber auch überhaupt der rein wissenschaftlichen Richtung in den Dienst der neuen christlichen Ideen nehmen; und bei diesem Anblick erst, da wir die geistige Tiefe der Zeit im einträchtigen Bunde finden mit der wiederbelebten Wissenschaft, stimmen wir ein in Ulrichs v. Hutten freudigen Anruf an das Jahrhundert, in dem die Studien blühen, die Geister erwachen, in dem es eine Lust ist zu leben!

Eine beschränktere Anschauung hiervon möchte ich in einem Ueberblick über die Thätigkeit Melanchthons auf dem Felde der humanistischen Studien oder in einer gedrängten Betrachtung seiner im weitesten Sinne des Wortes pädagogischen Wirksamkeit geben; das Wesentlichste hiervon läßt sich zunächst an dasjenige anknüpfen, was uns über die wissenschaftliche Richtung seiner Jugend und über seine erste Lehrerthätigkeit in Wittenberg bekannt ist. Philipp Melanchthon war in dem pfälzischen Städtchen Bretten geboren im Jahr 1497 von angesehenen und wohlhabenden Eltern; sein Vater Georg Schwarzerd, ein sehr geschickter und thätiger Waffenschmied, genoß nicht nur das Vertrauen seiner Landesherren, der Churfürsten von der Pfalz, in deren Waffendienste er 1507 sein Leben verlor, sondern er hatte sich auch durch seine Kunstfertigkeit die besondere Zuneigung des ritterlichen Kaisers Maximilian erworben. Der ehrenwerthe Vater scheint hier einmal auf die Gesinnung des Kindes fast entschiedeneren Einfluß geübt zu haben als die doch auch für ihre Klugheit und Häuslichkeit gerühmte Mutter; dafür zeugt, was

Weinsheim über dem Grabe Melanchthons von dessen Vater erzählt, daß er allnächtlich zur bestimmten zwölften Stunde sich in seiner Kammer vor Gott auf die Kniee geworfen, und in so treuherziger Frömmigkeit sprechen und auch die Worte an, mit denen er auf seinem Sterbebette den zehnjährigen Philipp segnete, der, wie er ahnte, schweren Zeiten entgegengehen sollte.

Mit sehr frühem wissenschaftlichem Ernste legte Philipp gleich in den folgenden Jahren die Grundlagen der umfassenden Bildung, die ihm später den Namen des Lehrers von Deutschland erworben hat. Er freut sich noch im späten Alter der Strenge, mit welcher ihn seine Lehrer in Bretten und Pforzheim an grammatische Gründlichkeit gewöhnt. Johann Hungar strafte ihn mit Schlägen, so oft er in der Construction der 20 oder 30 Virgil'schen Verse irrte, die er ausbekommen. Von Georg Simmler wurde er in den griechischen Elementen unterrichtet und konnte bald zu den Dichtern, ja zu Aristoteles geführt werden, dessen Original er schon bei diesem Lehrer mit den damals noch fast allein gebrauchten lateinischen Bearbeitungen vergleichen lernte. In diese Zeit fällt seines mütterlichen Verwandten, des großen Reuchlin, häufiger Besuch in Pforzheim; der Mann, der dem jungen Menschen in diesem zeitweiligen Verkehre als das Ideal der reichsten Wissenschaft vortrat, näherte sich ihm auch in väterlicher Herzlichkeit und Fürsorge. 1509, also im zwölften Jahre, setzte er nach Reuchlins Rath seine Studien auf der Universität Heidelberg fort und übte hier besonders seinen lateinischen Stil so weit, daß er schon jetzt den Heidelberger Professoren ihre öffentlichen Reden schrieb; welche Dienstleistung später, wie die Ueberschriften seiner Declamationen beweisen, einer fast unbestimmten Menge seiner gelehrten Zeitgenossen erwiesen, und erwarb 1511 die Würde eines Baccalaureus; die eines Magisters dagegen um die er sich im folgenden Jahre bewarb, ward ihm wegen seines jugendlichen Alters abgeschlagen; augenblicklich gekränkt, wie es scheint und unaufhaltsam vorwärts eilend, zog er 1512 nach Tübingen. Hier nun fing jener nachhaltige Drang an, sich auf das entschiedenste geltend zu machen, der ihn fast auf jedes Feld menschlichen Wissens getrieben; er studirte außer denjenigen Wissenschaften, die ihn hier zu erfolgreichsten unmittelbaren Theilnahme an der Reformation vorbereiteten, fast mit gleichem Eifer Mathematik, Rechts- und Naturwissenschaften, wovon ein Blick in seine zahlreichen Universitätsreden überzeugt, deren Verzeichniß eine Menge Abhandlungen aus dem Gebiete des Rechts, der Physik, Astronomie, Medicin enthalten. Vor Allem aber mußte sein unvergleichliches Talent einen Mittelpunkt suchen, von dem aus er die

reiche Wissen zu beherrschen und weiter zu entwickeln befähigt würde, besonders da er in derselben Zeit das überkünstliche System der scholastischen Theologie kennen lernte, in dessen dunkle Labyrinth Licht zu bringen die schöpferische Klarheit seines Geistes sich gereizt fühlte. Diesen lebendigen Mittelpunkt seiner Studien fand er in Tübingen in Aristoteles, zu dessen Reinigung, Erklärung und fruchtbarer Einführung in die Universitätsstudien er sich mit seinem Lehrer und Freunde Franciscus Stadianus verband. In seiner Antrittsrede in Wittenberg, ein oder zwei Jahre später, denkt er mit Enthusiasmus dieses ihres weitauslebenden Planes; in einer Nachrede zur griechischen Grammatik, noch in Tübingen geschrieben, spricht er die freudige Hoffnung aus, durch ihre gemeinsame Anstrengung die bisherige elende Behandlung des großen Philosophen zur Ehre Deutschlands vergessen machen zu wollen. Auf diese Weise wurde der 17jährige Jüngling, nachdem er im Anfang des Jahres 1514 die Magisterwürde erworben, in die wissenschaftlichen Kämpfe des Realismus und Nominalismus verwickelt, welche Tübingen, vor Kurzem noch die Lehrstätte des nominalistischen Scholastikers Gabriel Biel, damals belebten; an einem für die gesammte Entwicklung des Reformationsgeistes noch wichtigeren Kampfe, dem Reuchlin mit den kölnischen Dominicanern über die jüdischen heiligen Schriften, nahm er doch nur entfernteren Antheil durch litterarische Dienste, die er dem schwer bedrängten Greise in einem zwischen Tübingen und Stuttgart, Reuchlins Aufenthaltsorte, sich herstellenden lebendigen Verkehre leistete. Gleichzeitig war er mit der Herausgabe der Weltgeschichte des Nauerus, deren Druck von Anselm in Tübingen unter der Bedingung der Redaction des Werkes durch Melanchthon übernommen worden war, beschäftigt; er machte zum Behufe der Umarbeitung derselben genauere historische Studien, deren Umfang er in einem viel spätern Lebensalter bei Gelegenheit der Herausgabe und Fortsetzung des Chronicums Abbatiss Ursberg und des Carion bedeutend erweiterte. Vermöge seiner Magisterwürde hielt er zugleich Vorlesungen über Virgil, Terenz, Cicero, Livius, gab den Terenz heraus, übersezte Schriften des Plutarch, Lucian und den Aratus — eine bewundernswürdige Thätigkeit schnell verrinnender Jahre, schon damals höchst erfolgreich, die Anerkennung eines Erasmus ihm gewinnend, der ihn mit dem freudigsten Zuruf begrüßt. Aber noch sollte diese Thätigkeit erst das Feld gewinnen, auf welchem sie viel unbedingter und unmittelbarer der Sache des Herrn dienen mußte. Im Jahr 1518 wendete sich Churfürst Friedrich von Sachsen an Reuchlin um Empfehlung eines Lehrers der griechischen Litteratur an seiner 1502 gegründeten Universität Wittenberg; Melanchthon folgte

in herzlicher Anheimgebung seiner Entscheidung an den väterlichen Freund dem an ihn ergehenden Rufe. Die Worte, mit denen ihn Reuchlin entsendete, die Worte Gottes an Abraham: „gehe aus aus deinen Vaterlande in ein Land, das ich dir zeigen will“, mit dem daran geknüpften und reichlich in Erfüllung gegangenen Segensspruche, fanden in dem Herzen des Jünglings Glauben, daß er unaufgehalten durch glänzendere Anerbietungen von Leipzig her, auch nicht durch die süddeutsche Anhänglichkeit an das Vaterland, auf die Stätte eilte, wo ihn die weichen, bescheidenen, friedliebenden, durch seine natürliche Anlage zu stiller Pflege der edelsten wissenschaftlichen Bestrebungen Bestimmten eine Zukunft erwartete, die sein ganzes Leben forthin in den heftigsten Kampf eines bis auf den Grund bewegten Zeitalters hineinzog. Doch die Bewährung seiner Glaubenskraft in diesem Kampfe, die Entwicklung seiner theologischen Wissenschaft und seinen unmittelbaren Antheil an den großen Reformationshandlungen, dieß zu zeigen, ist nicht meine Aufgabe; ich habe nur die hauptsächlichsten Punkte aus seiner Lehretätigkeit während des langen Zeitraums von 1518—1560 hervorzuheben, welchen er in Wittenberg durchlebte. Wir gewinnen über dieselben einen Ueberblick, wenn wir absehend von dem Unterschiede der einzelnen Lebensabschnitte, welche durch seine unbedingtere Hingebung an die Theologie und an die öffentlichen Geschäfte gebildet wurden, seine Bearbeitungen der Classiker, seine philologischen Vorlesungen, seinen praktischen Antheil an Schulgründungen und Einrichtungen durchgehen, womit wir zugleich den Stoff gewinnen, aus welchem seine Ansichten über das Alterthum, über die methodische Behandlung desselben und über das Verhältniß der Philosophie zur Theologie uns deutlich werden.

Melanchthon trat in Wittenberg mit einer Rede über die Verbesserung der Universitätsstudien auf. Diese Rede legt Zeugniß ab von der Auffassung seines neuen Amtes, von seinem Verufe, zunächst die griechische Litteratur, dann überhaupt die wiedererwachten Alterthumsstudien zu lehren und dieselben in Zusammenhang zu setzen mit den allgemeineren wissenschaftlichen Fragen der Zeit. Er gibt zuerst einen Ueberblick des Schicksals dieser Studien in dem verflossenen Jahrhundert, erzählt, was er von der scholastischen Betreibung der Dialektik und Rhetorik in Tübingen habe kennen lernen, und weist, um aus diesem fruchtlosen, verworrenen und verwirrenden Kreise herauszukommen, auf die Nothwendigkeit hin, zu den reinen Quellen zurückzukehren, aus dem ursprünglichen Aristoteles, Quinctilian, aus den ursprünglichen Schriften der Dichter und Redner zu schöpfen. Gramma-

Dialektik, Rhetorik sollen in den Grenzen ihrer Bestimmung bleiben, nämlich reden und urtheilen lehren und also für die höheren Studien vorbereiten. Das Studium der Philosophie, namentlich der alten, soll sich an die Sache, nicht an ihren Schatten halten, soll die Kenntniß der Natur und die Bildung der Sitten fördern; die Geschichte soll die Vergangenheit erklären; das Leben der Gegenwart kann ihrer so wenig entbehren, als die Welt der Sonne. Er zeigt, wie solche Studien die reine Erkenntniß des christlichen Heils fördern, in welchem Zusammenhange barbarische Vernachlässigung derselben und kirchliche Irrlehre stehen. — Diese Rede des 21jährigen Jünglings, welche von der ganzen Universität, namentlich von Luther mit Enthusiasmus aufgenommen wurde, an welcher Erasmus nur die Heftigkeit des Angriffs gegen die Feinde mißbilligte, leitete seine erste philologische oder philosophische Thätigkeit in Wittenberg ein, in welcher er rasch nach einander Schriften des Lucian, Plutarch, Aristophanes Wolken, Aratus Phänomena edirte, Lehrschriften zu seinen Vorträgen über Grammatik, Dialektik und Rhetorik abfaßte, welche dann in einer großen Anzahl von Ausgaben, die er theils selbst besorgte, theils von Freunden besorgen ließ, zu immer größerer Vollendung geführt worden sind und Jahrhunderte lang den Universitätsvorträgen zu Grunde gelegen haben, und endlich theils die herausgegebenen Schriftsteller, theils Homer, Hesiod, Plinius u. in öffentlichen Vorlesungen erklärte. So vielseitig war in diesen ersten Jahren, etwa bis 22, seine Thätigkeit als Lehrer dieser philosophischen Studien, und dennoch war er gerade in dieser Zeit von der gewaltigen Persönlichkeit Luthers so hingerissen, daß er den besten Theil seiner Kräfte der Theologie, vor Allem dem Studium der paulinischen Schriften, als den Quellen der christlichen Ideen des Reformationszeitalters, zu widmen schien. Seine innerliche Hingebung an jene Ideen, die er gleich darauf durch Herausgabe der ersten Lutherischen Dogmatik, der *loci communes*, und dann von Anfang an durch die tiefste Betheiligung an den äußern Schicksalen der evangelischen Kirche an den Tag legte, hat nach dem, was vorher über seine Studienrichtung in Tübingen gesagt worden ist, ihre wissenschaftliche Begründung doch vorzugsweise in diesen ersten Jahren des Wittenberger Aufenthaltes gefunden, da auch Luther ihn immer wieder auf das theologische Feld drängte und Melancthon die Stelle Luthers in Wittenberg einnehmen mußte, während dieser auf der Wartburg gehalten wurde, bis zuletzt auch wieder gerade diese Zeit den in ihr schwer Angesochtenen mehr und mehr zur Philologie zurücktrieb, da der Kampf mit Carlsstadt und den Wiedertäufern, dem in triumphirender Glaubensmacht nur der Geist

Luthers gewachsen war, sein schüchternes Gemüth augenblicklich verwirrte und ihn über seinen theologischen Beruf in Zweifel setzte. In welchem Sinne er nun aber in der früheren Zeit seiner Wittenberger Wirksamkeit die Alterthums- und philosophischen Studien behandelte und förderte, wird uns klar, wenn wir den hauptsächlichsten Inhalt seiner Vorreden zu den Ausgaben, die betreffenden Stellen aus dem außerordentlich reichen Briefwechsel und namentlich das Wichtigste aus den hierher gehörigen Universitätsreden uns vergegenwärtigen.

Aus allen diesen Zeugnissen geht hervor, daß sein Streben bei der Erklärung der Alten wesentlich auf das Einfache und Praktische gerichtet war. Die Wissenschaften müssen die Sitten erziehen; nach diesem Grundsatz wendet er sich mit seiner eifrigen Liebe zu einer Reihe alter Schriftsteller, um an dem Inhalte ihrer Werke der Jugend nicht allein die Regeln der Grammatik, Dialektik und Rhetorik klar zu machen, sondern vor allen Dingen auch, um für die verschiedensten Verhältnisse des Lebens aus den Anschauungen der Alten Licht zu gewinnen. Er preist die Kraft und Schönheit der Demosthenischen Rede, welche in Aufklangen an den Apostel Paulus Ehrfurcht vor dem Geseze als vor dem Göttlichen lehrt; er fordert bei der Herausgabe verschiedener Schriften des Cicero auf, unter seiner und seiner Commentatoren Anleitung tiefer in das Rechtsleben der Römer einzudringen; er vergleicht diejenigen, welche die Geschichte des Alterthums nicht kennen, mit den Höhlenbewohnern bei Plato, welche statt der Wirklichkeit ihren Schatten erblicken. Er will die Anfänge der verschiedenen Wissenschaften wieder in den betreffenden Schriften der Alten suchen, weist für die Studien der Natur auf Aratus und Plinius hin. Zugleich hat er bei seiner Bearbeitung der alten Schriftsteller das Ziel im Auge, den einen durch den andern zu erklären, Aristoteles Naturgeschichte und Theophrast über die Pflanzen durch Plinius u. s. w. Mit diesem praktischen Ziele vor Augen will er aber auch diese Studien, so weit sie nur zur Vorbereitung zu höheren und unmittelbar in der Zeit stehenden dienen, auf das Nothwendige und Nützliche beschränkt sehen; dieß macht er geltend, da er die Ethik und Politik des Aristoteles nur im Auszuge herausgibt und commentirt.

Welches Verständniß der antiken Formschönheit er mit diesem Interesse an dem wissenschaftlichen und sittlichen Inhalte der Alten verband, geht aus seiner oft ausgesprochenen Abneigung hervor, die Griechen zum Behufe einer allgemeineren Mittheilung an die Studirenden ins Lateinische zu übersetzen, was doch zuweilen wegen des Mangels an griechischen Exemplaren nothwendig war; da er eine Dlynthische

Rede des Demosthenes lateinisch herausgibt, schreibt er, er komme sich vor, als wolle er dem Hercules seine Keule entreißen. Vor den einzelnen eregetischen Vorlesungen über die Alten pflegte Melancthon allgemeinere Ansprachen an seine Zuhörer vorausgehen zu lassen, durch welche er sie bestimmt auf dasjenige hinwies, was an dem einzelnen Schriftsteller zu lernen sei. Eine beträchtliche Anzahl dieser Prästationes ist in die Sammlung seiner Declamationen aufgenommen, welche den elften und zwölften Band des Bretschneider'schen Corpus Reformatorum ausmachen. Man sieht, wie angelegen er sich's sein ließ, die Studien seiner Zuhörer durch die Bestimmtheit und Klarheit ihres Zieles fruchtbar zu machen. Gründliche Bildung, sagt er in einer solchen Einleitung zur Erklärung der Officien des Cicero, umfaßt die Fähigkeit, über die natürlichen und sittlichen Dinge richtig urtheilen und dann das, was man also innerlich gefaßt hat, mit Deutlichkeit und Geschicklichkeit erklären und aussprechen zu können. Und nun zeigt er, was in beiderlei Hinsicht aus dem vorliegenden Buche zu lernen, wie in ihm ein vollständiges System der bürgerlichen Tugenden niedergelegt, wie das Buch hiefür Quelle sei so gut wie die heilige Schrift für die Religion, und wie die Zuhörer außerdem durch aufmerksame Lectüre desselben einen ausgebildeten Redestoff sich aneignen könnten, der hinsichtlich seiner Lebendigkeit und seines Reichthums, also auch hinsichtlich der Fruchtbarkeit seiner Benützung die Beispielsammlungen der hergebrachten rhetorischen Lehrbücher weit übertreffe. Die Reden des Aeschines und Demosthenes stellen uns einerseits durch die Schilderung guter und schlechter Bürger die Tugend wirksamer vor Augen als die kalten Vorschriften der Philosophen; laßt euch aber auch, sagt er zu den Zuhörern, von der Fülle und Schärfe des Ausdrucks ergreifen, betrachtet diese Reden als ganze, untheilbare Stücke, begnügt euch nicht aus einzeln herausgesücktem Redeschmuck das Ganze zu schätzen, wie aus der Klaue den Löwen. Wetteifert mit der Rede des Schriftstellers, fährt er an einer andern Stelle fort, da er sie zur Uebersetzung auffordert, bedenket, wie genau das gründliche Verständniß von dem Gelingen der Uebersetzung abhängig ist, wie nichts auf gleiche Weise das Urtheil weckt und schärft, als diese Bemühung um den richtigen Ausdruck. — In einer spätern Prästation zu einer Vorlesung über Homer sagt er: Ihr dürft die Werke des Dichters nicht wie einen höchst fruchtbaren Acker betrachten, auf dem ihr allein Blumen bauen wollt; wollt ihr den Reichthum der Früchte verachten, den er euch tragen wird? Nun führt er aus, wie in den Homerischen Gedichten unvergleichliche Schätze der Weisheit in unvergleichlicher Anmuth niedergelegt sind. Einzelne seiner Sprüche sind

von den heiligen Vätern des Menschengeschlechts den Nachkommen überliefert und wie von Hand zu Hand in die Gedichte Homers gekommen. Er stellt die Behauptungen der Alten zusammen, die von einer höheren an Homer geschehenen Offenbarung sprechen, weil ihm namentlich Spuren von Weissagung, wie eine von Aeneias handelnde Stelle, höchst merkwürdig sind. Er vertheidigt den Dichter gegen Plato, der diese unschuldige Nachtigall aus den Gefilden seines idealen Staats verwies. Zum Theil könne der menschliche Verstand allein auf sich gestützt nichts Besseres und Erhabeneres ersinnen, als was Homer von den Göttern gedichtet habe, zum Theil sei seine Götterlehre allegorisch zu fassen und verhülle unter poetischen Bildern ernste und tief sinnige Glaubenssätze. Er nimmt die menschlich wahre Schilderung der Helden in Schutz gegen den Idealismus, der ihnen ihre Thränen vorwerfen will; er findet in der Homerischen Darstellung der Dinge nach dem Tode, welche nach Plato geeignet sei, Todesfurcht zu erwecken, die Sehnsucht der edleren Menschen aller Jahrhunderte ausgesprochen nach einem Jenseits, das mit diesem Leben in Zusammenhang stehe. Schließet den Dichter, sagt er am Ende, in das Innerste eurer Herzen; achtet wie Alexander keinen kostbaren Schrein für kostbar genug, diesen Schatz zu bewahren.

Eine Menge späterer Einleitungen zu einer Reihe von Classikern stellen uns in ähnlicher Weise dieß Doppelte dar, Melanchthons vielseitige und liebevolle Behandlung der Alten und seine Fähigkeit, ihren Inhalt in lebendigem Zusammenhange mit den rechtlichen, kirchlichen wissenschaftlichen Fragen der Zeit vor seinen Zuhörern zu entwickeln. Und doch entsprach diesem lebendigen Eifer Melanchthons für die Alten nicht immer die Lernbegierigkeit der Jugend. Freilich aus dem Anfang seiner Wittenberger Lehrthätigkeit hören wir von einem außerordentlichen Erfolge seiner Vorlesungen. Aus allen Gauen Deutschlands, aber auch aus Frankreich, England, Ungarn, Siebenbürgen, Polen, Dänemark, Böhmen, ja aus Italien strömte die edelste Jugend nach Wittenberg um von Melanchthon und Luther zu lernen; er hatte, behauptet Heerbrand in der Grabrede Melanchthons, zuweilen 2000 Zuhörer. Aber es kam die Zeit der großen Gefahren, da die Freiheit des Christenmenschen, die Freiheit in Gott, die Unmittelbarkeit des Verhältnisses zwischen dem Gläubigen und Gott durch Jesum Christum verstanden ward von der Zuchtlosigkeit in Staat und Kirche, von Empörung gegen die von Gott geordnete Obrigkeit, gegen die historischen Verhältnisse des Rechtes und Besizes überhaupt; die Zeit der großen Gefahren, die die Wirkung des heiligen Geistes, der die Kirche Christi gegen d

Pforten der Hölle schüßt, unabhängig gedacht ward von den göttlichen Gnadenmitteln des Wortes und des Sacramentes. Diese Zeit des gewaltsamen zerstörenden Bruches mußte auch auf dem Felde der Wissenschaften kaum sprossende Keime zertreten; die Briefe Melanchthons von 1523 an beginnen zu klagen über den erkaltenden Eifer seiner Zeitgenossen für die Studien, welche nur erst das Haupt erhoben. Die scheinbare Verbindung, in welcher die Wittenberger Wissenschaft mit den gewalthätigen Reichsrittern, nachher mit den Absichten der aufrührerischen Bauern stehen sollte, entfremdete dieser Wissenschaft die Neigung eines großen Theils des conservativen Deutschlands; der Geist der Verachtung aller Wissenschaft, welcher dem Wittenberger Theologen Carlstadt eingab, seine Professur niederzulegen, in die Arbeitsstätten der Handwerker zu treten und sich von diesen Einfältigen das Wort Gottes auslegen zu lassen, hatte vielleicht nur Wenige ergriffen; aber einer Annäherung an diesen Geist machten sich die zahlreichen Theologen schuldig, welche sich nicht zu der freien Auffassung des Verhältnisses zwischen den philosophischen Studien und der Theologie erheben konnten, wie sie in Luther und Melanchthon lebte, und ihre Mißachtung der von Melanchthon gehegten Bestrebungen offen zur Schau trugen. Auch unter der Jugend in Wittenberg ließ die Liebe für die Alten nach. Zunächst drohte sie ein ungeduldiger, unruhiger Sinn gerade auch zur Zeit der Bauernkriege aus den vorgezeichneten Bahnen methodischen Lernens herauszuwerfen. Aus dem Jahr 1525 steht eine Rede unter den Declamationen Melanchthons de gradibus discentium. Sie beginnt mit den Worten des Ennius: „Auf den alten Sitten und alten Männern steht Roms Glück.“ Dasselbe gilt in der Wissenschaft, sagt Melanchthon, von der Erhaltung der Stufen der Lernenden, welche von der Einsicht unserer Vorfahren eingesetzt, jetzt durch den Irrthum gewisser Leute, die zur Vernichtung aller hergebrachten Sitte und Ordnung sich verschworen zu haben scheinen, für veraltet erklärt werden sollen. — 1531 will Melanchthon einige Gesänge des Homer erklären; auf dem Anschlagzettel am schwarzen Brette heißt es: Ich lese wie gewöhnlich gratis. Was aber dem Homer bei Lebzeiten nachgesagt wird, daß er gebettelt habe, das begegnet ihm auch noch im Tode: der edelste Dichter irrt umher und fragt bittend, wer ihn hören wolle. Gold kann er nicht versprechen, aber er verspricht großer und ehrwürdiger Dinge Erkenntniß u. s. w. Bald darauf in der Einladung zu einer philippischen Rede des Demosthenes sagt er: Unser Zeitalter ist taub gegen diese Schriftsteller. Ich habe für die zweite Olynthica kaum wenige Zuhörer behalten, die um meiner Ehre willen nicht auch noch ausbleiben

wollten und denen ich hiermit wegen ihres Wohlmeinens meinen Dank abstatte. Auch zur Ankündigung der Antigone des Sophokles heißt es: Ich würde eine weitere Aufforderung hinzusetzen, wenn ich von etwas erwarten könnte bei so großer Rohheit der Gemüther, in tan ingeniorum ferocia (zugleich ein Beweis dafür, daß die damaligen Professoren ihren Zuhörern keine unverdienten Lobsprüche spendeten). Ich will nur den wenigen Besseren gedankt haben, die sich um das Gemeinwesen verdient machen dadurch, daß sie mit ihrer Theilnahme die in Rede stehende Wissenschaft auf unserer Universität und unter unsern Landsleuten vor gänzlichem Verstummen bewahrt haben.

Aus seiner akademischen Wirksamkeit gehört für unseren Zweck nur seine Behandlung der Grammatik, Dialektik und Rhetorik, zu welchen Disciplinen er seine vielmal gebesserten Lehrschriften herausgab. Es sind die Anfänge methodischer Ordnung, die er für diese Studien gewonnen hat, welche mit Mathematik, Physik, Ethik die höheren vorbereiten sollten und darum nach einem später anzuführenden Plan Melancthon's Theil schon in die Schulen vor der Universität gehören. In der Vorrede zu seiner schon in Tübingen herausgegebenen griechischen Grammatik klagt er über die Verworrenheit und Nutzlosigkeit der fragmentarischen Begriffe, die dem Trivium zu Grunde gelegt seien. Er bemüht sich, alles in Regeln zu fassen, allen nutzlosen Beirath zu entfernen, hat Accentlehre und Prosodie hinzugefügt, in der Etymologie kürzlicht die lateinischen Formen mit berücksichtigt, die Syntaxis aber für Vorgerücktere noch weggelassen. Er hielt die Bemühung um eine gründliche Elementarbildung der wissenschaftlichen Jugend für ein heiliges Geschäft, kommt namentlich in seinen Briefen an den Rector Coburg, Philipp Eberbach, immer wieder darauf zurück, dem Marquis sein beschwerliches Amt in diesem Lichte zu zeigen. Diejenigen Lehrer sagt er in der Vorrede zu des Engländers Linaer schon für hohen Gebrauch bestimmtem Buche über den Bau der lateinischen Sprache versündigen sich schwer an den Knaben, welche entweder keine Regeln mittheilen oder sie wenigstens gleich wieder fallen lassen, und pompös versprechen, daß die Schüler die Constructionen aus dem Gebrauch der Rede lernen sollten. Wer die Regel nicht kennt, wenn er auch Schriftsteller das Beispiel liest, gewinnt niemals die rechte Zuversicht des Ausdrucks, weil er keine feste Bestimmung hat, nach welcher er die Verbindung der Worte einrichtet. Ich habe in den vergangenen Jahren viele kennen gelernt, welche fühlten, daß sie von dieser Seite her nicht recht unterrichtet waren, darum an allem Erfolg ihrer Studien verzweifelten und den Wissenschaften den Rücken wandten.

Er will Lehrer, die solches verschulden, durch öffentliche Behörden gestraft sehen.

In der Vorrede zu seiner lateinischen Syntar vom Jahr 1538 weist er nach, wie aus einem strengen wissenschaftlichen Cursus für das jüngere Geschlecht nicht allein sprachliche Sicherheit, sondern auch das höhere Ziel, Selbstzucht des Geistes und Ehrfurcht vor dem Gesetze, gewonnen werde. Des Erasmus Schrift: *de duplici copia verborum ac rerum*, empfahl er den Studenten zur Anwendung bei ihren Stilübungen, ohne welche die Wissenschaft stumm bleibe und zur Schärfung des Urtheils wesentlich nichts beitrage, durch welche auch erst ein tieferer Blick in den Inhalt eines Schriftstellers möglich gemacht werde. In derselben Weise dringt er bei der Behandlung der folgenden Disciplinen, der Dialektik und Rhetorik, auf Einfachheit und Klarheit. Zum Lehrbuch der Dialektik von 1529 hat er eine Beispielsammlung hinzugefügt, die er in seinen eigenen Lernjahren außerordentlich vermißt zu haben berichtet; die nothwendigen Regeln lagen vor seiner Behandlung mit den absurdesten Streitsätzen vermischt vor; er hat aus unendlichen Bänden das Nützliche herausgezogen und die Anwendung der Regeln für die Lectüre der Schriftsteller und die Beurtheilung wissenschaftlicher Fragen erleichtert. Uebrigens will er die ganze Schrift nur als Einleitung zum Studium des Aristotelischen Organon angesehen wissen. Die Rhetorik soll wieder in engere Verbindung mit der Dialektik gebracht werden, sie kann durchaus nichts Festes und Sicheres lehren, wenn sie nicht auf diese fußt; aber seine eigne Zusammenstellung der elementaren Regeln der Rhetorik soll auch wieder nur auf Cicero und Quintilian verweisen; die Wissenschaft muß in ihrer ganzen Bedeutungkannt und die schülerhafte Ansicht derer beseitigt werden, welche meinen, die Burg der Beredsamkeit erobern zu haben, wenn sie gelernt, Brieflein von acht oder zehn Zeilen zu schreiben, in welchem zwei oder drei Hemistichia oder Sprüchwörter als Zierde angebracht sind. — Dieß etwa sind die Hauptzüge des akademischen Unterrichts, wie ihn Melancthon in der früheren Zeit seiner Wittenberger Thätigkeit pflegte. Er bestätigt sich, was sein Freund Camerarius über dieselbe Thätigkeit in ihren Erfolg sagt: Obgleich auf des erlauchten Churfürsten Friedrichs Heiß in jedem Zweige der Gelehrsamkeit ausgezeichnete Männer nach Wittenberg waren berufen worden, so wurde doch in der systematischen Behandlung der edelsten Wissenschaften noch die Schönheit vermißt, der Kraft der Gedanken that die Dunkelheit ihrer Entwicklung Abtrag; in diese Finsterniß ist zuerst von Philipp Licht gebracht

worden; was die Weisheit Abschreckendes hatte, hat dem heiteren Glanze einer gründlichen Gelehrsamkeit Platz gemacht.

Was aber seine Ansichten von dem Schulwesen im Allgemeinen und den praktischen Antheil betrifft, den er in dieser Hinsicht an den Bestrebungen seiner Zeit nahm oder mit welchem er denselben vielmehr voranging, so mag hier näher an seine Betheiligung bei der Gründung eines Gymnasiums zu Nürnberg und an seine Thätigkeit aus der sächsischen Kirchen- und Schulvisitation von 1527—1529 erinnert werden. Worin doch hat die Sache der deutschen Reformation ein verbürgteres Zeugniß dafür, daß der Geist Christi nach der Verheißung noch seine Kirche schützte, als in dem Aufbau der neuen Kirchenordnung als des sichtbaren Leibes unseres Herrn, mitten auf dem trümmervollen Felde einer tausendjährigen Vergangenheit! Daß die unendliche Gnade, welche hier das Schiffein über den Wogen erhielt, für einen organischen Anschluß auch auf dem Gebiete anderer christlichen Lebensverhältnisse wirksam und thätig sein mußte — „Er ist bei uns wohl auf dem Plan mit seinem Geist und Gaben“ —, daß Verwirrung und Zügellosigkeit namentlich auch der Schule und ihres in das Allgemeine verflochtenen Interesses sich zu bemächtigen drohte, das sprechen und andern auch die Nürnberger Rathsherren in ihrem Beschlusse vom 22. Mai 1526 über die Gründung eines neuen Gymnasiums mit folgenden Worten aus: „Denn obwohl durch Aenderung der jetzigen Verhältnisse auch die Gemüther der Menschen in viel Wege geändert und die Aeltern gemeint haben, dieweil sie nicht ohne christlich gute Ursachen ihre Kinder zu den geistlichen Ständen, wie man sie genannt hat, und dem Müßiggehen nicht mehr zu ziehen geneigt sein, so auch ohne Noth und unfruchtbar, dieselben ihre Kinder fürderhin zu Lernen anzuhalten — so soll doch darum die Meinung nicht sein, als der Grund christlich frommer Eltern nicht billig dahin gerichtet werde, ihre Kinder deshalb aller ehrbaren tugendlichen Kunst, Uebung und Lernens, durch welche sie zu Gottes Ehre, zu ihrer Seelenseligkeit und Nutzbarkeit des Nächsten desto fürderlicher gelangen mögen, zu berauben. So eindringlich glaubte der Nürnberger Rath seinen Bürgern die Benützung des neu gegründeten Gymnasiums an das Herz legen zu müssen. Mit welchem Eifer und welcher Hingebung sich Melanchthon des ihm von Nürnberg gewordenen Auftrags annahm, über die Organisation der Schule und die zu berufenden Lehrer sein Gutachten zu geben, sieht man aus den hierher gehörigen Stellen der Briefe an seine Nürnberger Freunde Willibald Pirckheimer, Lazarus Spengler

Hieronymus Ebner, Hieronymus Baumgartner, so wie an diejenigen gelehrten Zeitgenossen, die er als Lehrer für die Anstalt zu gewinnen suchte; das Collegium setzte sich zuletzt zusammen aus den vielgerühmten Männern Joachim Camerarius, dem Busenfreunde Melanchthons, als Professor der griechischen Sprache, Coban Hess, der Poetik lehrte, Michael Rotting, Professor des Lateinischen, Johann Schöner, Mathematiker. Daß Melanchthon nicht selber das Rectorat der Schule übernahm, wie es der dringende Wunsch Nürnbergs gewesen war, daran hinderte ihn die Pflicht der Dankbarkeit gegen seinen Churfürsten und, wenn wir fast gleichzeitige Stellen seiner Briefe vergleichen, welche die hergliche Sehnsucht nach der Stille des Schullebens ausdrücken, gewiß auch das Bewußtsein, von Wittenberg als von der Stätte, wo er nach Gottes Willen arbeiten mußte, nicht wegziehen zu dürfen; einen dritten Grund, der uns für unsern bestimmten Zweck ebenfalls merkwürdig sein muß, macht er geltend in einem Urtheile über sich selbst: „Ich glaube“, schreibt er, „Ihr sucht keinen gewöhnlichen Rector, sondern einen Redner, welcher nicht nur das hergebrachte Zeug zu dem Vortrage der Wissenschaft mitbringt, sondern vielmehr eine Redefähigkeit, an der sich der Ausdruck Eurer Jünglinge bilden soll. Ich würde darum unrecht thun, wollt' ich mich Euch aufdrängen. Denn um von meiner gelehrten Bildung und meinen Anlagen dafür nichts zu sagen, welche mittelmäßig sein mögen, wenn Ihr wollt, so ist gewiß meine Redeweise dem Berufe eines Gymnasiallehrers nicht angemessen, der eine überfließende Fülle, eine gewisse Blüthe des Ausdrucks verlangt; mein Redestil aber ist trocken, nüchtern, knapp, saftlos.“ — Wir wollen neben dieses bescheidene Urtheil, das er selbst über seinen Stil gefällt, nur den Eindruck stellen, den derselbe auf zwei seiner bedeutendsten Zeitgenossen gemacht; Erasmus sagt von ihm: „Melanchthon besitzt neben seiner seltenen Beredsamkeit eine von Oben gegebene Anmuth, die er mehr seinem genius als seinem ingenium verdankt“; und Luther freut sich der Bücher Melanchthons viel mehr als seiner eigenen: er fährt säuberlich und still daher, baut und pflanzt, säet und beegüßt mit Lust, nachdem Gott ihm gegeben hat seine Gaben reichlich.

Am 23. Mai 1526 hielt Melanchthon im Egidienkloster zu Nürnberg, in welchem die neue Schule ihre Wohnung nahm, vor einer glänzenden Versammlung die Eröffnungsrede. Er preist Nürnberg für den Entschluß, der hier seine segensreiche Erfüllung findet, schildert lebhaft die Folgen einer unwissenschaftlichen und barbarischen Zeitgesinnung und vergleicht unsere deutsche Stadt mit Florenz, von deren Verdiensten um das gesammte Leben der Wissenschaft er eine gedrängte Geschichte gibt.

Wir haben hier ein Beispiel seiner Thätigkeit für das höhere deutsche Schulwesen, das uns die zahlreichen anderen Fälle vertreten mag in denen er als Ordner und Rathgeber auftritt; seine Ansicht von der Gestaltung der Elementarschule und der von ihr zu den genannten höhern Anstalten überführenden Stufen theilt uns sein Visitationbüchlein von 1527 und 1528 mit, nach dessen Pläne er dann in den genannten Jahren unter großen Schwierigkeiten in den Thüringischen Gegenden den Grund des evangelischen Schulorganismus legte. „Die Kinder sollen zur Schule gethan werden, damit man Leute erziehe, geschickt zu lehren in der Kirche und sonst zu regieren.“ Mit diesem schließlichen Worte setzt er allem Elementarschulwesen sein festes Ziel; gleich darauf fügt er die beiden methodischen Grundsätze der Einfachheit und Ordnung hinzu: „Die armen Kinder sollen nicht mit unfruchtbarer Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände beschwert, sie sollen in Häufen oder Classen getheilt werden. Für den Unterricht des ersten Haufens waltet die Uebung des Gedächtnisses vor; diese Kinder sollen lesen und schreiben lernen, dann den Glauben, das Vaterunser memoriren und einen Vorrath lateinischer Worte sammt einigen Versen aus Donatus und Cato sich einprägen, welche ihnen der Lehrer vorexponirt. Die Aufgabe des zweiten Haufens ist für die Sprache die Grammatik; Aesop, der Pädologie des Mosellan, den Colloquien des Erasmus später an Terenz und allenfalls an Plautus soll Etymologie, Syntax später Prosodie gelernt werden; die pädagogischen Grundsätze dabei kein größerer Schaden, denn wo die Jugend nicht wohl geübt wird, der Grammatik, und man soll den Kindern nicht jeden Tag ein neues Buch fûrgeben. Ein Tag in der Woche soll lediglich der christlichen Unterweisung überlassen werden; nur die Anfänge eines christlichen und gottseligen Lebens sollen gelehrt werden; Lernstoff ist der Katechismus einige Psalmen, das Evangelium Matthäi. Aus den geschicktesten Kindern soll allenfalls noch ein dritter Haufen gebildet werden; er reicht nach unsern Einrichtungen schon weiter in das gelehrte Schulwesen hinein; Uebung und Ergänzung der Grammatik an Virgil und Ovid an Cicero's Briefen und Officien, zuletzt Erweiterung der Grammatik in die Elemente der Dialektik und Rhetorik mit den dazu gehörigen stilistischen Versuchen.“ Wir vermissen in diesem Schulplane die Berücksichtigung dessen, was wir als Realien bezeichnen, selbst der Geschichte und Geographie; daß die Reformatoren, zumal Luther, die künftige Bedeutung dieser Wissenschaften für die Schule geahnt haben, geht aus den vielfältigen Aeußerungen derselben hervor; und dieß ist uns klar, daß was damals echt Wissenschaftliches erwacht war, gerade auch von dem

Kirchenreformatoren in den Dienst der Schule genommen wurde, daß, wie Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik sagt: „die Reformation der Kirche und die der Schule in Deutschland gleichzeitig zur Reife kam“.

Wir finden aber auch theils in Melanchthons Briefen, theils in einzelnen Declamationen die würdigsten Vorstellungen von der Bestimmung der Schule, die geeignet sind, Lehrer wie Schüler in ihrem Amte zu beleben. So gewiß für ihn alles menschliche Gemeinwesen die Fortpflanzung des göttlichen Wortes zum letzten Ziele hat, so gewiß mit dem Verluste der Erkenntniß Gottes auf alle Verhältnisse der Staatsgemeinschaft nächtliches Dunkel fällt, eben so gewiß ist es Gottes Wille, daß mit seiner Kirche die Schule in Verbindung tritt, um diejenigen Wissenschaften zu lehren, welche das prophetische und apostolische Wort erklären und auslegen. In diesem Sinne gibt er zu wiederholten Malen eine Geschichte der Schule im alten und neuen Bunde, und erquickt sich durch die Vorstellung einer lebendigen Anknüpfung seines eigenen Schulamtes an die Reihe jener von Gott berufenen Männer; in diesem Sinne verlangt er von seinen Zuhörern, daß sie mit derselben Stimmung in die Schule treten, die sie in das Gotteshaus mitbringen, daß sie dahin nicht kommen sollen, um einen kleinen Theil der Gelehrsamkeit zu suchen, der ihnen zu Broderwerb und eitler Ehre dienen könnte, sondern um in der Erkenntniß und Mittheilungsfähigkeit göttlicher Dinge zu wachsen. Denn die höchste Bedeutung der Lehrgegenstände in unsern Schulen, der Sprachstudien und der philosophischen Wissenschaft im Allgemeinen beruht nach seiner Ueberzeugung auf der genauen Beziehung, in welche sie nach Gottes eigenem Willen zu dem Wohle der Kirche gesetzt sind; das alte Wort aber: „du bist nicht für dich allein, sondern für das Vaterland geboren“, erweitert er dahin: alle Guten müssen dessen sich bewußt sein, vorzugsweise für die Kirche das Leben empfangen zu haben. Dann heißt aber die Sprachstudien verachten nichts Anderes, als die Wege der göttlichen Offenbarung verachten. Gott hat seinen Willen rücksichtlich unsers Heiles kund gethan, und hat von Anfang an gewollt, daß im geschriebenen Worte aufbewahrt würde, wann, wo, in welchen Zeugnissen er sich offenbart, welche Gesetze, welche Verheißungen er gegeben. Christus sagt: „Wer mich liebt, der bewahre mein Wort“; damit erklärt er, daß wir ihm also am besten dienen, wenn wir dafür sorgen, daß die Zeugnisse des Evangelii nicht verloren gehen, daß die Lehre vom Heil rein und unverfälscht überliefert werde. Darum haben seine Apostel am Pfingstfeste die Sprachengabe empfangen; Gott hat hiemit das Wesen seiner Kirche, seines Reiches auf Erden kund gethan, daß er dieß Reich durch die Lehre sammeln und gründen will,

deren Dienerin die Sprache ist. In der Rede über das Studium der griechischen Sprache preist Melanchthon die göttliche Weisheit und Güte, welche gerade dieses Medium für die Fortpflanzung des neutestamentlichen Wortes gewählt, die wichtigste Organ der Erkenntnisse der vorchristlichen Welt, diese Sprache der lieblichsten Anmuth. Er will uns auch auf diesem Wege zur Annahme seiner Gnade einladen; welche Blindheit, welcher Undank, wenn wir diese Wege verkennen und verschmähen! — Indessen vergißt Melanchthon über dieser Aufgabe der Sprachwissenschaft, die Erkenntniß des göttlichen Wortes zu vermitteln, ihre sonstige Stellung in dem Organismus der Gelehrsamkeit nicht, indem er, wie schon früher angedeutet, den gegenwärtigen Inhalt der einzelnen Wissenschaften an dem frühern will erklärt und erweitert sehen zu welchem Ende also mit kundiger Hand aus den Quellschriftstellern der Alten die Anfänge der Jurisprudenz, Mathematik u. s. w. zu schöpfen sind. — Das Verhältniß der Theologie endlich zur Philosophie für welche er seine Lehrbücher der Physik und Ethik herausgab, erschien ihm, wie wir namentlich aus den Reden über Plato und Aristoteles ersehen, durch folgende Punkte bestimmt. Zunächst verdankt die theologische Wissenschaft alle methodische Entwicklung, ohne welche sie in unabsehbare Irrthümer und endlose Zersplitterung versinkt, der Philosophie, nach Melanchthons Ansicht vorzugsweise der aristotelischen, deren positive Lehrform dem Mißverständnis weniger ausgesetzt ist, als die dialektische des Plato, die Melanchthon als vorherrschend ironische bezeichnet. Beiläufig bemerkt finden sich hier in seiner Erklärung etwa die Platonischen Republik, dann der politischen Komödie des Aristophanes die er nicht in ihrem historischen Zusammenhange kannte, die auffallendsten Mängel des Verständnisses, welches Melanchthon vom Alterthum hatte. — Zweitens aber geht aus der nicht willkürlich gesetzten, sondern von Gott selbst durch das Maß seiner Offenbarung geordneten Scheidung der theologischen und philosophischen Wissenschaft für die erste die Nothwendigkeit hervor, einen Theil der philosophischen Resultate als Lehrsätze in ihren Kreis zu ziehen. So ruft die Theologie die selbstständig geführte Untersuchung der Psychologie, eines Zweiges der Physik über die Affecte des Geistes zu Hülfe, um die Irrthümer der Wiedertäufer und Schwärmer aus dem Felde zu schlagen; so ist das ganze System der bürgerlichen Gerechtigkeit, auf welchem das menschliche Gemeinwesen beruht, vom Evangelium der wissenschaftlichen Betrachtung anheimgegeben, oder die Ethik ist ein Theil des göttlichen Gesetzes; sollen die geographischen und historischen Verhältnisse, unter welcher Gottes Offenbarung in die Erscheinung getreten, wissenschaftlich erkannt

werden; auch dieß ist nach den Zeitanfichten Melanchthons eine Aufgabe der Physik. Aber eben so bestimmt warnt er davor, die Grenzen der beiden Wissenschaften zu verrücken oder niederzuwerfen. Wie weise dünkt ihm Cicero's Ausspruch: „Die erste Gemeinschaft des Menschen ist die Gemeinschaft mit Gott“. Worin ist sie begründet? In der Erkenntniß der Ursache, in der Erkenntniß der Ebenbildlichkeit. Aber nicht weniger unleugbar erweist sich schon der alten Philosophie der Bruch dieser Gemeinschaft. Hier beantwortet das Evangelium die Frage der Philosophie; es lehrt den Willen Gottes, den Ursprung der Sünde als der Empörung wider ihn, den Heilsplan der göttlichen Gnade, die Vergebung der Sünden durch den Glauben. Diese Erkenntniß ist nicht aus menschlicher Vernunft entsprungen, vielmehr weit aus dem Gesicht derselben gestellt, sondern der Sohn Gottes, der in des Vaters Schooße ist, hat sie offenbart.

Was uns eine Vorstellung von den Verdiensten Melanchthons um die Schule und ihre Wissenschaft geben sollte, habe ich also aus der Geschichte seiner frühern Wittenberger Periode zusammenzustellen versucht; man hat den Schlüssel zu seinem geistigen Leben in den Worten, die er an seinen Busenfreund Camerarius schreibt: „Ich bin mir bewußt, aus keinem andern Grunde je die Wissenschaft getrieben zu haben, als um besser zu werden.“ Sein späteres Leben fiel in die Entwicklung der evangelischen Kirchenlehre. Wie tief hatte die Trennung der Kirche das jugendlich und rüstig strebende Gemüth verwundet — noch harrten seiner die schweren Kämpfe, in welchen jene Entwicklung verlaufen sollte, Kämpfe freilich, die sich für die allseitige Ausbildung des Dogma's zu der großen Bedeutung des vierten und fünften Jahrhunderts erhoben. Wie weit er überwunden, wie weit er Glauben gehalten, auch wo er Friede! Friede! zu rufen scheint, da kein Friede war, darüber bleibt das Gericht dem Herrn!

Industrielle Erziehung. — Die projectirte Industrieuniversität in London.

Von Dr. C. Kleinpaul in Altona.

Das dem Anscheine nach so tief-christliche England ist doch keineswegs, wie das Mittelalter, vorzugsweise auf die Begründung religiöser Institute und auf weiteren Ausbau des christlichen Glaubens- und Formensystems gerichtet, sondern es huldigt, wie irgend ein Land der Erde, mit großer Entschiedenheit dem der besseren Einrichtung des irdischen Lebens, der Cultivirung der menschlich-irdischen Interessen zugewendeten Geiste der Neuzeit. Und gerade England ist es, welches aus dieser Cultivirung immer neu sich erzeugenden Aufgaben schnell begreift, mit praktischer Klarheit entwickelt und mit concentrirter Energie zu erfüllen bestrebt ist. Nicht so, als ob es überall zuerst diese Aufgaben erfaßte — namentlich im Unterrichtsfache hat es in früherer Zeit von den übrigen germanischen Staaten und von Frankreich sich überflügeln lassen — aber es stellt die erfaßten mit klarerem Bewußtsein auf und zögert nicht, die Consequenzen des Erkannten in ihrem vollen Umfange mit großartiger Aufwendung aller vorhandenen Kräfte zu erfüllen. Nachdem in anderen Ländern große Industrieausstellungen schon längst zur Vergleichung der Producte des inländischen Gewerbfleißes unter einander Gelegenheit gegeben hatten, trat England dem Plan einer Vergleichung der Industrieerzeugnisse aller Nationen hervor und verwirklichte ihn auch sogleich mit einem Ernst und ein das Richtige instinctmäßig treffenden Großartigkeit, die dem übersättigten Jahrhunderte begeistertes Staunen abgenöthigt hat. Auf dieses Bist folgt in England ein neuer Plan, dessen Ausführung dazu bestimmt ist, das Wunder des Krystallpalastes mit einem dauernden Nutzen, mit einem tiefgefühlten Bedürfnis des Landes endlich erfüllenden, gleichsam welthistorischen Anstalt zu krönen. Der Begriff „industrieller Erziehung“ oder vielmehr: öffentlichen Unterrichts für die engeren Zwecke der Industrie ist, wie bekannt, kein englischer; vielmehr sind Frankreich, Deutschland und in noch früherer Zeit Italien und Holland mit methodischen Ausbildung der Jugend zum Zwecke der Hebung schöner und nützlicher Kunst England schon lange vorangegangen; Bischof Berkeley ermahnte zu Anfange des vorigen Jahrhunderts zur Nachahmung flämischer und französischer Zeichenakademien; Kunst-

polytechnische Schulen sind in jenen Ländern in Masse entstanden, während England bis auf den heutigen Tag wenig für diesen Zweck gethan hat; aber der Gedanke einer industriellen Universität in jener die ganze menschliche Production umfassenden Ausdehnung, wie ihn die nachfolgende Rede entwickelt, ist ein neuer und in England geschaffener; England, das überall großer Conceptionen fähig ist, bringt die Idee zur Geburt, die in dem Jahrhunderte geschlummert hat; es spricht das aus, worauf die Entwicklung unserer industriellen Zeit hinweist, und die Engländer sind das Volk, das eifrig und zugleich praktisch genug ist, um den hingestellten Gedanken in seiner vollen Ausdehnung zur Verwirklichung zu führen.

Am 6. December, als sich das Unterhaus zur Subsidiencommittee constituirt hatte, hielt der Schatzkanzler zum Behuf einer Bewilligung von 150,000 £. für eine zu errichtende industrielle Universität eine längere Rede, die die Times vom 7. December also wiedergibt:

„Es kann kein Zweifel sein, daß die Zeit gekommen ist, wo wir uns der industriellen Erziehung des Volks mehr annehmen und die Einflüsse von Wissenschaft und Kunst größerer Wirkung auf die Erzeugnisse (der Industrie) entgegenführen müssen, als sie bis jetzt gehabt haben. Eine große Revolution ist seit einiger Zeit in den Verhältnissen vorgegangen, die unseren Manufacturen ihre Ueberlegenheit verschafften. Bisher hat dieses Land einen sehr bedeutenden Vorzug durch sein Gebot über die Rohstoffe gehabt, aber täglich wird das Rohmaterial mehr ausgeglichen im Preise durch das verbesserte System des Transports, und es wird unmöglich werden, die Ueberlegenheit unserer Manufacturen ferner bloß durch den vorzüglicheren Besitz des Rohmaterials zu behaupten. Die Zeit ist gekommen, wo das intellectuelle Element eines der wichtigsten Elemente bei der allgemeinen Bewerbung wird. Dieß ward sehr wohl während der großen Ausstellung gefühlt, und ich glaube sagen zu dürfen, daß dieß das Resultat war, zu welchem die sachverständigen Männer gelangten, nachdem sie bei dieser Gelegenheit das Amt von Geschworenen verwaltet und mit Unparteilichkeit die Erzeugnisse aller Länder, die mit den unsrigen concurrirten, geprüft hatten; sie kamen zu dem Resultate, welches damals auszusprechen unnöthig war, daß, wenn wir unsere Ueberlegenheit in den Künsten der Production zu behaupten wünschten, wir in Betracht ziehen müßten, daß das intellectuelle Element in der Production mehr von uns zu studiren und anzubauen sei als bisher. Sie fanden, daß in einigen Ländern eine Ueberlegenheit in den Mustern hervortrat, daß dort wissenschaftliche Kräfte eine Macht der Concurrenz mit uns verliehen, die wir uns nur auf die größere

Beherrschung des Rohmaterials stützen konnten, um unsere Industrie stützen, und daß in der That die Zeit gekommen sei, wo wir ernstlich darüber nachdenken müssen, wie die Mittel, durch welche wir un- Ueberlegenheit in diesem Bezuge festhalten können, zu vermehren sei. Nun ist, Sir, dieses große Bedürfnis in allen Ländern Europa's allgemein anerkannt. Es gibt dort keine Stadt von einiger Bedeutung, die eine Schule besäße, welche die Einflüsse von Wissenschaft und Kunst zur Einwirkung auf die menschlichen Productionen führt, und es gibt keine Hauptstadt in Europa, in welcher nicht eine industrielle Universität wäre. In unserem Lande ist seit vielen Jahren kein Mangel weder an Mitteln noch an Theilnahme für den Gegenstand gewesen, und es ist ein sonderbares Factum, daß, obgleich wir keinen Erfolg damit gehabt haben, die Einflüsse von Kunst und Wissenschaft zur Einwirkung auf die Manufacturgeschicklichkeit in diesem Lande zu bringen, doch in der Metropole (London) allein nicht weniger als hundert Institute sind, sich der Cultivirung von Kunst und Wissenschaft widmen. Es wird jährlich durch freiwillige Beisteuern eine Summe von 160,000 £ erhoben, und die Nation (der Staat) steuert fast noch 100,000 £ zur Unterstützung solcher wichtigen Institute, wie das brittische Museum, die Nationalgalerie u. a. — macht zusammen ungefähr $\frac{1}{4}$ Million Pfund Sterling, die jährlich verausgabt werden für dieselben Institute, die unglücklicher Weise niemals erreicht worden sind. So ist natürlich die Frage entstanden, warum, während von Seiten des Volkes der ängstliche Wunsch, die Künste und Wissenschaften zu cultiviren, so klar herausstellt und sich in ihrem guten Willen zeigt, eine so große Summe darauf zu verwenden, und während der Staat in demselben Geiste beisteuerte, ein systematischer Versuch, Wissenschaft und Kunst dem gehörigen Einfluß auf die Manufacturindustrie zu bringen, nicht in einiger Ausdehnung zu einem genügenden Erfolge gebracht worden ist. * Das Resultat unserer Ermittlungen bei der großen Ausstellung unserer Beobachtungen über das, was sich in andern Ländern begab, und der Ueberzeugungen, welche dabei sich bildeten nicht nur von den Männern von mehr theoretischer Richtung, sondern bei denen praktischen Plänen, war: daß die Zeit gekommen sei, wo es einer gewöhnlichen Anstrengung bedürfe, um eine industrielle Erziehung in diesem Lande ertheilen zu lassen und den Einfluß von Kunst

* Es besteht sogar eine polytechnische Schule in London, aber bloß als Lehranstalt und, wie die meisten anderen Anstalten der Hauptstadt, räumlich zu beschränkt; sie ist die einzige Schule dieser Art im vereinigten Königreiche.

Wissenschaft zu einer mehr systematischen Wirkung auf die Productionen zu führen. Der Gegenstand zog zu jener Zeit die Aufmerksamkeit der königlichen Commissarien für die große Ausstellung auf sich, über die es für mich unnöthig ist, zu bemerken, daß ihr Vorsitzender der erlauchteste Prinz ist, von dem ich sagen kann, daß das Land ihm in dieser Beziehung tief verpflichtet ist, weil er wahrscheinlich mehr als irgend ein Mann in diesem Lande befähigt ist, den Geschmack des Volks zu erheben, zu verfeinern und zu bilden; und ich bin gewiß, daß, während er fähiger ist als irgend eine andere Person, zugleich nicht einer da ist, der mehr unermüdete Stunden oder mehr unablässiges Denken diesem Vorzuge gewidmet hat. Also, Sir, die königlichen Commissarien fanden sich im Besitze eines beträchtlichen Ueberschusses beim Beschlusse jener merkwürdigen Ausstellung, die immer eines der interessantesten Capitel in der Menschengeschichte bilden wird. Dieser nützliche Ueberschuß betrug nicht weniger als 150,000 £. Außerdem hatten sie als Beisteuern von Künstlern in der Ausstellung und von auswärtigen Staaten die Stiftung eines außerordentlichen Industriemuseums, dessen Werth sich wahrscheinlich auf nicht weniger als 9000 £. beläuft. Die königlichen Commissarien also, die mehr als irgend eine Corporation in diesem Lande des großen Mangels und der absoluten Nothwendigkeit, solche Anordnungen zu machen, bewußt waren, zogen in Betracht, ob, mit solchen Mitteln in ihrem Besitze, nicht eine Gelegenheit gekommen sei, wo sie auf ähnliche Weise dem nationalen Gefühl einen großen Antrieb geben und vielleicht den Grund legen könnten zu jener vollständigen industriellen Erziehung, die so wesentlich ist. Sie hatten nun, Sir, in Betracht zu ziehen, welches der Grund sei, daß in diesem Lande, wo man voraussetzen sollen, daß Alles vorhanden sei, was eine Erziehung der Art hätte entwickeln müssen, wir bisher zu gar keiner umfassenden genügenden Maßregel gelangt sind; und sie fanden nach vollständiger Ueberlegung der Sache, daß dieß hauptsächlich zwei Ursachen zuzurechnen sei: dem Mangel an System und dem Mangel an Raum. Ich glaube, man kann mit Wahrheit sagen, daß von der letzteren Ursache die erstere abgeleitet werden könne. Wir haben eine Anzahl über eine große Metropole verbreiteter Anstalten, in deren keiner der Gegenstand derselben genügend ausgebreitet und dargelegt werden kann in Folge der Beschränktheit des ihnen zu Gebote stehenden Raums. Zu jener Zeit, während sie für sich die Zwecke nicht hinreichend erfüllen konnten, für welche sie hergestellt sind, verhindert derselbe Mangel an Raum, dieselbe Nothwendigkeit, sich nach verschiedenen Plätzen hin zu wenden, indem sie die Nebeneinanderstellung nicht zuläßt, jede ver-

einigte Anstrengung, durch welche deren concentrirte Thätigkeiten dargebracht werden könnten, für die großen in der Absicht liegenden Zwecke ihre Wirksamkeit auszuüben. Wenn Sie einige der vornehmsten Institute nachsehen, sowohl die, welche von einzelnen Individuen gegründet sind, als die, welche von der Nation unterhalten werden, finden Sie überall eine und dieselbe Klage. Gehen Sie z. B. zu „königlichen Gesellschaft“, Sie finden, daß dort seit mehreren Jahren ein beständiger Ruf nach mehr Gelaß und nach neuen Mitteln gewirkt ist, um die Zwecke, für die sie gegründet ist, zu erfüllen. Gehen Sie zu der königlichen Akademie, so ist es eine Thatsache, daß während vier Sommermonate — der wichtigsten Zeit für die Studenten, in diese Monate am meisten für Malen und Zeichnen passen — die Schulanstalt genöthigt sind, zu schließen, weil dann Vorbereitungen für Ihre jährliche nationale Kunstausstellung zu machen sind. (Hört! hört!) brauche Sie nicht an den augenblicklichen Zustand des brittischen Museums zu erinnern. Ich hatte heute die Ehre, meinem edlen Freund dem ersten Minister der Krone, meine Aufwartung zu machen und Deputation in Beziehung auf den Gegenstand zu empfangen, die Thatsachen vorlegte, die wahrscheinlich den meisten Herren in der Hause bekannt sind, obgleich sie vielleicht nicht so sehr dabei interessiert sind wie ich, der ich so eben der Erzählung zuhörte. Das Factum, daß in diesem Augenblicke im brittischen Museum, einer Masse von Sammlungen in allen Branchen, kein Gelaß für irgend einen einzigen Gegenstand der Litteratur, der Wissenschaft oder der Kunst da ist. (Hört! hört!) Unsere Bibliothek im brittischen Museum wächst in dem Verhältnisse von jährlich 16,000 Bänden, und in weniger als 30 Jahren wird eine Sammlung, welche sich jetzt auf nahe an 500,000 Bände beläuft, verdoppelt sein. Das Gelaß ist über die Maßen unvollständig, wenn wir aber einmal nachlassen in der Vermehrung unserer nationalen Bibliothek, so werden Glieder in der Kette fehlen, die niemals ersetzt werden können. Wir haben Sammlungen in Kunst und Wissenschaft in diesem Augenblicke in Kellern zusammengestopft. Es war nöthig, Zeichenschulen zu placiren, die in diesem Lande in verschiedenen Plätzen und unter verschiedenen Dächern begründet wurden. Sehen Sie unsere Nationalgalerie, unsere Sammlung von Gemälden ist nicht so reich, als sie würde geworden sein, weil kein geeigneter Aufbewahrungsort da ist für die Beiträge, die freiwillig würden gemacht sein. (Hört! hört!) In diesem Augenblicke sind die Gemälde unserer nationalen Gallerie geradezu zusammengestopft in verschiedenen Gebäuden, und anstatt unter demselben Dache sich zu befinden und eine

nändige Kunstschule zu bilden — eine Sammlung, welche, die Stile verschiedener Zeitalter und verschiedener Schulen darstellend, den Geschmack des gegenwärtigen Zeitalters bilden würde —, müssen Sie von einer Straße zur andern gehen, bevor Sie über die Schätze sicher sein können, die wir besitzen.

„So waren denn, Sir, die königlichen Commissarien, im Gefühle, daß die Zeit gekommen sei, wo einige Anstrengung gemacht werden müsse, um alle unsere zerstreuten Thätigkeiten für den großen Zweck des industriellen Fortschritts der Nation zu concentriren, sie waren sich bewußt, daß, bevor sie diese nationale Einrichtung herstellen könnten, in welcher wir immer so mangelhaft gewesen sind, es absolut nothwendig sei, eine große Schwierigkeit zu überwinden — nämlich: hinreichenden Raum für ihren Zweck zu erlangen; sie haben daher an einem Plage, den ich selbst für außerordentlich geeignet zu dem Zweck halte, ein sehr beträchtliches Stück Land erworben. Sie haben diese Acquisition gemacht sehr nahe bei dem Raume, wo ursprünglich der Krystallpalast sich erhob, und auf einem Plage, wo es nicht unmöglich ist, daß sie fähig sein werden, auch materiell den Betrag des Landes zu vermehren. Sie haben zu diesem Zwecke Geld verwandt, welches als der Ueberschuß der Beiträge zur Ausstellung zurückblieb, und sie gingen Ihrer Majestät Regierung an, zu bestimmen, ob wir es dem Parlament empfehlen wollten, daß der Staat eine gleiche Summe beitrage zu der, welche sie selbst für den Gegenstand verwendet haben. Die Committee (das zu den Selbstbewilligungen zur Committee zusammengetretene Parlament) wird wägen, daß dieß die letzte und die einzige Gelegenheit ist, um das zu erlangen, dessen Mangel bisher alle unsere Bemühungen, Kunst und Wissenschaft zu dem erforderlichen Einfluß auf die öffentliche Erziehung bringen, undienlich gemacht hat; ich meine: genügenden Raum. Wenn wir die Gelegenheit vorübergehen lassen, dieses Land zu erwerben, wird keine andere ähnliche Gelegenheit sich wieder darbieten. In dieser reißend schnell sich vermehrenden Stadt ist kein anderer Platz, wo ein so breiter Flächenraum zu gewinnen wäre. Wenn also das aus der Gemeinen der Vorlage, welche die Regierung sogleich machen wird, zustimmen und eine der von den königlichen Ausstellungskommissarien beigesteuerten gleichkommende Summe bewilligen will — so ist die vereinigten Beisteuern 300,000 £. betrügen — so werden wir im Besitz eines Stückes Landes sein, welches uns endlich erlauben wird, den vereinigten Einfluß von Wissenschaft und Kunst in allen ihren Formen und Combinationen zur Wirksamkeit zu bringen, der, wie wir hoffen, dem Volke dieses Landes eine vollständige industrielle Erziehung

verschaffen (hört! hört!), der unsere Erzeugnisse auf der Scala der Erfindung emporheben und vielleicht mehr als andere Ursachen dahin führen wird, die Verbesserung der unteren Classen zu befördern. Die Frage wird es, wenn die Committee dem Vorschlage zustimmen wird, passend sein, einen Theil dieses Raums für die Errichtung einer Nationalgallerie nach einem großen und vollständigen Maßstabe zu verwenden; aber das ist durchaus nicht der einzige Zweck, den die Commissarien sich gesetzt haben, wenn das Parlament sie unterstützt. Es wünschen, daß dort sei, was ich ein großes commercielles Museum nennen möchte, darin Proben zu finden von allen Rohproducten der Welt. Sie wünschen, daß dem ein Repertorium folge, in welchem je Maschine, welche menschliches Genie erfunden hat oder noch erfinden möchte — die Maschinerie, die auf diesem Rohproducte thätig sein muß — von dem Volk studirt werden kann, und daß in diesem Studium ein Antrieb liege zu neuen Erfindungen. Demnächst, wenn diese Maschinerie auf dem Rohproducte thätig gewesen ist, wünschen wir, die Resultate in einem Museum zu zeigen, in welchem Zeugnisse von allen möglichen Manufacturen der Menschen vorrätig sein sollen. Die Nationalgallerie und die Gallerie für Kunst und Sculptur in jeder Form wird eine vierte Abtheilung bilden, wo diese Productionen der Mensch können bewundert werden. Wenn die Committee der Vorlage zustimmt, so hoffe ich, noch mehr zu thun als das, was ich oberflächlich und schwach gezeichnet habe. (Hört! hört!) Außer diesen vier großen Abtheilungen von Rohmaterial, von Maschinerie, die der Mensch findet, von Manufacturen, die er schafft, und von Kunst, die ihn begeistert, hoffen wir, eine Schwierigkeit zu überwinden, die immer diesem Lande gefühlt worden ist und über die alle unsere gelehrten Gesellschaften klagen, ich meine die Unfähigkeit dieser letzteren, mit einander zu verhandeln, und ihren Mangel an Vereinigung. Wenn wir finden, daß eine Gesellschaft wie die „königliche Gesellschaft“, so lange ein Licht der Wissenschaft in diesem Lande, darüber klagt, daß sie nicht die Mittel habe, um richtig die verschiedenen Branchen des Wissens zu entwickeln, dessen sie fähig ist; wenn wir diese Klage nicht auf die königliche Gesellschaft beschränkt, sondern von allen gelehrten und wissenschaftlichen Gesellschaften im Königreich ausgehen sehen, so wird nicht offenbar für jene Gesellschaften Gelegenheit sich darbieten, sich in demselben Raume zu versammeln, und wir können eine Aussicht fassen auf die Zeit, wo man die Gelehrsamkeit, die Wissenschaft und die Kunst des Landes vereinigt finden wird und erleuchtend mit ihren auf einander treffenden Strahlen nicht nur die Hauptstadt, sondern jeden Theil

des Königreichs. (Hört! hört!) Wir unternehmen nicht, dieß durch irgend welche gewaltsame Mittel zu thun. Alles, was wir empfehlen, ist, daß Raum geschafft werde, weil System von Raum durchaus abhängt, und daß, wenn Raum geschafft ist, wir das natürliche Gefühl des Landes und die Reigung dieser Gesellschaften sich ungestört entwickeln lassen. Durch keine irgendwie gewaltsame Mittel, sondern durch etwas, das wir als reinen natürlichen Proceß und als Folge von unumwiderstehlichen Umständen betrachten, werden wir in einem Raum alles vereinigt finden, was den Geist des Menschen bilden, alles, was ihn erleuchten, und alles, was ihn erheben kann, und von diesem Focus aus werden wir diesem Lande einen Antrieb geben, der, wirkend auf den Geist des Volks, ihre Ideen erheben, ihren Verstand erleuchten und ihren Erfindungen eine viel höhere und reinere Richtung geben wird, als sie bis jetzt gehabt haben. (Hört! hört!) Ich meine, nicht nöthig zu haben, noch mehr zu sagen, vielleicht habe ich in der That zu viel gesagt. Ich werde mich freuen, wenn ich es nicht vergeblich gesagt habe. Ich wünsche nur, der Committee klar verständlich zu machen, welches das Botum ist, das zu genehmigen ich Sie bitte. Es ist nicht bloß eine große Summe Geldes, welche wir Sie ersuchen für einen Einzweck zu votiren, sondern wir bitten Sie um Vereinigung mit Jenen, die vorbereitet sind, mit Ihnen zu handeln und gleiche Liberalität zu entwickeln. Ohne Zweifel haben mehrere der verehrten Herren jene Beschlüsse gelesen, die auf Befehl Ihrer Majestät auf den Tisch des Hauses gelegt sind. Was mich betrifft, so gestehe ich, es ist etwas Rührendes in den Schillingen der Millionen, die in diesem Lande die Grundlage einer großen Bewegung, die, wie ich nicht zweifle, den Charakter des Landes und die Erziehung des Volks erheben wird. (Hört! hört! und Beifall.) Ich glaube, es ist ein berechtigter Zuruf, den ich an die Committee richte, und ich vertraue, Sie werden dem Botum zustimmen, welches ich im Begriff bin in die Hand des Herrn William Petten zu legen."

Der Präsident (Herr Petten) las darauf die ihm durch den Schatzkanzler eingehändigte Resolution, welche dahin ging: „daß eine Summe, nicht über 150,000 £., bewilligt werden möge, um 1852—1853 die Kosten der Erwerbung von Land bei Kensington-Garten * zu bestreiten und eine neue Nationalgalerie und für mit Wissenschaft verbundene

* Kensington-gore bildet einen Theil des Hyde-park, der im Westendtheile der Stadt, 15 Minuten vom Parlamentshause, liegt.

Institutionen, zur Ergänzung der bereits durch die Commissarien der Ausstellung von 1851 für den Zweck bewilligten Summe."

Die Bewilligung ward gemacht; vorher aber hatte der Schatzkanzler mehreren von verschiedenen Mitgliedern vorgebrachten Einwendungen entgegenzutreten. Diese betrafen theils Aeußeres, theils die projectirte Industrieuniversität als solche. Von der erstern Art waren die Einwendungen Lord Seymours und Hume's. 1. Mit Rücksicht auf den Bericht der königlichen Commission selbst sei es zu bezweifeln, ob die gelehrten Gesellschaften, auf deren Vereinigung in dem neuen Gebäude man hoffe, Lust haben würden, sich nach Kensington zu verfügen. Ihm antwortete Lord John Russell, als einer der Ausstellungscommissäre, in einer längern Rede, daß er es mit Rücksicht auf die vielen Beschwerden der Gesellschaften über Mangel an Raum und zu hohe Miethen und auf deren öfters geäußerten Wunsch, öffentliche Gebäude zu ihrer Benutzung zu haben, — wovon Niemand bessere Kenntniß habe als er, da er Minister gewesen —, es für sehr wahrscheinlich halten müsse, daß die wissenschaftlichen und litterarischen Gesellschaften der Hauptstadt sich mit Vergnügen der Räume in Kensington bedienen würden. Ueber den ganzen Plan sprach Lord John, unter allen gegenwärtigen Staatsmännern Englands einer derjenigen, die das meiste Interesse für den wissenschaftlichen Fortschritt des Landes und namentlich der untern Classen haben und damit ausgebreitete wissenschaftliche Kenntnisse verbinden seine volle Billigung aus. Die Commissarien der Ausstellung hätten es tief empfunden, wie bedauernswerth es sein würde, wenn jenes große Ereigniß nur vorübergehende Folgen für England haben sollte. Da sie ihnen nun die Bemerkung aufgedrungen habe, daß in Zukunft groß und ernste Concurrenz in der Industrie der Welt stattfinden und die selbe einen mehr intellectuellen Charakter annehmen werde, so sei ihnen nichts passender erschienen als eine Institution, die die Vortheile der Wissenschaft und Kunst für die Industrie des Landes vermitteln. Für das brittische Museum würden durchschnittlich 40,000 Pfd. St. jährlich vom Staate verausgabt; aber in wenigen Jahren werde für die verschiedenen Artikel, die dort gesammelt werden, namentlich für die Bücher, kein Raum mehr da sein. Eingehend auf die Nützlichkeit der Vorlesungen über die Naturwissenschaften für die Manufacturen, wies er auf die höchst schätzbare Belehrung hin, die u. A. das vor einigen Jahren errichtete Museum für praktische Geologie vielen Personen zugeführt habe; bis jetzt fehle es ganz und gar an einem Mittelpunkt für solche wissenschaftliche Vorträge. — 2. Die Maßregel sei die Einleitung zur Entfernung der Nationalgallerie aus dem Mittelpunkte

Stadt auf einen so weit entlegenen Platz, daß unter den jetzt hinein-
strömenden Personen künftig nicht einer von zehn sie besuchen werde.
Darauf erwiderte der Schatzkanzler, die entfernte Localität sei dieselbe,
zu der die Bevölkerung nicht nur der Hauptstadt, sondern des ganzen
vereinigten Königreichs vor erst zwei Jahren sich begeben habe; er könne
nicht glauben, daß die Localität der Anziehung von Besuchern ein Hin-
derniß sein werde, wofern nur hinreichende Veranlassung zum Besuche
da sei. Die Errichtung einer neuen Nationalgalerie in Kensington oder
irgendwo sonst sei durchaus nothwendig, da das gegenwärtige Ge-
bäude notorisch unzureichend sei für die Unterbringung der der Nation
zugehörigen Kunstwerke. — 3. Der Plan sei sehr weitaussehend, nach
Ankauf des Grundstücks seien große Bauten nothwendig, und das Haus
sei über dieselben nicht unterrichtet, wisse nicht, wer die Einrichtung der
Gebäude beaufsichtigen, und wer dann die Verwaltung des Ganzen
haben solle. Darauf der Schatzkanzler: die Vorlage der Regierung be-
ziehe sich noch gar nicht auf Bauten, sondern das Haus sei einfach
aufgefordert, eine gleiche Summe zu der von den königlichen Commis-
sarien dargebotenen beizusteuern, um dafür einiges Land auf dem ein-
zigen Platze zu gewinnen, wo überhaupt eine Möglichkeit da sei, solches
zu erlangen für die Zwecke, denen es hernach gewidmet werden solle.
Ueber die Gebäude werden neue Vorlagen dem Hause gemacht werden;
der ganze Plan werde unter dessen Controle stehen, und die bewilligte
Summe unter der Verwaltung eines dem Hause verantwortlichen Mi-
nisters der Krone sein. — 4. Was das Grundstück selbst anlange, so
seien Pläne oder Karten davon dem Parlamente nicht vorgelegt, so daß
man nicht wisse, ob es vielleicht von fremdem Eigenthum durchschnitten,
oder ob daselbst etwelche Rechte auf Wege seien, in welchen Fällen erst
wieder große Summen nöthig sein würden, um diese Rechte zu erwerben;
auch sei nicht gesagt, auf wen das erworbene Eigenthum solle einge-
schrieben werden. Hierauf hat der Schatzkanzler nur das erwidert, daß
die Nation selbst, d. h. der Staat, Eigenthümerin des Grundstücks und
aller darauf zu errichtenden Gebäude sein werde.

Die Zweckmäßigkeit des Institutes selbst bestritten zwei Redner,
Herr Drummond und Locke. Der erstere ging auf den Zweck der National-
galerie, den Kunstsinne des Volkes zu bilden, der zweite auf die engere
industrielle Erziehung ein. Die auch von der Times fast vollständig
wiedergegebene Rede Drummonds ist zu bemerkenswerth, als daß sie nicht
auch hier in der Ausdehnung, in der sie uns vorliegt, wiedergegeben
werden sollte. „Ich trage Bedenken“, sagte er, „ob das Haus und die
Regierung sich nicht in ein thörichtes Bemühen einlassen, dem Volke

einen Geschmack für die feinen Künste aufzuzwingen, den die Natur ihm versagt hat (Gelächter). Kein Zweifel, es klang sehr edel und liberal, ein Verlangen auszudrücken, daß das Volk in Allem unterrichtet werde, worin andere Nationen sich vor ihm auszeichnen. Aber praktisch würde dieß für die Nationen nicht minder verkehrt sein als für die Individuen. Sie können die Menschen nicht zu großen Malern, Dichtern, Bildhauern, Staatsmännern oder Kriegern machen. Sie müssen mit der Theilung der Arbeit zufrieden sein in allen Dingen. Ein Versuch, das Volk dieses Landes zu dem höchsten Range von Malern emporzuheben, wäre eben so verkehrt, als den Italienern Geschmack für Beefsteaks und Porter beibringen zu wollen (Gelächter). Die letzte Ausstellung gab dem Volke dieses Landes eine sehr nützliche Lehre. Wir zeichneten uns nie in den höchsten Bereichen auch nur der Manufacturen aus. Zu keiner Zeit erreichten wir auch nur in der Bearbeitung des Eisens den anderwärts erlangten Grad der Vollkommenheit. Bis zu diesem Augenblicke waren wir unfähig, einen gehörigen Vorrath von Mustern für gewöhnliche Artikel der Kleidung zu behaupten; wir müssen von Frankreich solche haben. Nicht einer unserer größten Maler verstand je, zu zeichnen (Gelächter). Reynolds * nicht, Lawrence ** nicht. Es ist, glaube ich, unmöglich, einen Mann in diesem Lande zu finden, der das thun kann, was man in Italien jeden Tag findet: — eine Umrisszeichnung für ein Gemälde liefern. Laßt die, welche von „hoher Kunst“ sprechen, in die Voräle (des Parlamentshauses) gehen und sich die dortigen Frescomalereien ansehen, und wenn sie sich nicht beschämt fühlen, nun — so kann ich nichts sagen, als daß sie es sollten. (Hört, hört, und Gelächter.) Es wurde so eben vorgeschlagen, ein großes Nationalgebäude auf dem Grundstücke zu errichten, das man zu erwerben im Begriffe steht; aber wo würden wir einen Architekt finden? (Hört! hört!) Die ursprüngliche Schätzung für die neuen Parlamentshäuser war 700,000 Pfd. St. Sie haben schon 2,500,000 Pfd. St. gekostet, und der Raum, in welchem das Haus nun sitzt, — der Raum par excellence — das Gebäude, in welchem das große Geschäft des Landes besorgt wird, war nicht groß genug, um die Mitglieder zu fassen. (Beifall). Bis lezthin war es für die Mitglieder unmöglich, einander zu verstehen, und jetzt sind sie ganz durchgefroren. (Gelächter.) Bevor ich den Gegenstand der feinen Künste

* Reynolds, geboren 1723, war Gründer einer neuen englischen Malerschule.

** Lawrence, geboren 1768, war Präsident der oben erwähnten königlichen Akademie in London. Eine gewisse Mangelhaftigkeit desselben im Zeichnen bemerkt sogar das Conversationslexikon.

verlasse, will ich bemerken, daß das Volk dieses Landes einen natürlichen Sinn für Landschaftsmalerei hat, und daß wir in dieser Branche uns auszeichnen. In Betreff unserer Versuche, mit auswärtigen Nationen in Gegenständen der Kunst zu concurriren, ist die alte Bemerkung nicht unpassend:

„That, which with them, is always gout,
With us is only gout.“ *

Disraeli antwortete darauf, daß geehrte Mitglied für Surrey habe die Bemerkungen ganz mißverstanden, die er gemacht habe. „Das geehrte Mitglied schien anzunehmen, daß ein Versuch gemacht werden solle, dem Volke dieses Landes ein Gefühl für Kunst aufzuzwingen. Aber die Herstellung einer Nationalgalerie bildet nur einen untergeordneten Theil des Planes. Der hauptsächlichste Zweck ist: dem Volke eine industrielle Erziehung zu geben und den Einfluß von Wissenschaft und Kunst zur Wirkung auf unsere Manufacturerzeugnisse zu führen. Kein Versuch würde gemacht werden, den arbeitenden Classen einen Geist des Dilettantismus einzulösen, sondern es soll ihnen Gelegenheit gegeben werden, sich zur Concurrrenz mit ihren Rivalen in der ganzen Welt zu befähigen. Es ist unmöglich, einen praktischeren, wichtigeren und, mit Rücksicht auf die Interessen des Landes, dringenderen Plan zu fassen.“ Der Schatzkanzler ging also auf die Absicht, den Kunstsinne des Volkes zu bilden, nicht weiter ein. In der That waren auch Drummonds Anmerkungen schon dadurch hinfällig, daß ja bereits eine Nationalgalerie da ist und diese ihre bessere Placirung verlangt. Soll deshalb, weil das englische Volk doch einmal zu wenig Kunstsinne habe, die Galerie, das Eigenthum der Nation, dem Untergange preisgegeben werden? Was aber den Kunstsinne selbst betrifft, so würde die Consequenz von Drummonds Bemerkungen sein: ein Volk, das bisher wenig davon entwickelt hat, hinsichtlich des Geschmacks ganz seiner Rohheit zu überlassen. Eine richtige Volkserziehung wird aber gerade darauf ausgehen, — nicht mit Gewalt etwas einzupumpfen, aber zur Weckung des Funken, welcher da ist, möglichst viel Gelegenheit zu geben. Ein absolutes Vernachlässigen der Geschmacksbildung des Volkes würde auch praktisch schon deshalb unzulässig sein, weil auch die Leistungen der Industrie auf einem sehr niedrigen Standpunkte stehen bleiben würden, wenn der Schönheitssinne gar nicht entwickelt wäre. Zu behaupten aber, das Volk sei auch zu einer höhern Industrie nicht fähig, als zu der es

* „Das, was bei ihnen, ist überall Geschmack (gout, lies: gu), bei uns ist nur Podagra“ (gout, lies: gaut = Gicht).

sich bis jetzt emporgeschwungen, würde die Fortschrittsfähigkeit des Volkes läugnen heißen und den Erfahrungen der Geschichte Hohn sprechen. Es käme doch erst darauf an, zu versuchen, was ein besserer Unterricht, ein größeres Hereinziehen der Kunst in die Jugendbildung für Resultate hätte. Was die Möglichkeit betrifft, einen Architekten zu finden, so ist doch der Krystallpalast, ein Werk ganz neuen Stils und für seinen Zweck einzig geeignet, Beweis genug, daß England auch in der Baukunst etwas Großes zu leisten fähig ist.

Von mehr Gewicht und mehr das Ganze treffend waren die kürzer gehaltenen Einwendungen Locke's. Unter Versicherung seiner Sympathieen für die individuelle Industrie gab derselbe zu bedenken, daß die Errichtung von Centralschulen jene individuellen Anstrengungen vermindern würde, welche die Hauptstütze der mechanischen Ueberlegenheit des Landes gewesen wären. Er müsse aufs stärkste warnen vor dem Unternehmen, eine Centralschule einzuführen, von welcher Grade (nach Analogie der Universitätswürden) ertheilt würden. Individuen, die nicht diese Schule besucht hätten, würden gezeichnete Leute, und keine Hoffnung für ihr Fortkommen sein, welches auch ihre Verdienste. Er spreche nach Beobachtungen, die er in andern Ländern gemacht habe; er kenne namentlich die Wirkung des centralisirenden Systems und der Errichtung einer Centralschule in Frankreich (Hört! hört!) Das Votum solle zwar nur für die Erwerbung von Grund und Boden gelten, es trage aber andere Bewilligungen in seinem Schooß, deren Folgen er in diesem Momente fürchte, und er wolle nicht Theil haben an dem ersten Schritte. Hume stimmte ihm völlig bei, wenn etwas Aehnliches wie die polytechnische Schule in Frankreich das Resultat sein sollte, und rieth daher vor genauerer Vorlegung des Planes von der Bewilligung ab. Die Neigung zum Centralisiren ist in England den mehr conservativ Gesinnten eigen, welche sich in dieser Beziehung die Einrichtungen Frankreichs und Preussens zum Muster nehmen; die Neigung zur freien, ins Breite gehenden Privatthätigkeit, ohne Einmischung des Staates, bezeichnet den streng Liberalen. Locke und Hume, zwei der intelligentesten Mitglieder des Parlaments, sind gegen die Errichtung einer Centralindustrieschule, d. h. einer solchen, die, durch den Staat begründet, unterhalten und verwaltet, mittelst ihrer größern Mittel, ihres zu erwartenden wohlfeilern Unterrichts und der natürlicher Weise sich ihr anhängenden größern Auctorität alle andern Industrieschulen zu Boden drücken und alle fernern Privatanstrengungen dieser Gattung im Keime vernichten würde, namentlich im Hinblick auf die große polytechnische Schule in Frankreich eingenommen, weil diejenigen, welche diese Schule besucht haben, vor

denen, die sich anderweitig gebildet, einen solchen Vorzug genießen, daß die Letztern von vorn herein das Vorurtheil des Publicums niederdrückt. Ein solcher Zustand schwäche die individuellen Anstrengungen und damit den eigentlichen intensiven Fortschritt der Industrie, weil es nun zur Empfehlung der eigenen Person genüge, die Centralschule besucht und dort die Grade erlangt zu haben, und somit der Selbstbildung im Wege des eigenen Suchens, der Erzeugung eigener genialer Gedanken der wichtigste Antrieb entzogen sei. Sie und die ganze streng-liberale Partei verlangen daher, wenn überhaupt eine große Staatsindustrieschule gegründet und nicht vielmehr eine vom Staat unabhängig dastehende Anstalt rein aus Privatmitteln hergestellt werden solle (vergleiche unten über die *Mechanics Institutes*), daß wenigstens keine Grade, wie *Baccalaureus*, *Magister*, *Doctor*, von jener Staatsanstalt ertheilt werden, um so nicht denjenigen, welche sich solche Charaktere an der Staatsanstalt erworben, von vorn herein in ein großes Uebergewicht über die anderweitig gebildeten Individuen zu geben. Der Schatzkanzler hat ihnen nichts weiter geantwortet, als daß er zum ersten Male diese sonderbaren Behauptungen gehört habe, und er mit der vollkommensten Zuversicht sagen könne, daß sie — man ersieht nicht, ob in Bezug auf die Wirkungen der polytechnischen Schule zu Paris oder in Bezug auf die projectirte Londoner Anstalt — nicht den geringsten Grund haben. Unter lautem Rufen von *Hört! Hört!* ward die Frage gleichwohl zur Abstimmung gebracht, und die Forderung der Regierung bewilligt.

Schon vor dem Jahre hat der *Economist*, ein in Industrie und Handelsfachen großes Ansehen genießendes Wochenblatt, eben mit Bezug auf den damals bekannt gewordenen Plan der Ausstellungscommission, eine große Staats- und Industrieschule zu errichten, sich mit Gründen, von denen ein Theil mit den von Locke und Hume aufgestellten zusammentrifft, ausführlich gegen jede positive Betheiligung des Staats an der Hebung der Industrie ausgesprochen. Der Staat solle vor Allem die Hemmnisse wegräumen, mit welchen er noch immer die Verbreitung von Kenntnissen im Volke niederhalte, namentlich den Stempel der Journale und den künstlich-hohen Papierpreis; denn die Presse sei ein viel wichtigeres Mittel zur Belehrung des Volkes und zur Hebung der Industrie insbesondere als Staatsindustrieschulen. Was aber die Meinung betreffe, als sei vor Allem durch Schulunterricht der Fortschritt der Industrie bedingt, so komme es bei dieser nicht sowohl auf schulmäßige Bildung als auf das eigene Angreifen und Versuchen an. Seit Menschengedenken würden die Künste vorzugsweise durch Privatmittheilung fortgepflanzt. Einer lerne von dem Andern den Pflug

regieren und die Sense gebrauchen; niemals werde solche Privatmittheilung durch Schulen überflüssig gemacht werden; Guttonbergs welbewegende Erfindung sei nicht aus industriellem Schulunterricht, sondern in der Werkstatt erzeugt worden; in neuester Zeit seien die Watt, Arwright u. A. nicht aus den Ländern der Industrieunterrichtscultur hervorgegangen. Dieses Argument sagt indeß zu viel. In früherer Zeit haben die Naturwissenschaften nicht den Grad von Wichtigkeit für die Industrie gehabt wie gegenwärtig; sie durch öffentliche Vorträge, durch höhere Schulen populärer zu machen, ist in jetziger Zeit gerade auch für den Fortschritt der Industrie von großer Wichtigkeit; und polytechnische Schulen können nie die Absicht haben, die Geschicklichkeiten, die durch Privatmittheilung bei dem Lehrmeister erlernt werden müssen selbst im Großen mittheilen zu wollen; die Schulen haben ihre Stelle und der Lehrmeister hat seine Stelle; beide können sich nicht gegenseitig überflüssig machen. Wenn der Economist damals ferner noch sagte, die Geschichte der Industrie spreche gerade schlagend gegen jene Auctoritäten (Berkeley im achtzehnten Jahrhundert, Herschel und Professor de Morgan in gegenwärtiger Zeit), welche England mit seinem Mangeln an Industrieschulen das Beispiel des Auslandes (Flanderns, Frankreichs, Deutschlands) zur Beschämung vorhielten; denn ohne solche Schulen habe das erfindungsreiche England Flandern und Frankreich (auf welche Berkeley hingewiesen) überflügelt, und auch in neuester Zeit brauche das englische Volk, wenn auch weniger dressirt, mit seinen Leistungen vor den vielunterrichteten und dressirten Nationen nicht zu schämen: ist nur auf das von Disraeli und Lord John Russell mitgetheilte Bekenntniß der Ausstellungscommission, daß, „wenn England seine Ueblegenheit in den Künsten der Production zu behaupten wünsche, es die intellectuelle Element in der Production mehr studiren und anbauen müsse“, da Auswärtige in geschmackvoller Form vielfach vor den Engländern sich ausgezeichnet, zu verweisen, um jenem Argumente die Spitze zu brechen.

Ein viel besserer, und zwar national-ökonomischer Grund war von demselben Blatte gegen die künstliche Beförderung der Industrie durch Staatsunterrichtsanstalten vorgebracht. Wenn der Staat durch dargebotene Vortheile (Stipendien, Erleichterung der Carriere mittelst der Auctorität der von ihm ertheilten Bildung) oder durch ganz ungelitlichen Unterricht viele Individuen zur industriellen Bildung herbeiziehe, die sonst auf anderem Wege ihr Fortkommen suchen würden: entstehe derselbe Nachtheil, der in Frankreich, Italien und auch Deutschland bei der Wissenschaft sich zeige. Bekannt sei, wie in diesen Ländern

die Wissenschaft in Folge dessen entwürdigt werde, daß der Staat zu ihrer Cultur eine Menge Menschen heranziehe, die er hernach nicht mit den nothwendigsten Bedürfnissen des Lebens versorgen könne, und daher, indem sie nun die Wissenschaft selbst zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse gebrauchen müssen, auf die traurigste Fabrikindustrie (Büchermacherei) und auf die unwürdigsten Künste (litterarische Diebstähle gröberer und feinerer Art) verfallen und so das tief entehren, was sie durch Unterstützung des Staates gelernt haben. Die Wissenschaft sei so in Italien und Frankreich durch ihre auf Staatskosten gebildeten, aber nicht unterhaltenen Bürger tief herabgedrückt worden; das Gleiche werde auch in der Industrie geschehen, wenn der Staat eine künstliche Anhäufung von Schülern derselben erzeuge. Die richtige Nationalökonomie verlange, daß überall das natürliche Verhältniß in den Beschäftigungen erhalten oder hergestellt werde. Wenn der Staat für Unterricht zu sorgen habe, so sei das nur der allgemein-nothwendige, der Elementarunterricht; sorge er für bestimmte Branchen des Wissens oder der Kunst, unter Vernachlässigung anderer, so werde nur allzu leicht ein unrichtiges Verhältniß in den Beschäftigungen sich daraus entwickeln. Der Satz erscheint richtig, daß der Staat entweder sich gar keines Unterrichts für einzelne Berufszweige annehmen oder solchen speciellen Unterricht für alle Branchen ohne Ausnahme in derselben Weise und in dem gleichen Verhältnisse besorgen müsse, weil bei ungleichen Vortheilen für das Lernen unrichtige, später wiederum nur durch künstliche Nachhülsen zu corrigirende Anhäufungen auf einzelne Beschäftigungszweige entstehen. Wie viel Großes in England auch im Schulwesen ohne Betheiligung des Staates durch bloße Privathätigkeit geleistet wird, dafür sind die sogenannten Mechanics Institutes, die in verschiedenen Municipalstädten, wie Liverpool und Hull, seit 10—14 Jahren bestehen und immer herrlicher aufblühen, eines der sprechendsten Beispiele. Wir gedenken ihrer zugleich deshalb, um ein Bild von dem zu geben, wozu sich die „Industrieuniversität“ in Kensington, wenn unter möglichst großer Betheiligung der Bürger entwickelt, gestalten kann, da jene Institute das gewissermaßen im Keime enthalten, was Kensington werden soll. Ihrem Namen und ihrem ursprünglich engeren Zwecke nach sollten diese Schulen eigentlich nur Bildungsanstalten für Handwerker sein, sie sind aber nach und nach zu einem solchen Umfange gediehen, daß sie in einem Gebäude eine ganze Reihe von Anstalten umschließen, die das gesammte Gebiet der Pädagogik bis hinauf zur Universität, nur mit Ausnahme der eigentlichen Facultätswissenschaften, anbauen. Das Mechanics Institute in Liverpool enthielt schon vor fünf Jahren: 1. eine Kleinkinderschule,

2. eine Elementarschule, 3. eine höhere Kaufmannsschule, 4. eine Schule worin junge Leute zur Universität vorbereitet werden; von unsern Gymnasien dadurch unterschieden, daß die Bildung eine allgemeinere, mehr die sogenannten Realien mit berücksichtigende ist; 5. eine sogenannte Abendschule, d. i. ein Institut für Vorträge über alle möglichen Gegenstände des Wissens. Diese Vorlesungen werden hauptsächlich von jüngeren und älteren Kaufleuten besucht, was einerseits in dem größern Bildungsstreben der englischen Kaufmannswelt seinen Grund hat, andererseits deshalb leichter als in unsern großen Handelsstädten angeht, weil die Comptoirs der Stadt in der Regel schon gegen 5 Uhr Nachmittags geschlossen werden und die Arbeiter derselben dann freie Zeit haben. Dreißig Lehrer sind allein für diese Abendschule thätig und werden sehr hoch honorirt, an zwei Abenden der Woche finden Vorlesungen für das große Publicum gegen Eintrittsgeld statt in einem großen, dreitausend Menschen fassenden Saale, und sind einzelne von mehr als zweitausend Zuhörern besucht gewesen; Gelehrte von großem Rufe sind für einzelne solche Vorträge gewonnen worden und erhielten 30—40 Pfd. St. für einen Abend (2½ Stunden). Dieses Mechanics Institute besitzt außer mehreren andern Sammlungen auch eine Bibliothek von etwa 10,000 Bänden. Es wird von einer großen Gesellschaft von Bürgern der Stadt unterhalten, hat im Ganzen 52 Lehrer und kost jährlich 10,000 Pfd. St. Es gewinnt mit jedem Jahr an Bedeutung und Ausdehnung und bildet, wie leicht zu ersehen, für die Stadt den Mittelpunkt aller geistigen Interessen. Man kann hienach abnehmen, was die „Industrial University“ in London werden kann, wenn sie auf gleicher Weise das thätige Interesse der dortigen Bürger, der Bildungsuchenden wie der Bildung mittheilenden, zu gewinnen verstehen wie die Mechanics Institutes der Municipalstädte. Es läßt sich erwarten, daß, wenn auch nur eine Reihe der bedeutendsten jetzt bestehenden gelehrten Gesellschaften und Bildungsanstalten Londons in Kennington vereinigt wird, dieß bei gehöriger Ausdehnung der Localitäten ein wunderbar großartiges Abbild der Ausdehnung menschlichen Wissens und menschlichen Schaffens darbieten wird; alle gegenwärtig bestehenden gelehrten und Kunstinstitute der „Metropolis“, die jetzige polytechnische Schule (eine Privatanstalt) nicht minder wie die Colleges der seit 1826 bestehenden Londoner Universität, das brillant erbaute Somerset house nicht minder wie die königliche Akademie, sind durch Mangel an Raum beengt, daher auch lange nicht zu den Leistungen fähig und bei dem Publicum nicht denjenigen Grad der Theilnahme und der thätigen Unterstützung erregend, wie ihre Zwecke verdienen. Eine großarti-

Erhebung der wissenschaftlichen und künstlerischen Thätigkeit steht bevor, wenn das Aeußere dem Innern den erforderlichen Schwung gibt. Wie der Krystallpalast die gesammte menschliche Industrie im weitesten Sinne zu umschließen suchte, so würde der Palast der industriellen Universität zugleich die Schätze des menschlichen Wissens in seiner Bibliothek, Schätze der bildenden Künste in seinen Gallerieen, Sammlungen von Naturerzeugnissen und von Merkwürdigkeiten des Alterthums in seinen Museen und von dem allem die lebendige Fortbildung im Begreifen wie im Schaffen, durch die Verhandlungen der wissenschaftlichen und künstlerischen Vereine und durch den Unterricht in den wichtigsten Fächern der gegenwärtigen Wissenschaft und Kunst in sich zusammenfassen.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Ueber den philosophischen und naturwissenschaftlichen Unterricht auf gelehrten Schulen
(Akademische Monatschrift. 1853. S. 19 ff.)

Die akademische Monatschrift (vergl. Päd. Revue XXI, 324) verspricht beim Beginn des neuen Jahrgangs eine Erweiterung ihres Plans dahin, daß sie auch das Gymnasialwesen, so weit Gymnasien, Lyceen und ähnliche gelehrte Schulen als Vorbildungsanstalten für die Universität erscheinen, in ihren Bereich aufnehmen will. Es ist natürlich sehr willkommen, wenn auch von Seiten der Universität her das Verhältniß des Gymnasiums zu ihr besprochen werden soll. Doch scheint uns das Debüt nicht besonders glücklich ausgefallen zu sein, selbst wenn wir davon absehen, daß der Verf. der in der Ueberschrift genannte Abhandlung wohl aus einem nur beschränkten Kreise der Anschauung her die Nothwendigkeit nicht nur des philosophischen, sondern auch des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf Gymnasien erst noch beweisen zu müssen glaubt. Wir könnten also an dem Resultat einer Untersuchung das für die Schulen zum größten Theil res judicata ist, schweigen vorübergehen, wenn nicht die Untersuchung selbst und die Mittel, welche der Verf. für sein Ziel fordert, zu große Widersprüche darböten mit dem was „die Schule“ bisher außer Zweifel gesetzt zu haben meint, und wenn man „der Universität“ zugestehen dürfte, daß sie über die Anordnung des Unterrichts und die Vertheilung desselben in den Classen und an die Lehrer, also über das eigenste Gebiet der Schule ein Urtheil haben könne, ohne irgend die von der Schule geführten Discussionen beachten und benutzen zu wollen.

Der ungenannte Verf. verlangt, es soll in das Gymnasium ein Propädeutik der Philosophie und eine Propädeutik der Naturwissenschaften aufgenommen werden. Ueber das erstere möchte das Urtheil auch in der Schule noch nicht feststehen. Wir unsrerseits stimmen ihm bei im Resultat, nicht aber darin, daß er schließt, die Lehrer für diesen Unterricht müßten eigene Fachlehrer sein, für deren Heranbildung geeignete Sorge zu tragen sei. Wir wollen den Verf. nicht damit widerlegt zu haben meinen, daß wir fragen, ob denn ein Fachlehrer

der philosophischen Propädeutik, der wöchentlich 2, höchstens 3 Stunden zu geben haben würde, etwa für je fünf bis acht Gymnasien angestellt werden soll, sondern wir verweisen ihn ganz kurz darauf, daß er 6 Zeilen vorher über die Verbindung der Fachstudien mit dem Studium der „allgemeinen Wissenschaften“ treffend bemerkt, sie müßten gleichzeitig sein und in fortgesetzter lebendiger Wechselwirkung stehen. Das wird nur geschehen, wenn der Lehrer der Propädeutik nicht mit seinem Unterricht isolirt in die andern Unterrichtsgegenstände hinein gestellt ist, sondern wenn aus diesen ihm und den Schülern einmal das Bedürfnis nach philosophischen Untersuchungen und andererseits das Material für solche entgegenquillt.

Nun von der naturwissenschaftlichen Propädeutik. Der Verf. führt zuerst die Sache des Unterrichts in den Naturwissenschaften auf den Gymnasien damit, sie seien nothwendig und nützlich, wenn sie auch nicht zum „speciellen Lebensberuf“ gehören, und doch fordert er nur die Elemente der Physik und Chemie mit Vermeidung alles Details, und von der Naturgeschichte die Terminologie und Systematik. — Sie seien auch für die Bildung der Jugend von um so größerem Gewicht, als gewiß die klare Darlegung der in der Schöpfung waltenden Harmonie, wie sie einerseits den Verstand entwickele, so andererseits das religiöse Gefühl steigere; und doch sagte Laplace: *Je n'ai pas eu besoin de cette hypothèse.* — Auch das Interesse der Universität fordere für das Studium jener Wissenschaftskreise, welchen die Naturwissenschaften als Hülfswissenschaften angehören, nicht nur eine materielle Vorbildung, sondern auch neben der allgemeinen formellen Vorbildung noch die besondere Entwicklung der Empfänglichkeit für diese Studien. — Das Interesse der Universität? — Nicht doch! Einige Fachstudien auf der Universität. Welche Vorbildung durch die Schule fordern diese? Kann das Gymnasium neben seiner für alle Facultäten nöthigen Arbeit auch diese specielle noch übernehmen, oder ist diese specielle auch noch allgemein angemessen und nutzbar? Und wenn um der allgemeinen Vorbildung für wissenschaftliches Studium willen der speciellen für einige Fächer etwas abgebrochen werden muß, kann nicht vielleicht eben so wohl das Verhältniß umgekehrt und der Universität nachzuholen überlassen werden, was um genügender naturwissenschaftlicher und mathematischer und neu Sprachlicher Vorbildung willen auf einer andern Art von Schulen in den alten Sprachen versäumt werden mußte? Das sind die Fragen, die jetzt schweben — und zwar nicht bloß in der Päd. Rev., ja die an verschiedenen Stellen theils ganz, theils nicht genau in unserm Sinne — jetzt factisch erledigt sind.

Hierher wäre also die Untersuchung in einer akademischen Monatschrift zu lenken gewesen. Statt dessen bestimmt der Verf. Umfang und Stelle des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Gymnasium, und das geräth ihm schlecht genug. Er will denselben in die obern Classen gelegt wissen, erstens, weil „den niederen Classen die Begründung und Entwicklung des Sprachunterrichts vorzugsweise zufällt“. Uns ist nicht bekannt, daß dieß ein Grundrecht der untern Classen sei, und wäre es ihnen irgendwo octroyirt, so würden wir eine gründliche Revision der Verfassung der untern Classen aus pädagogischen Principien her sehr rathlich finden, bemerken übrigens, daß an Geographie, Naturgeschichte und räumlicher Anschauungslehre die Sprache und der Sprachunterricht selber wesentlich gefördert wird. Zweitens, weil „der Unterricht in den Elementen der Physik und Chemie jedenfalls in die oberste Classe zu legen ist, dann aber, wenn der übrige naturwissenschaftliche Unterricht schon in die niedersten Classen gesetzt würde, der Unterricht selbst zerissen und in seiner Wirkung geschwächt würde“. — Wir bemerken, daß der Unterricht in den Elementen der Physik jedenfalls nicht in die obersten Classen gelegt werden darf, daß innerhalb des naturwissenschaftlichen Schulunterrichts ein stufenweiser Fortschritt gemäß der Entwicklung des jugendlichen Geistes stattfinden muß, und daß eine Anhäufung aller naturwissenschaftlichen (Elementar-) Unterrichts in den obersten Classen den Unterricht zerreißen und seine Wirkung schwächen würde, während eine Succession ihn concentrirt und zur vollen Wirkung kommen läßt. Zum Schluß noch dieß, daß der Verf. selbst einräumt, es gäbe für die Gewinnung der Elemente auch eine elementare Methode, die, für die Sache passend, für die Universität nicht mehr angemessen sei, woraus folge, daß die Sache auf der Schule abgemacht sein müsse. Aber dieß „elementare Methode“ nicht nur, sondern die Gewinnung der Elemente paßt eben so wohl nicht mehr für die obern Classen des Gymnasiums sondern nur für die untern. Wenn „Beobachtungsgabe und Unterscheidungsgabe“ nicht schon im Kinde und Knaben angebildet sind und erst der Secundaner und Primaner dieselbe erwerben soll, so wird er die selbe Gefahr laufen wie der Student auf der Universität, und wenn nur durch die Zucht der Schule möglich gemacht werden kann, was erreicht werden soll, so würde man weiser thun, den Lehrplan zu modificiren, jedes Ding an seinen Ort zu stellen, um nicht die Zucht der Schule an einer Sache zu verbrauchen, die anderweitig besser am Platz ist und dort die Zuchtkraft der Schule viel weniger beansprucht.

Schließlich, sagt der Verf., unterliegt es keinem Zweifel, daß auch der propädeutische Unterricht in den Naturwissenschaften nur eigener

Fachlehrern übertragen werden darf, was um so leichter bewerkstelligt werden kann, als in jeder Gymnasialstadt leicht unter den praktischen Aerzten die geeignete Individualität gefunden werden dürfte.

Hier geben wir dem Verf. vollkommen Recht. Nämlich wenn der naturwissenschaftliche Unterricht auf den Gymnasien nach seinem Sinn gegeben würde, und wenn noch dazu etwa zu Universitätsstudien auch dann noch nur durch das Gymnasium ein Zugang bleibt, so wird freilich nichts Anderes übrig bleiben, als einem Arzt oder vielleicht dem Apotheker des Orts den naturgeschichtlichen Unterricht zu übertragen.

Da aber bei uns „in der Schule“ feststeht, daß Fachlehrer ein Uebel, Fachlehrer von außer der Schule her ein unerträgliches Uebel sind, da also die Schule ihre Schüler eben dahin schulen muß, daß aus ihr auch ihre künftigen Lehrer in ihrem ganzen Gebiet hervorgehen können, so darf der naturwissenschaftliche Unterricht auf den Gymnasien nicht auf die Elemente in den obersten Classen beschränkt werden, so ist ferner rathlich, auch den Schülern des Realgymnasiums die Universität zu öffnen.

Daß wir Dinge, die unsern Lesern Trivialitäten sind, hier nicht noch kürzer bloß den Sätzen des ungenannten Verf. gegenübergestellt haben, werden sie nicht ungerechtfertigt finden.

W. Langbein.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

VI.

1. Anfangsgründe der Physik für den Unterricht in den oberen Classen der Gymnasien und Realschulen, so wie zur Selbstbelehrung von Karl Koppé, Professor und Oberlehrer am Gymnasium zu Soest. Mit 217 in den Text eingedruckten Holzschnitten und einer Karte. Dritte, verbesserte Auflage. Druck und Verlag von G. D. Bader in Essen. 1852. VIII u. 471 S. 8.

Dies bereits zwei Mal in der Päd. Revue, nämlich Bd. XIX, S. 223—227 und Bd. XXVIII, S. 376—378, besprochene und empfohlene Werk erscheint nach kurzem Zwischenraume schon in der dritten Auflage. Einer weiteren Empfehlung bedarf es wohl nicht; denn das Werk hat, wie der Erfolg zeigt, die verdiente Anerkennung sich bereits erworben. Wir beschränken uns deshalb hier auf die kurze Angabe, daß die neue Auflage mit Recht als eine verbesserte auftritt. An mehreren Stellen hat das Werk wesentliche Zusätze erhalten, an anderen ist eine

zweckmäßige kürzere Fassung angewendet worden. Die Holzschnitte haben einen nicht unerheblichen Zuwachs erhalten — sie sind nämlich von 195 auf 217 gestiegen; auch sind einige minder gelungene Abbildungen der früheren Auflagen durch neue ersetzt worden. Daß die Seitenzahl sich gegen die früheren Auflagen vermindert hat, ist ein Folge des größeren Formates.

Unsere bei Besprechung der zweiten Auflage geäußerte Ansicht über die Erklärung des elektrischen Residuums hat zu unserer Genugthuung S. 191 Beachtung gefunden. Der Gegenstand würde indessen jedenfalls noch an Klarheit gewonnen haben, wenn der Herr Verf. auf § 126, sich bezogen und daran die Bemerkung geknüpft hätte, daß, wenn ein flacher schlechter und ein flacher guter Leiter, von denen der eine elektrisch ist, mit einander in unmittelbare Berührung treten, dem unelektrischen keine Elektricität mitgetheilt werde, sondern daß in ihm dann Vertheilung stattfinde. Bei dem Elektrophor wirkt der flache elektrische Kuch vertheilend auf den Deckel, bei der Flasche die elektrische Belegung vertheilend auf das Glas, und da ein schlechter Leiter, wenn in ihm eine Vertheilung bewirkt ist, nicht sofort wieder in den unelektrischen Zustand zurückkehrt, sobald die vertheilende Ursache verschwindet, so wirkt nach der Entladung das in Folge der Vertheilung elektrische Glas wieder vertheilend auf die Belegung und erzeugt so das Residuum.

Daß Hadley, worauf Ref. ebenfalls aufmerksam machte, noch nicht in der neuen Auflage Gerechtigkeit widerfahren ist, ungeachtet der nöthigen Beleg beigebracht wurde, thut uns leid, zumal dieß Werk bei seiner großen Verbreitung recht viel dazu beitragen konnte, den, wie es scheint, eingewurzelten Irrthum zu heben.

Wir wünschen dem Werke eine immer größere Beachtung, denn es ist unstreitig eines der besten für den physikalischen Unterricht.

2. Grundriß der Naturlehre zum Behufe des populären Vortrags dieser Wissenschaft von G. H. F. Scholl. Vierte, vermehrte und verbesserte Ausgabe. Ulm, 1851. Wohler. VIII u. 135 S. 8.

3. Die Physik in der Volksschule von Dr. F. E. J. Gröger. Zweite, vermehrte Auflage. Erfurt und Leipzig. Körner, 1851. 126 S. 8.

Zwei alte Bekannte, auf deren baldiges Wiedersehen wir mit Zutrauen verfaßt gerechnet hatten (vergl. Päd. Revue Bd. XXIV, S. 263 und Bd. XXVIII, S. 382). Wir freuen uns, daß unsere Erwartung nicht getäuscht worden ist und nehmen Veranlassung, unsere frühere Empfehlung im verstärkten Grade zu wiederholen, zumal die Herren Verfasser

beider Schriften ihrerseits es nicht haben fehlen lassen, um den Werth ihrer Werke zu erhöhen.

Zu Nr. 1 bemerken wir, daß die Figuren in den Text gedruckt sind, worin wir eine sehr wesentliche Verbesserung erkennen. Der Text ist einer sorgfältigen Revision unterworfen worden, und wenn dabei unsere Bemerkungen in dem von uns gelieferten Referate nach des Herrn Verf. Bekenntniß nicht unberücksichtigt geblieben sind, so gereicht uns dieß zu einer wohlthuenden Genugthuung.

Was Nr. 2 anbelangt, so sind namentlich in dem ersten, kritischen Haupttheile manche Partieen weiter ausgeführt und begründet; besonders aber hat der Abschnitt über die unterrichtliche Behandlung des physikalischen Lehrstoffes bedeutende Erweiterungen erfahren. Ganz neu hinzugekommen ist der erste Abschnitt: „die Physik in der Schule, eine historische Skizze“, eine Zugabe, welche gewiß von allen Seiten dankbar angenommen wird.

Schließlich bemerken wir, daß im Versuch 28 b, S. 91 die Blase feucht sein muß. Daß im Versuch 29, S. 93 stehen geblieben ist: „In der Sonne“ (statt im Schatten), wundert uns.

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. Gröger. Zweite, verbesserte Auflage. Erfurt und Leipzig. Köhner, 1852. XVI u. 135 S. 8.

Ungeachtet des Erscheinens einer zweiten Auflage muß Ref. sein in der Päd. Rev. Bd. XXVIII, S. 378—382 abgegebenes und ausführlich motivirtes Urtheil über diese Schrift aufrecht erhalten. Wir erweisen ausdrücklich nochmals auf dasselbe. Dadurch, daß einige Paragraphen — das Beharrungsgesetz, der Keil und seine Anwendung, die Taucherglocke — hinzugekommen sind, auch mehrere Paragraphen ähnliche Zusätze und Aenderungen erfahren haben, ist in dem, was Ref. nicht zu billigen vermochte — denn dieß bezog sich auf den ganzen Inhalt der Schrift — nichts geändert; mithin liegt auch kein ausreichender Grund vor, das aus Ueberzeugung gefällte Urtheil zurückziehen, so leid es auch dem Ref. thut, dieser Schrift nicht die Anerkennung zollen zu können, welche des Herrn Verf. Physik in der Volksschule gerechter Weise gebührt. Daß unter den Aenderungen auch einige von uns gerügte sachliche Mängel, namentlich über die Ausbildung und über die Passatwinde, Würdigung gefunden haben, reicht uns zur Genugthuung; über den Papinianischen Topf (169), scheint eine Hinweisung auf Baumgartner, Eisenlohr,

Koppe, Lauteschläger u. A. noch nöthig zu sein, um den Verfasser zu vermögen, künftig den Topf zu einem Papin'schen zu machen.

5. Leitfaden für die Experimental-Physik. Ein Lern- und Wiederholungsbuch für Schüler in gehobenen Volks- und Bürgerschulen und technischen Anstalten, von Dr. R. F. Robert Schneider. Zweite Auflage. Dresden 1851. Verlagsbuchhandlung von Justus Raumann. — IV und 160 Seiten 8. Ladenpreis 10 Ngr., Partikelpreis 25 Exemplare 6 Thlr.

Vorliegender Leitfaden, welcher in der zweiten Auflage auftritt (die erste erschien 1842) schließt sich unmittelbar an des Herrn Verfassers größeres Handbuch „die Experimentalphysik, ein geistiges Bildungsmittel, in ihren Beziehungen zum praktischen Leben u. 1842 Verlagsbuchhandlung von Justus Raumann in Dresden“. Das Handbuch ist für den Lehrer, der Leitfaden für den Schüler bestimmt. Was jenes in größerer Ausführlichkeit darbietet, ist in diesem in gedrängter Kürze zusammengefaßt. Die einzelnen Paragraphen beider Bücher entsprechen einander nach ihrem Inhalte; in dem Leitfaden enthalten sie jedoch zum größten Theile nur die durch die Versuche aufgefundenen Hauptsachen und die daraus resultirenden Gesetze. Die Versuche selbst sind meist nur angedeutet, die Gesetze aber in der Regel mit den Worten des Handbuchs in möglichster Bündigkeit und Vollständigkeit ausgesprochen.

Der Leitfaden kündigt sich an als ein Lern- und Wiederholungsbuch für Schüler an gehobenen Volks- und Bürgerschulen und technischen Anstalten, und dieß haben wir daher als Basis für unsere Urtheilung zu nehmen.

Betrachten wir den Leitfaden in methodischer Hinsicht, so weit er die bei der Anwendung zu befolgende Methode des Unterrichts an demselben abnehmen läßt, so müssen wir die Zweckmäßigkeit desselben rühmend anerkennen. Es wird durchweg streng darauf gehalten, daß erst die Beobachtung der Erscheinungen vorgenommen und dann das Gesetz abgeleitet wird; — nicht nur zu Anfang eines jeden Abschnitts um einen Ueberblick über denselben vorzubereiten, sondern auch an jedem einzelnen Paragraphen ist daselbe zu erkennen. Diesen Gang fest zu halten, kann nicht oft und eindringlich genug gefordert werden; da darin liegt gerade das wesentlich Bildende des physikalischen Unterrichts, daß bei Festhaltung dieses Ganges die Beobachtungskraft des jugendlichen Geistes geweckt, gestärkt und gefördert wird. Hält der Lehrer nicht darauf, so kann er vielleicht recht interessanten physikalischen Unterricht ertheilen, aber ob bildend, geistig fördernd — das müssen wir bezweifeln.

In Rücksicht auf die methodische Anordnung des Stoffes kön-

wir somit den Leitfaden aus voller Ueberzeugung empfehlen, und werden denselben nicht nur solche Lehrer benutzen können, welche sich des Handbuches des Herrn Verfassers bedienen, sondern auch alle des Stoffes sonst mächtige Lehrer.

Eine andere Frage ist es aber, ob der Inhalt den Anforderungen einerseits an gehobene Volks- und Bürgerschulen, andererseits an technische Anstalten entsprechend ist. Dieß müssen wir entschieden in Abrede stellen.

Für gehobene Volks- und Bürgerschulen ist der Inhalt unstreitig zu reich. Wir verweisen auf das von uns besprochene Werk Crügers „die Physik in der Volksschule“ und auf unser Referat: Pädag. Revue XXVIII. S. 382. Als Beleg führen wir hier beispielsweise an, daß die Lehre von der Interferenz der Lichtstrahlen, von der Beugung derselben, von der Polarisation, ebenso von der Wärmeausstrahlung nach ihren verschiedenen Seiten hin, von der Thermoelektricität, von den inducirten elektrischen Strömen u. Aufnahme gefunden haben, die aber wehmäßiger in solchen Schulen unberücksichtigt bleiben.

Für technische Anstalten ist der Leitfaden hingegen nicht ausreichend, weil zu wenig auf mathematische Begründung gerücksichtigt worden ist und daher viele genauere Bestimmungen haben wegbleiben müssen, welche in solchen Anstalten recht eigentlich Beachtung verdienen. — Jeder Abschnitt gibt dafür Belege, so daß wir des nähern Nachweises uns nicht entbunden halten können.

Da wir der Ansicht sind, daß das, was der Leitfaden enthält, auch zur Erläuterung kommen müsse, so würden wir uns in nicht geringer Gelegenheit gesetzt und, falls wir von diesem Leitfaden Gebrauch machen wollten, gezwungen sehen, eine große Menge von Andeutungen bei und den einzelnen Paragraphen zu überschlagen, um nicht zu sehr in die Breite uns auszudehnen. Wir halten es z. B. für rein unmöglich, daß der Lehrer sich über all die historischen Notizen auslassen könne, welche sich bei einzelnen Paragraphen zum Theil in großer Menge finden, z. B. Seite 95 im § 296 beim Höhenmessen:

„Scheuchzer 1705 in der Schweiz, la Condamine und Humboldt in den Anden, Webb, Hodgson, Herbert, Gerard, Fraser im Himalaya, Gay Lussac bei seiner Luftfahrt“;

Seite 124 in III. § 86 bei der Lichtbeugung:

„Grimaldi, Newton, Hooke, Young, Fresnel, Frauenhofer, Schweb“;

Seite 125 in III. § 93 bei der Polarisation des Lichts:

„Huygens, Malus 1808; Arago, Brewster, Biot, Fresnel, Seebeck“ u. s. w. u. s. w.

Ferner finden wir eine Menge Apparate angegeben, welche unmöglich eine Volks- und Bürgerschule oder auch eine technische Anstalt alle besitzen kann, z. B.: Saussure's Heliothermometer, Herschel's Astinometer u. s. w.

Das Streben nach Vollständigkeit ist hier sicher nicht am rechten Platze und daher von Uebel.

Endlich gehören in einen solchen Leitfaden gewiß nicht Andeutungen wie I. § 10, wo von der Masse die Rede ist: „Freue dich ihrer als Mittel zur Unterscheidung“, oder I. § 34: „Die verschiedenen Härtegrade sind eine dankenswerthe Gabe Gottes“, oder II. § 318: „Die Dampfmaschinen sind ein Triumph des menschlichen Geistes, die Könige der Maschinen“, oder III. § 119: „Das Licht ist eine der größten Gnadengaben Gottes in der Natur — und Gott sprach: es werde Licht und es ward Licht“, oder III. § 212: „Die Wärme ist eine dankenswerthe Gabe Gottes“ u. s. w. u. s. w. Vergleichen Ausdrücke der Bewunderung könnte man bei jedem Geseze anknüpfen, denn in einem jeden zeigt sich die Allmacht, Weisheit und Güte des Schöpfers! — Es schmeckt dieß nach Melos Naturlehre!

Schließlich hätten wir mit dem Herrn Verfasser über mancherlei zu rechten, wenn wir nicht fürchteten, zu großen Raum für dieß Referat zu beanspruchen; wir beschränken uns daher auf einige Andeutungen. Z. B. Masse und Materie ist dem Verfasser gleichbedeutend (I. § 10); Fallgeschwindigkeit ist nach dem Verfasser der Fallraum in den einzelnen Secunden (I. § 117) und die Bewegungsschnelligkeiten fallender Körper in verschiedenen großen Zeiträumen verhalten sich wie die Quadrate der Zeiten (II. § 16); — die Richtung der Bewegung ist nach dem Verfasser auch krummlinig (II. § 57); — Kraft und Last verhalten sich bei der schiefen Ebene wie die Höhe zur Grundfläche, wenn die Last in der Richtung der Grundfläche unterstützt ist (II. § 151) — die Zahlen der Pendelschwingungen bei Pendeln von verschiedenen Länge verhalten sich wie die Quadratwurzeln ihrer Längen (II. § 179 (Aus § 180 ersieht man, daß dieß kein Druckfehler ist, da hier sog Beispiele nach dieser Angabe berechnet sind.) — Die Summen (Räume der zusammengedrückten Luft oder ihre Dichtigkeit verhalten sich umgekehrt wie ihre Druckkraft (II. § 269) (die Räume wohl, aber nicht die Dichtigkeiten). — In der Höhe ist die Dichtigkeit der Luft bedeutender als in der Tiefe (II. § 289). — Von außerhalb der Brennweite befindliche Gegenständen erscheint bei Concavspiegeln ein verkleinertes Bild (III. § 55) (doch nur wenn der Gegenstand über das Doppelte der Brennweite entfernt ist). — Das Steigen des erwärmten Quecksilbers

in der Thermometerröhre soll beweisen, daß die Wärme dem Gesetze der Schwere nicht unterworfen, sondern in ihren Wirkungen demselben entgegenesetzt ist (III. § 127). — Bei der strahlenden Wärme (III. § 178) scheint der Herr Verfasser mit einem gewöhnlichen Thermometer auszukommen. — In III. § 194 und 195 ist von 1 Pfund Wasser von 60° die Rede, während in § 171 75° angegeben sind, ohne die Angabe hinzuzufügen, daß jene Grade nach R., diese nach C. zu nehmen sind. Auch wenn dieß geschehen wäre, würden wir es für inconsequent zu halten haben. Ueberdieß gehören §§ 193 bis 196 wohl besser zu den §§ 171 bis 174.

Dieß sind nur wenige Beispiele von vielen, wozu noch eine nicht geringe Anzahl und zwar zum Theil sehr störender Druckfehler kommt, z. B. I. § 132 muß es Salzsäure statt Kohlensäure heißen, § 135 Eisenorydul statt Eisenoryd, II. § 214 sp. Gew. statt Höhenstand, III. § 245 einmal Harz statt Glas.

Für das Beispiel II. § 60: „Ochsen bleiben mit ihrem Wagen vor dem zugemachten Scheunenthore stehen“, hätte der Herr Verfasser wohl ein besseres finden können!

Leitfaden beim ersten Unterrichte in der Physik für mittlere Gymnasialclassen, höhere Bürger- und Realschulen, so wie zur Selbstbelehrung. Von Dr. C. Agthe, Conrector an dem Progymnasium und der höhern Bürgerschule zu Goslar. Zweite, verbesserte Auflage. Nebst 2 Kupfertafeln mit Figuren. Hannover. Hahn. VIII und 228 S.

Es soll das Büchelchen — so nennt der Herr Verfasser, der in seinem Vorworte auf jeder Seite eine fast liebenswürdige Bescheidenheit offenbart, selbst seinen Leitfaden — eine Anleitung beim ersten Unterrichte in der Physik besonders für solche Schulen und Lehrclassen sein, in welchen der mathematische Unterricht noch nicht bis zu der Stufe fortgeführt ist, daß alle Lehren mit streng mathematischem Beweise durchgenommen werden können. Ganz ausgeschlossen bleibt die Mathematik also nicht, nur sind die vorausgesetzten mathematischen Kenntnisse auf ein gewisses Maß beschränkt, so weit nämlich dieselben nach der Ansicht des Herrn Verfassers in den bezeichneten Schulen und in den betreffenden Classen vorausgesetzt werden durften.

In Beziehung auf den Inhalt bekennt der Herr Verfasser offen, daß er, auf die Ehre selbstständiger Forschung verzichtend, die besseren — im dem Vorworte namhaft gemachten — physikalischen Lehrbücher benutzt habe und nur einen mit Liebe und Sorgfalt gearbeiteten Leitfaden liefern wolle. Daß ihm dieß nicht mißlungen sei, dafür ist ihm die ungeachtet der großen Anzahl ähnlicher Werke nothwendig gewordene

zweite Auflage (die erste erschien 1838) und die anerkennende Recension der ersten (es werden deren fünf citirt) ein sprechendes Zeugniß.

Der erste Grund scheint nicht stichhaltig, denn innerhalb 14 Jahre kann wohl auch ein minder gutes Schulbuch vergriffen werden, auch hängt das Erscheinen einer zweiten Auflage ja mehr oder weniger von der Stärke der ersten ab; mehr Werth ist auf den zweiten Punkt zu legen, und da muß sich Referent in der That wundern, daß sich nicht schon früher diese Nothwendigkeit herausgestellt hat, da auch er anerkennen muß, daß das Buch sich durch seinen klaren und übersichtlichen Inhalt vor vielen ähnlichen Schriften vortheilhaft auszeichnet und wohl geeignet ist zur Grundlage beim physikalischen Unterrichte — indessen nicht der ersten, sondern der mittlern Lehrstufe — zu dienen, insofern namentlich die unter den einzelnen Paragraphen gelieferten Fragen Andeutungen zu weiterer Ausführung und historischen Nachweisung die Aufforderung enthalten, einen ausführlichen Unterricht daran anzuknüpfen, auch eine tiefer eingehende mathematische Begründung, wo dieselbe dem Lehrer nothwendig erscheint, nicht unmöglich gemacht oder nicht erschwert ist.

Wenn Referent den vorliegenden Leitfaden nicht für den ersten Unterricht geeignet erklärt, so bezieht er sich auf das, was er bereits Pädag. Rev. 1851, Bd. XXVIII, S. 380 über die drei Stufen ausgesprochen hat, welche er für den Unterricht in der Physik für alle zweckentsprechend hält. Für die zweite Lehrstufe — vergl. a. a. O. — würde der Leitfaden des Herrn Verfassers vollständig genügen. Es scheint nämlich als ein Vorzug, daß derselbe demjenigen, welcher bei seinen Vorträgen benutzen will, nicht zu enge Schranken stellt, die Schüler aber eben den Kern des Vortrages in klarer und bündiger Sprache bietet. Referent hält deshalb eine größere Verbreitung des Leitfadens für nicht unwahrscheinlich, ja für wünschenswerth.

Nach der Ansicht des Referenten nützen ausführliche Lehrbücher auf der zweiten Lehrstufe bei dem physikalischen Unterrichte, ebenso wie bei dem mathematischen, nicht nur nichts, sondern schaden sogar. Der Schüler muß in der Physik ebenso zur Selbstthätigkeit und zur Durchdringung des Stoffes gezwungen werden wie in der Mathematik, und zwar muß sich die Thätigkeit nicht bloß auf das Experimentelle beziehen, sondern auf vollständige Production des Vortrages. Wie man in der Mathematik von dem Schüler verlangt, daß er den erwiesenen Beweis nicht etwa bloß als ein Abgemachtes sich eben nur aneigne, sondern fordert, daß er auch den vollständigen Beweis zu liefern im Stande sei, um so jeder Zeit Rechenschaft geben zu können, auf welchem Wege

er zu dem gewonnenen Resultate gelangt ist, und wie man dieß eben am sichersten erreicht, wenn dem Schüler die selbstständige Ausarbeitung der Beweise zur Pflicht gemacht wird, und nicht etwa dadurch, daß man ihm ein ausführliches Lehrbuch in die Hände gibt; ferner wie man dieß in der Mathematik verlangt, um den Schüler zur Selbstständigkeit heranzubilden, so daß er heranreift und fähig wird, durch eigene Kraft mathematische Aufgaben zu lösen; endlich wie man dieß in der Mathematik verlangt, weil nur dadurch die geistige Kraft des Schülers geweckt, belebt und gestärkt wird: gerade so muß es auch bei dem Unterrichte in der Physik sein, wenn durch denselben ein bleibender Gewinn erzielt und eine geistige Belebung und Stärkung erreicht werden soll, welche den Schüler auf der dritten Stufe befähigt, ein größeres physikalisches Werk selbstständig zu verarbeiten. Der Schüler muß auf der zweiten Lehrstufe gezwungen werden, seinen Leitfaden durch besondere Ausarbeitungen gewissermaßen zu einem vollständigen Lehrbuche zu machen. Der vorliegende Leitfaden würde sich für die zweite Stufe in diesem Sinne ganz gut eignen.

Wie Referent über den Abschnitt über Chemie denkt, der in diesem Leitfaden allerdings mit sachkundiger, aber nicht pädagogischer Hand abgefaßt ist, darüber genüge es zu verweisen auf Pädag. Revue Bd. XXVIII, S. 382, und auch XXV, 45 ff.

Nachdem wir an dem vorliegenden Leitfaden so vielerlei Brauchbares anerkannt haben, dürfen wir jedoch auch eine Unvollkommenheit nicht verschweigen. Man wird zwar neuerdings durch die elegante Ausstattung der physikalischen Werke in Beziehung auf die Figuren verwöhnt; aber selbst wenn man sich auch mit Hausmannskost zu begnügen gelernt hat, so schmecken doch Figuren, wie sie diesem Leitfaden beiliegen, auch solchem Gaumen nicht. Die Figuren sind in der That mit nur wenigen Ausnahmen höchst unbefriedigend, selbst ganz unrichtig.

An Druckfehlern fehlt es leider auch nicht; z. B. § 63 lesen wir einmal Last statt Kraft, § 65 Länge statt Basis u. s. w., oder sollten dieß keine Druckfehler sein?

Endlich hätten wir noch einen Punkt zu berühren, welcher dem Herrn Verfasser und vielleicht manchem Leser dieses Referates wohl gar nicht zur Sache zu gehören scheinen möchte, aber doch sicher Beachtung verdient. Der Leitfaden ist nach dem Herrn Verfasser bestimmt für mittlere Gymnasialklassen, höhere Bürger- und Realschulen; also soll der Unterricht in der Physik auf einer höhern Bürger- und Realschule nicht weiter gehen als bis zu dem Punkte, welchen die mittlern Gymnasialklassen in diesem Unterrichtszweige erreichen? Nach unserer

Ansicht und unserer Kenntniß von dem Stande des physikalischen Unterrichts auf den Gymnasien und wenigstens den preussischen höhern Bürger- und Realschulen ist das Verhältniß wohl gerade das umgekehrte. Den Zweifler möchten wir bitten, wenigstens die Abiturienteninstructionen für die preussischen Gymnasien und für die höhern Bürgerschulen in Beziehung auf die physikalischen Wissenschaften einer Vergleichung zu unterwerfen.

7. Lehrgang der mechanischen Naturlehre für höhere Unterrichtsanstalten von Dr. G. Karsten, Professor der Physik an der Universität zu Kiel. Zweite Abtheilung: Wärmelehre, Wellenlehre, Akustik, Optik. Mit 4 Kupfertafeln. Kiel akademische Buchhandlung 1851. XII und 424 S. 8.

Seit dem Erscheinen der ersten — von uns Pädag. Revue 1851 Bd. XXVIII, S. 373 ff. besprochenen — Abtheilung dieses auf die Theile berechneten Werkes haben sich die Verhältnisse für den Herrn Verfasser und insbesondere in Beziehung auf diesen Lehrgang der mechanischen Naturlehre wesentlich geändert. Die Marineschule zu Kiel an welcher dem Herrn Verfasser die Unterweisung der Seecadetten in den physikalischen Wissenschaften anvertraut war, worin die nächste Veranlassung zur Herausgabe dieses Werkes lag, ist bekanntlich aufgehoben. Dessen ungeachtet veröffentlicht der Herr Verfasser die zweite Abtheilung und zwar, wie er sagt, in derselben Weise und so bearbeitet, wie sie ihm zur Grundlage seiner Vorträge an der Marineschule gedient hat. Die einzige Aenderung, welche in der Ausführung eingetreten ist, besteht in einer Erweiterung, welche auch in der dritten, demnächst erscheinenden Abtheilung beibehalten werden soll, für Solche, welche weiter in dem Studium der Physik einzugehen wünschen. Unmittelbar hinter den einzelnen Capiteln finden sich nämlich die zugehörigen Litteraturnachweise.

Wenn a. a. O. Seite 374 gesagt wird, daß Referent sein Urtheil bis nach dem Erscheinen der übrigen Abtheilungen vorbehalten wolle, weil er sonst dem Herrn Verfasser, von welchem er nach dessen bisheriger litterarischen Wirken nur etwas Tüchtiges erwarten zu können berechtigt zu sein glaubt, leicht Unrecht thun könne, so muß nun zugestanden werden, daß bereits jetzt alle Bedenken geschwunden sind, um die Erklärung vertreten zu können, daß wir in dem vorliegenden Lehrgange keine gewöhnliche Arbeit erhalten, sondern ein mit großer Umsicht und mit vollständiger Sachkenntniß befundener Klarheit ausgearbeitetes Werk, welches jedem Lehrer an höhern Lehranstalten einen reichen Schatz darbieten wird und besonders den Schülern zu eigenem Studium empfohlen werden muß, welche Sinn für die Wissenschaften haben und tiefere Studien

machen Lust und Befähigung besitzen. Wir freuen uns aufrichtig, daß unter den vielen alltäglichen Erscheinungen auf dem Gebiete der physikalischen Literatur wir wieder einmal einer solchen begegnen, welcher ein nachhaltiger Werth nicht abgesprochen werden kann.

Um die zweckmäßige und wohlbegründete Anordnung des Stoffes anzudeuten, möge hier der Inhalt der einzelnen Capitel dieser Abtheilung folgen, da dieß dem Kundigen genügen wird.

Abschnitt II. handelt von der Wärme und zwar 1) von der Ausdehnung der Körper durch die Wärme; 2) von den Veränderungen des Aggregatzustandes; 3) von den Dämpfen; 4) von der gebundenen und specifischen Wärme; 5) von der Erzeugung der Wärme; 6) von der Mittheilung der Wärme; und 7) von den Dampfmaschinen.

Abschnitt III. handelt von der Wellenbewegung im Allgemeinen und Abschnitt IV. von der Schallehre (Akustik) und zwar 1) von der Entstehung des Schalles und den Tönen und 2) von der Fortpflanzung und der Wahrnehmung des Schalles. Abschnitt V. handelt vom Lichte, den chemischen Strahlen und der strahlenden Wärme in 9 Capiteln, nämlich 1) von der Natur des Lichts im Allgemeinen; 2) von der Zurückwerfung des Lichts; 3) von der Brechung des Lichts; 4) von der Entstehung der Farben bei der Brechung des Lichts; 5) vom Auge und von den Erscheinungen des Gesichtsinnes; 6) von der Interferenz und der Beugung des Lichts; 7) von der Polarisation des Lichts; 8) von den chemischen Strahlen des Lichts und 9) von der strahlenden Wärme.

Daß auch dieser Abtheilung Uebungsbeispiele angefügt sind und zwar zur Wärmelehre, zur Akustik und zur Optik, wollen wir schließlich noch bemerken, dabei aber auch gerechter Weise nicht verschweigen, daß wir keiner Aufgabe begegnet sind, welcher wir — wie wir es leider bei der ersten Abtheilung thun mußten — den Vorwurf der Unzweckmäßigkeit machen könnten.

Möge der Herr Verfasser recht bald die dritte Abtheilung erscheinen lassen. Diesen Wunsch hegt der Referent sicher nicht allein.

Die Schule der Physik, auf einfache Experimente gegründet und in populärer Darstellung für Schule und Haus, insbesondere für Maschinenbauer, Landwirthe, Gewerbetreibende und Freunde naturwissenschaftlicher Versuche methodisch bearbeitet von Dr. F. E. J. Gröger. Erfurt und Leipzig. Körner 1852. (In drei Lieferungen à 1/2 Thlr.) Erste Lieferung fl. 8. 224 S.

Wird die Schule der Physik wie „die Physik in der Volksschule“ (vergl. Pädag. Revue 1851 Bd. XXVIII. S. 382) oder wie „Grundzüge der Physik als Leitfaden für die mittlere physikalische Lehrstufe“ (a. a. O. S. 378), welche beide von demselben Herrn Ver-

fasser herrühren, ausgefallen sein? Diese Frage stellte sich bei dem Referenten unwillkürlich ein, als die vorliegende Schrift ihm zu Händen kam. Im letztern Falle stand ein unangenehmes Geschäft bevor. — Schon schien es rathsam, mit einem Referate bis zum Erscheinen der dritten Lieferung, mit welcher das Werk geschlossen sein soll, zu warten; doch eröffnete sich bei näherer Einsicht in diese erste Lieferung bald eine freudigere Aussicht, so daß sofort zu einer sorgfältigen Untersuchung geschritten wurde.

Die Schule der Physik soll nach dem Prospectus für diejenigen welche sich mit den Naturerscheinungen, welche dem Gebiete der Physik angehören, beschäftigen möchten, ein Hülfsmittel sein, durch welches ihnen ohne gelehrte Auseinandersetzungen und ohne den Besitz kostspieliger Apparate möglich wird, die wichtigsten und interessantesten Seiten der Physik gründlich kennen zu lernen.

Durch die Physik in der Volksschule hat der Herr Verfasser schon von vorn herein die Erwartung für sich, daß ein solches Unternehmen in seinen Händen nicht in den un rechten sein werde; und in der vorliegenden ersten Lieferung erhalten wir auch den thatsächlichen Beweis, daß diese Erwartung nicht getäuscht worden ist. Wir müssen gestehen — ungeachtet wir schließlich mannigfache Ausstellungen werden machen müssen — daß es dem Herrn Verfasser gelungen ist, den Anforderungen, welche man an ein solches Werk glauben stellen zu müssen, zu entsprechen. Die Darstellung ist populär und allgemein faßlich, so daß sie einem Jeden zugänglich erscheint. Das Experiment tritt zweckmäßig in den Vordergrund und die Experimente selbst sind wirklich so einfach als möglich gegeben und so ausführlich beschrieben, daß man zu ihrer Anstellung keiner anderweitigen Kenntnisse bedarf. Was den Inhalt betrifft, so ist — obgleich wir namentlich gerade in diesem Punkte noch Manches zu wünschen haben — anzuerkennen, daß stets dasjenige hervorgehoben ist, was von praktischem Interesse, von Bedeutung für das Leben ist und mehrfach Anwendung gefunden hat.

Wir empfehlen diese Schule der Physik insbesondere denen, welche die Principien, nach welchen der Herr Verfasser Physik in der Volksschule gearbeitet ist, zu den ihrigen gemacht haben. Sie werden hier Vieles finden, was sie zu ihren Zwecken werden benutzen können.

Die Ausstellungen, welche Referent glaubt machen zu müssen, betreffen Folgendes:

Gar keine mathematischen Kenntnisse vorauszusetzen, scheint den doch zu viel oder besser zu wenig zu sein. An diejenigen, welcher ein solches Buch benutzen will — und es soll sogar für Maschinenbauer

brauchbar sein — die Forderung zu stellen, daß er wenigstens die sogenannte Regel de Tri, also die Lehre von den geometrischen Verhältnissen versteht, scheint nicht unbillig und nicht zu viel verlangt. Dann würde sich Manches bequemer haben darstellen lassen, z. B. § 13 vom Hebel mit zwei ungleichen Armen. Die Veranschaulichung der Fallgesetze Seite 78 nach der bekannten graphischen Methode müssen wir — eben wegen des vorausgesetzten Mangels aller mathematischen Kenntnisse — geradezu für eine Täuschung des Lesers erklären.

Offenbar aus dem Bestreben, nur das Einfache hervorzuheben, ist Vieles weggeblieben, worauf indessen an andern Stellen als zur Begründung nothwendig Bezug zu nehmen ist. Es fehlt z. B. der Winkelhebel, ungeachtet bei der festen Rolle § 22 und 23 es gerade darauf ankommt. Eben so ist bei der schiefen Ebene § 29 und 30 nur von dem Gleichgewicht die Rede, wenn die Kraft parallel der Länge wirkt, während bei der Schraube § 42 gerade auf die schiefe Ebene verwiesen wird, aber die Behandlung des hieher gehörigen Falles, in welchem die Kraft parallel der Basis wirkt, vergeblich gesucht wird. — Vergleichen gerade in einer populären Schrift besonders schlimmen Fälle könnten noch mehrere namhaft gemacht werden.

Manches Wünschenswerthe ist wahrscheinlich ganz weggeblieben, weil es sich nicht so leicht popularisiren läßt. Wir rechnen dahin das Gleichgewichtsgesetz beim Hebel für Kräfte, welche nicht rechtwinkelig an den Hebelsarmen wirken; halten aber diesen Fall gerade für denjenigen, durch welchen man die richtige Einsicht in die Wirkungsweise der Kräfte am Hebel erhält. Schon früher (Pädag. Rev. 1850 Bd. XXIV. S. 265) haben wir auf die von selbst zu- oder auffallenden Secretärklappen verwiesen, als auf ein Beispiel, an welchem sich am leichtesten dieser Fall verdeutlichen läßt.

Das Capitel von dem Stöße fehlt ganz.

Mit dem § 38 gegebenen Gesetze vom Gleichgewicht und der Leistung des Keiles können wir uns nicht einverstanden erklären. Der Herr Verfasser hätte unterscheiden müssen, ob der Keil zum Spalten oder zum Feststellen gebraucht werden soll. Im ersten Falle ist der gleichschenkelige Keil als eine Combination zweier schiefer Ebenen anzusehen, bei welchen die Kraft parallel der Basis wirkt; im letztern Falle ist der Keil eine einfache schiefe Ebene. Beide Fälle — und unter diese beiden lassen sich des Herrn Verfassers vier Fälle bringen — führen auf ein anderes Gesetz, als wir als das des Keiles angegeben finden.

In § 34 hätte wohl eine Erwähnung verdient, daß die Reibung zwischen ungleichstoffigen Körpern geringer ist als zwischen gleichstoffigen,

wobei die Uhren ein recht zweckmäßiges Beispiel geliefert hätten, bei denen messingene Räder in stählerne Getriebe eingreifen.

Daß in Stuhuhren, wie wir S. 128 lesen, die Schwere eines Gewichtes die bewegende Kraft sei, ist wohl ein Versehen. Aber zu unserer nicht geringen Verwunderung sehen wir, daß der Herr Verf. über das Schließen der Ventile durch sich selbst, sobald die Kraft zu wirken aufhört, durch welche sie geöffnet waren, im Unklaren ist. S. 160 lesen wir nämlich bei der Druckpumpe an der hydrostatischen Presse „bewegt der Arbeiter den Kolben wieder abwärts, so drückt das Wasser von oben her auf das Ventil und schließt es“; ferner S. 212 bei den Blasebalge soll „beim Zusammendrücken die verdichtete Luft vermöge ihre vergrößerten Spannkraft das Ventil schließen“. Warum muß denn die Blasebalgseite, welche die Ventilöffnung enthält, die untere sein?

Die Zeichnung der Lampe S. 211 ist nicht ganz richtig, und zwar gerade in den Stücken, um die es sich daselbst handelt. Es muß nämlich sobald der Delbehälter eingesetzt ist, der Stift unten aufstoßen, um den Verschuß zu öffnen, und andererseits muß derselbe so lang sein, daß er sobald man den Delbehälter herausnimmt und umkehrt, noch aus der Oeffnung herausragt.

Ein unglücklicher Ausdruck findet sich auf S. 169, wo es von einem Papierstreifen, der länger wird, heißt, er dehne sich nach oben aus. Es erinnert dieß an den, welcher seinen Spazierstock oben abschnitt, weil ihm oben zu lang gewesen sei.

Wir haben nicht unterlassen wollen, das Vorstehende — eine Auswahl aus noch manchen anderen Notizen — anzuführen, weil wir wünschen, daß bei einer neuen Auflage, welche wohl nicht ausbleiben dürfte auf unsere wohlgemeinten Verbesserungsvorschläge — denn so möchte die Ausstellungen besser bezeichnet werden — billige Rücksicht genommen werden möchte.

Dr. H. E m s m a n n.

VII.

1. Schulwandkarten von Asien, Afrika, Nord- und Südamerika, Australien, gezeichnet und lithographirt im geographisch-lithographischen Institut von L. Holle Wolfenbüttel. Verlag der Holle'schen Buch-, Kunst- und Musikalienhandlung.

Da Ref. nur vor Kurzem über eine Anzahl von Schulwandkarten, die aus derselben lithographischen Anstalt hervorgegangen sind, sein Urtheil abgegeben hat, so kann er sich bei den vorliegenden an wenige Bemerkungen beschränken. Die genannten Karten zeichnen sich

wie die frühern durch eine große Sauberkeit aus, dagegen sind die großen Städte- und Ländernamen, welche bis auf die hintersten Bänke einer Classe gesehen werden können, einerseits aus pädagogischen Gründen zu verwerfen, andererseits lassen sie auch das Bild der natürlichen Verhältnisse der Länder nicht klar genug hervortreten. Die Illumination ist im Allgemeinen zu grell, die Gebirgszeichnung zu dunkel gehalten, wodurch gleichfalls das Chartenbild für die entfernter sitzenden Schüler — namentlich wenn beides sich deckt — etwas undeutlich wird. Die Inselgruppen Australiens treten nicht genug hervor, wenigstens sieht man aus der Ferne noch deutlich die Namen, während die Inseln schon dem Auge entweichen. In Asien hätten die Steppenländer um das caspische Meer, so wie die sibirische Tundra mit demselben Rechte angedeutet werden müssen, wie dies bei den Planos und Pampas Amerikas und den Wüsten Afrikas und Arabiens geschehen ist. Schließlich ist noch zu bedauern, daß der Maßstab für Asien nicht größer (1 ddc. Zoll auf 40 M., während bei Sydow 1 Zoll auf 27—28 M. kommt) gewählt ist, da das Bild für eine Schulcharte doch etwas zu klein gerathen ist. Diese Uebelstände abgerechnet, können diese Wandcharten den Schulen bestens empfohlen werden.

2. Grundlage beim Unterricht in der Erdbeschreibung von Friedrich Christian Selten, evangel. Landpfarrer in der Provinz Sachsen. Einundzwanzigste, verbesserte und vermehrte Auflage. Halle, C. A. Schwetschke u. Sohn, 1851.

Diese Grundlage steht im Zusammenhange mit dem hodegetischen Handbuch desselben Verfassers (der sich zwar Selten nennt, aber der Pfarrer Schwen in einem Dorfe nahe bei Halle ist), und zwar in der Art, daß erstere das Material für den Schüler liefert, letzteres dem Lehrer Anleitung zur methodischen Behandlung desselben geben soll. Seit 1820 hat diese Grundlage 23 Auflagen erlebt, ein Zeichen, daß sie sich einer bedeutenden Gunst des Publicums erfreut. Das Verdienst des Werkes möchte wohl darin bestehen, daß es das rechte Maß zwischen der Darstellung der natürlichen und der politischen Verhältnisse zu finden und sich insofern gleich sehr von der Einseitigkeit der neuen wie der alten Schule fern zu halten weiß. Auch die Auswahl des Stoffes ist eine gelungene zu nennen. Im Einzelnen sind dagegen noch manche Mängel, deren Beseitigung für kommende Auflagen zu wünschen wäre. Die Darstellung der Gebirgswelt entspricht nicht den Anforderungen, welche man heute an dieselbe zu machen berechtigt ist. Der Verf. begnügt sich häufig mit einer bloßen Aufzählung der Gebirge und Bergspitzen, ohne sie mit einigen Worten zu charakterisiren; von

den für den Verkehr und das ganze Völkerleben so wichtigen Pässen ist fast nirgend die Rede, namentlich auch nicht bei den Alpen (S. 181) wo dieselben von jeher eine wichtige Rolle spielten. Vergeblich sucht Ref. eine Erwähnung der von den deutschen Gebirgen umschlossenen Hochebenen, wie der bairischen, oberpfälzischen, fränkischen etc., deren fesselartige Form in vieler Hinsicht auf Deutschlands Natur- und Völkerleben entscheidend eingewirkt hat. Unrichtig ist die Auffassung der französischen Gebirgsformen (S. 184). Der Verf. kennt hier außer den Alpen und Pyrenäen nur ein Auvergnier Hochland, welches nach Süden steil zur Meeresküste als Seennengebirge abfällt, und ein Ardennengebirge, dessen östlicher Rand das Wasgaugebirge bildet. Abgesehen davon, daß die hier als Nebensache behandelten Seennen und Vogesen gerade als die beiden Centralpuncte der nord- und südfranzösischen Bergländer anzusehen sind, erwähnt der Verf. nichts von der inselartigen Lage dieser Gebirge, welche namentlich für das Canalssystem Frankreichs so wichtig geworden ist.

Auch die Hydrographie hat ihre Schwächen. Der Verf. ist im Allgemeinen zu freigebig mit Aufzählung von Nebenflüssen, statt einige Worte über Beschaffenheit und namentlich Schiffbarkeit der Hauptflüsse zu sagen. So wird beiseite über den Charakter der spanischen Flüsse nichts gesagt, und nur bei Portugal erwähnt, daß die selben dort nicht wasserreicher, sondern wasserärmer!! werden. — Die Canäle, welche als künstliche Wasserstraßen eine viel größere Bedeutung haben, als eine Menge von Nebenflüssen, sind oft nicht ausführlich genug behandelt, so z. B. in Frankreich. Bei der Oder und dem Memel fehlen die Mündungsarme. Unrichtig ist es, wenn es S. 155 heißt: Rezat oder Rednitz, da die letztere erst aus der Vereinigung der fränkischen und schwäbischen Rezat entsteht.

Der politische Theil ist ohne wesentliche Mängel, wenn sich auch einzelne Unrichtigkeiten eingeschlichen haben. So wird S. 169 von den sächsischen Fürstenthümern statt Herzogthümern gesprochen. Eine Nachlässigkeit im Ausdruck ist es, daß Holstein und Lauenburg S. 166 dänische Besitzthümer genannt werden; ferner begreift Ref. nicht, warum der Verf. noch immer die alte Eintheilung des Königreichs Sachsen S. 165 zum Grunde legt, statt der neuern 4 Kreisdirectionen. Bei Frankreich ist auch nicht ein Wort über die jetzige Regierungsform gesagt worden, offenbar nicht absichtlich, da ja dieser Fehler schon von der ersten Auflage her vererbt, wo Frankreich sich noch der Monarchie erfreute. Bei Bremen hätte jedenfalls Breme haben, in Baiern Ingolstadt genannt werden müssen. Bei Appenze

ist die Spaltung in Außer- und Innerrhoden nicht angeführt worden, während in Basel dieser Zweitheilung Erwähnung geschehen ist.

Einen besondern Werth legt der Verf. auf den Unterschied der Erd- und Ländersbeschreibung. Es ist dem Ref. nicht gelungen, darin etwas Anderes zu erkennen, als was sonst allgemeine (Beschreibung der Erd- und Meerestheile im Allgemeinen) und besondere Geographie genannt wird. Der Verf. widmet indessen seiner Erdbeschreibung eine solche Sorgfalt, daß sie etwa ein Dritteltheil des ganzen Werks einnimmt, und zwar aus dem seltsamen Grunde, weil dieselbe von den meisten Lehrern vernachlässigt wird. Sonderbar ist die Aeußerung S. VI der Vorrede: „Diese Grundlage enthält alle geographischen Gegenstände, nur keine Statistik, keine Naturbeschreibung, überhaupt keine dem Gebiet der Geographie zur Seite liegenden Dinge, die auf Schulen niemals ohne Schaden der Lernenden mit der Geographie verbunden werden können“, während doch thatsächlich und mit Recht fast auf jeder Seite dergleichen Notizen zu finden sind.

Schließlich hätte Ref. der Darstellung noch mehr Kürze und Bestimmtheit gewünscht. Der Verf. liebt es, in behäbiger Weise seinen Gegenstand zu behandeln, und indem er keine besondere Sorgfalt auf den Ausdruck verwendet, wird er leicht unklar oder verfällt gar in Unrichtigkeiten. So heißt es beispielsweise S. 3: „Die Kreislinien, welche man bei Abbildung der Erde in großer Menge über die Kugelfläche gezogen sieht, bilden ein Netz, ohne welches keine Kenntniß der Erde möglich ist, ein Netz, auf dessen einzelne Fäden jeder Ort oder Punct, den man bestimmt wissen will, erst aufgetragen werden muß, um genau angeben zu können, wo er liege etc.“ S. 92 heißt es: „Die Scheidungslinie zwischen der Lichthälfte und Schattenhälfte der Erdkugelfläche heißt Horizont“ etc. — Da an ähnlichen schwulstigen oder nichtsagenden Stellen kein Mangel ist, so wird der Verf. bei einer neuen Auflage einen besondern Fleiß auf die Verbesserung des Ausdrucks wenden müssen. Uebrigens bezweifelt Ref. nicht, daß „die Grundlage“ gleich ihren Vorgängerinnen ein zahlreiches Publicum finden wird, da sie jedenfalls eines der bessern geographischen Schulbücher ist.

3. *Landkartenbüchlein* oder die Erdoberfläche in ihren wichtigsten Stellen. Ein Hilfsmittel zum gründlichen und systematischen Studium der Landkarten für Lehrer und Schüler. Von Johann Leonhard Ebenasperger, Seminarlehrer. Ansbach, 1852. Verlag von C. F. Gummi.

Den höchst oberflächlichen und unklaren Standpunct des Verfassers zeigt schon die Vorrede, worin es heißt, daß durch das vorliegende Werk

dem Anfänger das Betrachten der Landkarten erleichtert werden soll namentlich würde aus diesem Leitfaden ein besonderer Nutzen erwachsen wenn die Schüler angehalten würden, alle Orte aufzuschreiben, welche gleiche Länge und Breite haben. Einen gänzlichen Mangel an Logik abgesehen von den pädagogischen Schwächen, zeigt die Anordnung des Stoffes: 1) die Staaten und Städte der fünf Erdtheile, 2) Gebirge, 3) Halbinseln, 4) Vulcane, 5) Vorgebirge, 6) die äußersten Spitzen der fünf Erdtheile, 7) die Meere, Meerbusen, Meerengen und Straßen, 8) Seen, 9) Inseln, 10) Flüsse, 11) Canäle, 12) Ebenen und Tiefländer. In der Ausführung dieser einzelnen Abschnitte verfährt der Verf. in der größten Inconsequenz. Während die Flüsse, Gebirge und Bergspitzen bis ins äußerste Detail aufgezählt sind, findet man bei den Staaten der Regel nur die Provinzen und die Hauptstädte, so z. B. auf der pyrenäischen Halbinsel nur Lissabon und Madrid, in ganz Rußland nur Petersburg und Warschau, in Großbritannien nur London, Edinburgh und Dublin, in Frankreich nur Paris u. s. w. Dagegen sind wieder die außer-europäischen Colonieen Portugals, Spaniens, Großbritanniens mit der ängstlichsten Genauigkeit aufgezählt. Während so in Europa nur den Städtenamen gezeugt wird, finden wir Orte wie Mukden in der Mandschurei, Terim in Hadramaut, Sowabatti in Assam, Monrovia der Republik Liberia u. s. w., die auf der Charte des Anfängers fast verzeichnet sein werden. Unwillkürlich fragt man sich, wie einem Anfänger der erst auf der Charte sich orientiren lernen soll, der in ganz Frankreich nur Paris kennt, ein solches Material vorgelegt werden konnte. So nun Auswahl und Anordnung des Stoffes durchaus nicht den Anforderungen von einem solchen Leitfaden entsprechen, so ist derselbe auch nicht frei von Irrthümern. So wird S. 8 Albanien und Epirus identificirt, S. 14 heißt es von Anhalt-Deßau, daß es durch Erbschaft an den Herzog von Anhalt-Köthen gekommen sei u. s. w. Ein solches Buch kann eher schaden als nützen.

Dr. G r i e b e l.

Leitfaden beim Unterricht in der Erdkunde von M. F. D y p p e r m a n n , Lehrer der höhern Bürgerschule zu Hannover. Erste Abtheilung. Vorbereitender Unterricht in 3 Cursen. I. Cursus: Uebersicht des Erdganzen mit einer Karte. 1848. II. Cursus: Die fünf Erdtheile einzeln betrachtet mit 5 Karten. Zweite Auflage. 1852. III. Cursus: Die Länder Europa's mit 9 Karten. 1848. Hannover. Schrift und Druck von Culemann.

Der Verfasser geht von dem richtigen Gesichtspuncte aus, daß der geographische Unterricht nur durch eine gehörige Belebung der A

schauungskraft gedeihen könne. Er empfiehlt daher das Kartenzeichnen. Indessen verwirft er das freie Copiren der Karten, weil die Schüler nicht die richtige Auswahl des zu Uebertragenden treffen würden und durch unrichtiges Abzeichnen sich leicht ein falsches Bild einprägen könnten. Auch für die Constructionsmethode (Agren) kann er sich nicht erklären, weil sie Zeit und Gedächtniß auf eine unverhältnißmäßige Art in Anspruch nähme. Er empfiehlt daher eine Methode, welche einerseits die Vortheile des Selbstzeichnens darbiere, ohne auch zugleich die oben angeführten Nachtheile mit aufzunehmen. Den Schülern werden nämlich ganz fein gedruckte Karten übergeben, auf welchen sie das durchgenommene Pensum von Stunde zu Stunde stark nachziehen haben. Der Schüler wird durch das Nachziehen bei den einzelnen Formen verweilen, er wird ein richtiges Bild zeichnen und dasselbe in allmählicher Entwicklung dem Geiste vorführen; dabei wird ihm diese Arbeit verhältnißmäßig wenig Zeit kosten. Neben den zu merkenden Punkten finden sich statt der Namen nur fortlaufende Zahlen, zu welchen im Fortschritt des Lesens die gehörigen Benennungen sich vorfinden und darnach zu erlernen sind; durch diese Einrichtung soll dem Uebel eines gedankenlosen Ablebens der Namen begegnet werden.

Zur Durchführung dieses Gedankens mußte dem Stoff eine besondere Anordnung gegeben werden, welche aus folgendem Schema erhellt:

A. Topischer Theil.

I. Merkmale außer der Erde, durch die Gestirne gegeben (Pole, Aequator, Längen- und Breitengrade 2c.).

II. Merkmale auf der Erde.

1. Durch die Natur gegeben.

a. Meer.

b. Land:

α. Begrenzungen gegen das Meer, Aus- und Einbuchten der Küsten (Halbinseln, Vorgebirge, Meerbusen, Land- und Meerengen 2c.).

β. Erhöhungen und Vertiefungen (Gebirge, Ebenen 2c.).

γ. Gewässer (Flüsse, Seen, Sümpfe 2c.).

δ. Flächen, welche durch die Natur anderweit ausgezeichnet sind (Wüsten, Steppen, Einöden, Wälder 2c.).

2. Durch die Menschen gegeben.

a. Bauwerke (feste Wohnsitze, Städte, Dörfer 2c.).

b. Länder (Staaten 2c.).

B. Physikalisch-ethnographischer Theil.

Die natürliche Beschaffenheit des Landes

- a. in waagrechter Gliederung;
- b. in verticaler Gliederung;
- c. Landgewässer;
- d. Klima;
- e. Pflanzenwelt;
- f. Thierwelt.

II. Die Bewohner desselben.

- a. Geschichtliches;
- b. Ethnographisches;
- c. Statistisches (politische Geographie)

In dem topischen Theile werden die charakteristischen geographische Punkte also nur als Merkmale für das Zeichnen und für die Auffassung des Bildes betrachtet, während sie in dem physikalischen Theil mehr in eine innere Beziehung zu einander gebracht werden; der erste Theil liefert den Stoff, der zweite soll denselben verarbeiten.

Das ganze Werk ist in drei Kurse eingetheilt, anfangend von dem ersten Elementarunterricht und hinausgehend bis etwa zur Tertia eines Gymnasiums. Die Anordnung ist in den beiden letzten Kursen die oben erwähnte, während in dem ersten Kursus der II. Theil fehlt.

Referent ist mit dem Verfasser der Ansicht, daß seine Nachziehmethode ein ganz vorzügliches Mittel ist, die Anschauungskraft zu beleben, und daß sie viele Fehler des freien Copirens so wie auch des (mit dem Nachziehen verwandten) Durchzeichnens vermeidet, aber auch sie kann in Mechanismus ausarten und wird es gewiß, wenn sie der Lehrer darauf beschränken wollte. Die Schüler zeichnen im Ganzen sehr gerne Karten, weil dazu keine besondere Geistesanstrengung erforderlich wird und sie sich während desselben andern Gedanken hingeben können.

Referent würde daher das Zeichnen in die zweite Linie, und mündliche Uebungen in die erste setzen, die aber der Art sein müssen, daß der Schüler gezwungen ist, seine Anschauungskraft auf das intensive zu üben. Es müssen z. B. Fragen dieser Art vorgelegt werden: Welches sind die Grenz- (oder Binnen-) Cantone der Schweiz, welche die Gebirgs-, welches die ebenen Cantone, durch welche Länder fließt der Rhein, welche Länder liegen in seinem Gebiete, welche Länder liegen in der lombardischen Ebene, welches sind die Küstenländer des mittelländischen Meeres, welches ist die Wasserscheide desselben u. c. Es versteht sich von selbst, daß die Antworten frei, nach vorangegangene Studium der Karte, gegeben werden müssen. Solche Fragen über die Anschauungskraft bringen eine angestrebte Thätigkeit in die Lehrstunde abgesehen davon, daß sie geeignet sind, denselben Gegenstand von

verschiedensten Seiten betrachten und ihm daher immer ein neues Interesse abgewinnen zu lassen.

Was nun die Anordnung des Stoffes anbetrifft, so kommt derselbe — wie aus dem mitgetheilten Schema hervorgeht — zwei Mal vor, nämlich zuerst in dem topischen und dann in dem physikalischen Theil, in dessen ist er in dem letzteren gewöhnlich etwas erweitert, jedoch ohne hier übersichtlich zusammengestellt zu sein. Dadurch werden für den Unterricht manche Unbequemlichkeiten herbeigeführt. Insbesondere wird das der Fall sein, wenn es der Lehrer vorzöge, nach einer andern Methode zu unterrichten. Ein Leitfaden soll vor Allem das Material in bestimmten Grenzen und in übersichtlicher Anordnung geben und namentlich dem Lehrer nicht die Methode vorschreiben. Diese ist wesentlich Sache des Lehrers, und wird sowohl von dem Naturell desselben, so wie von den zu unterrichtenden Schülern und von vielen andern Umständen abhängen.

Auch sind die Druckmittel (Absetzen, fette, gesperrte Schrift) nicht gehörig benutzt, um den Stoff übersichtlich erscheinen zu lassen. Man sehe z. B.: Cursus III. Seite 94—96, wo die ganze politische Geographie Deutschlands auf $2\frac{1}{2}$ Seiten abgemacht ist, ohne daß auch nur ein Absatz gemacht wäre, oder ein Name irgendwie hervorträte. Dieser Fehler ist um so mehr zu rügen, da andere untergeordnete Dinge mit fetter Schrift bezeichnet sind, z. B. Cursus II. S. 28: Mailand Marzordom.

In der Auswahl des Stoffes ist Referent im Allgemeinen einverstanden, nur findet er, daß Deutschland in allen drei Cursen den übrigen Ländern gegenüber zu stiefmütterlich behandelt ist. So z. B. die Oder. Sie fehlt im ersten Cursus ganz, im zweiten ist sie zwar genannt, aber als einziger Nebenfluß, im dritten sind nur folgende Nebenflüsse aufgeführt: Schleifische Neisse, Bober, Lausitzer Neisse, Warthe. In dem physikalischen Theile folgen dann beiläufig die Neze und die drei Odermündungen.

Ueberhaupt tritt der topische Theil sehr zurück gegen den physikalisch-ethnographischen Schilderungen, welche der Verfasser mit besonderer Sorgfalt und Vollständigkeit bei möglichster Präcision behandelt hat. So sehr Referent den Werth derselben an und für sich erkennt, muß er doch sich dahin aussprechen, daß der Verfasser des Stoffes zu viel bringt, und über das Ziel der resp. Schulstufen weit hinausgeht. Wenn der Verfasser z. B. im II. Cursus von Nebelsternen, Doppelsternen, Zodiacallicht, Schwerkraft, Cohäsion, Affinität, Isothermen, mesischen, japanischen, tartarischen Sprachstämmen, von indogermani-

schen, feltischen, semitischen Völkern, von einem continentalen und oceanischen Klima, von einer Zone des veränderlichen Niederschlags, vom Einfluß der Gliederung eines Landes auf die Bildung der Bewohner etc. spricht, so hat er dabei ganz und gar übersehen, daß er einen Leitfaden für Sextaner und Quintaner schreibt, für Schüler, denen selbst in dem topischen Theile von Deutschland nur folgende Gebirge „Riesengebirge, Erzgebirge, Fichtelgebirge, Böhmer Wald, Schwarzwald, Harz“, und folgende Flüsse: „Rhein (mit Main), Weser, Elbe, Oder, Donau (mit Inn)“ zu lernen zumuthet.

Solche Dinge sind nach den obersten Classen, wenn nicht auf die Universität zu verweisen, wo sie gedankemäßig aufgefaßt werden können auf dieser Stufe sind sie im günstigsten Falle ein bloßer Notizenkram.

Wenn Referent sich also mit dem vorliegenden Buche in seiner Eigenschaft als „Leitfaden für den Unterricht“ zum Theil nicht einverstanden erklären konnte, so muß er doch schließlich den großen Fleiß, die klare präcise Darstellung und die außerordentliche Fülle von Material, welches in den beiden letzten Cursen auf den kleinen Raum von resp. 76 und 104 Seiten zusammengedrängt ist, rühmend erwähnen. Die Lehrer werden sich desselben mit großem Nutzen bedienen können. Eine besondern Werth erhält das Werk noch durch die dazu gehörigen Karten, welche sich — wie das ganze Werk — durch eine große Reichhaltigkeit auszeichnen. Auf denselben befinden sich nämlich neben dem politischen Bilde noch eine Menge von Randzeichnungen zur Darstellung der orographischen und hydrographischen Verhältnisse, der Verbreitung der Pflanzen, Thier- und Volksstämme, der Luft- und Meeresströmungen, Isothermen, und endlich eine oder mehrere historische Karten. Der Preis derselben beträgt für die 5 Karten des II. Cursus 7 gGr. und für die 9 Karten des III. Cursus 12 gGr.

Dr. Griebel.

IX.

1. G. Pauly, Cantor in Heide, die wichtigsten biblischen Geschichten für die Elementarschule catechetisch geordnet. Erster Theil. Die biblischen Erzählungen. H. L. Heide, J. Pauly. 211 S.

Anders als Herr Curtmann * gibt Herr Pauly einen vollständigen Cursus der biblischen Geschichte des alten Bundes für die untere Elementarschule. Die Erzählungen sind für die sprachliche Entwicklung der Kinder zurecht gearbeitet, und zwar soll an ihnen ein vorbereitender Religionsunterricht dargestellt sein, indem der Verf. für die Behandlung

* Vgl. Aprilheft d. J. Seite 314 und 315.

einer jeden ein bestimmtes Thema gewählt, deren Zusammenstellung jenes Ganze bieten soll. Die biblischen Geschichten sollen also die Beispiele für die anzuschauenden religiösen Wahrheiten geben. Dem Verf. sind also nicht jene, sondern diese die Hauptsache. Das scheint uns nicht heilsam. Das Kind soll die Geschichte als solche auffassen und allmählig soll es in ihr die Spuren der göttlichen Leitung des auserwählten Volks erkennen. Nicht aber soll seine eigentliche Thätigkeit darauf gewandt werden, daß es an und aus den biblischen Geschichten sich je eine einzelne dogmatische Wahrheit ab- oder ankatechisiren läßt.

Man mache das Kind heimisch und vertraut mit der biblischen Geschichte, so daß sie als Beispielsammlung für den dogmatischen Unterricht, d. h. für den Unterricht in der christlichen Lehre, dienen könne, wenn dessen Zeit gekommen ist. Man begnüge sich doch, daß das Kind Gottes Allmacht, Güte, Weisheit, Treue, Wahrhaftigkeit verschlossen in eine biblische Geschichte ungedacht und doch als geistigen Schatz weniger in seinem Kopf als in seinem kleinen Herzen trage und bewege; man begnüge sich doch, daß es die christlichen Tugenden anschauend an den Helden und Vätern des A. T., ohne daß es schon so jung zum Reden und Wissen von der Tugend und Pflicht geleitet werde; man lasse doch das stille Walten des Geistes mit seinen Vorstellungen gewähren; man wolle nicht die in der eben keimenden Knospe fest verschlossenen und sich erst zum offenbaren Leben allmählig durchbildenden zarten Gebilde mit aller Gewalt bloßlegen und vor der Zeit aus einander lösen.

Damit wollen wir nicht ganz verwerfen, daß der Lehrer auch über die Geschichte und ihre Lehre mit den Kindern spreche, nur soll man die Sache nicht umkehren. So können wir denn auch das vorliegende Buch den Lehrern empfehlen, welchen eine solche Hülfe und Anregung willkommen sein mag. Das Thema jeder Geschichte ist angegeben; eine ist sogar vollständig „katechetisch“ durchgeführt. Wir halten davon freilich nicht viel.

2. C. Rönneberg, Prediger in Hamburg, Leitfaden beim Unterricht in der bibl. Geschichte. Hamburg, Rauhes Haus. 64 S.

Ein gutes Hülfsbüchlein für den Lehrer. Es gibt so zu sagen die Ueberschriften über die biblischen Geschichten A. u. N. T., die Hauptsprüche aus der jedesmaligen Erzählung, auch zuweilen einige verwandten Inhalts. Im Anhang sind angegeben: der Inhalt der biblischen Bücher des A. u. N. T., die Hauptpsalmen, die wichtigsten Weissagungen von Christo und eine Zeittafel von Erschaffung der Welt bis 1530.

3. M. A. S. Jaspis, Pastor in Elberfeld, Hülfsbüchlein für den Unterricht in der biblischen Geschichte. Elberfeld, Friedrichs. 37 S.

Ein brauchbares Hilfsmittel. Es gibt eine Auswahl von Schriftstellen zu den biblischen Geschichten in 6 Columnen. Die erste Reihe enthält die Schriftstelle, welche die bezügliche biblische Geschichte enthält; die zweite den Spruch, der eine kurze Uebersicht über den hauptsächlichsten Inhalt der Geschichte gibt; die dritte Stellen aus der Geschichte, welche auswendig gelernt werden können; die vierte den Spruch, welcher die Bedeutung der Geschichte für den Glauben hervorhebt; die fünfte den, welcher auf das Leben und unser Thun hinweist; die sechste den, auf welchem einzelne dogmatische und moralische Lehrpunkte der Geschichte klar zu machen sind.

4. (Päger), das Buch der christlichen Religion für die Jugend in Schule und Haus. Leipzig, Wengler. 188 S.

Herr Otto hat sich (Päd. Rev. XXX, 411) über ein methodisch-Lehrbuch desselben Verfassers über den Religionsunterricht in der Volksschule anerkennend ausgesprochen. Der Verf. gibt hier im Anschluß daran so zu sagen eine synoptische wörtliche Zusammenstellung der vier Evangelien, die dem Lehrer ein Hülfsbuch neben der Bibel sein kann, indem sie die Lücken der vier Evangelien gegenseitig ergänzt; danach die Apostelgeschichte, eine biblische Glaubens- und Sittenlehre, eine kurze Geschichte der christlichen Religion und Kirche, und die fünf Hauptstücke. Doch scheint uns der Haupttheil des Buchs für die Hände der Kinder sehr nicht rathlich. Er gibt den wörtlichen Bibeltext; auf der Stufe aber, auf welcher dieser anwendbar ist, sollte ihnen die Bibel auch selbst nicht vorenthalten werden. Die Unterdrückung einiger bedenklichen Worte kann uns nicht aufwiegen die Autorität, welche der heiligen Schrift im Original selbst bewohnt.

5. M. A. D. Wille, Diaf. in Leipzig, die biblische Geschichte. Mit den Worten der heil. Schrift erzählt, geordnet und für Bürgerschulen bearbeitet. Zweite Auflage. Leipzig, Brandstetter.

Der Herr Verf. hat sich eine dankbarere Aufgabe gestellt als Herr Curtmann. Er hat seine biblische Geschichte für einen bestimmten Standpunkt der Schüler durchgeführt, wir denken für Schüler von 11—14 Jahren, und das ist ihm wohl gelungen. Er hat die Sprache der Bibel beibehalten, nur mannigfach aber angemessen gekürzt, an Namen geschichtlicher Beiwörter weggelassen, ohne aber irgend der Anschaulichkeit abzubrechen, vielmehr sie dadurch erhöhend, daß der Blick und die Aufmerksamkeit nicht von dem Kern der Sache abgelenkt wird. Wir würden

und sogar auf der obersten Stufe der Bürgerschule mit seinem Buch begnügen können, wenn nicht eben die Bibel selbst dort in der Schüler Hände kommen müßte, weil die Schüler eben noch durch die Schule in ihr heimisch gemacht werden müssen. Der Unterricht aus der Bibel wird freilich fast durchweg auf den hier gebotenen Stoff zu beschränken sein; aber etwas anderes ist dabei zu gewinnen, nämlich die Ortskenntniß in der Bibel.

Für die erste Stufe des Unterrichts würden wir die Bearbeitung des Herrn Wille nicht empfehlen. Die Bibelsprache ist dem Kinde fremd, und erst auf der Entwicklungsstufe, wo der Unterricht in einer fremden Sprache überhaupt anfangen darf, ist auch die Lutherische Bibelübersetzung zulässig.

Die Auffassung des Verf. von der biblischen Geschichte billigen wir vollkommen, und haben das Vorwort mit Erbauung gelesen. Er nennt die biblische Geschichte das lebendige Elementarbuch zum Verständniß der christlichen Religion. Das lebendige — denn das Christenthum ist nicht bloß Lehre und Theorie, sondern ein Geschehenes, das Himmel und Erde verbindend vor Aller Augen steht; und zwar ein Geschehenes, das unvergänglich und wesenhaft, Zeit und Ewigkeit umfassend, dem Urquell des Lebens selbst entfloßen ist. Das Elementarbuch, denn aus ihr sind die Elemente und Fundamente der göttlichen Offenbarung zu erkennen und zu fassen. Denn diese sind eben seine Geschichte. Nur aus der heiligen Geschichte her ist ein Hineinleben in das Verständniß der göttlichen Offenbarung im Christenthum möglich.

Einen Wunsch hätten wir an den Verf. für eine neue Auflage. Auf höhern Schulen wird in der letzten Classe, vor der, wo eben die fremde Sprache beginnt, vielfach die biblische Geschichte des A. T., dagegen in der ersten Classe mit Unterricht in einer fremden Sprache die des N. T. gelehrt. Wären die beiden Hauptabschnitte seines Buchs einzeln verkäuflich, so würde man gewiß vor vielen andern Büchern für die Geschichte des A. T. zu dem ersten Theile des seinigen greifen, während der zweite vielfach nicht benutzt werden kann, wenn man, wie oben gedacht, unter solchen Umständen in der nächsten Classe die Geschichte des neuen Testaments aus der Bibel selbst nimmt.

B. Scheitlin, die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments für die Jugend. Neue Ausgabe mit Kupfern. St. Gallen, Scheitlin. 395 u. 272 S.

Die Behandlung der biblischen Geschichte in diesem Buch können wir nicht billigen. Die biblische Form ist auch ohne Grund ganz aufgegeben, die Reflexionen verwässern öfters den Text und verzögern den Gang der

Geschichte, sind auch nicht frei von dogmatischen Irrlehren oder wenigstens Bedenkllichkeiten — wiewohl nicht rationalistisch. Die beigegebenen 40 Lithographieen sind sehr mittelmäßig gemacht und erfunden, wenigstens hätten sie die Bilder großer Meister wiedergeben sollen, sie sind im Text ausgedeutet, doch die Erklärung will oft Dinge aufweisen, die aus den Bilde, wie es nun eben ausgefallen ist, nicht wohl zu erkennen sind, ja sogar oft Zustände und Eigenschaften, die sich durchaus der bildlichen Darstellung entziehen.

7. Die Bibel in Bildern von Julius Schnorr von Carolsfeld. Leipzig, G. Wiegand. In Lieferungen à 8 Blätter à 10 Sgr.

Das ganze Werk soll in 240 Blättern großen Formats erscheinen. Wir wollen uns weder über die Bedeutsamkeit bildlicher Darstellungen der heil. Geschichte für die Jugend, noch über die von Herrn Schnorr in der Vorrede durchgeführten großen Gedanken über die Bedeutsamkeit der Kunst für das Volk auch auf dem Gebiet der Religion hier verbreiten. Wir wollen nur, da der Zweck, die Ausführung im Ganzen, der Preis, das Format das Unternehmen auf den ersten Blick empfehlen, einige Wünsche für die ferneren Lieferungen aussprechen. Wir bemerken voraus, daß wir dem Stil der Zeichnung und der Behandlung des Holzschnitts volle Anerkennung widmen. Herr Schnorr zeichnet im Einzelnen Michel Angelos und Raphaels, klar, einfach, ernst; die Gruppen sind gerundet, die Linien harmonisch und rein, die Gewandung würdig. Offenbar gibt der Holzschnitzer in dem Ausdruck der Gesichter nicht der Zeichnung treu wieder. Das Volk wie das Kind kann aber mangelhaften Ausdruck nicht über schönem Faltenwurf vergessen. Wir nennen Abraham auf beiden Blättern, den Engel und Jakob, das Kind bei Elias. Auf dem Blatt Nathans Predigt tritt wohl nicht bloß der Tisch zu weit zurück, weil die Decke nicht bis zur Erde reicht, sondern ist auch der König verzeichnet. Endlich aus der Geschichte des Tobias würden wir das zweite Bild entschieden weggelassen haben, obwohl es vollständig decent behandelt ist, eben weil man es so erst zu vertheidigen nöthig hat. Da die Geschichte aus der Apokryphe ist, ist auch gar kein zwingender Grund, das Bild aufzunehmen. Der Ausdruck im Gesicht der Magd überdies bloß Neugier.

Schließlich wünschen wir, das Werk möge rascher vollendet werden können.

W. Langhein.

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Hauss-, Schul- und Gesellschaftserziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Seit 1849 fortgesetzt von

C. G. Scheibert,

Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin;

W. Langbein und A. Kuhr,

Lehrern an derselben Schule.



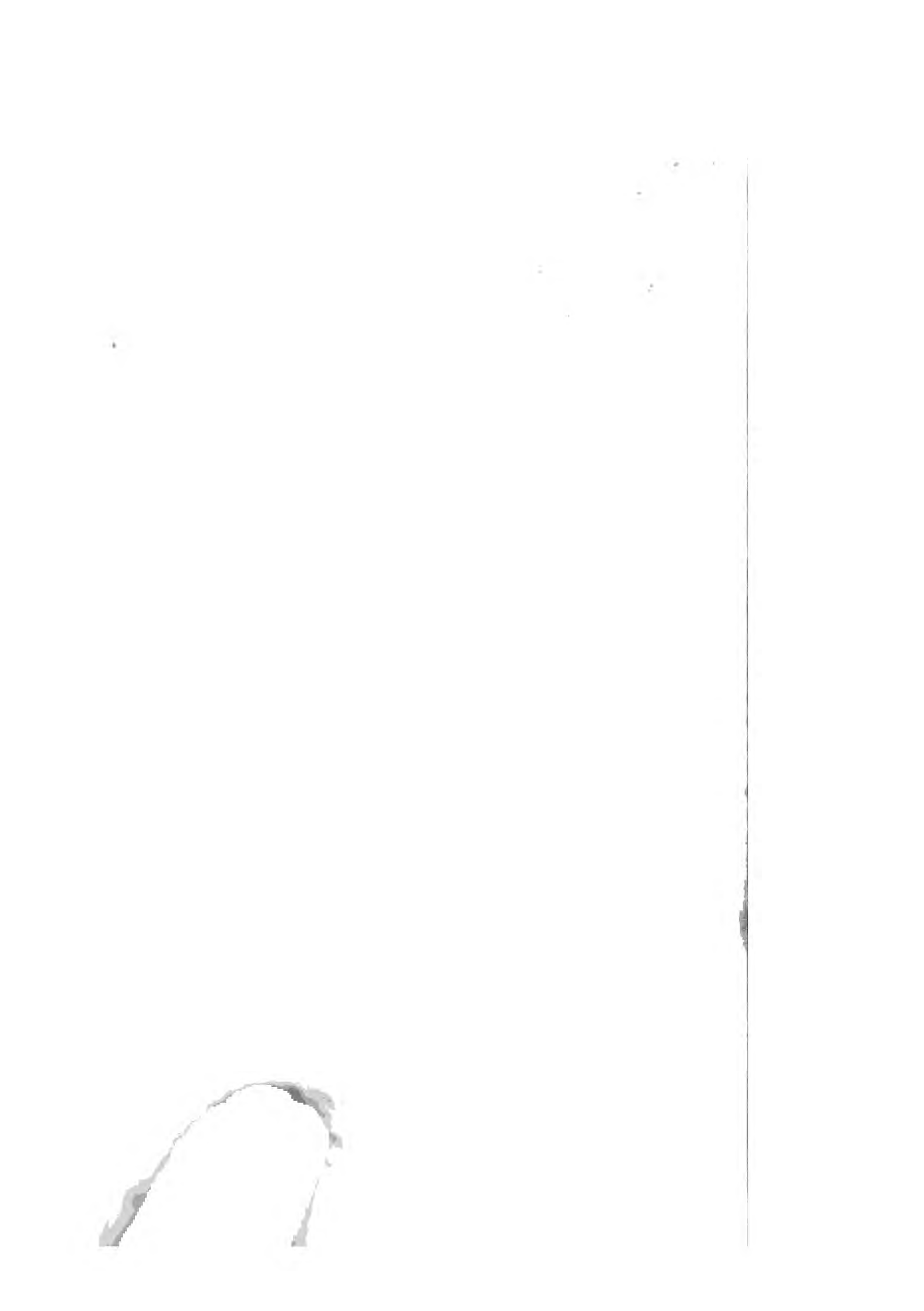
Vierunddreißigster Band.

(Juli — December der ersten Abtheilung.)

Büsch,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1853.



Inhalt des vierunddreißigsten Bandes.

I. Abhandlungen.

	Seite.
Zur Reform der Volksschule. Von C. G. Scheibert. (Dritter Artikel.)	1—45
Pädagogische Reisebemerkungen aus Schweden. Von Prof. Dr. Gramer in Stralsund. (Schluß.)	97—134
Gelegenheitsgedanken über Dr. R. Kühner's Elementargrammatik der lat. Sprache. Von Rector Straub in Muri.	46—70
Über der Schulstube. Von C. G. Scheibert. Siebenter Artikel: Die langsamen Köpfe	135—164
Die Rhetorik im Gymnasium. Von H. Deinhardt in Sondershausen	177—195
Die Stellung der Herbart'schen Philosophie zum Staat. Von Dr. F. W. Riquel in Reuenhaus	196—203
Der Erlaß des Ministers der geistlichen u. Angelegenheiten behufs der von den Candidaten der Theologie zu erlangenden fac. doc., vom 10. August 1853. Von C. G. Scheibert	257—276
Über der Schulstube. Von C. G. Scheibert. Achter Artikel: Die beweglichen Geister	277—294
Styl. Von W. Curtmann, Seminardirector in Friedberg	327—344
	345—360

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Herbst, Das classische Alterthum in der Gegenwart. [Dr. E. Röhlert in Leipzig.]	204—205
Deinhardt, Wegweiser durch die deutschen Volks- und Jugendschriften. [Derselbe.]	206—207
Riquel, Wie wird die Volksschule national? [S.]	207—211
Knell, Zur Methodik und Organisation des Volksschulunterrichts. [S.]	211—212

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

- Dr. J. Frei, Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache. [Prof. S. Schweizer in Zürich.] 71—76
1. E. Zandt, Französische Vorschule.
 2. Dr. Benede, Französische Grammatik.
 3. Alphab. Verzeichniß von franz. Wörtern mit abweichender Aussprache.
 4. Kempel, Französisches Übungsbuch. [Oberlehrer Dr. Buchmann in Brandenburg a. S.] 76—78
 1. Heyse, Deutsche Schulgrammatik.
 2. Göpinger, Deutsche Sprachlehre.
 3. Bernaleken, Deutsche Beispielgrammatik. [Oberlehrer Dr. Becker in Wittenberg.] 212—214
- Dr. Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. [Professor S. Schweizer in Zürich.] 219—222
1. *Claudes*, Coup d'œil des méthodes empl. dans l'enseign. de la langue fr.
 2. *de la Harpe*, franz. Schulgrammatik.
 3. Seyerlen, Elementarbuch der franz. Grammatik.
 4. Dr. Plöb, Elementarbuch der franz. Sprache.
 5. Dr. Schmiß, Französisches Elementarbuch.
 6. Herrmann, Französische Grammatik.
 7. Reber, Übungsstücke. [Oberlehrer A. Kühr.] 361—364

II.

1. *Louis*, Le verre d'eau. — Angelo. Mit Anmerkungen.
2. Dr. Lübecking, Franz. Lesebuch.
3. Dr. Riß, Method. Lehr- und Lesebuch der franz. Sprache.
4. Dr. Braunhard, Handbuch der franz. Sprache und Litteratur.
5. Gruner, Eisenmann, Wildermuth, Deutsche Musterstücke mit Anm. zur franz. und engl. Composition.
6. *Castres de Tersac*, Blüthen aus dem Gebiet der neuern franz. Litteratur. [Oberlehrer Dr. Buchmann in Brandenburg.] 78—
- Rochholz*, Deutsche Arbeitsentwürfe. [S.] 85—
- Günther*, Deutsche Classiker in ihren Meisterwerken. 1. Schillers Lied von der Glocke. [Scheibert.] 88—
- Otto*, Anleitung das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt des Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. [Selbstanzeige.] 165—
- Blönnies*, Rudrun, Uebersetzung und Urtext. [Dr. W. Buchner in Wiesbaden.] 169—
- Heinichen*, Uebungen im lat. Styl. [Schulrath Wendt in Stettin.] 225—
- Lh. Koch*, Ausgew. Komödien des Aristophanes. 1stes Bdchen. Die Wolken. [Derselbe.] 226—
- Gödeke*, Elf Bücher deutscher Dichtung. [A. Tellkamp in Hannover.] 295—

V

Seite

Dr. Wager, Französisches Lesebuch II. 6te Aufl.	
Derselbe, Deutsches Lesebuch I. 7te Aufl. [W. L.]	367—382
Deutscher Dichterwald von Opitz bis Lenau. [Ders.]	382

III.

1. Dr. Stoll, Handbuch der Mythologie der Griechen und Römer.	
2. Dr. Sauer, System der griechischen Mythologie. [Oberlehrer A. Fuhr.]	172—174

V.

Dr. Balzer, Rechenbuch für Mittelschulen. [G.]	230
Dr. Trautner, Die Elemente der Mathematik. [Oberl. Dr. Emsmann in Stettin.]	230—234
1. Feuer, Rechenbuch für Hannov. Volksschulen.	
2. Langmann, Prakt. Rechenb. für Bürger- und Realschulen.	
3. Unger, Leitfaden f. d. Unterricht im Kopfrechnen.	
4. Ritter, Kopfrechenaufgaben.	
5. Schrödter, Anweisung zum Unterricht in der Algebra.	
6. Pollack, Samml. algebr. Aufgaben.	
7. Peters, Die symmetr. Gleichungen mit zwei Unbek.	
8. Holzappel, Grundlehren der Elementargeometrie.	
9. Meyer, Lehrbuch der Geometrie.	
10. Richter, Lehrbuch der Planim., Stereom. und Trigon.	
11. Nummer, Die Verwandlung und Theilung der Flächen. [L. Ballauff in Barel.]	301—309

VI.

1. Dr. Greiß, Lehrbuch der Physik.	
2. Spiller, Grundriß der Physik.	
3. Dr. Fric, Anfangsgründe der Naturlehre. [Oberlehrer Dr. Emsmann in Stettin.]	234—244

VII.

Geographischer Leitfaden für die untern Gymnasialclassen. [Oberlehrer Dr. Gribel in Stettin.]	93—94
1. Bornmann, Grundzüge der Erdbeschreibung.	
2. Schouw, Proben einer Erdbeschreibung.	
3. Winkelmann, Elementaratlas. [Derselbe.]	174—176
E. D. Schmidt, Bilder aus dem Norden. [Holthausen in Werden.]	244—249
St. Körner, Der Mensch und die Natur. [W. Langbein.]	310—315
Bogel, Atlas zum Kartenzichnen. [Derselbe.]	382

VIII.

Laurent, 60 Vorlegeblätter zum Zeichnen. [G.]	383—384
---	---------

IX.

1. (Rölbecke) Christliches Gesangbuch für Schulen.
2. Dr. Clemen, Grundzüge der christlichen Kirchengeschichte.
3. Mielig, Bilder aus der Geschichte der christlichen Kirche.
4. Schellenberg, Die christl. Bekenntnisschriften u. [B. L.] . . . 384—386

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

II.

1. G. A. Winter, Der Denk-, Sprech- und Schreischüler.
2. Dr. Wittmüß, Drei Kommaeregeln statt vieler.
3. Joel Nathan, Deutscher Kinderfreund für israelitische Schulen.
[Rector Otto in Mühlhausen.] . . . 249—251

IV.

- Thiel, Hilfsbuch für den Unterricht in der Naturlehre. [Oberlehrer Dr. Emßmann in Stettin.] . . . 94—96

E. Vermischte Schriften.

- Dr. Lehmann, Goethes Liebe und Liebesgedichte. [G.] . . . 387—388

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

- Vermischtes von Prof. F. Schweizer in Zürich . . . 316—320

I. Abhandlungen.

Zur Reform der Volksschule.

Von C. G. Scheibert.

Dritter Artikel:

Ueber die Preisfrage des Herrn alt Landammann Schindler. *

Die Frage des Herrn Schindler lautete:

„Wie kann der Unterricht der Volksschule von der abstracten Methode emancipirt und für die Entwicklung der Gemüthskräfte fruchtbar gemacht werden?“

Der Herr Landammann hat eine Preischrift krönen können. Das ist bei einer so tief einschneidenden und einer so umfassenden Frage ein großes Glück, wenn dieselbe so mit Einem Wurf erledigt werden kann. Somit könnte nun wohl hier mit einem Glückwunsche für Fragesteller und Antwortgeber geschlossen werden. Man könnte noch ein gratias dazu sprechen im Namen der Volksschule ob der Erlösung, die ihrer nun harret oder deren sie nun gewiß sein kann, wenn nur nicht die Frage eine weitere Sphäre hätte als die der Preisrichter, und wenn die Gültigkeit der gegebenen Antwort nur nicht von mehr als dreier Zeugen Runde festzustellen wäre. Die Volksschule ist hier in Frage gekommen; über ihre Methode ist durch die Frage selbst schon eine Anklage und ein Richtspruch gesprochen. Ob nun diese Volksschule mit einem Geschworenengerichte von drei Männern sich begnügen und deren Verdichte sich unterwerfen wird? Angesichts der Volksschule scheint die Frage und die Form der Entscheidung nur als eine Privatdiscussion in einem Privatcirkel. Vielleicht war die Sache auch nur so aufzufassen? Dann wäre sie nun

* Vergl. Päd. Revue XXVIII, 207 ff., XXXIII, 321 ff.

auch abgethan und könnte wie ein Zeitungsartifel bei Seite gelegt werden. Doch die Frage hat Schriften und Discussionen und Anklagen hervorgerufen, die in dem großen Sprechsaal der Schule wie der wissenschaftlichen Pädagogik vernommen worden sind; sie hat Vorschläge Reorganisationen nach innen und außen thun lassen und die verschiedensten Richtungen in der Pädagogik ins Feld gerufen: wie mag diese also so leicht hin abgethan und beseitigt werden können? Es sei hier an Curtmann, Grube, Bartholomäi, Friedrich erinnert, die vom familiärrechtlichen, ästhetischen, realnationalen und socialen Standpunkte Antwort gegeben haben. Andererseits sei erinnert an Miquel, Diesterweg welche die Frage wie die Vorwürfe mehr kritisch beleuchtet und auf das rechte Maß zurückzuführen unternommen haben. Aber nicht bloß diese Männer, welche direct die Frage zum Thema genommen, sondern auch diejenigen sind hier Mitkämpfer, welche die Volksschule in eine andere Bahn als die jetzt vorherrschende lenken wollen. Es sei nur erinnert Michelsen, Palmer, Bölder. Darum kann man die Discussion unmöglich als geschlossen ansehen. Die Entscheidung dürfte daher noch wohl eine Zeit lang auf sich warten lassen und der Preis möchte wohl kaum einem Manne allein zuerkannt werden können.

Demgemäß macht dieser Artifel auch nur darauf einen Anspruch einen Beitrag zur Lösung der Frage geben zu wollen. Mag sein, daß er scheinen indirect aussprechen, daß die bisher gegebene Lösung als nicht befriedigende angesehen wird; aber mag auch sein Inhalt oder Kritik der gebrachten Antworten eben so indirect die Kritik selber sein. Die Arbeiten Einzelner werden in dieser umfassenden Angelegenheit immer nur ein Steinchen zum Neu- oder Umbau der Volksschule sein. Können die Baumeister und Werkführer diesen Artifel auch mit verwenden neben vielen andern solcher Baustücke, so ist sein Zweck erfüllt. Wenn nicht dann war er dargebracht als wohlgemeinte Gabe eines Herzens, der der Schulbau mehr ist als eine Gelegenheit, Baupläne zu machen.

Doch zur Frage selbst. Was ist eine abstracte Methode? Niemand wird doch sagen, daß der Lehrer der Mathematik, wenn er im Geiste mit dieser Wissenschaft im sogenannten abstracten Denken übt, eine abstracte Methode habe. Die abstracte Wissenschaft als solche will eben abstractes (nicht vom Stofflichen, sondern vom Begriff stimmtes) Fortschreiten des Geistes. Solches abstracte Fortschreiten in der abstracten Wissenschaft (es seien uns diese Bezeichnungen erlaubt) ist eine concrete Methode, die durch den Stoff, d. h. die abstracte Wissenschaft, bedingte, ihr inhärirende, mit ihr gegebene, ist also keine abstracte. Man möchte vielleicht geneigt sein, diejenige Methode eine

abstracte zu nennen, welche sich von dem Lehrobjecte, d. h. von dem Wesen desselben losgelöst und sich ein beliebiges Schema des geistigen Fortschritts gesucht hat. Ob aber dieser Vorwurf der neuen Schule zu machen ist? Der Volksschule nicht, so weit sie sich auf dem Gebiete der pädagogischen Litteratur geoffenbart hat. Vielleicht heißt aber abstracte Methode diejenige, welche alsbald zu einer Abstraction, zu einem allgemeinen Gedanken zu gelangen sucht und nicht lange und liebend genug am Objecte weilt, die also alsbald zum Begriff zu gelangen sucht, bevor die Menge und Mannigfaltigkeit und Lebendigkeit der Einzelvorstellungen den Begriff selber wie ein Naturproduct des Geistes erzeugt. Das mag für gewisse Regionen der Volksschule eher zugestanden werden, namentlich in denen, welche aus der Allgemeinbildung der höhern Schulen herausgespeist werden, oder auch nach diesem alleinigen Rettungsanker aller Cultur streben und sich in diesem Streben nun ihre Bedeutung suchen und sichern wollen. Ist das aber die Volksschule? Mag auch auf den pädagogischen Blättern, welche mehr oder minder diese Schule im Auge haben, der Zusatz für Volksschulen stehen: ihre für die Volksschulen empfohlenen hundert und aber hundert Lese-, Gedicht-, Geschichten- und Geschichts- und Lehrbücher aller Art, ihre feinen und tief sinnigen, ästhetischen und logischen, historischen und grammatischen Erklärungen von Gedichten, ihre dargebrachten und belobten Charakterbilder und Naturschilderungen u. dgl. gehen an dem großen Ganzen der Volksschule wie unfassbare Geister vorüber, die um die zwölfte Stunde nur erscheinen und nur von Sonntagskindern in ihr gesehen werden. Sollte sich aus dieser Litteratur das Bild einer abstracten Methode etwa aufdrängen, so ist das nicht ein Bild der Volksschule. Will man nun dennoch dem Begriffe einer abstracten Methode eine Wahrheit zugestehen, so dürfte er doch immer nur für einen kleinen Bruchtheil der Volksschule zutreffen. Möge man doch einmal aus einer höhern Stadtschule, wie sie in vielen Städten existirt, heraus in die Schule eines Fischerdorfes gehen und dann sich sagen, ob ein solcher Vorwurf von abstracter Methode auch noch in dieser Allgemeinheit eine Wahrheit sei.

Somit würde nun die Discussion sich auf diesen engeren Kreis, also etwa der höhern Stadtschule oder Bürgerschule, zu begeben und zu untersuchen haben, wie weit der Vorwurf zutrefte und wie ihm abzuhelfen. Aber diese Schulgattung ist eine so neue, so mannigfach gestaltete, so unorganisch gegliederte, so wenig naturwüchsige (um uns dieses Ausdrucks zu bedienen); ihr Lehrerpersonal ist aus so vielen und mannigfaltigen Vorbildungen hervorgegangen, ihr Lehrinhalt noch so wenig bestimmt und begrenzt, daß sie heute unmöglich schon zur Unterlage einer

solchen Frage gemacht werden kann. Man möchte fast sagen, sie werde gespeist von den Brosamen, die von der reichen Herren Tische fallen, und trage vornehmlich den Charakter der an ihr thätigen und sie leitenden Persönlichkeiten. Sie ist nicht der Repräsentant der Volksschule, wenn man auch die Arbeiten für diese Schulart als Arbeiten für die Volksschule ansieht und ausgibt. Darum kann dieser Artikel auch nicht bei ihr stehen bleiben. Aber die Frage und der Vorwurf trifft auch wohl nicht einmal alle diese Schulen. Diese sehen dort ganz anders aus, wo der Rationalismus nicht mit seiner Intelligenzschule allen Glauben ausleuchten konnte, als da, wo er die menschliche Vernunft, wenn nicht den Verstand, auf den Thron gehoben und mit dem Schiboletth einer Allgemeinbildung schließlich im Subjectivismus aufgegangen ist. Es gibt aber noch manchen Winkel für die Volksschule und auch Stadtschule, wo mindestens von abstracter Methode keine Rede ist, sondern wo in einem Geiste gewirkt wird, der, wenn irgend einer, am meisten noch die Kraft bewähren möchte, für das Gemüthsleben Frucht zu bringen.

Mit diesem Allem soll nicht geläugnet werden, daß die Intelligenz mit ihrem Begriffsspielen auch durch die Lehrerbildung bis in die Volksschulen mag hineingebracht worden sein; es soll nicht bestritten werden, daß es vielleicht auch ganze Schulgegenden geben mag, in denen der Lehrer sich dadurch mit dem Litteraten ebenbürtig geworden denkt, wenn er in einigen Abstractionen sich bewegt oder doch mit abstracten Begriffen um sich wirft, und auf solchem Wege auch wohl seine Volksschule zu einer hohen Schule umzustempeln sich einbildet; es dürften gar manche Vorwürfe Curtmanns und Grube's, die hier nicht wiederholt werden mögen, für gewisse Gegenden der Volksschule zutreffen; aber wie diese Schäden nicht bloß Folgen einer abstracten Methode sind, sondern viel tiefer liegen, so können sie auch nicht durch Abthun einer alten und Umthun einer neuen Methode geheilt werden. Diese Schäden sind auch nicht bloß aus dem Lehrstande her und seiner Bildungsweise und seinen Methoden erzeugt, wie denn der Lehrer in der Volksschule durch sein Lehrgeschäft allein einen viel geringeren Einfluß übt, als man das Wort haben will, sondern sie entwickeln sich, wie das Curtmann ganz richtig gesehen hat, mehr aus der ganzen Stellung der Volksschule zu den auf sie einwirkenden Kräften und Mächten, und aus der Ansicht und dem Bildungsstande und den Anforderungen derer, welche für sie die letzte Auctorität sind. Hat dazu der Bildungsstand des Lehrers und Lehrstandes mitgewirkt, so war derselbe auch eben durch diese einwirkenden Mächte bestimmt. Wenn Methodenerfinden und Verstandbilden und Intelligenzwecken das letzte Ziel und die höchste Aufgabe der Volksschule geworden

war, so war das eine nothwendige Folge der Stellung, die man ihr gegeben, der Anforderung, die man an sie gemacht; es war die Folge der Inthronisirung der Intelligenz und Entthronung der Erziehung. Wenn diese Stellung eine andere und die Anforderung eine andere und der letzte Zweck der Schule wieder ein anderer werden wird, dann wird sich die Unterrichtsmethode ganz von selbst auch anders und genau hienach gestalten. Was der Lehrer in der Schule zu thun, wie er in ihr zu wirken, mit welchen Unterrichtsgegenständen und in welcher Art der Betreibung er seine Aufgabe zu lösen hat, welche geistige, sittliche Kraft, welchen Charakter und welche Lebensanschauung er in die Schule bringen muß, das erfährt der Lehrer aus der Stellung der Schule, bevor noch ein Seminarcurfus ihm solches schwarz auf weiß gibt. Um nur hier vorläufig zur Erläuterung Eines anzuführen: bleibt die Schule Lehrschule, so kann ein neunzehnjähriger Seminarist ihr vorstehen, wenn er die Kenntnisse hat; wird sie aber wieder zur Miterziehung verpflichtet, dann kann nur der an Charakter und Lebenserfahrung gereifte Mann auch ohne so viele Kenntnisse in ihr auftreten. Wie dieser eine Umstand Einfluß haben muß auf den Gang der Lehrerbildung und dann auf Auswahl der Lehrkräfte und auf die Vollmacht der Schule u., das leuchtet von selbst ein; aber nicht minder auch, daß die Methodenumbildung gar wenig dabei vermag und wiederum ganz von selbst erfolgen wird. Gib ein anderes Ziel oder eine andere Stellung, der Schütze wird den Lauf seines Geschüßes von selber anders richten. Der Unterricht und die Methode wird von selbst sich ändern, wenn die Stellung der Schulen sich ändern wird.

„Ob der Unterricht und wie er für die Entwicklung der Gemüthskräfte fruchtbar gemacht werden könne“, das ist der zweite, positive Theil der Preisfrage. Um hier nicht Worte zu pressen, muß man Angesichts der Frage bei dem Begriffe „Gemüth“ wohl nur an die populäre Vorstellung denken, die man damit verbindet. Darnach möchte man an die Worte erinnern:

Das ist es, was den Menschen zieret,
Und dazu ward ihm der Verstand,
Daß er im innern Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand.

Es soll bei jedem Thun und Reden auch das Herz einen Antheil haben. Nicht die Klugheit und Ueberlegung und der Begriff der Zweckmäßigkeit u. soll allein das Motiv des Urtheilens und Handelns sein, sondern die Theilnahme der Empfindung, des Gefühls soll in dem Worte wie in der That mit erkannt werden. So unterscheidet sich die Aeußerung des

Gemüthes von der sympathetischen Gefühle wesentlich dadurch, daß das Gemüth sich als Wille offenbart, dagegen die Mitempfindung nur als Empfindung. Aber noch mehr: der populäre Sinn faßt das Gemüth ganz richtig immer als eine Aeußerung der Persönlichkeit gegenüber einer andern Persönlichkeit auf. Gemüth offenbart sich im Umgange mit Menschen, nicht mit Sachen. Gemüth ist demnach nicht ein Zustand, wie etwa die Empfindung, in der Jemand ruhen und schwelgen kann, sondern Gemüth, möchte man sagen, ist das mit warmer Empfindung begleitete Urtheilen und Wollen.

Gemüthskräfte, wenn man nun einmal so sagen will, können wie jede Kraft nur durch Uebung, d. h. nur dadurch, daß sie in Thätigkeit gesetzt werden, entwickelt und gestärkt werden. So entsteht nun die Frage ob irgend welcher Unterricht, und ob gar der Unterricht in der Volksschule eine solche Uebung, eine solche Erregung der Thätigkeit dieser Kräfte bieten kann? Der Unterricht kann in der biblischen und in der Profangeschichte, in Erzählungen und in Dichtungen Personen so lebendig der Jugend vorführen, wenn der rechte Lehrmeister dazu da ist und die Auffassungsfähigkeit der Jugend weit genug gediehen ist, daß das jugendliche Herz an diesen Personen innigen und warmen Antheil nimmt und sich für deren Schicksale, Thun und Leiden lebendig interessirt. Dadurch ist ein Gefühl erweckt und belebt, aber nur an einem Bilde oder an einem erst durch die geistige Vorstellung gewordenen und gewonnenen Subjecte. Der Unterricht kann — wenn die Schüler alt genug sind und Bildungshöhe genug erlangt haben — in Dichtungen und Erzählungen und Schilderungen Gefühle darstellen und auch im jugendlichen Herzen wecken und nähren, und wiederum sind das nur Gefühle, die nachgefühlt werden. Die Schule kann durch Bilder und Sprachdarstellung und künstlerische Darstellungen, wenn die Bildung der Jugend weit genug gediehen ist, allerhand ästhetische Gefühle wecken und beleben und doch sind das nur wiederum Gefühle und noch dazu des eigenen Wohlgefallens. So kann, wenn alle Bedingungen gegeben sind — und die sind in der Volksschule nur in ihren höchsten, schon oben bezeichneten Spitzen und auch kaum hier gegeben — so kann die Schule eine Lebendigkeit, vielleicht auch einen Reichthum, eine Energie und eine leichte Beweglichkeit der Empfindungen im Uebergange von einer zu andern und vielleicht auch ein willkürliches Reproduciren der Empfindungen erzielen, wie sie das in dem Gebiete der Vorstellungen zu erzielen sucht und bei gehöriger Zeit auch erreicht; aber allen diesen Empfindungen fehlt das reale Object, sie sind Producte der Vorstellungskraft und sind nicht ursprüngliche, dem Leben entquollene, aus ihm geschöpfte und

genährte. Sie werden schließlich, wenn man gar reichlich sie anbaut, in die Sentimentalität überschlagen, die eben so weit von Gemüth entfernt ist als der kahle und nackte und rechnende Verstand. Alle diese Schulempfindungen und Schulgefühle haben ferner gar keinen Ausgangspunct und bleiben Zuständlichkeiten des fühlenden Subjects; sie werden hervorgerufen nicht um einen Willen, einen Entschluß zu beleben, einer That Wärme zu geben, sondern um wieder wie ein wohlthuendes Kleid der Seele abgelegt zu werden. Sie werden und können im günstigsten Falle, wenn die rechte Leitung da ist und rechtes Maß gehalten wird, und wenn nichts angekünftelt und jede Forcierung des jugendlichen Herzens weise vermieden wird, das ästhetische Interesse beleben und ihm die rechte Richtung geben, und das sollen sie auch nur. Die Gemüthskräfte können sich nur an dem und in dem realen Leben, im thatsächlichen Umgange und Verkehre mit andern Personen entwickeln, d. h. nur in einem Schulleben im Sinne der Revue genommen. Der Unterricht als solcher und die Methode des Unterrichtes kann Empfindungen wie Vorstellungen beweglich machen und stärken, aber in ihm selbst liegt kein Moment, beides zu einem Wollen zu kräftigen, d. h. der Unterricht kann nicht Gemüthskräfte entwickeln, und zwar gerade eben so wenig, als er Charakterbildung zu geben vermag.

Doch wenn man sagen und eingestehen will, daß diese Lebhaftigkeit u. der Gefühle, welche der Unterricht erzielen kann, immerhin einen wesentlichen Beitrag zur Gemüthsentwicklung böten: so ist damit noch nicht eingestanden, daß solches alles nun auch ein Unterricht in der Volksschule schon leisten könne oder auch je leisten werde. In den meisten Volksschulen muß die hochdeutsche Sprache erst gelernt werden, und es gehört eine geraume Zeit und Übung dazu, ehe eine solche Jugend der Sprache so weit mächtig wird, daß das in ihr Vorgetragene auch die Mitempfindung wecke und überhaupt das Herz berühre. In den meisten Volksschulen endet der Unterricht mit dem vierzehnten Jahre, vor welcher Zeit eine warme Empfindung für solche durch die Vorstellung erzeugten Zustände nur bei krankhaft disponirten Kindern statthat. In den meisten Volksschulen ist der Gesichtskreis, die Begriffs- und Erfahrungswelt der Kinder bis zum vierzehnten Jahre ein so enger und beschränkter, daß es unmöglich ist, durch Anschauungen, die ihnen durch den Unterricht werden, die Gefühlsseite zu erregen. Wolle man sich doch keine Illusionen machen! Wenn der Unterricht ja so weit kommt, daß die Kinder die Wärme des Lehrers beim Vortrage nach- und mitempfinden, wenn sie mit ihm lachen und weinen: so ist diese Wirkung eine schöne und fruchtbare, nur ist sie nicht eine Frucht

des Unterrichtes, sondern eine Wirkung des vor den Kindern stehenden und Empfindungen offenbarenden und die Kinder in die sympathetische Gefühle fortreisenden Mannes. In der Empfindung des lebendigen charaktervollen Lehrers werden die Kinder mitleben, nicht aber in dem durch den Unterricht zu erregenden und erregten.

Aus klarer Erkenntniß dieser Sachlage oder aus noch tiefer liegenden Gründen ist daher auch von manchen Mitarbeitern in dieser Gelegenheit ein ganz anderer Weg zur Gemüthsbildung vorgeschlagen und zwar geht auf der extremsten Seite der Vorschlag dahin, die ganze Schule als ein Schulleben zu organisiren. Da aber hier keine, ohnehin schon anderweitig gegebene, Kritik der Antwortgeber in dieser Sache erneuert werden soll, so sei hier auch die Erwägung der Frage selbst abgebrochen. Da diese dahin geführt hat, daß die Frage in der Form wie sie gefaßt ist, hätte abgelehnt werden müssen, so hat damit zugleich auch gesagt werden sollen, daß man mit Herrn Curtmann einen vollen allgemeinen Gesichtspunct auffassen muß, wenn man Beiträge zur Besserung und Abänderung der Volksschule liefern will. Diese Erwägung hat ferner ergeben, daß zwei Momente entscheidend werden: die Stellung der Schule und das Schulleben.

In der Päd. Revue ist in verschiedenen Aufsätzen und namentlich in dem „über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete“ * die Rede gelegt:

- 1) daß die Schule eine ganz bestimmte Aufgabe im Erziehungsgebiete habe, die weiter reiche und mehr umfasse als das eigentliche, was der Unterricht und das Unterrichten und die Wirkung des Unterrichtes willen nothwendige Zucht und Regierung bedingt, weil Eltern und Familie (auch abgesehen vom Unterrichte) die Erziehung nicht allein vollenden können;
- 2) daß sie zwischen a) Eltern (Schulgemeinde), b) Kirchengemeinde, c) bürgerliche Gemeinde mitteninne gestellt sei **, und nun die Stellung gemäß die praktischen Ideen a) der inneren Freiheit, der Vollkommenheit und des Glaubens, b) der Liebe, Frömmigkeit und des Gottdienstes (Cultus), c) des Wohlwollens, Rechtes, Lohnes u. zu wecken, zu beleben und zu fruchtbar machen habe;

* Päd. Revue Jahrg. 1851, XXVIII, S. 1—55; 91—114.

** Es kommt noch Geselligkeit und Standschaft (Standesgenossenschaft) Sprache, indessen ist in dem erwähnten Aufsatze das Nöthige darüber beigebracht, daß hier dieses Verhältniß unberücksichtigt bleiben kann.

- 3) daß sie ein Gemeinschaftsleben (Schulleben) zu construiren und zu entwickeln habe, in welchem der größtmögliche Reichthum an praktischen Ideen (der Gemeinschaft Nr. 2 b, c) zur Entwicklung dargelegt, die möglichst reiche Veranlassung zur Uebung derselben geboten und durch die christlichen Ideen allen Anregungen, Bestrebungen und Willensacten eine religiöse Weihe und Läuterung gegeben würde;
- 4) daß keine der erziehungsberechtigten Gemeinschaften (Nr 2) allein die Erziehung übernehmen könne, sondern daß in der Schule, im Lehrkörper (im weitesten Sinne genommen) und nur in ihm alle Erziehungskräfte an den Zögling herantreten müssen nicht als die um ihn sich streitenden Parteien, von denen die eine die Individualität, die andere den Willen und die dritte etwa die Gottseligkeit anziehen wolle, sondern als die im Lehrkörper lebendig gewordene einheitliche Person, in der die etwaigen Gegensätze überwunden und in der die Einheitlichkeit der Idee eines christlichen Erdenbürgers Gestalt und Leben und Wahrheit gewonnen;
- 5) daß demnach auch der Lehrkörper von allen zum Erziehen berechtigten Gemeinschaften zugleich bestellt und bestallt und mit nöthiger Machtvollkommenheit und Vollmacht ausgerüstet und für die Lösung der Aufgabe so befähigt wie verantwortlich gemacht werden müsse.

Gewiß haben die Leser der Revue die Principien, aus denen diese Sätze flossen, noch gegenwärtig; doch möge hier noch zur Reconstruirung wieder erinnert werden, daß der Hauptsatz war: „die Erziehung hat den Menschen zu befähigen, sich selber in der Gemeinschaft und durch sie weiter zu bilden“. Da man aber unter Gemeinschaft gar zu leicht nur an die bürgerliche und staatliche denkt, so mögen die folgenden Worte auch hier noch Platz finden. „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 Himmelsreich 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.“ Zu uns komme dein Reich! und dein Wille geschehe wie im Himmel also auch auf Erden! — das sind die Hauptbitten für das Erziehungsgeschäft überhaupt wie das der Schule im Besondern. Ein christlicher Erdenbürger ist zu erziehen: so könnte man den Hauptsatz auch in Kürze bezeichnen.

Dies waren die allgemeinen Grundzüge für die Schule im Allgemeinen als Miterzieherin. Ist nun auf die Folgerungen aus dem obigen Princip in der Revue oft hingewiesen*, daß es keine allgemein bildenden Schulen, sondern nur Berufsschulen (im Sinne der Revue genommen) geben könne, und wird gerade mit derselben Folgerichtigkeit sich ergeben müssen, daß es keine allgemein-christlichen Schulen, sondern nur confessionelle Schulen geben können, einfach schon darum, weil die Schule ein Verhältniß zur Kirchengemeinde und Auftrag und Vollmacht von ihr hat, welche doch nur eine confessionelle ist: so kann hier füglich auch die Erinnerung an diese beiden nächsten Folgerungen genügen. Sie müssen aber im Besondern hervorgehoben werden, weil ja nur die Anwendung auf ein bestimmtes Schulgebiet, die Volksschule, vorgenommen werden soll, für welche natürlich ganz besondere Modificationen eintreten müssen, da selbige eben einen besondern Charakter nach den Eltern und nach dem künftigen Beruf (nicht Geschäft) der Zöglinge erhält. Es konnte aber auch die Betonung noch darum nothwendig erscheinen, weil eben dieselben Männer eine allgemein-bildende Schule mit allen Waffen des Geistes und auch wohl mit der Macht der Obrigkeit vertreten, welche zugleich die allgemein-christliche, confessionlose Schule mit allem Ernste bekämpfen und nicht einsehen, daß Beides entweder zu bejahen oder zu verneinen ist, und daher natürlich mit allen ihren Gründen für das Eine und wider das Andere Niemanden überzeugen.

Dem Sage gemäß, daß die Volksschule nicht einen allgemeinen Menschen und auch nicht einen allgemeinen Christen zu bilden hat, darf man sich nicht der Frage entziehen: was man denn unter einer Volksschule verstehe. Weder eine officiële Festsetzung noch eine anerkannte wissenschaftliche ist anerkannt. Selbst der Sprachgebrauch schwankt hin und her. Gehören alle Stände zum Volke, so sind alle Schulen Volksschulen, und diese Bezeichnung ist dann keine mehr. Da nun aber einmal diese Benennung durch officiële und litterarische Producte hindurchgeht, so muß man schon ihr Feld anderswoher als aus dem politischen Sprachgebrauche entwickeln. Um aber nirgend einen Stoß zu erregen, soll nicht vom Volke und seinen Ständen aus eine Schulscheidung vorgenommen werden, sondern die Schulen, wie sie sich bilden, mögen gruppiert werden. Zunächst finden wir Hochschulen, welche nun die Einbildung niederer Schulen, durch die Wissenschaft zu erzie-

* Jahrg. 1849, März, S. 155—197; Juni, S. 7—16; Juli, S. 51—December, S. 423—457; Jahrg. 1850, Juni, S. 331—369.

oder durch sie allein das Erziehungsgeschäft fortzusetzen, in der That verwirklichen. Sie fallen aus dem Begriffe der erziehenden Volksschule weg. Dann finden wir sogenannte höhere Schulen, deren Zeugnisse dem Entlassenen irgend welche staatliche Berechtigungen geben. Sie finden sich nur zerstreut, sind meist Staatsschulen, treten also auch aus dem Kreise der Volksschule heraus. Dann finden wir höhere Stadtschulen, auch Bürgerschulen genannt,

mit derjenigen städtischen Jugend, welcher die Eltern die ganze Jugendzeit bis zum vierzehnten und fünfzehnten Jahre für die Ausbildung einräumen, die also nicht am Geschäfte des Vaters während dieser Zeit factisch theilnimmt, für deren häusliche Beschäftigung also die Schule zu sorgen hat.

Der Mannigfaltigkeit dieser Schulen ist schon oben Erwähnung gethan. Ob man sie in den höchsten Spizen, in denen sie an eine höhere Bürgerschule oder an ein Progymnasium streifen oder auch dessen Stellen mit vertreten, auch noch zur eigentlichen Volksschule rechnen dürfe, das ist fraglich, wie denn auch der Name schon eine Aussonderung andeutet. Das Charakteristische in ihnen, daß eine fremde Sprache, sei es Latein oder Französisch oder auch wohl beides, in ihnen gelehrt zu werden pflegt, gibt ihnen schon eine eigene Färbung und dürfte ein Bestimmungsgrund sein, sie vorläufig als eine eigene Schulgattung stehen zu lassen.

Neben dieser Schule finden sich in manchen Städten und ohne jene in kleinern Städten und Dörfern Schulen,

mit derjenigen Jugend, welcher die Eltern die Schulzeit bis zum vierzehnten und fünfzehnten Jahre für die geistige Ausbildung einräumen, die aber außer den Schulstunden am Geschäfte des Vaters oder doch an andern Familiengeschäften thätig theilnehmen muß, auf deren häuslichen Fleiß für die Schule daher von Seiten dieser nicht viel gerechnet werden darf.

In Städten werden diese Schulen mit dem Namen allgemeine Stadtschule, sonst auch mit dem Namen Land-, Gemeinde-, Dorfschule benannt. Diese Schulgattung, welche das Lernen fremder Sprachen ausschließt, deren Ausgang die kirchliche Einsegnung, Confirmation, und der Eintritt in ein praktisches Geschäft ist, macht wohl den eigentlichen Kern der Volksschule, und wenn irgendwo der Name Volksschule im prägnanten Sinne gebraucht wird, so ist wohl immer diese Schule gemeint. Sie findet sich nothwendig in allen Gemeinden, obwohl sie öfters leider von der spießbürgerlichen Eitelkeit in eine Bürger- oder höhere Stadtschule hineingesteckt und in ihr versteckt worden ist. Sie

umfaßt den bei weitem größten Theil der zu erziehenden Jugend. Darum mag denn auch im Folgenden, wenn von der Volksschule ohne allen Beifug die Rede ist, diese Schulgattung allein bezeichnet sein.

In den Land- und Gemeindeschulen kleinerer Gemeinden findet sich in dieser Schulgattung eine andere Schule versteckt, die in größeren und reicheren Gemeinden auch wirklich gesondert auftritt,

mit derjenigen Jugend, welche den Eltern den Unterhalt verdiene und ihnen erwerben helfen muß, welche daher meist nur kraft des zwingenden Schulgesetzes in der Schule erscheint, auf deren häuslichen Schulleiß daher gar kein Anspruch gemacht werden darf.

Diese Schule der Armenkinder, welche zwar in der Dorfschule, wiewol auch in der Stadtschule ärmerer und kleinerer Commünen, als integrierender Theil inbegriffen ist, die sich aber in den größeren und reicheren Commünen nicht ob der Verachtung gegen die Armuth, sondern aus der ganz eigenthümlichen Stellung der Eltern (Schulgemeinde) zu der Schule aussondert *, gehört mit zum Begriffe der Volksschule; aber sie bietet so, wie auch die Schulen für die in Fabriken arbeitende Jugend durch die Stellung der Eltern zu derselben so eigenthümliche Verhältnisse dar, daß man sie einer besondern Betrachtung unter dem Namen *Armenschule* unterstellen muß. Zunächst also

die Stellung der Volksschule.

Jeder Schule und somit auch der Volksschule ist das Lehrgeschäft überwiesen. Bevor aber der Lehrkreis derselben genauer bestimmt werden kann, muß erst der ganze Umfang ihrer Aufgabe ermittelt werden aus der oben angegebenen Stellung zur Schulgemeinde, zur kirchlichen und bürgerlichen Gemeinde.

Diejenigen Familien **, welche bei der möglichen Auswahl der Schulgattung ihre Kinder nicht in eine Volksschule, sondern in höheren Schulen schicken, mögen als Gegenbild auch hier kurz betrachtet werden. Weil in diesen Familien das Verhältniß zum Geschäfte ein solches ist

* Der ärmste Vater, wenn er eine andere innere Stellung zur Schule annimmt, die hier bezeichnete hat, sucht so viel zu erwerben und sich abzudarben, um das Schulgeld in der Volksschule bezahlen zu können. Wer aus innerem Triebe sein Kind zur Schule anhält, will das Kind bei aller seiner Armuth nicht in der Armenschule haben, und es gehört auch nicht hinein.

** Zu dieser Kategorie werden auch bei weitem die meisten Eltern in solchen Commünen gehören, in denen eben nur eine Volksschule errichtet worden und zu Stand gekommen ist.

daß die Kinder während der ganzen für sie bestimmten Zeit des Schulbesuches gar nicht von demselben berührt werden, so daß also in solchen sich das Familienleben ganz rein, ohne alle materielle Beimischung ausbildet und sich außer der Theilnahme an den persönlichen Interessen der einzelnen Glieder nur noch auf dem ästhetischen und Culturgebiete (wenn nicht auch Genuß- und Geselligkeitsgebiete) bewegt: so wird ein solches reines Familienleben für die Erziehung das ärmste und ohnmächtigste und bedarf daher am meisten der Ergänzung durch die Schule *. Die Ideen, welche ein solches reines Familienleben wecken und beleben kann, erstrecken sich zunächst auf ein sehr enges Feld, beziehen sich auf einen engen Kreis von Personen, gewinnen durch die Familienbände verstärkt eine solche Energie in diesen engen Grenzen, daß sie die anderweitigen Ideen, selbst die des Rechtes, des Wohlwollens gegen alle Menschen, der Menschenliebe, der Demuth, des Vertrauens und Zutrauens 2c. verdunkeln und so als verwerfliche Früchte der Erziehung angesehen werden müssen. Darum muß hier die Schule viel, sehr viel thun auf dem Erziehungsgebiete, wenn gesunde Früchte erzielt werden sollen. Dagegen entwickelt sich in den Familien, deren Kinder man in der Volksschule findet, kein so reines Familienleben, sondern selbiges hat einen realistischen, wenn nicht materialistischen Stoff in sich. Die Schulkinder haben selber außer der Schulzeit entweder im Geschäfte mit zu arbeiten oder verrichten häusliche Arbeiten zur Schonung der andern Arbeitskräfte. Außer dem verwandtschaftlichen und persönlichen Interesse, das die Familienlieder zu einander haben, entwickelt sich dadurch ein gemeinsames Interesse am Geschäfte und dessen Fortgang und Ertrag. Die Familienlieder werden sich gleichsam hiedurch nützlich und darum auch nothwendig. Jedes Glied erhält gleichsam einen bestimmten, von ihm auszufüllenden Platz, überkommt einen wenn auch noch so kleinen Wirkungskreis, wird angehalten, Willen und Selbstüberwindung zu üben, hat in seinem auch noch so kleinen Kreise Gelegenheit und Veranlassung, die körperlichen Kräfte zu üben und auch wohl selbsteigene Leberlegungen anzustellen und sich zu entschließen. So reift in dieser Beschäftigung der Knabe früher zu einer gewissen Selbstständigkeit im Urtheilen und Wollen. Aber ein Geschäft der Art bringt die Familie mit andern Menschen, mit der Arbeitsgenossenschaft zunächst und dann auch wohl mit der Gewerbsgenossenschaft und mit Arbeit-

* Dieses Paradoxon ist a. a. D. Revue 1851 vollständig bewiesen und muß deshalb hier auf den dort geführten Beweis zurückverwiesen werden.

gebern in nothwendige Berührung und Verbindung. So entwickeln sie auf dem geschäftlichen Boden und von ihm aus noch menschliche (humane) Interessen an andern Personen als an Familienglieder und Verwandten und Geselligkeitsgenossen. Die gegenseitigen Ausbülfe Unterstützungen oder auch concurrirenden Bekämpfungen und Eifersüchten führen Sympathieen und Antipathieen herbei, welche oft über den Familienkreis weit hinaus reichen, die aber doch auch wieder alle durch das materielle Interesse gleichsam verunreinigt sind und des mehr oder minder darin vorwaltenden Egoistischen nicht entkleidet werden können. Da ferner eine solche Geschäfte treibende Familie von den besondern staatlichen Gesetzen, vom Ausfall der Ernte und den dadurch veränderten Werthverhältnissen mehr oder minder berührt wird, und da an diesen Fluctuationen des Interesses am Gewinn oder Verlust auch die Kinder als Mitarbeiter oder auch nur als Glieder der Familie theilnehmen, so entwickelt sich in ihnen früher als in den vorhin gedachten Familien die geringere oder größere Bekanntschaft mit den praktischen Ideen der beseelten Gesellschaft, namentlich dem Lohn- und Rechtssysteme. Knaben in der Volksschule stellen Betrachtungen an über Dinge und nehmen Interesse an Dingen, von denen die Knaben in den höhern Schulen gar keine Ahnung haben oder die ihnen ganz ferne liegen. Da ferner alles Arbeiten der Knaben auch wenn es nur Beschäftigung in der Familie ist, dem eigentlichen Geschäfte Arbeitskräfte direct oder indirect zubringt: so entwickelt sich nun auch in ihnen viel früher die Frage nach dem Zwecke und bald auch nach dem Ertrage der Arbeit. So wird solcher Knabe eine Arbeit, deren Zweck er nicht absieht, gar bald von sich abweisen und bald auch die, von der er keinen Gewinn absehen kann. Noch eines Juges erwähnt. Da in diesen Familien die Kinder zu allen geselligen Vergnügungen, seien sie in oder außer dem Hause, gezogen werden, was in dem erstgedachten reinen Familienleben nicht der Fall ist: so wird auch dem Knaben die in diesen Lebenskreisen herrschende Gesellschaftssitte von der Familie aus anezogen. Er erhält keine besondern Tanz- und Complimentirstunden; für ihn gibt es keine Geburtstagsfeste unter Kindern und Gespielen; für ihn existiren keine Kinderbälle.

So ergibt sich denn unläugbar, daß die Familien, welche ihre Kinder in die Volksschule schicken, viele, ja fast alle Bedingungen erfüllen, welche sie zur allseitigen Erziehung ihrer Kinder fähig machen, wenn eben ein wahres und christlich frommes Familienleben vorausgesetzt wird. Man muß aber bei allen solchen Constructionen von d

gefunden Verhältnissen ausgehen. Doch ist auch aus der Darstellung klar, wie denn, wenn die Familie auch noch mit Ausschluß des eigentlichen Unterrichtes die Erziehung ganz allein vollenden wollte, ein sehr materiell gefärbtes Interesse und ein eigenthümlicher Egoismus, der Zweck und Gewinn nur für das Nächstegelegene bemißt und schätzen kann und ein selbstsüchtiges Streben entstehen würde, welches die Ideen des Rechtes, der Billigkeit, des Wohlwollens, der Rücksichtnahme auf Andere, der Aufopferungsfähigkeit für Andere u. verdunkeln müßte. Oder sollte dieß bloß ein theoretischer Gedanke sein? Wer unter diesen Ständen gelebt hat, unter solcher Jugend aufgewachsen ist, mit ihr auf demselben Lebensboden gestanden hat und nicht ein romantischer, wenn nicht romanhafter Auerbach'scher Zuschauer gewesen ist, der wird diese Wirkung der reinen Familienerziehung innerhalb dieser Stände nur zu sehr bestätigt finden. Daraus folgt denn auch die nur zu sehr wahrgenommene und zu oft beklagte Erscheinung, daß nirgendwo das Interesse für die Gemeinschaft und Gemeinschaftszwecke so dürftig und schwach ist als in diesen Ständen. Jeder Landrath und Bürgermeister und Gutsbesitzer eines Bauerndorfes kann das bezeugen. Der Bauer, welcher seinem Sohne 10 Kreuzer in die Tasche steckt, um sie auf der Nachbarnhochzeit zu vertanzen, sträubt sich mit Hand und Fuß gegen die Ausgabe von 10 Sgr. behufs der Reparatur einer Gemeindebrücke, die er selber mit Gefahr für sein Vieh oft passieren hat. Das Schöne, um ein Anderes noch zu erwähnen, ist in diesen Kreisen nur so weit ein Recht, als es die eigene Person betrifft oder ihr in den Augen Anderer einen Werth gibt. Nach alledem muß man diese Erscheinungen als nothwendige Folgen der eist in der Familie sich vollendenden Erziehung der Jugend ansehen, und deshalb kann und darf derselben trotz der vielen günstigen Bedingungen der Erziehung nicht allein überlassen werden. Die bürgerliche Gemeinschaft wird um ihrer Selbsterhaltung willen fordern müssen, daß die praktischen Ideen des Rechtes, der Billigkeit, des Wohlwollens u. u. eine weitere Beziehung auf die Familienglieder gewinnen, und daß das Verstehen eines Gemeinschaftslebens und ein Interesse an demselben und damit die Bereitwilligkeit eines Opfers für dasselbe geweckt und belebt werde, kurz, daß der Egoistische wie Materialistische der Hauserziehung überwunden werde.

Es sei hier eine Nebenbetrachtung zur Verständigung und Verständigung eingeschaltet. Man wolle beachten, daß hier die gesunde

Familie zu Grunde gelegt ist, die also auch für den Unterricht ihrer Kinder Sorge tragen, ihnen zu der Culturstufe der Standtschaft — es fehlen bessere Wörter zur Bezeichnung — oder zu der Intelligenz, bis zu welcher die Familie gekommen, verhelfen wird und so ohne irgend welchen Schulzwang von irgend welcher Seite her die vorhandenen Anstalten zu diesem Behufe benutzen wird; daß hier ferner ein sittliches und auch christliches Familienleben zu Grunde gelegt ist, in welchen also auch die erziehlische Kraft sich für die Kinder wie für die ganz Familien- und selbst Geschäftsgenossenschaft wirksam und zwar sehr wirksam erweisen wird. Aber eben diese Erziehungsmächtigkeit eines solchen Familienlebens drückt den Kindern einen Stempel auf, den die bürgerliche Gemeinschaft als solche nun und nimmermehr als einen vollgültigen anerkennen kann. Da die Familie als solche nicht aus sich heraus und über sich selber hinweg kann, so ist es Sache der Gemeinschaft sich den Antheil am Erziehungsgeschäfte der Jugend zu sichern, den die Familie nicht mehr bieten kann. Darum ist aber auch nicht das die eigentliche Förderung der Gemeinschaft, daß die Kinder lesen und schreiben und rechnen u. lernen, um ihre politischen Rechte wahrnehmen zu können und brauchbarere und anstelligere Glieder in der menschlichen Gesellschaft werden, das werden die gesunden Eltern ganz von selbst von der Schule fordern, wie sie dafür sorgen, daß ihre Kinder für ein Gewerbe tüchtig gemacht werden; aber daß die Kinder sich in eine Gemeinschaft fügen in ihr gehorchen, ihre Gesetze treu erfüllen, ihr sich unterordnen, in ihr ein über die Familienglieder und das Familienleben hinausgehendes und so des Egoistischen wie Materialistischen entkleidetes Interesse gewinnen das ist Förderung der Gemeinschaft, und darum fordert sie Schulbesuch darum hat sie Theil an Begründung und Leitung der Schule. Als nicht der Unterricht, sondern eine bestimmte Seite der Erziehung wird Sorge der Gemeinschaft sein müssen. Wenn hiemit ein der gewöhnlichen und herkömmlichen Ansicht entgegengesetztes Resultat gefunden ist, so dürfte damit auch hier schon selbstredend gesagt sein, daß in der gewöhnlichen Auffassung, wonach die Eltern erziehen und die Schule nur zu unterrichten und die Gemeinschaft die Tüchtigkeit des Unterrichtens wie des Lernens der Jugend zu überwachen hat, ein Irrthum liegt, der nicht bloß als ein theoretischer zu beseitigen ist, sondern der auf die Entwicklung wie Stellung wie Frucht des Volksschulwesens gar wesentlich eingewirkt und zu den mancherlei scharf gerügten Richtungen wie Auswüchsen geführt hat. Es ist nicht gleichgültig, wo die Motoren an der Maschine angebracht werden; es ist nicht gleichgültig, ob die Gemeinschaft überm ABC oder über dem Gehorsam wacht; a

Zusammenlesen oder Zusammenwirken ihr Augenmerk ist; wer aber daran zweifeln möchte, daß wirklich der Unterricht in den Schulen und nicht die Erziehung in denselben die Forderung der Eltern sei, der wolle sich doch nur in die Schulstube begeben und mit den Eltern verfahren. Sie wollen ihr Kind unterrichtet wissen und nehmen es gar übel, wenn die Schule miterziehen will. Es gibt keinen Vater, ja selten eine Mutter, die sich einbildet, sie könne den Schulunterricht ersetzen, aber eben so selten sind die Väter und Mütter, welche sich nicht einbilden, sie allein könnten ihre Kinder erziehen und hätten sie auch gut erzogen. Also den Unterricht fordern die Eltern, die Erziehung fordern sie darum nicht, weil sie ja den Mangel der Familienerziehung nicht fühlen können. Die christliche Familie erfüllt ihre Aufgabe auch ganz, aber eben als Familie, und kann als Familie nicht erkennen, daß dieß noch nicht die ganze Erziehung sei. Daher immer der Kampf und Widerspruch und das Widerstreben der Eltern gegen die Zucht der Schule, und dieser Kampf und dieses Widerstreben ist das laut redende Zeugniß, daß eben die Familie als solche nicht den Umfang der Erziehungsaufgabe begreift, den Mangel nicht erkennt und darum eben einer Ergänzung durch die andern zum Erziehen berechtigten bedarf. Doch genug hiervon.

Die christliche Familie, welche hier allein im Auge behalten werden kann, ist nicht bloß Glied einer bürgerlichen, sondern einer bestimmten kirchlichen Gemeinde, deren Gemeinschaftsbewußtsein mit der Confessionsverwandtschaft in der Confession, im kirchlichen Bekenntniß ruht. Wenn nun die Familie christlich ist, so wird sie als solche Sorge tragen, d. h. vom Schulunterrichte fordern, daß die Kinder die Bibel lesen, verstehen und den Glaubensinhalt im Sinne der Confession aufzufassen lernen; ja da in den Schichten der Gesellschaft, von der eben hier die Rede ist, sich die ganze geistige Cultur fast allein in diesem christlichen Wissen concentrirt, so werden nach Obligem die Familien Sorge tragen, daß auch ihre Kinder auf diese Culturstufe gehoben werden. Dieß beweist die Geschichte der protestantischen Schulen zur Zeit der Reformation, das zeigt die Entstehung jeder christlichen Secte, ja selbst die Religionsassociationen, deren Confession eine Reformation ist. Mit der kirchlichen Gemeinde ist auch die confessionelle Schule alsbald da und ein Schulkatechismus und ein Schulgesang- und Schulgebetbuch. Daß diese Erscheinung auf keinem andern Grunde ruht als auf der natürlichen Sorge der Eltern für den kirchlichen-confessionellen Unterricht ihrer Kinder, also nicht in den Staatsorgen und Staatsveranstaltungen, das beweisen in unsern Tagen die ausscheidenden

altlutherischen und auch freien Gemeinden. So bedingt die Forderung der Eltern eine confessionelle kirchliche Schule und ruft sie immer und immer hervor, wenn irgend einmal das kirchliche Bewußtsein sich wieder lebendig regt. Diese innerlichste Forderung der christlichen Familie ist der Quell aller Volksschulen, und wird es immer bleiben, so lange noch ein christliches Moment in der Familie wirksam ist; sie kann nur confessionelle Schulen fordern.

So ergibt sich also wiederum wie vorhin, daß der Unterricht auf diesem Gebiete und nach dieser Seite hin eine Herzensangelegenheit der christlichen Familie ist, und daß die noch nicht verweltbürgerliche Familie nur diesen Unterricht in der Schule hauptsächlich sucht und fordern wird. Wenn man nun daraus den Schluß ziehen wollte, wie ihn wichtige kirchliche und Schulauctoritäten gezogen haben, daß man den Religionsunterricht und im Besondern den confessionellen Unterricht der Familie und ihrer Sorge oder auch der kirchlichen Veranstaltung überlassen könne, so heißt das

die christliche Familie um ihren rechtlichen und historisch begründeten Besitz bringen.

Die Volksschule war und ist noch in vielen Gemeinden und ganzen Gegenden und sollte überall sein und bleiben eine Schule, die das kirchliche, christliche Bewußtsein und für die christliche Erkenntnis hat. Nun der Rationalismus zunächst den Religionsunterricht selbst benutzte, um vornehmlich Intelligenz und Verstandescultur an ihm zu wecken und zu erzeugen; hat der Humanismus mit seiner Allgemeinbildung diesen ersten Keim mit seinen humanistischen Unterrichtsmitteln zu beleben und allseitig hin zu kräftigen und groß zu füttern gesucht; hat endlich diese Allgemein- oder Verstandes- oder Menschenbildung das christlich-kirchliche Element zum Verstummen gebracht, ja es eigentlich verzehrt: so ist das, man möge den Vergleich zugute halten, wirklich die Geschichte von dem Kufufsei im Neste der Grasmücke.

Wenn nun, so zu sagen, der specifisch christliche Unterricht solcher von der christlichen Familie in einem noch stärkern Maaße und dringlicher als der allgemeine cultivirende Unterricht der bürgerlichen und Geschäfte treibenden Familie gefordert wird, wenn die Verschmelzung beider Elemente (bürgerlich und christlich) der Familie vorhanden ist und darum auch die Verschmelzung der Unterrichtsrichtungen in der Schule von einer und derselben Familie gefordert wird, so ist darum eben so wenig der Berechtigung der christlichen Gemeinde am Erziehungsgeschäfte genug gethan, wie bisher Obigem auch nicht der Berechtigung der bürgerlichen Gemeinde.

Gemeinplatz, daß der Religionsunterricht keine Christen erzieht, möge nur darum hier noch eine Stelle finden, um der Meinung vorzubeugen, als ob nun von den Eltern für die christliche Gemeinde genug gethan sei, wenn in der Schule das christliche Moment durch den Unterricht gehörig gewahrt werde. Vielleicht soll und muß auch sogar noch ein christliches Familienleben mit in Anschlag gebracht werden und doch bleibt dann noch die Frage: ob das Hinzutreten desselben zum Religionsunterricht der Schule die Kirche jeder Sorge überheben könne.

Die Familie wird beten und mit den Kindern gemeinschaftlich beten; sie wird zur Kirche gehen und auch die Kinder mitnehmen; sie wird überall Achtung vor dem Heiligen durch Wort und That predigen und so das Glaubenselement im Kinde wecken und beleben; sie wird der Kirche und ihren Organen den Einfluß auf die Familie gestatten und die Kinder an dieser Wirkung Theil haben lassen; aber ist damit der christlichen Gemeinde genug gethan? Ist dadurch schon ein Christ ge-
bildet? Wohl kann die Familie ein frommes und gläubiges Kind er-
ziehen, aber es ist beides nur als Kind, das in der Anschauung der
Familie lebt, denkt und empfindet, und — es schaut selber dieses Leben
nur im Bilde. Wenn man die religiöse Idee, wie es eben nur zu oft
und gar oft unmerklich geschieht, nur auf das Gebiet der Empfindungen
und des Gefühls beschränkt, in ihr nichts weiter als zeitweise hervor-
tretende Vorstellungen von dem Verhältniß des Endlichen zum Unend-
lichen oder vom Sündlichen zum Heiligen sehen will, aus welchen Vor-
stellungen sich dann Stimmungen der Andacht oder der Anbetung er-
heben, so läßt sich solch eine sentimentale (im edlern Sinne) Stimmung
der Familie erreichen. Sobald man aber an die religiöse Idee die
Verankerung stellt, daß sie der letzte Beweggrund wie Bestim-
mungsgrund aller unserer Handlungen sein soll, so reicht
das Familienleben entschieden nicht mehr aus. Der wahren Entwicklung
der Glaubensidee steht in gewissem Sinne die elterliche Auctorität ent-
gegen. Eine solche Idee setzt Gott als den letzten Grund aller Hand-
lungen; in der Familie ist des Vaters Wille statt dessen geltend. Sie
kann nur gekräftigt werden, wo der Mensch für sein Thun verantwort-
lich wird und er in sittliche Conflictte gerathen kann. Solche Momente
kann man in der Familie nur künstlich herbei zu führen und führen dann zur
Reue, denn der Vater ist Gesetzgeber, Richter, Vollstrecker, Begnadiger
einer Person. Wohl mag das Kind hiebei anschauen, inwieweit die
religiöse Idee in dem Vater Gestalt gewonnen hat, und das ist die tief-
ste, die nichts zu ersetzende Macht des Hauses, daß sie in concreto dem
Kind 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, indem es die Sache nur haben kann im selbsteigenen Ringen zwischen sittlichen Conflicten. Jedermann kennt im Leben diese traurigen Erscheinungen an Kindern wahrhafter frommer Eltern. Es kommt nun aber noch Eines 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 berechnete Idee der Gleichheit aller Menschen andererseits unwillkürlich hervorruft. Eine solche Idee, welche die verschiedensten Menschen dennoch als gleich, alle als gleicher Liebe werth ansehen kann und soll: solche kann nur in einer Gemeinsamkeit erworben 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 erstarrte leitende, gebietende Sittlichkeit der schwachen, haltungslosen, nur gehorchenden ethischen Unvollendung gegenüber steht. Darum ist die Kirche nicht mit der Familienerziehung abzufinden, wie gut dieselbe auch sei. Aber die Kirchengemeinde muß noch mehr als dieses christliche Gemeindeglied sein, welches die Kräftigkeit der Glaubensidee nach der ethischen Seite hin anbauen soll, sie muß mehr noch als die christliche Tugendübung in der Gemeinsamkeit fordern. Sie will zunächst doch alle Lebensrichtungen durchdringen und läutern, alle praktischen Ideen verklären, alle Willensacte über die Bestimmungsgrenze des Ich hinausheben, alle Widersprüche zwischen dem Leben und der Erkenntniß, der Wirklichkeit und der Idee lösen, will ein absolutes Maß der innern Vollkommenheit und innern Freiheit herstellen und dann zur Innehaltung und Erreichung desselben die Erlösung bieten; will sie also sich im jungen Geschlechte auferzogen wissen, so muß sie ein Leben der Jugend fordern in welchem sich das Jugendleben, Jugenddenken, Jugendwollen, Jugendempfinden — was sich in dem aus Großen und Kleinen, Gereiften und Ungereiften, Materiellem und Irdischem durchmischten Familienleben nicht findet — in seiner reinen Entwicklung offenbart, d. h. die Kirche muß sich in die Schule, mitten unter die Schuljugend stellen und sich dort in ihr aufbauen. Aber noch mehr. Das Christenthum selber ist nicht ein Besitz des Subjects, den das Subjekt

an sich haben kann, sondern die christliche Gemeinde ist der Leib Christi, und alle seine Verheißungen, seine Gnadengaben, seine Heilmittel sind Gaben und Verheißungen und Mittel für seine Kirche, an denen eben Jeder so viel Theil hat, als er ein lebendiges Glied dieses Leibes Christi, d. h. der Kirche ist. Dieses Bewußtsein einer solchen Gemeinschaft in Christo kann die Familie dem Kinde nicht geben, nicht auch dadurch, daß sie dasselbe in den Gottesdienst der erwachsenen, gereiften und schon vollberechtigten Kirchenglieder mitnimmt, sondern für eine Gemeinschaft kann nur durch das Leben in einer Gemeinschaft und durch dieselbe erzogen werden, darum muß die Kirche in der Schule der Jugend dieses Gemeinschaftsleben der Jugend als das Feld beanspruchen, wo sie sich selber säet. Sie kann sich also und darf sich nicht aus der Schulstube herausweisen lassen, weder durch die Fürsprecher der Humanitätsbildung, noch die der Aufklärung und Intelligenz, noch die der ethischen oder gar praktischen Bildung. Sie kann und darf sich nicht neben dem Jugendleben und der Jugendentwicklung irgend einen Winkel anweisen lassen, um Frieden zu haben mit ihren Gegnern und ein ungestörtes Arbeitsfeld zu gewinnen, sondern wenn das Christenthum Alles durchdringen soll, dann muß die Kirche auch überall gegenwärtig sein, es muß dieses christliche Bewußtsein überall gewekt und als Erziehungsmacht vornehmlich in den Schulen geltend gemacht werden.

So hat sich denn auch hier ein Resultat ergeben, welches gegen die gewöhnlichen Ansichten verstößt. Nicht ist es sowohl der Unterricht in der Religion, für den die Kirchengemeinschaft im Besondern wachsam sein müßte, weil eben im gesunden Familienleben dieses Wachen sich findet, sondern es ist die in der christlichen Jugendgemeinde (der Schule) für die Kirchengemeinschaft zu gebende Erziehung. So kann die Kirche, wenn sie durch ihre Organe sich an der Schule betheiligen will und muß und kann, weil sie ja selbsteigene Lehrkraft besitzt, so kann und darf sie als Kirche sich nicht in dem Aufseheramte über den Unterricht gleichsam verbräuen und auch damit aus der Erziehungsschule von ihrer Mitwirkung verweisen lassen, sondern sie muß vornehmlich die christliche Erziehung durch diese Jugendgemeinde und in derselben handhaben, d. h. sie muß eine christliche Gemeinschaft in der Schuljugend anbauen und durch das Schulleben zum Bewußtsein bringen. Man darf sich auch nicht wundern, daß hier eine Ansicht gewonnen ist, die der gangbaren wohl direct entgegensteht; denn wenn es nicht zu abstract geklungen hätte, so hätte man diese ganze Untersuchung über die Theilnahme der bürgerlichen und der

christlichen Gemeinde am Erziehungsgeschäfte in die wenigen Worte zusammendrängen können: was das Individuelle anlangt und zur Stärkung der Individualität dienen kann, das wird die gesunde Familiwohl zu wahren wissen; was das Gemeinschaftsleben anlangt und zu Stärkung desselben dienen kann, das wird die gesunde Gemeinschaft zu wahren haben. Es ist nicht einer der ohnmächtigsten Angriffe zur Zerstörung der bürgerlichen wie kirchlichen Gemeinden, wenn in der Schule nur Unterricht und immer wieder nur Unterricht verlangt wurde und noch verlangt wird; es wäre ein noch stärkerer Angriff gewesen, wenn es gelungen wäre, die bürgerliche und kirchliche Gemeinde mit ihren Erziehungsrechten abzuweisen und die Schulen in lauter Privatinstitut und vereinzelte Unterrichtscirkel sich auflösen oder sie als Staats- oder Nationalschule sich in einen großen Brei zusammenkneten zu lassen. Wer das nicht glauben will und meint, das sei wiederum eine zu weit gehende Prätension der Schule, der wolle doch englisches und französisches Volksschulwesen, englisches und französisches Gemeindeleben, englisches und französisches Kirchenthum gegenüber halten.

Es bleibt nun noch zu betrachten die gesellschaftliche und ständische Verbindung im Verhältniß zur Jugenderziehung, denn beidelei Verbindungen sollen den Jüngling der Schule aufnehmen. Indessen es ist oben schon gesagt, daß in diesem hier betrachteten Familienleben die Jugend in der Regel gar nicht vom geselligen Leben der Familie ausgeschlossen wird und so also auch diese nöthige Erziehung empfängt durch das Familienleben. Was nun die Standschaft anlangt, so erwartet nun die Jugend eine Lehrlingszeit, sei es im Handwerke oder im Landbaue, wenn sich nicht beides schon im Geschäftsbetriebe der Familie erledigt. Die Standschaft also nimmt ihr Erziehungsrecht in diesen Lehrjahren nach der Schulzeit und zum Theil schon während derselben vollkommen wahr, und die Eltern sorgen als Standesgenossen für dieses Lernen und oft erfahrungsmäßig mehr für dieses als für das Schullernen. Was dieses Leben noch als ein Gemeinschaftsleben Besonderes hat, das wird eben in den Lehrjahren ausgebildet. Folglich fallen diese beiden zur Miterziehung berechtigten Gemeinschaften aus der Betrachtung weg. Bevor nun aber weiter gegangen werden kann, muß noch auch wieder gegen den Irrthum gewarnt werden, daß man nicht statt Schul-, Bürger- und Kirchengemeinde sagen wolle: Staat und Kirche. Man hat leider so gesagt, weil man nicht festgehalten hat, daß man Individuen erziehen werden können, daß die Massenerziehung nothwendig zum Socialismus hindrängt. Man übersteht nur zu oft, daß der Staat sich nicht mehr aus Individuen, sondern aus Körperschaften

Standschaften, Commünen 2c. und daß die Kirche sich aus einzelnen kirchlichen Gemeinden, Synoden 2c. zusammensetzt, also daß beide auch nicht mit ihrem Einflusse auf das Individuum hinabreichen, also auch nicht erziehen können. Nur diejenigen Gemeinschaften können als die zur Erziehung befähigten und auch berechtigten angesehen werden, die als nothwendige Producte eines culturpolitischen Staatslebens geboren worden und sich aus Individuen zusammensetzen, d. h. nur die einfache bürgerliche Gemeinde, die oft mit der kirchlichen zusammenfällt, und die kirchliche, d. h. die einzelne Kirche, die sich in ihrem Pfarrer zuspitzt. Des Staates und der Kirche (im obigen weitern Sinne) Aufgabe ist es, dafür zu sorgen und darüber zu wachen, daß die Schulgemeinde (die Eltern), die bürgerliche und Kirchengemeinde zu ihrem Rechte gelange und ihre Pflicht thue und allen die Möglichkeit der Uebung des Rechtes wie Erfüllung der Pflicht erhalten und gesichert wird. Welche Rechte und Verpflichtungen daraus für Staat und Kirche sich ergeben, das mag hier unberücksichtigt bleiben und mit dem Begriff der Aufsicht oder auch Oberaufsicht des Staates und der Kirche oder die Volksschule bezeichnet werden. Welche Machtvollkommenheit dadurch beiden eingeräumt ist, möge hier kurz damit bezeichnet werden, daß sie jeden der Erziehungsberechtigten zur Erfüllung seiner Pflicht halten und zwingen können und müssen, daß beide aber auch Anstalten und Veranstaltungen treffen müssen, daß die zur Erziehung Beschäftigten und Verpflichteten ihre Pflichten recht erfüllen können. Hier nur auf Bildung von Lehrern wie auf Beihülfe zur Gründung von Schulen hingewiesen.

Hier wäre nun der Ort, die bestehenden Zustände mit diesen Grundsätzen der Untersuchung zusammen zu halten. Möge indessen jeder, dem das Sachverhältniß bekannt genug ist, solchen Vergleich für sich anstellen und dann bejahen oder verneinen, loben oder tadeln, Verbesserungen oder auch nur Ausbesserungen wünschen. Hier sollen nur die Consequenzen gezogen werden, wobei der Gegensatz zwischen dem, was sein mußte, und dem, was ist, sich von selber herausstellen wird, wobei es eben nicht immer zu vermeiden sein wird, auf Fehlendes, Bestehendes und auch Gewesenes aber Untergegangenes hinzuweisen. Dabei wird nach dem Voraufgegangenen auch hier die Betrachtung auf die drei Verhältnisse der Schule zum Hause, Kirche und zur Gemeinde erstrecken sein. Wie überdrüssig man auch diesen Weg haben möge, er ist nicht umgehen. Darum zunächst

Schule und Haus.

Da die erste Aufgabe der Schule das Unterrichten ist, weil das

die Familie nicht leisten kann und von der Schule fordert, so steht man unmittelbar an der Frage nach

den Gegenständen, dem Ziele und der Methode des Unterrichts.

Lesen, Schreiben, Rechnen, das kann heute wohl meistens jede Familie in der hier betrachteten Schulgemeinde. Das wird sie auch weiter verlangen. Was darin Besonderes geleistet werden kann, das wird sie der Schule als gute Leistung anrechnen und es ihr danken. Bibelfkenntniß, Katechismuslehre und Kenntniß des in den Kirchenliedern ausgeprägten christlichen Bewußtseins ist auch wohl noch in der Schulgemeinde als dem Inbegriffe von christlichen Familie vorhanden, und man wird selbiges für die Jugend als ein Ergebnis des Unterrichtes fordern. Die Fertigkeit oder doch Fähigkeit im Mitsingen der gangbaren Kirchenmelodien und das Wissen einer Anzahl von Gebeten wird die Schulgemeinde, die sich auf kirchlichen Gliedern bildet, auch als einen ihr zuständigen Besitz von der Schule erwarten. Diejenige allgemeine geistige Entwicklung welche den Menschen befähigt, die Predigt über Gottes Wort zu verstehen, dürfte nicht minder als, so zu sagen, die idealere Aufgabe des Schulunterrichtes von den Eltern beansprucht werden. Man mag da hier mit dem Worte Sprachverständnis, n. b. der Schriftsprache bezeichnen sein lassen. So lange der Satz wahr bleibt, daß die gesunde Familien von Gott her dazu angetrieben werden, ihre Kinder auf die Culturstufe zu führen, welche sie selber einnehmen, so lange wird es auch wahr bleiben, daß diese hier gestellten Forderungen nicht von der Staats-, nicht von der Kirche, nicht von der bürgerlichen, nicht von der kirchlichen Gemeinde, sondern eben von den Eltern gemacht werden und daß es eine gar nicht zu rechtfertigende Bevormundung der Eltern ist, wenn man statt ihrer ihnen den Vorstand der hier bezeichneten Gemeinschaften substituirt und im Namen dieser solche Forderungen an die Schule stellt. Will man mit der Hinweisung auf die Wirklichkeit, die wir recht wohl erkennen und befehlen, entgegnen, daß, wenn es auf die Eltern ankäme, in dem Unterrichte Manches gestrichen werden dürfte, ohne von ihnen Widerspruch zu erfahren, so gilt darauf als Antwort: daß derjenige immer ein Kind bleibt, der in dem, was er ist, stets bevormundet wird, und daß die Schulen trotz aller Schulcontro und Schulaufsicht und Schulrevision u. in denjenigen Unterrichtsgegenständen so gut wie nichts leisten, für welche sie nicht die innere Zustimmung im Hause haben.

Vielleicht sagt man auch, es sei hier die Forderung der christliche

Familie vor der der bürgerlichen in den Vordergrund gestellt, denn diese letztere habe eben als Geschäfte treibende und als ein Glied in der bürgerlichen Gemeinschaft noch andere Forderungen an den Unterricht und mache dieselben auch geltend. Man rechnet dahin allgemeine Weltkunde, Naturkunde, Erdkunde, Himmelskunde und mancherlei andere Kunden nebst Zeichnen und Aufschreiben und Volksliederkunde und Litteraturkunde und wohl auch Verfassungsfunde. Hierauf kann nur zur Antwort gegeben werden das *ultra posse nemo obligatur*, daß man ja nicht die eigentliche Volksschule mit der städtischen Bürgerschule verwechseln und jener diese substituiren wolle; daß man nicht aus den Familien heraus sich dichten wolle, was man selber nur aus einem kläglichen Nützlichkeitsprincip abgeleitet hat; daß man ja nicht die Schule zu dem machen wolle, wozu der Rationalismus die Kanzeln zu machen zu Zeiten und an gewissen Orten auf dem besten Wege gewesen ist. Man wird vorweg einräumen, daß dem Landvolke alle die gedachten Unterrichtsgegenstände in den Schulen, wo sie hinein gebracht wurden, nicht nur ganz gleichgültig, sondern oft sogar widerwärtig waren, und daß selbst die Einführung von Lesebüchern außer dem Katechismus, dem Gesangbuche und der Bibel auf noch nicht überall schon überwundene Schwierigkeiten gestoßen ist, unter denen der Geldpunct meist nur ein Vorwand war, hinter welchem sich die tiefer liegende Abneigung verbarg. Fürwahr: nicht das Landvolk hat seine Schulen zu realistischem Unterrichte getrieben, sondern der ist mehr von der Seite her aufgedrungen, von welcher Seite er der Idee nach hätte abgewehrt werden sollen. Aber in den städtischen Volksschulen, da liegen solche Forderungen näher und drängen sich aus dem Hause her auf. Schon die Leistungen in den Bürgerschulen werden die Eltern zu ähnlichen Forderungen für ihre Kinder treiben. Das ist möglich und auch wohl gewiß in Betreff derjenigen Unterrichtsgegenstände, die gleichsam ins Auge fallen, wie da sind Zeichnen, Aufsätze- und Rechnungsschreiben und sogenannter Realunterricht. Was aber in dem Geiste und in dem Leben der Familie noch keinen Anknüpfungspunct hat, das wird gewiß auch nicht von der Schule für die Kinder erfordert. Hiemit soll zunächst eingeräumt sein, daß wohl die Forderung der städtischen Volksschulgemeinde nach der realen Seite des Unterrichtes heute schon eine größere als wohl früherhin sein dürfte; dann soll aber auch zugestanden werden, daß die geriebenere — man fasse den Ausdruck hier nicht mit der unsittlichen Nebenbeziehung — und sprachfertigere städtische Jugend mehr leisten kann als die ländliche und daß die Schule der Stadt, welche in einem mehrclassigen Systeme die gleich weit gebildeten Schüler zusammengruppiren kann, auch mehr zu leisten im Stande ist. Ob

daß nun Heimats- oder Himmels- oder Weltkunde 2c. sein muß, wo hinaus diese Schule sich erweiternd ergeht, das bleibe hier vorläufig auf sich beruhen. Es gilt hier erst nur die Forderung der Eltern an den Unterricht. Die Schulgemeinde der vom Landbaue und daneben von sogenannten kleinen Gewerbe lebenden Stadt, die also keine höhere Stadtschule aufweist, dürfte außer dem schriftlichen Darstellen eine Thatsache, einiger Fertigkeit im Zeichnen und einiger Erd- und Pflanzen- und Meßkunde kaum noch bestimmte Forderungen stellen vor dem bürgerlichen Standpunkte aus. Die Schulgemeinde der Volksschule in der größern, gewerblichern 2c. Stadt, so weit sie eben die eigentlich Volksschule bildet, dürfte zu den oben gedachten Gegenständen vielleicht noch den Realunterricht als einen besondern beanspruchen. Wer mehr beansprucht, schickt sein Kind in die Bürgerschule.

Eine Einwendung vornehmerer Art wird von den Predigern der Allgemeinbildung kommen; sie werden hieran den Maßstab derselben legen und fragen, ob dem menschlichen Geiste nach seinen verschiedenen Vermögen sein Recht geworden, ob er ferner hiedurch zu einem Weltbürger und Staatsbürger ausgebildet sein könne, ob die harmonische Entwicklung aller seiner Seelenkräfte mit diesen Unterrichtsfächern möglich sei 2c. Da indessen in der pädagogischen Revue vielleicht schon oft der Beweis geführt ist, daß die Schule, die nun einmal mitten unter Menschen der Wirklichkeit und nicht unter den Menschen der Idee gegründet ist, nur eine Berufsschule (nie Geschäftsschule) sein kann und darf, daß der Idealismus der Schulen nicht den Menschen in die lustige Region der Allgemeinheit und Wesenlosigkeit hineindenken und ihn so als einen Geist ohne Fleisch und Bein betrachten darf, daß der Realismus der Schulen den Menschen nicht in die Materie gleichsam hineinfneten und ihn so als ein Massentheilchen in der Weltseele des Staatsbürgerthums aufgehen lassen darf; da ferner an vielen andern Orten und von vielen andern Seiten her der humanistischen Aufklärungspädagogik ihr Zeugniß ausgestellt ist: so überlassen wir es hier füglich der Litteratur, die an Kampf und Streit Gefallen hat, die allgemeine Menschenbildung zu vertheidigen oder zu bekämpfen, um so unsern Weges friedsam und ungestört weiter gehen zu können.

Bedeutender dürfte die Einwendung sein, welche von der Idee des Fortschritts der Menschheit — im edelsten Sinne des Wortes — ausfragt: wenn der Forderung der Familie hier ein solches Gewicht beigemlegt wird in Beziehung auf den Unterricht, und wenn nach voranstehender Behauptung diese Forderung immer nur dahin gehen kann, die Kinder wiederum auf der eigenen Culturstufe zu wissen, wie dabei

ein Fortschreiten der Menschheit zu denken sei? Von dieser Seite her dürfte sogar mit Hinweis auf die Culturgeschichte dreist behauptet werden, daß das Maß des Anspruchs von Seiten der Eltern an die Schulen sich in dem Verhältniß gemehrt habe, wie man in den Volksschulen mehr zu lehren und weiter zu bilden versucht habe. Wohl ist auch uns bekannt, daß Rechnen und Schreiben vor nicht gar langer Zeit keine allgemeinen Unterrichtsgegenstände der Volksschule waren und daß dieselben zu diesem Range nur dadurch gelangt sind, daß man sie selbst wider Willen der Eltern einführte. Es steht fest, daß der Appetit nach mehr Speise mit dem Essen wächst, daß namentlich im Geistesleben alles Lehren zum Ziele das Lernenwollen hat oder doch haben sollte. Noch mehr, es wird sogar von uns hier behauptet, daß zwar das Leben den Samen in die Schulen streut oder doch die zu bauenden Fruchtarten bestimmt; aber daß es Aufgabe der Schulgärtner ist, die reichste Ernte und die edelsten Fruchtarten in dem aufwachsenden Geschlecht zu erzielen, um so vom Leben aus einen immer bessern Samen zurück zu bekommen und für immer reichere und edlere Frucht wieder thätig zu sein. Wir sehen aber auch, und das soll hierauf die vorläufige Antwort sein, deren Richtigkeit sich in dem Verlauf der Darstellung ergeben wird, keinen Fortschritt in dem Bereichern der Schule mit Lehrgegenständen, deren Nothwendigkeit man aus irgend welchem theoretischen Principe her, sei es aus dem humanistischen, idealistischen, realistischen oder auch rein christlichen oder kirchlichen Principe her, abgeleitet hat. Von der gegebenen Wirklichkeit, die weit idealer ist, als sich selbst die Gegner des Realismus träumen lassen, ja deren ideale Richtung gerade durch die vom idealen Principe aus construirenden Schulreformer in das realistische Gebiet gedrängt ist, von dem aus, was historisch Bestand gewonnen hat im Volke und in ihm wirklich lebendig und höchstens hie und dort durch den Schutt der Allgemeinbildung verschüttet ist, von dem Innerlichsten des Familienlebens aus soll und muß nach unserm Dafürhalten die Construction der Schule als Unterrichtsanstalt begonnen werden. Hier liegt das Recht der Schulgemeinde. Von diesem Gegebenen aus und in ihm werde die Schulbildung eine weitere und lieber noch eine intensivere und tiefere, was ist wahrer und sicherer Fortschritt.

Endlich kommen wir zu denjenigen Gegnern, welche uns nach dem Unterrichtsprincipe fragen werden, von welchem aus etwa jene Unterrichtsgegenstände als ein Einheitliches erscheinen dürften. Diese Frage ist eine um so größere Berechtigung, als die ganze Arbeit nur zu dem einen theoretischen Zwecke unternommen ist, um das wahre Princip für

die Construction der Volksschule zu gewinnen. Es liegt gar nahe die Frage: wie man aus den verschiedenen Anforderungen der Eltern an den Unterricht der Schule die Unterrichtsgegenstände zu ermitteln an nur im entferntesten im Stande sei? Ehe auf die Frage näher eingegangen werden kann, sei nur bemerkt, daß alle Ableitungen der Unterrichtsgegenstände für die Volksschule aus den Principien bis jetzt keinen weitem Eingang als in die Litteratur gefunden haben und daß da, wo sie in die Volksschule mit Gewalt eingedrungen sind, sie auch entweder nur auf dem papiernen Lektionsplane figuriren, oder wenn sie ja eine Wirkung auf die Bildung — die weiter als die Schulstube reicht — gewonnen haben, dann auch nur so weit segensvoll gewirkt haben, als sie congruirten mit dem, was in der Familie lebte. Was durch solche Principienableitung in die Volksschule kam, ist in ihr so ziemlich als Rothes-Loth-Liegendes am Rande der eigentlichen Bildungsgrube liegen geblieben oder hat nur den Zugang zum Stollen erschwert. Oder kann man von der Bildung sagen, die sich nicht selber wieder regenerirt wissen will, daß sie Frucht getragen und Leben gewonnen habe? Unser Volk nimmt an der Litteratur und Volkspoesie und Weltgeschichte und Naturwissenschaft und Aesthetik und Staats- und Verfassungsfunde u. gerade eben so viel Antheil wie unsere studirten Beamten am Geiste der alten Classiker und noch weniger. Das Princip, um hier die Frage bestimmt zu beantworten, ist der Lebensberuf, für den wir die Zöglinge der Volksschule bestimmen wissen, d. h. die künftige wirkliche, nicht erdachte Lebensstellung und Wirkungssphäre in Geschäft, Familie, Gemeinde und Kirche. Aus diesem Principe heraus an die Schulen gemachten Forderungen weiche mit denen der Eltern übereinstimmen, zu deuten, ihnen den rechten Namen zu geben, für sie die rechten Bildungsmittel zu bestimmen, das ist die Aufgabe derer, welche die Schulen construiren wollen. * Hier nur ein wirres Durcheinander vernimmt, wer gar nur Technisches und Realistisches heraushört, der ist eben so wenig der rechte Intellektuelle wie derjenige, welcher nur so viel und solche Stimmen vernimmt, die von ihm adoptirte Psychologie Seelenvermögen aufweist.

So viel über die etwaigen Einwendungen. Wichtiger als die neue Bezeichnung der Lehrgegenstände ist das Ziel des Unterrichts nicht als äußere Grenze gedacht für die einzelnen Unterrichtsgegenstände sondern als das eigentliche Unterrichtsprincip.

* Siehe Wesen und Stellung der höhern Bürgerschule von Scheibert. Berlin Reimer 1848. § 17 Seite 45 — 48, woselbst das Weitere über diesen Gegenstand gesagt ist.

Wenn die obigen Betrachtungen über das Familienleben ergeben haben, daß selbiges sich durch und durch auf dem realen Boden bewegt und alle Erziehungsmomente, die es in reichem Maße in sich enthält, mit dem Materialen sich mischen und der Jugend nothwendig den Stempel eines materiellen Interesses ausdrücken müssen; wenn die Arbeit der Jugend und die an dieser Arbeit sich entwickelnden Geistes- und Willensvermögen nothwendig die jugendliche Seele in den niedrigeren Realismus hineindrängen und so schließlich den Geist wie das Begehren und Wollen in einen niedrigen materiellen Egoismus treiben müssen; wenn somit die Kräftigkeit der idealen Vorstellungen, welchen Namen sie auch haben mögen, zuletzt ganz verloren geht und so der Mensch an seiner geistigen Seite zu einem Wesen verkümmern muß, welches nur noch an seinem rein materiellen Interesse zu fassen, aber mit diesem auch zu Allem zu bringen ist *: so folgt daraus für das Unterrichtsprincip der Volksschule

1. daß man nicht durch Realunterricht noch diese Richtung mehrnen dürfe,

wenn man nicht die Hoffnung hat, es bis zum vierzehnten Jahre dieser Jugend und ihrer für die Schule verwandten Zeit und Kraft so weit zu bringen, daß eine Erkenntniß bis zu der Höhe gelangt, von wo das Reale begriffen, geistig durchdrungen und gleichsam zum Geiste emporgehoben wird, aber wohl die Gewißheit hat, daß durch solchen Unterricht, wie schon der Leib durch die Arbeit, so nun auch der Geist in seiner Beschäftigung in dieses Reale hineingedrängt und unter dasselbe gebeugt und so erniedrigt wird zum Dienste des materiellsten Bedürfnisses;

2. daß man nicht durch eine Mannigfaltigkeit heterogener Gegenstände ein Gegengewicht gegen die materielle Wucht des Berufslebens zu gewinnen suchen darf,

wenn man nicht die Aussicht hat, mit vierzehnjährigen Knaben der Volksschule eine Bildungshöhe zu ersteigen, von wo aus alle die Einzelvorstellungen sich zu einer Einheit bringen lassen und so als eine einzige Vorstellung im Geiste auftreten, sich gegenseitig dann wecken und stützen u.; aber wohl die Gewißheit hat, daß keine von diesen verein-

* Diese nothwendigen Folgen aus der Lebensstellung der Familien und der Jugend sind ja nicht Stubengedanken, leider nicht, sondern sind Schriftzüge, die das Volk durch sein Thun, Wollen, Begehren aller Orten aufgezeichnet hat. Diese Schrift ist ja neuerdings so deutlich geworden, daß auch die von Illusionen geblendeten Augen dieselben wahrgenommen haben.

zelten Vorstellungen Stärke genug gewinnt, um Begehrungen und Willen zu bestimmen, vielmehr sich nur gegenseitig schwächen und verdunkeln und so dem Geiste den Einfluß auf den Willen rauben und Begehrung und Willen dem niedrigeren Interesse oder der Lust anheim geben

3. daß man nach harmonischer Ausbildung aller Seelenvermögen eben so wenig als nach der Nützlichkeit zu fragen hat, wenn man nicht die Aussicht hat, eine Kräftigkeit der Seelenvermögen oder einen Idealismus in der Nützlichkeit zu erzielen, aber die Gewißheit voraussetzt, nur lauter Anregungen und ohnehin nur schwache und nicht nachhaltige zu bieten und andererseits den ganzen Menschen in seiner rein irdischen Nützlichkeit aufgehen zu lassen;

4. daß man vielmehr eine Vorstellungsmasse kräftiger sie nach allen Seiten hin stützen, eine Lebendigkeit in Reproduction derselben erzielen und so ihr ein solches Gewicht für das Begehren, Wollen und Thun geben muß, daß die niedrigeren Willensmotive wenn nicht dagegen verschwinden so doch nicht ein Uebergewicht gewinnen.

Und welches ist nun dieser eine einheitliche Unterricht?

Ohne nun näher die Unterrichtsprincipien zu prüfen, welche in der neuern Zeit gangbar geworden oder auch nur zum Vorschlage gekommen, als da sind: die Aufklärung, die Rationalität, die Aesthetik, die Natur oder Natürlichkeit etc., bleiben wir wiederum bei dem einfach stehenden was die Wirklichkeit der Volksschule vornehmlich aufweist, das ist der Religionsunterricht. In ihm liegen Geschichten und Biographien und Volksgeschichte, in ihm Psychologie, Ethik Glaubenslehre, in ihm haben wir Poesie wie die Volksschriftsprache, deren unser Volk allein nur ganz mächtig wird, deren Verständnis es zu seiner weitem Ausbildung vornehmlich bedarf. An ihm und für ihn haben wir Geographie und Erdkunde und Kunst des Gesanges und, wenn man will, auch der Bildnerei, an ihm das Muster einer Naturanschauung, wie sie wahrhaft frommt. Durch ihn kann also Gedächtniß- und Urtheilskraft und ästhetisches Interesse geweckt und für ihn belebt werden. Durch ihn und an ihm entwickelt sich auch die Macht der sympathetischen Gefühle an den biblischen Personen, auf welche ja so viel Werth in neuern Zeiten gelegt wird. Wem dieß nun noch erst bewiesen werden soll, der überschauet entweder nicht den Umfang des Religionsunterrichtes und setzt ihn etwablos in das Einprägen der Katechismuslehre; oder er ist gemeint, daß David könne nie ein Interesse erwecken wie etwa ein Hannibal, und eine Geographie von Palästina habe nicht so viel Bildendes wie d

von Griechenland; Jerusalem und seinen Tempel durchzustudiren, gewähre nicht den Genuß, als auf den sieben Hügeln Roms die Göttertempel aufzusuchen. Wer aber jemals in der Volksschule unterrichtet ist oder auch in ihr unterrichtet hat, der weiß es, daß der Sprachunterricht sich an die Bibelworte anschließen kann und daß die Gleichnisse Christi und seine Parabeln und die Psalmen und die Kirchengesänge die wahre und höchste Volkspoesie sein und bleiben werden, wenn man sie nicht muthwillig durch dürftige Surrogate ersetzen will.

Hiermit soll alles Ernstes die Idee ausgesprochen sein, daß es in der Volksschule außer den etwaigen technischen Uebungen und außer dem nöthigen Rechnen und etwaigen Messen nur einen Unterricht aus der und an der Bibel gibt, daß Lesen und Gedächtnißübung, Kunstübung und Geschmacksbildung, Geschichte und Seelenkunde, Geographie und Verstandesübung und Religion sich an diesen Unterricht anschließen, von ihm ausgehen, zu ihm zurückkehren und, so weit es möglich ist, in ihm selbst sich bewegen müssen. Nur dadurch kann die ad 4 gestellte Forderung an den Unterricht in der Volksschule erfüllt werden; nur dadurch wird man eine Masse von Vorstellungen zugleich als eine Einheit in die Seele bringen, nur dadurch ihr Stärke und durch dieses Verbinden nach allen möglichen Beziehungen ihr die Lebendigkeit zur unwillkürlichen Reproduction geben, d. h. nur dadurch einen erziehenden Unterricht haben. Dieß Zurückkehren zur Bibel soll aber nicht gemeint sein, wie man in den höhern Schulen sich es einbildet, daß eine an andern Unterrichtsgegenständen gewonnene formale Bildung der Geisteskräftigung überhaupt dann auch dem Bibelunterrichte statuten käme, sondern wir meinen dieses Ruhen in ihr, dieß Bekehren auf ihn, dieß Zurückkehren zu ihm in dem eigentlichen Sinne des Wortes. 3. B. man mag geographische Begriffe (Bach, Fluß, Strom, Meer, Gebirge, Thal etc.) erörtern, diese Vorstellungen sollen zur Verankerung kommen, wenn vom Bache Kidron und Flusse Jordan und vom Genesareth und vom Libanon und Thal Josaphat die Rede ist. Man mag in der Geographie den Begriff einer bildlichen Darstellung der Länder durch Landkarten geben, die zu Grunde gelegte Charte sei von Palästina; man mag den Geist üben wollen, ein Landgebiet durch Landkarten auffassen zu lehren: es wird das heilige Land und Aegypten und die Gegenden, welche der Apostel Paulus durchreiste, und wo heute christliche Völker und Katholiken und Protestanten wohnen, dazu dienen können. Es mag Sprachübung nothwendig sein, vielleicht auch eine gewisse grammatische Uebung an einem Sprachstoffe; die biblischen Erzählungen sind eben so gut dazu wie die aus den Kinderfreunden

und üben so sehr und — noch besser, und die Bibelsprache ist noch geeigneter dazu als die in Lesebüchern für Volksschulen. Es mag nothwendig sein fürs Volk, geschichtliche Personen, ja die Geschichte eines Volkes auffassen zu können: wer weiß geeignete Personen als die biblischen und eine geeignete Geschichte als die des jüdischen Volkes? Es mag gut sein, eine Art Seelenlehre auch dem Volke an lebensvollen und individualisirenden Beispielen mitzugeben: sollten die biblischen Beispiele nicht ein gut Theil besser sein als die Salzmännchen? Es mag die Bildungshöhe des Volkes es heutzutage verlangen, daß ihm ein poetischer Hausschatz und eine Summe von Weisheitsprüchen mitgegeben werde: ein Psalm und ein Lied von Luther ist mehr als ein Gedicht von Rückert und Schiller und Claudius, und ein Bibelspruch ist mehr als ein Spruch von den sieben Weisen Griechenlands. Es mag für den heutigen Culturstand des Volkes nöthig sein, daß der Schüler in den Gedankengang eines Schriftstückes eingeführt werde, daß er solches sich nach seinem ganzen Inhalte bis ins Einzelne aufschließen und so gleichsam an ihm denken lerne. Wer zweifelt daran, daß nicht die Bibel Einzelstellen jeglicher Art vom Leichtesten bis zum Schwersten, daß sie nicht Abschnitte für jedes Alter und jede Entwicklungsstufe passend zu diesen Zwecken darbiete? Wenn sich die Gedichterklärer in den Zeitschriften für Volksschulen dieß haben entgehen lassen und kaum gemerkt haben, daß sie in der Bibel und an biblischer Darstellung noch mehr finden und mehr entwickeln und noch geistbildender fragen können, als an den Gedichten in den Volksschullesebüchern: so ist das zwar erklärlich, aber doch herzlich zu bedauern. Es mag nöthig sein, das ästhetische Interesse anzuregen durch Poesie und Musik und Zeichnungskunst. Es gibt Kirchengesänge, die ein Kind versteht und die den Knaben erheben; es gibt Kirchenmelodien, die Stimme wie Ohr und Ton Sinn und Geschmack an der Tonkunst wecken; es gibt Bilder aus dem Leben der Heiligen und biblischen Personen, die fürwahr den Geschmack eben so bilden wie griechische Vasen und Nasen. Lasse man singen, was mit der Religion und der Kirche noch zusammenhängt, lasse man zeichnen, was mit der Religion und Kirche noch Beziehung hat. Reicht es noch nicht, so gib es geistliche Gesänge außer den eigentlichen Kirchenmelodien, die den höchsten Preis der musikalischen Kunst errungen haben, und christliche Tempelgeräthe und Zierrathen am christlichen Tempel und einen Baustyl der christlichen Tempel und Johannis Köpfe und Jesuskinder und Madonnenbilder und Engelsköpfe 2c. — wenn die Volksschule sich bis zu diesem allem erheben kann. — Sie bietet für Ausbildung des Geschmacks gerade eben so viel Mittel zur Uebung als heidnisches Tempelgeräth.

und griechische Götterbilder. Es mag unerlässlich sein für die Bildung des Volkes, dasselbe auch in die Gegenwart einzuführen. Auch das geschieht an der Hand des Religionsunterrichtes und nur zum Behufe desselben. Die Zeit der Reformation muß ja zur Sprache kommen, so verlangt es der confessionelle Religionsunterricht. Sie fordert einen Begriff von Papst und Papstthum und allgemeinem deutschen Reiche oder doch deutschem Kaiser, fordert Rückblicke in die vor ihr her gegangene Zeit, um zu wissen, gegen was für Mißbräuche denn Luther austrat, führt so auf die Entwicklung der in der Apostelgeschichte begründeten und dargelegten Urkirche, weist aber eben so auch vorwärts auf die weiteren Kämpfe der Reformatoren gegen die katholische Kirche und auf die Kämpfe unter einander u. und weist hin in die neueste Zeit, wenn es ja beliebt, die Volkajugend in das Chaos hinein sehen und so den Blick derselben verwirren zu lassen.

Diese Beispiele werden ausreichen, um das Allgemeine verständlich zu machen, wie die Einheit in den verschiedenartigen Vorstellungen zu gewinnen und so eine Verstärkung und eine stete Bedeung derselben durch den Unterricht zu erzielen ist, d. h. wie ein erziehender Unterricht, dessen letzter Ausgang Willensbestimmung ist, allein zu erzielen und namentlich bei den in der Volksschule gegebenen Verhältnissen denkbar ist. Vereinfachung und Concentrirung und Einheitlichkeit des Unterrichtes, das ist der einzig mögliche Weg, durch Unterricht auf Veredlung des Volkes zu wirken. Zugleich hat hiemit aber auch der Weg gezeigt werden sollen, wie in den mehrclassigen und mehrleistenden Volksschulen einer Stadt, ja selbst in den Bürgerschulen noch die Erweiterungen vom eigentlichen Mittelpunkte des Unterrichtes aus gewonnen werden können oder unge sucht sich darbieten. Wer nur noch ein wenig zwischen den Zeilen zu lesen versteht, der wird aus den obigen Andeutungen sich einen ganzen Unterrichtscomplex für diese Stadtschulen herauslesen, ohne daß hier noch erst eine Zusammenstellung nöthig wird. Für die Freunde der formalen und Allgemein- und Humanitätsbildung sei bemerkt,

daß alle Seelenkräfte an diesem einen Gegenstände in Thätigkeit gesetzt und in ihm geübt werden sollen,

damit diese als geübte Kräfte nicht bloß in den anderweitigen Lern- oder Wissensgebieten der Schule — wenn es ja doch noch solche Beigänger geben kann und soll — einen leichtern und rascheren Fortschritt möglich machen, sondern eben als geübte Kräfte sich auch im künftigen Berufsleben bewähren. Oder sollte man zweifeln, daß derjenige, welcher die Bibel versteht und sich über den Gedankengang ganzer Abschnitte

Rechenschaft zu geben weiß, oder die Schönheit und Erhabenheit eines Psalmes und Kirchenliedes erkennt und fühlt, daß der nicht auch die Aufsätze im Lesebuche verstehen, deren Gedankengang sich werde erschließen, die Schönheit eines weltlichen Liedes werde erkennen und empfinden können? Wer die Kirchenmelodien nach dem Gehöre singen kann, der hat Ohr und Stimme geübt und wird auch Arien nachsingen und behalten, und wer eine Madonna und Altarverzierungen nachzeichnen kann der wird auch das Schöne vom Unschönen unterscheiden und auch Acanthusblätter u. nachzeichnen können. So sei es nach allen Richtungen hin. Ein Mehreres hier noch wäre wohl überflüssig.

Um den Freunden der bunteren Lektionspläne und der Mannigfaltigkeit und des Wechsels mit den Unterrichtsgegenständen einen Fingerzeig zu geben, wolle man bemerken:

es können alle von der Didaktik angebauten und geist- und gemüths bildenden Unterrichtsformen auch in der Volksschule nach wie vor ihren Platz haben, nur sollen sie alle von dem einen Gegenstand ausgehen und möglichst in ihm bleiben, jeglichen Falle immer zu ihm zurückkehren.

Es ist ja erlaubt, Lesestunden, Grammatik- und Sprachstunden und Interpretirstunden und Sprechübungsstunden und Geschichts- und Geographiestunden gesondert abzuhalten. Die Bibel soll nur in allen Dingen das Ziel sein. Sie bietet Stoff genug nach allen Beziehungen und in der größten Mannigfaltigkeit, aber fast eben allen diesen Stoff will kein anderes Buch der Welt unter den einen Gesichtspunct der göttlichen Weltregierung; sie gibt ihre Geschichten und Geschichte als Belege dieser Regierung, und ihre Geographie ist die eines verheißenen Landes u. Doch bedarf es auch hier des Mehreren nicht. Denn wenn man glaubt, mit und an einem Complex von griechischen und lateinischen Schulautoren, deren Inhalt an Mannigfaltigkeit doch wohl schwerlich der Bibel gleich kommen dürfte, den ganzen Menschen bis zum neunzehnten und zwanzigsten Jahre hin und so weit geistig bilden zu können, daß er für Universitätsstudien reif wird, so sollte man meinen könne man mit und an der Bibel auch den Knaben einer Volksschule bis zum dreizehnten und vierzehnten Jahre so weit geistig bilden, daß er ein verständiger Knecht und Lehrling werde. Wenn man mit Zuversicht und Recht in den höhern Schulen und namentlich in den Gymnasien darauf dringt, wiederum einen einheitlichen Punct des Unterrichts zu gewinnen, um eine intensivere Bildung zu erzielen, so dürfte der Gedanke für die an Zeit so beschränkte Volksschule unabwendbar sein.

Damit ist aber auch wohl dem Gedanken, der vielleicht manchem Leser in den Sinn kommen dürfte, vorgebeugt,

als ob jede Unterrichtsstunde in der Volksschule eine Religionsstunde im eigentlichen Sinne des Wortes sein soll.

Wenn man den Unterricht mit gefalteten Händen und erhobenem Herzen geben will, wie das eben in der eigentlichen Religionsstunde sein soll, das markire man nach wie vor nach bestimmten Tageszeiten und lasse die Schüler es wissen. Es ist ein Unterschied und der werde von den Schülern gefühlt und auch wohl erkannt, ob ein Psalm und Gesang zur Erhebung der Andacht oder nur zur Uebung im Schönlesen gelesen werde; es werde unterschieden, ob man an einem Verse den grammatischen und sprachlichen Sinn oder die ethische und religiöse Bedeutung ermitteln wolle u. Man werfe das eben nicht immer durch einander, wie das so oft in den gerühmten Katechesen geschieht, sondern die Sprachstunde habe das Grammatische vorweg für die Religionsstunde abgethan und greife nach den Stellen, deren grammatisches Verständniß man für den Religionsunterricht braucht. Nicht in der Religionsstunde erst werde durch die Bilder der Bilderbibel die bedeutungsvolle biblische Geschichte veranschaulicht und zu einer wirklichen Anschauung der Schüler erhoben, sondern das sei vorher, aber dann auch zu dem Zwecke geschehen, um in der Religionsstunde auf diese lebendige innere Anschauung sicher fußen zu können. Nicht erst in der Religionsstunde werde das sichere und schöne Lesen des Psalms und des Liedes erzielt, sondern das sei vorher in der Lese- und Gesangsstunde geschehen, aber eben wieder behufs der Andachtsverbesserung in der Religionsstunde. In solcher Anordnung des Unterrichtes wird man begreifen, wie aller Unterricht zu einem Ziele zurückkehrt, wie in der größten Mannigfaltigkeit eine vollkommene Einheit ist, wie auch hier ein verständiger Religionsunterricht gewonnen wird.

Es muß andern Männern die Bearbeitung des Materiales der Bibel behufs eines solchen Unterrichtsganges überlassen werden, und zwar solchen Männern, die mit Leib und Seele in der Volksschule stehen und die pädagogisch und didaktisch genug durchgebildet sind, um zu wissen, in welcher Ordnung und Reihenfolge man die verschiedenen Seiten für die verschiedenen Bildungsstufen in der Volksschule vornehmen muß. Sie werden zu entscheiden haben, ob und wann man die ganze Bibel dem Schüler in die Hand zu geben hat, welche Stellen und Abschnitte behufs der oben angedeuteten Uebungen zu Grunde zu legen sind, ob überhaupt und welche Veranschaulichungsmittel die Volksschule bedarf, um die Kinder durch tiefere Einführung für den Bibelinhalt zu in-

teressiren, ob und welche anderweitigen Lehrmittel dem Schüler in die Hände zu geben sind. An Stoff wird es nicht gebrochen, sondern die Menge und Mannigfaltigkeit des Stoffes wird Auswahl und Anordnung schwierig machen. Möchten die Männer gefunden werden! Rückkehr von dem zerstreuen und damit abschwächenden und schließlich wirkungslosen Unterrichte thut in der Volksschule nicht minder, ja noch mehr Noth als in den höhern Schulen.

Zwar sind durch den Gang der Untersuchung, der auf solche Unterrichtsformen mit Nothwendigkeit geführt hat, auch alle Einwendungen eigentlich beseitigt; indessen gibt es gewisse Phrasen, die eine Macht gewonnen haben, die also hier auch nicht ganz übergangen werden können, und sei es auch nur, um nicht den Vorwurf der Unbekanntschaft mit den sogenannten „allgemein anerkannten“ Ideen zu erwecken. J. B. das Interesse und der Geist stumpfe sich in der Beschäftigung mit dem einen Gegenstande ab. Vertiefung stumpft nicht ab, mindert nicht das Interesse. Warum nicht gleiche Furcht bei der Beschäftigung mit den alten Classikern? Seit wann nimmt das Interesse daran ab? Etwa nicht seit der Zeit, wo man sich weniger in den Schulen mit ihnen beschäftigte? — Die Bibel werde profanisirt. Es will aber doch fast für den unbefangenen Zuschauer den Anschein gewinnen, daß die Ehrfurcht vor Gottes Wort nicht zugenommen habe, seit man in den Schulen eine heilige Scheu vor der Beschäftigung in und mit ihm gehabt hat. Das Bibellese in den Häusern hat abgenommen, seit man in den Schulen nicht mehr in der Bibel lesen lehrte. Wer in den Kinderfreunden lesen und bequem lesen kann, der kann noch nicht die Bibel so lesen, daß sie ihm Andachtsbuch wird. Wie uns neue Gebetsformen nicht andächtig stimmen, so ist es auch mit der Bibel. Wenn dem Volke nicht durch die Schule auf alle nur denkbare Weise die Bibelsprache und der Bibeltion und die Bibeldarstellung geläufig und vertraut gemacht worden, so wird es alle möglichen Bücher lesen, nur nicht die Bibel — Es werde der Geist nicht vielseitig genug geübt und ein solcher beschränkter Bildungskreis reiche heute nicht mehr aus. Hier auf gibt es keine andere Antwort, als daß dieser Einwand aus Unkenntniß herrührt über das was Bildung leistet und leisten kann und wie sie beschaffen sein muß um Begehren und Wollen zu bestimmen. — Wo hat nun aber Naturkunde, Vaterlandskunde, Volkspoesie und Volksliteratur und vaterländische Geschichte ihren Platz? Die Naturkunde in der ländlichen Volksschule und der in kleinen landbauenden Städten wird ihren Platz im Schulleben, wovon hernach die Rede sein wird, hinreichend finden. Für Vaterlandskunde wird in den Stadtschulen sich der nöthige Raum er

mitteln lassen (eine Stunde auf die Woche ist vollkommen ausreichend), für die Landschule bedarf es dessen in geringem Umfange. Sie lernt sich hauptsächlich in der Familie durch den Gebrauch des Hauskalenders, denn man übersehe nicht, daß dieser Unterricht doch nur um des praktischen Nutzens willen noch nöthig werden kann, daß aber für einen pommerischen Bauern beiseihsalber ein Verluhen um des Pferde- marktes willen ein größeres Interesse hat als ein Frankfurt mit seiner Messe. Von dieser Geographie und Vaterlandskunde behält der Knabe doch nur so viel fürs Leben, als das Leben davon unmittelbar bedarf und daher auch stets auffrischt. Mit der vaterländischen Geschichte ist es nicht anders. Schon Schleiermacher hat darauf hingewiesen, daß dieser Unterricht nur an das anknüpfen könne, was im Volke noch daran lebendig sei, nur darauf zu wachen habe, daß das einmal im Volke lebendig Gewesene von der Jugend gewußt und so fürs Volk erhalten werde, und daß die Jugend die Namen, welche im Volksmunde umgehen, verstehe. Regententafeln mit ihren Geschichtszahlen in der Volksschule auswendiglernen zu lassen, Kriege und Schlachten einprägen zu lassen, die von den Kriegsheeren geführt und geschlagen sind, ohne daß das Volk sich innerlich daran betheiligte, das dürften nur Schaustücke für Examina sein. Sie sind todes Material, welches weder Patriotismus, noch Liebe zum Herrscherhause, noch Bildung gibt. Individuelle Züge, Geschichten vom großen Churfürsten und alten Fritz und Friedrich Wilhelm dem Dritten und auch Blücher und von einzelnen Heldenthaten in den Schlachten ic., das allein sind bleibende Bilder, welche die Volksschule als Gedenktafeln aus der Schule durch die Jugend in die Familie bringen läßt. Sie gut zu erzählen, das lehre die Schule. Wenn die Reihe zum Erzählen für die heutige Jugend kommen wird, dann wird die Schule in ihnen wieder lebendig werden; nicht aber werden sie sich dann der Jahreszahlen und Namenreihen erinnern, um sie Kindern und Enkeln herzunennen. Volkspoesie aber zu lehren, das überlasse man doch ja dem Volke. Kann die Schule sie beim Schulleben verwenden, so ist es gut und empfehlenswerth. Nur was man singt, im Volk erklingt. Es gibt keine andere Volkspoesie als die vom Volke gesungene. Sängers hießen die Dichter, nicht aber Lectoren oder Declamatoren oder Improvisatoren. Der Leierkasten bringt Lieder ins Volk, nicht aber der ästhetische Unterricht. Wenn die Volksschule ein Schulleben anbauen kann, dann mag sie singen und Volkspoesie ins Volk bringen. Die reinen Schelmenlieder überlasse sie nur auch nach wie vor der Spinnstube.

Hiermit haben wir uns nun den Weg gebahnt zu der Frage, ob denn in der Volksschule kein anderes Lesebuch als Fibel, Katechismus und Bibel und Gesangbuch statthaben solle. Diese Frage ist viel wichtiger als sie scheint. Will und kann man ein lesendes Volk bilden, dann braucht man dazu Bücher, welche das sogenannte ästhetische Interesse erregen, d. h. man braucht eins von den verschiedenen Lesebüchern. Kann man nun bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre unter den gegebenen Bedingungen durch den Schulunterricht zu der Höhe der Bildung gelangen, daß der Geschmack geläutert ist und dieser geläuterte Geschmack auch die Energie gewinnen wird, die Jugend durch die folgenden Jahre (vom vierzehnten bis zweiundzwanzigsten) in der Wahl der Lectüre sicher zu leiten, in welchen Jahren nach Jean Paul jeder Mensch durch Schmutz zu waten verdammt ist; kann man ferner eine Höhe der Intelligenz, eine Sicherheit des Urtheils, eine Fähigkeit zur Würdigung und Abwägung der Gründe, die für eine Behauptung aufgestellt werden, erzielen; kann man bis zum vierzehnten Jahre unter den gegebenen Bedingungen diejenige Aufklärung des Geistes erzielen, welche genau weiß, worin sie urtheilsfähig sei und nicht, in welchen Dingen sie eine Meinung und Ueberzeugung haben und sich bilden könne und in welchen nicht: dann mag man ein Lesebuch mit dem bunten Allerlei von Aesthetischem und Poetischem und Historischem und Naturkundlichem u. auch in der Volksschule heimisch machen, mag sich die Jugend daran müde lesen lassen, um bald ein neues einzuführen und so die Lese lust steigern und das Bewußtsein wecken, daß man seine eigene in der Schule nur angefangene Bildung durch Lesen fortsetzen und erweitern könne. Wenn aber jene Energie des reinen Geschmacks und jene Höhe der Intelligenz und jener Grad der Aufklärung nicht erlangt werden kann, dann wird man seine leselustige Jugend in den Ritter- und Räuberromanen, in den politischen und socialistischen Schandblättern wiederfinden. Wer Ohren hat zu hören, der höre, und wer Augen zum Sehen hat, der sehe. Er wird sich unsere Antwort heraushören und heraussehen können. Lesen lehre die Volksschule also nicht darum, um ein lesendes Volk heranzubilden. Das Lesebuch in der Volksschule bringt eben die Masse von Anregungen, die Mannigfaltigkeit von Anschauungen und Vorstellungen, die Getheiltheit des Interesses in die Schule, wodurch der erziehende Unterricht (siehe oben) gestört, wenn nicht illusorisch gemacht wird. Wenn die Schulkinder aus der Volksschule als eine leselustige tritt, dann hat sich die Schule an ihr versündigt, denn sie hat eingebüßt an wahrer geistiger Bildung und ist verdorben für die sie erwartende und auf-

nehmende Schule in der Standschaft *. Soll aber und muß ein Schullesebuch in der Schule Platz haben, dann enthalte es diejenigen biblischen Erzählungen in biblischen Worten, welche man nicht gut aus der Bibel selbst kann lesen lassen, die man im Denk- und Sprechunterricht und Sprachunterricht zc. zu Grunde legen will; es enthalte die Stellen aus der Bibel, an welche sich der geographische, historische, moralische, dogmatische zc. Unterricht anlehnen soll; es enthalte die Festevangelien, an die sich der Unterricht über das Kirchenjahr anschließt. Daneben umfasse es in einer zweiten gesonderten Abtheilung die Reformation mit Bezugnahme auf das alles, was nach Obigem mit dieser in Beziehung zu setzen ist; dann in einer dritten Abtheilung das Vaterländische in dem oben angegebenen Sinne und das alles, was man noch für ein mögliches Allerlei halten mag.

Also sollen alle die schönen Volkslesebücher und Volksschullesebücher und Anleitungen zu deren Gebrauche umsonst geschrieben sein? Ja! und für die eigentliche Volksschule nochmals ja! Was die Bürgerschule oder gehobene Stadtschule davon brauchen könne, das wird mancherlei sein; aber nicht so viel, als man sich einbildet. Bleibt uns hier Raum, so wird sich zeigen, wie vielerlei davon auszuscheiden sein dürfte. Also umsonst die ganze Volkslitteratur, umsonst die Anstrengung für Volksbibliotheken? Nicht doch. Der Schulknabe habe lesen gelernt und die

Fortbildungsschule mit ihren Volksschriften lasse lesen und leite es und fördere es.

Wer sich dieser Leitung nicht anvertrauen will, wer eine solche Leitung nicht findet, der lese lieber nicht. Alles zu seiner Zeit, das Lernen habe seine Zeit und das Lesen auch. Ohne solche richtig und vorsichtig und weise geleitete Fortbildungsanstalt möge das Volk lieber nicht lesen. Es wird besser daran sein und gesunder bleiben und eine sicherere Charakterbildung gewinnen und urtheilsfähiger auf seinem Flecke sein und bleiben, als wenn es durch das Lesen ohne Auswahl sich Sinne und Geist verwirren läßt. Wer nun für eine erweiterte Volksbildung erwärmt ist, wer dem Volke die Theilnahme an dem allgemeinen Culturfortschritt seiner Nation wünscht, wer mehr und mannigfaltigere Bildung

* Wer nicht in Büchern lebt, sondern die lesenden Lehrburschen und Kinder-mädchen kennen gelernt hat, der wird verstehen, was hier gesagt ist. Daß wahre geistige Bildung eingebüßt sei, das ist Eingangß dargethan. Wem das nicht genügt, der möge weiter in Herbart's pädagogischen Schriften nachlesen und dessen Psychologie und praktische Philosophie zu Rathe ziehen.

erstreben will, als die eigentliche Volksschule geben kann: der hellredlich dazu, daß rechte und recht geleitete Fortbildungsschulen entstehen; wolle aber nicht in Volksschulen mit Knaben von 13 bis 14 Jahre Dinge treiben, für die sie nicht reif sind; wolle nicht in der Volksschule noch die wenige Kraft, welche der einheitliche Unterricht etwa für die geistige Bildung entwickeln kann, durch den Mischmasch von allerhand nützlichen und unnützlichen Dingen aufheben; wolle nicht durch allehand unverbundene, schwache und schließlich unklare und nebelhafte Vorstellungen in dem Geiste der Jugend die ganze Bildung illusorisch machen.

Ehe nun zu einer zweiten Seite des Unterrichtsprincipes übergegangen werden kann, müssen die Leser ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht werden, daß die Forderung, der ganze Unterricht solle Religion unterrichten sein, oder genauer gesagt, er solle ein biblischer sein, lediglich aus dem Begriffe eines erziehenden Unterrichtes **, und nicht etwa aus einem religiösen oder kirchlichen oder reactionären oder restaurirenden oder altväterlichen u. Interesse geflossen ist. Bis hier hat nur die Pädagogik und Didaktik uns geleitet und darum ist und muß hier das Zugeständniß gemacht werden, daß jeder andere Unterrichtsgegenstand,

der bei derselben Mannigfaltigkeit des Interesses doch auch dieselbe Einheit des Interesses bietet,

für eben so geeignet anerkannt werden muß und auch anerkannt werden soll. Was man aber bis jetzt dargeboten hat, welchen Namen es auch führen mag, das läßt sich mit dem hier vorgeschlagenen Unterrichte nicht vergleichen. Nur die Anfechtungen und Bekämpfungen der hier aufgestellten Unterrichtsidee können daher als berücksichtigungswert angesehen werden, die von diesem Standpuncte aus kommen.

Das Ziel des Unterrichtes ist wie nirgends und so am wenigsten in der Volksschule nach Pensen und Reglements zu bestimmen. Wohl mag man den Stoff bezeichnen, wie es von uns hier geschieht, in welchem sich die Schule geistig zu bewegen hat; aber wie weit komme? wer will das messen? Wo ist denn überhaupt der Bildungsmesser für einen erziehenden Unterricht, und wer hat ihn construiert? Die Leistung der Volksschule wird sich offenbaren, wenn das nat

* Hier in der Fortbildungsschule ist der Platz für das viele Gute und Schöne und Nützliche im Unterrichte, dessen Vortrefflichkeit, Schönheit und Nützlichkeit der Knabe von 13 Jahren nicht versteht.

** Im Sinne Herbart's genommen.

folgende Leben die Energie der gewonnenen Vorstellungen bei den Willensacten des Menschen prüfen wird. Diese Prüfung hat entschieden die vielseitig bildende und den Geist aufklärende u. Neuschule nicht bestanden. Mögen demnach die Gegner aller theoretischen Pädagogik und Freunde der puren Praktik daraus entnehmen, daß die nicht bewährte, von der Praktik so lange gepriesene Schule auch vor der tiefergehenden Theorie nicht Stich hält.

Die Methode des Unterrichtes, worunter hier der ganze Unterrichtsgang verstanden werden soll, sei wie der Stoff eine einheitliche, sich möglichst gleichbleibende. Es war Eingangs gesagt, daß die Forderungen an den Unterricht von den Eltern ausgingen. Vom Unterrichte in der Schule wird die Familie berührt*; sie will an den Schulbüchern, an kleinen häuslichen Aufgaben wissen und erkennen, was und wie's die Schule treibe. Durch den Unterricht und namentlich durch die häuslichen Aufgaben setzt sich die Schule in Verbindung und in einen innern Verkehr mit dem Hause. Die wahrhaft gesunde Familie läßt es sich daher auch nicht nehmen, ihren Kindern beim Buchstabiren- und Lesenlernen und Sprüche- und Gesängern nach Möglichkeit behülflich zu sein, und hat eine Freude daran, die Schule zu unterstützen, wie sie sich des Fortschrittes des Kindes freut. Das geht aus dem Culturinteresse hervor, von dem sie ja auch getrieben wird, die Kinder zum Unterrichte in die Schule zu schicken. Wenn hier nun von häuslichen Aufgaben die Rede ist, so steht das nicht mit der im Eingange gegebenen Charakteristik dieser Schule — daß sie eigentlich wenig auf solche Aufgaben rechnen dürfe — im Widerspruch. Vielmehr liegt die Sache so,

daß das Haus, die Familie selbst bestimmt, wie viel im Hause für die Schule gethan werden soll, und das nicht etwa contractmäßig, sondern durch unmittelbare Leistungen**. Daraus folgt (vergl. noch die obige Anmerkung),

* Siehe Päd. Revue Januarheft 1853, S. 1—50.

** Es sei erlaubt, Jugenderlebnisse mitzutheilen aus drei Dorfschulen, einem reichen Bauerndorfe, einem ärmern Bauerndorfe, welches vorher hütig gewesen war, und einem Dorfe von Gutsarbeitern. In zweien, den beiden letztern, war die Hahnenfibel, der kleine Katechismus, der große Katechismus, das Gesangbuch und die Bibel der Stufengang der Lesebücher und auch der Schülerclassificationen. In ihnen begann man mit dem Buchstabiren und lehrte durch Vor- und Nachsprechen ganz feststehende Wochensprüche und Gesänge, ließ den kleinen und großen Katechismus beten und ließ ganz feststehende Bibelsprüche daneben und Gesänge nach dem Kirchenjahre lernen. Am Rechnen nahmen Theil oder, besser gesagt, durften nur auf ausgesprochenen Wunsch der Eltern — so war es Brauch — diejenigen Theil nehmen,

daß die Schule möglichst immer denselben Unterrichtsstoff festhalten muß,
 damit der Familie das Beihelfen leicht möglich und angenehm werde und so sich die Schule immer wieder in der Familie erneue;
 daß die Schule möglichst immer denselben Unterrichtsgang zu nehmen habe,
 damit die Familie aus freien Stücken ihr helfend vorarbeiten könne und möge;
 daß die Schule möglichst immer dieselbe Unterrichtsform zu wählen habe,
 damit die Familie, die nicht mehr neuen Stoff lernen und neue Methoden sich aneignen kann, die Schule unterstützen könne und sich nicht von der Schule abgewiesen wisse und sie wiederum die Schule ablehne.
 Hier wäre wohl die Stelle, ein Klagelied anzustimmen über die Früchte der Methodensucherei. Doch möge unserem Zwecke gemäß das Lied sich in den einen Satz zusammendrängen: der durch neue Methoden wirklich erzielte Fortschritt in der Volksschule ist ein Rückschritt für ihre Wirkung auf die Volksbildung gewesen. Die Familie

welche im großen Katechismus waren; am Schreiben nur diejenigen, die im Buch waren. Eine Sommerschule existirte kaum dem Namen nach. Die ganze Schulbeschäftigung drehte sich um Gottes Wort. Rechnen und Schreiben war Nebensache. In erstern Schule dagegen gab es eine neuere Fibel und ein eigenes Lesebuch, und man hatte Denk- und Sprechübungen in mannigfaltigen Stoffen und studirte auch die Methode und änderte den Unterrichtsgang und wechselte mit Sprüchen, Gesängen und Gebeten, je nachdem der eine oder der andere Katechismus Beifall fand. Alle Schülerechneten und schrieben, und man machte auch wohl Aufsätze aller Art und laut auch. Es wurde der Schulbesuch ernstlich controlirt und auch Sommerschule gehalten für Große und Kleine. Wo nun mehr geleistet worden, das ist uns hier gleichgültig; aber in jenen armseligern, in Stoff, Form und Unterrichtsgang (also Methode) sich gleichbleibenden Schulen war nach und nach in die Gemeinde ein allmähliges Gliedern bekannter und geläufiger Schätze von Wissen gekommen auf den der Confirmationsunterricht, die Predigt und die Seelsorge mit Sicherheit fußen konnte, an welchen in Noth und Unglück sich Tröstungen und Ermuthigungen der Gemeindeglieder unter einander anlehnten, durch welchen ihnen verstandenes Wort und Ausdruck dargeboten wurde. Man konnte sagen, wenn es nicht zu vornehm klänge, es habe die Gemeinde in diesem allen gemeinsamen Schätze des Wissens den Ausdruck ihrer christlichen Culturstufe und die Erkenntniß der Zusammengehörigkeit gehabt. Zurück zur Schule. Weil jedes Glied der Familie wußte, was der Knabe in der Schule zu lernen hatte, so erneuerte sich die Schule mit jedem Kinde wiederum in der Familie. Man betete mit dem Kinde die Wochensprüche, Gesänge und den Katechismus und Bibelsprüche, und wenn das Kind bei dem Schnurren der Spinnräder seinen Katechismus oder Gesang laut lernte, dann hörte man zu und — — half ein. Weil man

des Mitlehrens begeben müssen und lernt nun auch nicht wieder und

um wird alles in der Schule Gelernte im Leben wieder vergessen

den Gemeindegliedern ist außer der Katechismuslehre nicht mehr allen gemeinsamer Wissensschatz, und darum bilden sich die Gemeindeglieder unter einander nicht mehr weiter. Die Schule hat die Kinder gelehrt, das ist nun schon ein Hauspruch geworden, dessen tieferende Bedeutung leider ist: Bibelsprüche und Gesänge und Gebete man, um sie in der Schule aufzusagen. Ja, ja, die Lehrschulen haben sich gebessert und sind vortrefflich geworden und leisten Ueberrendes — für die Schule, aber sie sind für das Leben „abstracta“ geworden. Nicht in der abstracten Methode oder dem Mangel Gemüthlichkeit liegt der Schaden unsers neuzeitlichen Schulganges, sondern darin, daß die Schule in keiner Gemeinde einen dauernden, gemeinsamen Wissenskern sich schuf, sondern mit steter Verbesserung ihrer Methode, mit steter Veränderung des Lern- und Übungsstoffes, mit steter Erneuerung ihres Unterrichtsganges sich aus den Familien eman-

der eigenen Schulzeit her wußte, welche Gesänge und in welcher Folge sie gelernt, wußte, welche schwer zu lernen waren, als da waren: o Haupt voll Blut und Wunden — Christ lag in Todesbanden — Wenn meine Sünden mich kränken u., so fing er im Hause früher als in der Schule an, solche Lieder dem Kinde vorsprechend vorzutragen, damit es ja damit in der Schule bestehe. Denn es galt für einen Familienschimpf, wenn das Kind den Wochenspruch nicht gut wußte. Da die Mutter wußte, welche Gebete schwer zu lernen waren, als da waren das *benedicite* und das *gratias*, so trat sie vorunterrichtend vor der Schule ein; ja da sie in der Fibel der Katechismus die schweren Lesewörter kannte, so ließ sie das Kind sich diese Wörter zu Hause einüben, denn es galt der Familienehre, wenn des Nachbarn gleichalter Fritz das Buch gekommen wäre als der eigene Sohn, wie es denn auch als ein Anzeichen eines unordentlichen Hauses galt, wenn der kleine Bube in der Schule nicht, ohne die „A“ zu kennen. So gab denn die Schule nicht häusliche Aufgaben, sondern nahm die Aufgaben täglich entgegen — damit begann der Unterricht — welche Aufgaben in der Familie mit dem Kinde gelöst waren. In dem reichen Bauerndorfe der methodisch fortschreitenden Schule war diese Sitte nach und nach abgekommen. Neue Leselautirmethoden und neue Fibern und Lesebücher, und neue Gebete, Gesänge und Gesänge erschwerten die Hülfe des Hauses und machten sie unmöglich. Man verhörte zu Hause dem Knaben kaum noch seine Lektionen, denn aus dem Buch konnte man nicht vernehmen, weil man Anderes gelernt hatte, und für das Einlesen des Buchs reichte Licht, Auge und oft auch Lust nicht hin. Der Knabe ward mit dem Buch in die Ecke gewiesen, und so war mit ihm die Schule in einen Winkel des Hauses und dem Familienleben verwiesen. Der in dieser Gemeinde sonst so lebhaft kirchliche und ernste Sinn soll sehr im Abnehmen begriffen sein. Welche Methode mehr gewirkt haben mag?

cipirte, ihrer Beihülfe, Mitwirkung, Theilnahme und — der Rückwirkung auf die Familie und das Gemeindeleben sich entschlug. Doch sollte nicht geklagt werden, darum nur noch die Versicherung des Gegentheils, daß eine Schule (wir nennen sie aus Rücksichten auf noch lebende Personen nicht), welche das Glück hatte, durch drei Generationen durch Lehrer zu haben, die in ihr selbst vorgebildet und durch Geistlichen, der auch lange lange Jahre in der Gemeinde gewirkt, Lehramt vorbereitet waren, daß diese Schule, welche fast ein Jahrhundert hindurch und vielleicht auch noch länger immer in demselben Unterrichtsstoffe und in derselben Weise sich bewegte, eine Gemeinde herausgebildet hat voll Interesse für Schule und Jugendbildung und Kirche, und Schuljugend aufzuweisen hat, die in den Kirchenkatechisationen eine erfreuliche und fast überraschende Kenntniß und Einsicht und Klarja auch Sprachfertigkeit an den Tag legt.

Lehrer wie Geistliche, welche in eine neue Gemeinde kommen, ach, daß doch hier um des lieben Brodes willen der so häufige Wechsel vermieden werden könnte! — sollten nicht nach Vorschlägen der Pädagogik und Didaktik, oder von wem sie sonst herkommen mögen, ihren Lehrgang einrichten, sondern vorsichtig und eifrig zu erforschen suchen, was an gemeinsamem Wissen und gemeinsamer Erkenntniß noch in der Gemeinde vorhanden wäre, sollten den Wegen nachspüren, auf denen die Familienglieder diese Kenntniß und Erkenntniß erworben, um zunächst diesen Kern erst in der Jugend auch zu pflanzen und von dort aus nach und nach das Wissen zu erweitern. Das zieht das Bate wieder in die Schulstube und macht sie gemüthlich, was durch ästhetisches Gerede erreicht wird. Wer an diesem allem noch Zweifel hat, der frage sich selber doch einmal, ob es ihm nicht Vergnügen mache, ihn nicht gleichsam figelt, seinem Vuben bei den Schularbeiten den Beweis zu liefern, daß er als Mann dieß und das auch wisse; der beachte doch, wie ihm zu Muthe ist, wenn sein Sohn neuen Gegenständen und in neuer Methode kommt und ihn mit seiner Hülfe und seinem Rathe abweist; der wolle doch den Einfluß auf häusliche Erziehung, ja auf das ganze Familienleben nicht übersehen, den ein Sohn übt, wenn seine Schulbildung eine dem Hause fremde oder gar über die Bildungshöhe des Hauses hinausragend

Wenn man einwenden will, daß dieß wohl allenfalls möglich in den stehenden Dorfgemeinden, nicht aber mehr in den städtischen, welche ja immer aus verschiedenen Schulen mit verschiedenem Unterrichtsstoffe, den sie in den mannigfaltigsten Unterrichtsformen und Unterrichtsgängen gewonnen, zusammengewürfelt wären, in denen also der S

chon zu groß und die Zertrümmerung zu weit gediehen sei: so diene darauf Folgendes als Antwort. Man wahre also, was noch erhalten ist, und suche die Trümmer um so sorgfältiger zusammen, um sich aus ihnen die Schule zu erbauen; bringe aber ja nicht lauter neue Bausteine, auch dann nicht, wenn sie auch aus dem besten und ansehnlichsten Brennofen geliefert sind. Matth. 13, 52. Wem vor der Unformigkeit und vor dem Todtschlage aller Methodik und alles methodischen Fortschrittes bange ist, und wer hier mit seinem Glauben, daß die Schule Eigenstes und Einziges die Methode sei, sein Todesurtheil empfängt, der tröste sich mit den höhern Schulen, die immer amo und anno lehren und immer dieselben grammatischen Regeln wiederbringen und immer dieselben Schriftsteller lesen und interpretiren. Wenn die Kirche auf die Schulbildung weiter bauen will, dann müssen auch alle Schulkinder ihr dasselbe Wissen entgegenbringen, und soll der Unterrichtsstoff im Leben verwerthet werden, so müssen alle Zusammengehörigen mit gleichen Münzsorten versehen sein. Wem die Forderung zu unmöglich oder doch nicht bedeutsam genug scheint, der dürfte sich vergleichen mit den Nationen, die mit immer neuen Gesetzen auch conservativ zu können vermeinen. Schule und Haus wieder in Beziehung und Wechselwirkung bringen und diese Emancipation aufheben, hat tiefere Bedeutung als das günstige Urtheil des Schulinspectors, und thut mehr Noth als bessere Beweisstellen und bessere Gebete und bessere Gesänge u. s. w. zu lassen. So weit von Unterricht und Methode.

(Fortsetzung folgt.)

Pädagogische Reisebemerkungen aus Schweden.

(Schluß. *)

Von Prof. Dr. Cramer in Stralsund.

Wenn in den alten Sprachen und der alten Litteratur und Geschichte wie in der Mathematik auf den schwedischen Gymnasien so viel geleistet wird als auf den deutschen, wenn dann auf die Philosophie mehr Zeit verwandt und die Naturgeschichte und vaterländische Geschichte mit größerer Liebe gepflegt wird als bei uns, so möchte noch zwei Bildungsgegenstände nennen, durch deren eifrige und erfolgreiche Betreibung Schweden die andern Länder überragt: es dieß die Gymnastik und der Gesang.

In der Gymnastik sind die Schweden die Lehrer des übrigen Europa, und wenn sich auch in der neuesten Zeit andere Methoden die Leibesübungen entwickelt haben, so ist doch die Anregung dazu besonders von Schweden ausgegangen. Zuerst wurde 1802 in Stockholm eine gymnastische Lehranstalt errichtet, die erste dieser Art, so viel wissen, und dann 1813 durch Ling, der wahrhaft epochemachend erweitert. Wie man für das Mittelalter, besonders für die Zeit des 12ten bis 14ten Jahrhundert, die Universität Paris eine Universität für das gesammte Europa nennen kann, so ist das pädagogische Centralinstitut zu Stockholm eine Centralanstalt für die körperliche Bildung des übrigen europäischen Länder geworden. Es ist aber nicht allein die Ausdehnung, welche die schwedische Gymnastik nach außen gehabt hat, wie denn namentlich die zwei Hauptschüler des 1839 verstorbenen Ling, nämlich Branting und George, sie nach Deutschland und England verbreitet haben; es ist auch die intensive Bedeutung dieser Gymnastik, welche den Körper in seinem innigen Zusammenhange mit dem Gemüthe und den verschiedenen Berufskreisen und Altersstufen auffaßt, worin vorzugsweise in Anspruch genommen und gebildet werden kann und ihm seine eigentliche Stelle im Gesamtorganismus des Menschen weist. Eine genaue und gründliche Einsicht in diesen menschlichen Organismus, d. h. anatomische, physiologische und psychologische Kenntnisse oder in den Bau des Körpers und seine Einwirkung auf das Leben hält Ling für eine unerläßliche Bedingung, wenn die Uebung des Körpers ihrem wahren Zwecke entsprechen soll. Es hieße Eulen

* S. Pädag. Revue XXXIII, S. 271 ff.

Athen tragen, wollte ich genauer auf die Ling'sche Gymnastik eingehen, da dieselbe durch verschiedene Werke und verschiedene Schüler, wie durch Raschmann und Rothstein in Berlin, unter uns bekannt ist, und ich begnüge mich daher nur damit, die allgemeinsten Grundlinien derselben und ihr Verhältniß zu den schwedischen Schulen hier darzulegen.

Ling's Gymnastik zerfällt in drei Haupttheile, in eine pädagogische, deren Zweck sei, „den Körper und dessen Bewegungen unter den eignen Willen zu bringen“, wozu wir gleich die ästhetische fügen, welche Gewandtheit und Geschmeidigkeit bewirken soll; ferner in eine militärische, durch welche der Jüngling nicht allein zur männlichen Geistesgegenwart erzogen werden, sondern auch für die allgemeinen und besondern körperlichen Fertigkeiten des Militärs und der besondern Waffengattungen ebildet werden soll, und endlich die medicinische Gymnastik, zur Heilung von körperlichen Gebrechen und von Krankheiten. Diese medicinische oder Heilgymnastik erfreut sich eines ungemeinen Beifalls, und ich habe bereits gesprochen, die an verschiedenen Krankheiten, wie an anhaltenden heftigen Kopfschmerzen, an kalten Füßen, an Mangel an Bewegung u. dgl., litten und die mir nicht genug das Wohlthätige dieser Bewegungen rühmen konnten. Branting soll sehr viele Feinde besonders unter den Ärzten haben und selbst ein Feind der gewöhnlichen Arznei sein. In der That greift er auch ungemein in die Medicin ein und ist gewissermaßen Arzt und Apotheker in einer Person. Wie er in Krankheiten in einer Reihe von Folgerungen durch die einzelnen Stadien nachgeht und die einzelnen Krankheitserscheinungen durch ihren Zusammenhang im Körper nachweist, so ist seine Heilgymnastik gewissermaßen selbst ein Körper, besteht aus einem Systeme von in einander stehenden Gliedern oder Uebungen, die sich gegenseitig ergänzen, um ihrem Zusammenwirken die Kräftigung und das Gesunden der Glieder zu bewirken. Hat man dem Gymnasten, der nach Brantings Methode heilt, sein Leiden geklagt, so schreibt er dem Kranken ein Protokoll, wo die verschiedenen Uebungen in bestimmter Folge aufgezeichnet

Dies zeigt man denen vor, welche die einzelnen Uebungen zu leiten sollen, so daß ebenso, wie der Apotheker aus verschiedenen Gefäßen die Arznei zusammensetzt, hier aus Drehung, Klopfung, Säugung, Hackung u. dgl. die Heilung des Gebrechens oder der Leiden erstrebt wird in einer so rationellen Stufenfolge, in einer so einheitlichen, systematischen

Anordnung und einem so genetischen Fortschritte, daß immer eine niedere Stufe die Grundlage einer höhern, jeder Zweck zum Mittel, um einen höhern Zweck zu realisiren, und alle sich endlich in der körperlichen und geistigen Gesundheit des Menschen concentriren. Leider

scheint die Ling'sche Gymnastik in Schweden den höchsten Gipfel erreicht zu haben, denn die Hauptvertreter derselben fühlen sich durch Mißverständnisse, die zwischen ihnen und der Regierung obwalten, in ihrer Wirksamkeit gehemmt und haben sich in das Ausland begeben, ja man glaubt sogar, daß Branting selbst sich in Berlin oder Wien bleiben niederlassen werde.

Ueberblicken wir die Geschichte der Gymnastik, so können wir sagen, daß dieselbe seit der Zeit der alten Griechen sich nie einer solchen Anerkennung erfreut habe als gegenwärtig in Schweden. Auch die Griechen stellten die Gymnastik oft mit der Arzneikunde zusammen; auch sie schränkten diese durch jene und wollten, daß die Gymnastik hauptsächlich dreierlei bewirke, Gesundheit, Stärke und Schönheit; auch bei ihnen waren die Leibesübungen ein wesentlicher Theil der Kriegskunst, denn auch die Kriegsgymnastik als eine besondere Gattung galt, ähnlich wie in der Schweiz, wo durch die Turnübungen die Jugend zum Theil mit für den Krieg einexercirt wird; die Hauptsache aber blieb Bildung und Kräftigung des Körpers überhaupt, frei von äußeren Rücksichten, um ihn zum Träger des Geistes und zum klaren Spiegelbilde einer schönen Seele zu machen. Wie mit den Griechen, dem eigentlichen Kunstvolke der Erde, auch die reine Freude am Schönen und uneigennützigte Hingebung an die Pflege desselben und die Kunst, Eigenthum einer ganzen Nation, zurücktrat; wie bei den praktischen Römern der Körper vorwaltend nur deshalb gepflegt wurde, um die Jugend zum Kriegsdienste mehr fähig zu machen; wie mit dem Auftreten des Christenthums und des neuen Lebensprinzips der Körper etwas Aeußerliches und Nichtiges betrachtet wurde im Gegensatze gegen die unendliche Befeligung des Herzens und des Geistes durch die Religion: so hat es auch in der neuern Zeit, wo mit der Entdeckung neuer Welten auch die Welt des Geistes und der Umfang des Wissens so unendlich erweiterte, und gegen das Lernen das Leben, gegen das Wissen der Körper ganz in den Hintergrund trat, keine Gymnastik eine freie und selbstständige Kunst gegeben. Doch waren manche vorbereitende Schritte geschehen. Die Natur hatte eine höhere Berechtigung gefunden, sie war nicht mehr das Werk des Teufels, sondern Gottes; die Beschäftigung mit ihr nicht mehr Zauberei, sondern ein würdiger Beruf, eine Art Priesterthum, ja die Natur war Gegenstand der Kunst geworden, wie dann die Landschaftsmalerei entstand; die Religion selbst mit den einzelnen Landessprachen und so mit dem volksthümlichen Leben und Sein der Menschen in die innigste Wechselwirkung getreten; man begann durch die Reformation Gott in der heimischen Sprache

anzubeten, so daß man von dieser in das Innerste der Menschen ver-
 ientten und so gewissermaßen natürlich gewordenen Religion sagen konnte,
 das ist Fleisch von meinem Fleisch und Bein von meinem Bein. Das
 Volkslied war zum Kirchenliede, das weltliche Schauspiel zum religiösen
 Schauspiele geworden. Als nun namentlich im Anfange unsers Jahr-
 hunderts überhaupt das Streben sich zeigte, aus gekünstelten und ge-
 machten Zuständen zur Natur zurückzukehren und die in dieser liegenden
 Kräfte hervorzulocken und zu benützen, da wandte man auch dem Körper
 die Beachtung zu, die ihm gebührte, als dem Träger des göttlichen
 Heistes. Nirgends aber ist diese Kräftigung und Entwicklung des Kör-
 pers, nirgends ist die Gymnastik mit solcher Tiefe und in solcher Aus-
 dehnung erfaßt worden, als gerade in dem Lande, wo man sich der
 Natur und ihrem Studium mit besonderer Liebe hingibt, als gerade in
 Schweden.

Aber man würde sehr irren, wollte man aus dieser Höhe, welche
 die Gymnastik durch einen oder einzelne hervorragende Geister in Schwe-
 den erhalten hat, schließen, sie sei vorzugsweise für die Jugend frucht-
 bar geworden und werde von dieser selbst mit besonderer Begeisterung
 und heiterer Lebensfrische ergriffen, wie etwa bei uns in der Zeit, als
 wir den Enthusiasmus der deutschen Jugend, freilich in innigem
 Vernein des deutschen Nationalbewußtseins gegen französisches Wesen,
 zu entflammen wußte. Das muntere Getöse, das unser Ohr aus
 der Ferne trifft, wenn wir uns einem Turnplatze nähern, die heitern
 Spiele, die in Deutschland mit den ernstesten Uebungen verbunden sind,
 das dieß würde man vergebens in Schweden suchen, ja es scheint hier
 keine Turnplätze im Freien zu geben und die körperlichen Uebungen
 auf geschlossene Räume beschränkt zu sein. Alles hat hier einen ernstern
 strengern Charakter, man übt sich nur, aber man spielt nicht; man
 will den Körper nur bilden und stärken, nicht aber auch sich dabei
 erheben; die Gymnastik tritt als eine ernste und würdige Kunst auf,
 die man durch Spiel und Scherz zu entweihen fürchtet. Damit hängt es
 zusammen, daß die Turnübungen vorwaltend im Winter, der eigent-
 lichen Schulzeit der Schweden, stattfinden, während sie bei uns in den
 besten Fällen auf den Sommer beschränkt sind. Dieß alles hat mit
 seinen Grund, daß sich aus der Gymnastik, als der allgemeinen
 Kunst des Körpers, eine, ich möchte sagen, Jugendgymnastik noch nicht
 herausgebildet und zu einem besondern Zweige der Jugendbildung
 entwickelt hat, während, im schroffen Gegensatze hiermit, bei uns das
 Turnwesen fast nur auf die Jugend bezogen wird und sich noch nicht zu
 einer allgemein menschlichen Kunst erweitert und erhoben hat. Dagegen

bewahrt in Schweden die Gymnastik, so groß und so allgemein auf ihr Gebiet ist, ihr Princip reiner, ihre Grenzen fester, ihr Ziel unabhängiger. während sich in Deutschland andere Interessen, wie namentlich politische, an sie anschließen, oder man wenigstens glaubt, daß mit ihr eng verbunden sind. Daher früher sich an das Turnen das Demagogenthum anreihete, daher jetzt gerade gegen die Turnvereine eingeschritten wird. In Schweden gymnasticirt, dieß ist der gewöhnliche Kunstausdruck, Alt und Jung, Männer und Frauen — denn King auch Lehrerinnen der Gymnastik ausgebildet — Gesunde und Kränkliche, besonders freilich die letztern; bei uns aber werden die Leibesübung wenn nicht körperliche Leiden dazu nöthigen, vorzugsweise der männlichen Jugend, als ein Zweig der allgemeinen Schulbildung, zugewiesen. Nach einer gesetzlichen Bestimmung von 1820 sollen in Schweden der letzten Vormittagslehrstunde folgenden Stunden zum Unterrichte Kirchengesange und zu gymnastischen Uebungen angewandt werden, was sehr praktisch ist. Auch kleinere Schulen, wie die zu Jönköping, haben ihre besondern verhältnißmäßig hoch besoldeten Lehrer der Gymnastik, größere besitzen eigene sogenannte Gymnastikhäuser. Auch beim Militär ist das Turnen allgemein eingeführt, und ich habe selbst Gelegenheit gehabt, die große Behendigkeit und die weiten Sprünge jugendlicher schwedischer Soldaten zu bewundern.

Unter den Gebieten, welche in Schweden besonders getrieben werden, nannte ich oben neben der Gymnastik den Gesang, ähnlich ja auch bei den Griechen, mit welchen ich im Vorhergehenden die Schweden verglich, Gymnastik und Musik in innigem Verein mit einander gepflegt wurden. Ich will jetzt den Gesang genauer behandeln, weil es zum bessern Verständniß nicht unzuweckmäßig sein möchte, das Verhältniß der übrigen scandinavischen Völker zur Kunst und Wissenschaft hervorzuheben. Von den drei Hauptvölkern Scandinaviens hat sich der Norweger am wenigsten losmachen können von der überwältigenden Macht der Natur. Die Hochgebirge mit ihrem ewigen Eis, die Schneefelder und Gletschern, der Contrast der lieblichen Thäler, besonders an ihren Ausgängen mit den herrlichsten Gebirgsseen schmückt sind, bedingen, ähnlich wie in den Alpen, mit welchen die norwegischen Gebirge große Aehnlichkeit haben, das ganze Sein, Leben, Dichten und Denken der Bewohner. Selbst in der Poesie, in der sich doch der Mensch am meisten losreißt von der Gewalt der Natur, das daseins und sich in die lichten Regionen eines freien und unabhängigen Lebens erhebt, vermag sich der Schweizer nicht von der ihn umgebenden Natur loszumachen, die Idylle und das naturbeschreibende Gedicht,

brauche nur an Gessner und Haller zu erinnern, sind vorzugsweise sein Eigenthum. Aehnlich verhält es sich mit Norwegen Heinrich Steffens, der uns als ein wahrer Typus desselben gelten kann, wenn er auch schon in früher Jugend dieses sein Geburtsland mit den Seinigen verließ und nach Dänemark kam, ist in seiner religiösen Ueberzeugung und seinem strengen Lutherthume eben so starr und fest wie die heimatlichen Bergspitzen und Felsriffe und in seiner Naturphilosophie wie namentlich in seiner Anthropologie ein so treu an die Natur sich anschmiegendes Kind, daß er auch in seiner höchsten philosophischen Erhebung noch von seiner heimischen und seiner natürlichen Umgebung gefesselt ist und immer vom Menschen zum Thiere, vom Thiere zur Pflanze und von der Pflanze zum Steine herabsteigt und uns darauf hinweist, daß auch das höchste Geschöpf der Erde, gleich wie ein Prometheus, an Felsen geschmiedet ist. Ja selbst die Märchen und Sagen macht Steffens von der Gebirgsbeschaffenheit der Gegend abhängig, worin sie geboren sind, indem er Glimmermärchen, Schiefermärchen u. s. w. unterscheidet. Norwegen ist zwar bekanntlich in der neuesten Zeit unter Karl XIV. Johann mit Schweden verbunden worden, allein durch seine eigenthümliche Landesbeschaffenheit und seine besondere Verfassung besteht immer noch eine große Kluft zwischen beiden Ländern. Am meisten herrscht noch Annäherung in der Bildungsweise und im Schulwesen. Von den drei Kathedralschulen und vier gelehrten Schulen Norwegens scheint die Kathedralschule zu Drontheim dieselbe hervorragende Stellung einzunehmen wie die von Upsala in Schweden.

Von allen Ländern Scandinaviens nimmt Dänemark, das durch Lage und natürliche Beschaffenheit die Brücke bildet zwischen Deutschland und Scandinavien, und deutsches Leben mit scandinavischem am engsten vermittelt und ausgleicht, in Kunst, Litteratur und Wissenschaft unstreitig die höchste Stelle ein. In Dänemark ist vorzugsweise der rohe Felsblock des Nordens zu lichten Schönheitsgestalten verarbeitet, ist das gesammte Leben am meisten in die Sphäre des Geistes erhoben und denkend erfaßt worden und haben alle Gebiete des Wissens ihre Vertreter gefunden. Vielleicht gibt es kein Land der Erde, das in der Gegenwart im Verhältniß zu seinen geringen Hülfsmitteln so viel für seine Vergangenheit und seine Geschichte gethan als Dänemark, vielleicht keines, das bei so geringer Bevölkerung einen solchen Reichthum des litterarischen Lebens entfaltete. In Dänemark hat immer ein reger und lebendiger Sinn für Schulwesen und Jugendbildung geherrscht, und wenn auch in der neuesten Zeit durch König Friedrich VI. und den Obersten Abramson der Eifer für den wechselseitigen Unterricht, für den zu

Eckernförde eine Musterschule bestand, ein einseitiger war, so bekundet er doch ein großes und edles Interesse für eine edle Angelegenheit. Die dänischen Gymnasien haben sich immer eines ausgezeichneten Rufs erfreut, und sie gehen wohl jetzt einer noch schöneren Blüthe entgegen, seit der berühmte Madsvig, dessen Name in den letzten Jahren auch außer der Gelehrtenwelt vielfach genannt ist, dem gesammten dänischen Gymnasialwesen als Leiter vorgesetzt ist.

Im Fache der Kunst hat sich Dänemark neben der Malerei besonders die Plastik auserkoren. Zu Thorwaldsen schaut ganz Dänemark stolz auf das ihm zu Ehren errichtete Thorwaldsen'sche Museum, und die Liebfrauenkirche, durch Werke seines Meißels geschmückt, und seine irdische Ruhestätte sind der gemeinsame Wallfahrtsort von ganz Dänemark, wo sich zum künstlerischen noch das patriotische Interesse gesellt, wovon allen, denen einiger Sinn für Schönheit und Kunst innewohnt.

Schweden, welchem wir eine mittlere Stellung im geistigen Leben Scandinaviens zuweisen möchten, zwischen Dänemark und Norwegen hat auch die zeichnenden Künste gepflegt und unter diesen besonders die Bildhauerkunst, wie es denn auch in der neuesten Zeit drei berühmte Bildhauer hervorgebracht hat, Bystrom, ohne hervorragende Universalität — badende Nymphen sind sein Lieblingsgegenstand —, Sergel, kunstreicher und tiefer, allein schon durch seinen schlafenden Endymion hohen Preises würdig, und der jetzt noch in Rom lebende Bildhauer Fogelberg, der vorzugsweise der nordischen Mythologie den Stoff zu seinen plastischen Darstellungen entlehnt hat, aber mit seinem Odin und Thor zu sehr ins Kolossale und Riesenhafte gerathen ist. Dagegen muß in einer Kunst den Schweden allein die Palme des Sieges gereicht werden, und dieß ist der Gesang, zu dem, wie zu der ihm innig verbundenen Poesie, dem Volke eine besondere Begabung inne wohnt und die daher auch durch dasselbe mit besonderer Liebe gepflegt wird. Andere Völker mögen den Schweden an Verstandes- und Geistesstärke weit übertreffen, aber eine große Herzens- und Gemüthsbildung ist ihm nicht abzusprechen, und diese verdankt er neben der Naturanlage und religiösen Tiefe namentlich auch dem Umstande, daß er durch eifrige Pflege der Naturwissenschaften die in der Natur liegenden Bildungselemente benützt und so gleichsam den zartesten Duft und Geist der Natur einsaugt. Als die schönste Blume und die zarteste Saite der Natur, die fast nur an sie anklingt und die Zauberbrücke aus ihr in die geheimnißvollsten Tiefen des Geistes bildet, möchte ich aber eben den Gesang bezeichnen. Die mehr abgestumpfte dänische Sprache eignet sich schon nicht so zum Gesange als die voller und höher tönende schwedische, welche schon durch

ihre reine und reiche Vocalisation einen erhabenern Eindruck macht als das prosaisch tönende Dänische, dem sich übrigens das Südschwedische sehr nähert, theils wegen der großen geographischen Nähe, theils aber auch, weil die südlichen Provinzen Schwedens bis 1660 mit Dänemark vereinigt waren. Das Dänische ist mehr die Sprache der Prosa und des Auges durch das Lesen, wie es denn auch in Norwegen Schriftsprache ist, das Schwedische mehr der Poesie und des Ohres, mit einer ungemäßen großen Zahl von Dialekten.

Die große Macht des Gesangs beginnt übrigens in Schweden nicht erst mit Jenni Lind, der nordischen Nachtigall, und andern schwedischen Sängerinnen der Gegenwart, sondern sie ist uralt. Schon die alte Odinslehre sagt uns dies in mehrfacher Hinsicht, denn nach dieser Ueberlieferung lieben die Götter, welche übrigens eine andere und ältere Sprache reden als die Menschen, Gesang und Spiel, und bei den alten Skalden heißt die Dichtkunst die frohe Kunst und der Gesang die Freude und Wonne des Menschen, ähnlich wie bei den Troubadours des romanischen Südens. Gleich wie bei dem gesangliebendsten Volke des Alterthums, den Griechen, die höchsten Götter, Zeus und Apollo, die Beschützer und Pfleger des Gesangs waren, so bei den alten Schweden ihr höchster Gott Odin und der weise und beredte Bragi, der Lehrer und Meister der Skaldenkunst. Daß da Dichter und Sänger nicht allein den höchsten Genuß der Gegenwart darbieten, sondern auch den Unsterblichen ewige Jugend verleihen, das war sinnig und treffend ausgedrückt in der Sage von Bragis Gattin, Idun, und deren Aepfeln. Wenn die Götter anfangen zu altern, so lautet die Sage, dann kosteten sie von diesen Aepfeln und wurden wieder jung. Ja Saga selbst, die Muse der Dichtkunst und des Gesanges, war die Tochter oder Gattin Odins und lebt mit ihm an einem Orte, wo kalte Bogen rauschen und wo sie täglich aus goldenen Schalen trinken. Fabelte man doch sogar von einem besondern Gesanglehrer, dem gottverwandten Hnifar, den man mit dem Meeresgotte Neptun zusammenstellt, denn Elfen und Wassergeister seien besonders mit der Musik befreundet, und betrachtete weise Frauen als Lehrerinnen des Gesanges.

Während in England zum Theil die Ansicht herrscht, das Singen schade sich nicht für einen Gentleman, daher auch am Gesangunterricht nicht Alle Theil zu nehmen brauchen, und während überhaupt die Musik wenig gepflegt wird und höchstens das Blasen der Flöte unter den Seeofficieren allgemein verbreitet ist, während ferner in Dänemark und namentlich bei den Friesen der Gesang sehr zurücktritt, daher schon das lateinische Sprüchwort des Mittelalters: *Frisia non cantat*, ist in Schwe-

den der Gesang oder vielmehr die Gesangeskunde eine wesentliche Eigenschaft jedes gebildeten Menschen und ein wichtiges Glied in dem Kreise der Wissenschaften und Künste, in welchem diejenigen unterwiesen zu werden pflegen, die sich über das gewöhnliche Leben und Treiben erheben sollen. Vor allen Dingen wird der Gesang auch als ein wichtiges Erziehungs- und Unterrichtsmittel für die männliche Jugend betrachtet, das ebenso den Geist bilde als das Herz erfrische und das Gefühl läutere. Zwar ist der Gesangunterricht nicht auf allen Gymnasien ein besonderer Unterrichtsgegenstand, während auf andern ihm wöchentlich vier Stunden gewidmet werden und auch in der Instrumentalmusik unterwiesen wird, der Gesang wurzelt aber eben so tief in der Anlage und in dem Gesammtleben des Volkes und namentlich im geselligen Verkehr der Jugend, daß er daraus seine Kraft und sein Gedeihen zieht. Auch ohne besondern Unterricht wird er dadurch gefördert, daß die Schule überall mit Choralgesang beginnt und alle Schüler, wie namentlich auch die Gymnasiasten, die Kirche besuchen müssen. Um den Gesang und namentlich den Choralgesang zu heben, gibt es besondere musikalische Stipendien, wie denn Schweden nicht arm ist an mancherlei Stiftungen dieser Art, unter welchen die byzantinischen Stipendien die eigenthümlichsten sein mögen. Ich werde nie den herrlichen vierstimmigen Choralgesang vergessen, den ich in Lund im Schullehrerseminare und der damit verbundenen Knabenschule hörte, wo gerade die schöne Harmonie und die innere Durchdringung der zarten Kinderstimmen und der männlichen Kraftstimmen der Erwachsenen — und die Seminaristen gehörten zum Theil einem schon ziemlich vorgerückten Lebensalter an — einen eigenthümlichen Zauber und eine besondere Erhebung bewirkte. Eine meiner schönsten Lebenserinnerungen gehört dem reizenden Mariathal bei Stockholm an, wo die Lieblichkeit und Großartigkeit der Landschaft, der belebende Umgang mit gleichstrebenden Männern, vor allen Dingen aber die herzzewinnende Gastfreundschaft einer lebenswürdigen Familie mir zwei unvergeßliche Abende bereiteten. Gesang und besonders vierstimmiger Männergesang fehlten natürlich dabei nicht und erhöhten den Reiz dieses Zusammenseins und machten mir den Eindruck unvergeßlicher und tiefer, da ich auch durch deutsche Lieder und Heimatsklänge aus dem theuren Vaterlande im strengen Norden freudig überrascht wurde. Mit nicht geringer Freude gedenke ich des vierstimmigen Gesangs, womit mich den Abend vor meiner Abreise aus Upsala einige Studenten erfreuten, der in einem lateinischen, dem berühmten *integer vitae*, einem schwedischen und einem deutschen Lied bestand, und für den ich den jungen Leuten um so dankbarer sein muß, da ich nur mit einem der-

selben in nähere Berührung gekommen war und sie von mir kaum etwas Anderes wissen konnten, als daß ich mich für die Jugendbildung und namentlich auch für den Gesang interessire. Man sagt zwar, Bergamo sei der Ort, wo die schönsten Tenore herstammten, und ist überhaupt der Ansicht, daß der Norden mehr gute Bässe erzeuge, der Süden aber den Tenoren günstiger sei, ich habe aber gerade in Schweden ungemein viel hohe, schöne und reine Tenore gehört. Ob die herrlichen Tenore, die man namentlich von der kaiserlichen Kapelle in Petersburg rühmt, auch sonst in Rußland häufig sind, vermag ich nicht zu entscheiden, doch ist es gewiß, daß auch die Russen, wie alle Slaven, ein gesangs- und musikliebendes Volk sind.

Auf unsern deutschen Hochschulen ist die Beschäftigung mit den Wissenschaften Eins und Alles, und der Gesang gedeiht als eine geringfügige Nebensache in der Regel nur kümmerlich, in Schweden aber sind die Universitäten nicht allein die Sitze der höchsten Wissenschaft, sondern auch die Bewahrerinnen und Pflegerinnen des schönsten und besten Männergesangs. Der Gesang der Studenten von Lund und noch mehr der von Upsala ist weit und breit berühmt, und bei den akademischen Festen der einzelnen Landsmannschaften wie der gesammten Universität bildet er den wesentlichsten und wichtigsten Theil. Die Studenten von Upsala veranstalten sogar in Stockholm Kirchenconcerte, zu denen der gebildete Theil der Hauptstadt und sogar der fernern Umgegend herbeiströmt. Schweden ist ein Land für sich, das Leben ist einfacher, die Beziehungen des Menschen zum Menschen zusammengedrängter, während in den bevölkerteren Theilen Europa's eine größere Kluft zwischen den Menschen und den Verhältnissen stattfindet. Je größer die äußere, desto geringer die innere Absonderung. Diese Einheit und Gemeinsamkeit habe ich schon oben bei der Gymnastik erwähnt. Sie findet auch namentlich statt in der innigen Gegenseitigkeit zwischen Civil und Militär und in den von beiden gepflegten Künsten. Auch der Gesang und namentlich der Kirchengesang wird vom gesammten schwedischen Militär geübt, und es soll wahrhaft erhebend und tief ergreifend sein, wenn bei Andachten im Freien große Truppenmassen ihren schönen Gesang ertönen lassen. Es ist diese allgemeine Pflege des Kirchengesanges noch ein Erbtheil des großen Gustav Adolph.

Die Pflege des Gesanges auf den schwedischen Schulen und Universitäten scheint mit zu der einfachen Natürlichkeit und dem unbefangenen Sinne beizutragen, welche Eigenschaften ich namentlich an den dortigen Studenten wahrgenommen habe. Sie gibt dem ganzen Leben und Treiben der jungen Leute etwas Harmonisches, Gebildetes und, ich

möchte sagen, Tactvolles, wodurch sie sich vom Gemeinen und Niedrigen mehr fernhalten und nicht so der rohen Renommisterei verfallen. Es ist aber keineswegs die Musik allein, die auf den Studenten bildend einwirkt, sondern das schwedische Studentenleben hat viele unwesentliche Vortheile vor dem deutschen voraus. Dahin rechne ich namentlich die Einrichtung der Landsmannschaften. Es ist dem Jünglingsalt ganz natürlich, sich zu größern Vereinen an einander zu schließen. Solche Vereinigungen, bei denen wir in Deutschland oft dieselben Erscheinungen anknüpfen wie beim Turnen, daß sie nämlich sich nicht rein auf ihren Zweck beschränken, sondern daß sich andere Interessen an sie anschließen und sie daher oft ausarten und verboten werden, sind in Schweden etwas von der Regierung durchaus Begünstigtes; in Deutschland führt ihr Mangel zu manchen Ausartungen und Ungefügigkeiten, in Schweden ist ihr Vorhandensein ein wichtiges Mittel, das große Ganze der Studentenschaft in seinen Haupttheilen zu lenken und zu leiten. Die sämtlichen Studenten zerfallen nämlich nach den Provinzen, aus denen sie stammen, in besondere Landsmannschaften, deren jede ihr besonderes Versammlungshaus, mit einer Bibliothek, einem Clavier u. s. w. in hat. In Upsala gibt es 17 Nationen, seit die schonische ihrer Kleinheit wegen eingegangen, und darunter auch eine finnische, in Lund 9, und welchen die Schweden die zahlreichsten sind. An der Spitze jeder Landsmannschaft steht ein ordentlicher Professor, als Tutor und besonderer Vertreter, meist aus der betreffenden Provinz gebürtig. Tutor zu sein ist eine besondere Ehre und sie wird den Einzelnen durch Wahl der Landsmannschaft übertragen und kann sehr einflußreich sein. Die Zimmer der Landsmannschaftshäuser sind zum Theil mit Gemälden früherer Toren geschmückt. Udgardhs auch ins Deutsche übersezte Rede bei Uebnahme des Inspectorats der schonischen Landsmannschaft gibt uns ein Bild von der Bedeutung dieser Stellung. Dem Hauswesen steht ein sogenannter Wachtmeister vor. Ich habe in Upsala mehrere Landsmannschaftshäuser besucht und war besonders überrascht von den großen Räumen und der schönen Einrichtung des Stockholmer Hauses. Die Bibliothek war namentlich reich an griechischen und römischen Classikern. Der Hauptsaal, den ein großer, schöner Flügel zierte, war hoch, hell und groß, ein Nebenzimmer mit einem Billard versehen. Das Kartenspielen ist in diesen Häusern verboten, desto mehr aber scheint man dem Lesen von Zeitschriften und besonders von politischen sich hinzugeben, wie ich denn überhaupt das Zeitungslesen ungemein verbreitet gefunden habe. Im Thiergarten bei Stockholm fesselte mich nicht allein die so eigenenthümliche Erscheinung der vielen und größtentheils blinden Sänge-

und Sängerinnen, welche eintönige und melancholisch ernste Lieder sangen, in denen sich so recht die schwermuthige Sympathie mit der Natur ausdrack, und um welche Sänger sich Kreise von zahlreichen Zuhörern bildeten, sondern es war mir auch ungewohnt und auffallend, selbst unter den Kaffee- und Obstverkuferinnen Frauen zu finden, die ihre Zeitung lasen. Dieser Leseeifer, verbunden mit dem melancholischen und tief religiösen Charakter des Volks, macht es mir erklärlich, wie in der neuesten Zeit im nördlichen Schweden eine mystische Secte fanatischer Religionschwarmer, die der Leser, entstehen konnte.

Kurze Zeit vor meinem Aufenthalte in Upsala hatten die dortigen Studenten einen Festzug nach Christiania unternommen, wo große Reden gehalten und patriotische Lieder voll scandinavischen Selbstbewußtseins gesungen wurden. Unter allen Herrlichkeiten des Stockholmer Hauses wurde mir mit dem freudigsten Stolz das bei dieser Gelegenheit von den jungen Damen Christiania's gestickte herrliche Banner mit dem Wappen Schwedens und Norwegens und mit der vergoldeten Eule darüber gezeigt, das in diesem Hause aufbewahrt wurde.

Zu dem geordneteren und geregelteren Leben auf den schwedischen Universitäten trägt außer anderen Einrichtungen, wie dem seit 1830 in Lund bestehenden akademischen Vereine, der einen litterarischen und geselligen Vereinigungspunct bilden soll zwischen den jüngern akademischen Lehrern und den Studenten, namentlich auch die innigere Mischung der verschiedenen Altersstufen unter den Studenten bei. Zum Theil werden die Universitäten erst im spätern Lebensalter bezogen, zum Theil weit längere Zeit besucht als bei uns, da dieß durch kein Gesetz geregelt wird und den älteren Studenten Gelegenheit geboten wird, durch Privatunterricht der jüngern, Repetitorien u. s. w. sich ihren Lebensunterhalt zu erwerben und als Freunde und Lehrer in einer Person auf diese einzuwirken, zum Theil wird aber auch dieser Besuch öfter unterbrochen, indem ärmere Studenten als Hauslehrer u. dgl. sich häufigst wieder so viel verdienen, um ihr Studium fortsetzen zu können. Daher das zum Theil so hohe Alter der schwedischen Studenten. Kurz vor einer Anwesenheit in Upsala war daselbst ein Student, Namens Carng, im 65sten Lebensjahre gestorben, und ich selbst habe einen sonst sehr lebenswurigen Studenten näher gekannt, der bereits länger als volf Jahre verschiedene Wissenschaften und namentlich Sprachstudien im eitem Sinne getrieben hatte, in verschiedenen neuern Sprachen wohl wandert war und sich zuletzt der Mathematik zugewandt hatte. Andere ziehen dagegen die Universität schon sehr früh, zum Theil im funfhnten Lebensjahre und diese heißen Cautionsstudenten, weil andere

für sie, ihrer Jugend wegen, Caution leisten oder sie sonst beaufsichtigen müssen.

Als Mittel der Disciplin und zur Verhütung von Reibungen führe ich noch die gesetzliche Bestimmung an, daß in einer Universitätsstadt kein Militär und in einer Universitäts- und Gymnasialstadt kein Schauspieler sein dürfen, wenigstens dürfen die letztern dann nur in den Ferien spielen. Nur in Gothenburg kann das ganze Jahr hindurch Schauspiel sein.

Ich bin unvermerkt ins Gebiet der Schulzucht gerathen und will über dieselbe noch einige Bemerkungen machen. Die schwedische Schulzucht gilt als sehr streng und nach der englischen vielleicht als die strengste in Europa, denn von Rußland kann hier füglich nicht die Rede sein. Unter den englischen Gymnasien steht im Rufe ganz besonders die Strenge das von Winchester, wo jährlich eine gewaltige Masse von Ruthen verbraucht wird und wo noch die Kettenstrafe gegen die Schüler vorkommt. Körperliche Züchtigungen sind in England selbst gegen Erwachsene nicht selten, ja sie wurden früher zum Theil gegen Studenten angewandt. Nach einer Aeußerung des bekannten Johnson war aber der berühmte Dichter Milton einer der letzten Studenten von Oxford und Cambridge, die körperlich gezüchtigt wurden. Es pflegte nämlich bei der Relegation von Universitäten vorher auf Ruthenstreiche erkannt zu werden.

In Schweden wie in England hat die Schulzucht schon auf den Gymnasien etwas Republikanisches, wird zum Theil von der Jugend selbst ausgeübt und ist eben dadurch weniger drückend. So steht in Schweden in jeder Classe den Lehrern ein von den Schülern aus ihrer Mitte gewählter *custos morum*, auch wohl *notarius scholæ* genannt zur Seite, der namentlich in den Zwischenstunden die Aufsicht führt ein anderer, der sogenannte *claviger*, der das allgemeine Gebet hält, die Ordnung, Sauberkeit und Schließung des Lehrzimmers beaufsichtigt u. dgl. Ueber körperliche Züchtigungen, die auch noch bei Gymnasialisten vorkommen, bestehen zum Theil sehr ins Einzelne gehende Vorschriften. So muß auf dem Gymnasio in Werid die Ruthe 3 Fuß lang sein und aus sieben kreuzweis in einander geflochtenen Reifern bestehen. Der *claviger* hatte hier die Schlüssel zu einem Schranke, in welchem die Ruthen der Schule verwahrt wurden. So oft der Lehrer in die Schule ging, folgte er ihm mit der Ruthe, als Zeichen der Autorität, und verschloß sie nach der Lektion wieder. Nach der Schulordnung von 1772 war in Schweden noch die Block- oder Stockstrafe erlaubt, wie es noch eine 1817 erneuerte Kirchenstrafe ist, daß, namentlich bei noch nicht

Confirmirten, die oft fluchen (was ja, wie wir oben sahen, ein weit verbreitetes Laster ist) und bei denen sonstige Mittel nicht helfen, der Schuldige am Sonntage vom Ausläuten bis zum beendigten Gottesdienste unter freiem Himmel vor der Kirchthüre mit den Füßen in einen breiten Klob gesperrt wird. Baumfrevlern wird dabei noch ein Zweig in die Hand gegeben. Die schwedische Kirche wacht auch bei Erwachsenen über den Besuch des Gottesdienstes, und es ist daher natürlich, daß von Seiten der Schule namentlich auch die Versäumniß der Kirche bestraft wird, zu welchem Zweck sogenannte *notatores in templo* von den Schülern gewählt werden. Uebrigens bleibt sich die Jugend in allen Ländern so ziemlich gleich, und es dürfte kein unwichtiger Beitrag zur Sitten- und Bildungsgeschichte eines Volkes sein, wenn man die lustigen Streiche und sonstigen Gebräuche der Schuljugend sammeln und in ihrer Eigenthümlichkeit zusammenstellen wollte. Es wäre dieß eine Art pädagogischer Pflanzengeographie, und es ließen sich aus der Beobachtung des Windes, welchen die Jugend in den Köpfen hat, vielleicht nicht unwichtigere Resultate ziehen als aus den Beobachtungen des wirklichen Windes. Ein höchst interessantes Genrebild schwedischen Schullebens finden wir in der Schrift: „Die Schule von Werio vor sechszig Jahren, von Dedmann“. Der Verfasser berichtet uns, daß er einmal die Strafe des Klobtragens in Werio erlebte, indem ein Klob an einer eisernen Kette am Fußknöchel des Delinquenten befestigt wurde. Auf dem Gymnasium durfte keiner Tabak rauchen, wohl aber galt dasselbe und namentlich auch der Besitz einer gehörigen Tabakspfeife für eine notwendige Eigenschaft eines Studenten. Die Strafacte wurden mit besonderer Feierlichkeit öffentlich vollzogen.

Die Uniformirung der Gymnasiasten, auch ein Mittel der Zucht, die früher geboten war und in einem grauen Mantel bestand und für das Gymnasium zu Linköping durch die dortige Synode 1802 noch vollständiger geboten wurde, scheint im Laufe der Zeit ganz abgekommen zu sein. In England besteht sie noch bei einzelnen Anstalten, weniger zur Aufrechterhaltung der Disciplin, als weil durch Vermächtnisse oder sonstige Vorschriften einmal bestimmte Trachten vorgeschrieben sind; in Baiern, so viel ich weiß, nur in Franken, wenigstens habe ich in Rünnerstadt, Würzburg und Aschaffenburg die Gymnasiasten nach den verschiedenen Classen durch verschiedene Kragen des Rockes scharf unterschieden gesehen. In Rußland, wo sogar bei den Studenten Alles bis auf das Knopfloch und den Haarschnitt vorgeschrieben ist, sind in der neuesten Zeit an manchen Orten, wenn die Zeitungen Wahres berich-

ten, selbst für die Mädchen Kleiderfarben oder Uniformen gesetzlich geregelt, wie z. B. bei den drei großen Mädchenschulen in Kalisch.

Als streng ist mir namentlich auch die Zucht auf den schwedischen Militärschulen geschildert worden, von welchen ich nur die zu Carlberg genauer kennen gelernt habe, und unter diesen besonders die von Marienberg, wo die Artillerie- und Ingenieursofficiere eine höhere Ausbildung erhalten. Ich habe zwar in einer schwedischen Schule, die ich unter mehreren, wo zufällig eben Unterricht war, besucht, nicht eben die musterhafteste Zucht und Ordnung gefunden, sondern namentlich eine sehr große Plauderhaftigkeit, kann aber den einzelnen schwedischen Knaben und Jünglingen, die eine höhere Schulbildung genossen, wo und wie ich auch mit ihnen verkehrte, das Lob der Bescheidenheit und guten Sitte nicht versagen. Bei allem jugendlich heitern Sinne zeigten auch die Erwachsenen eine gewisse kindliche und einfache Natürlichkeit, was sich dieß auch schon aus dem ergibt, was ich oben von Upsala sagte. Zum Theil mag dieß mit in der schwedischen Sprache liegen, in der das „Du“ so festgewurzelt ist und in der es für die Anrede kein Verbot gibt, denn das dafür vorgeschlagene Ni hat sich durchaus keine wohlthümliche Geltung verschaffen können und hat in der öffentlichen Meinung einen gewissen mißliebigen Beigeschmack. So viel Knaben und Jünglinge unter den untern Ständen ich Cigarren rauchend auf den Dampfschiffen und auf der Straße sah, so ist mir dieß doch bei keinem begegnet, der das Ansehen unserer Primaner und Secundaner hatte und dessen Aeußeres man es ansah, daß er den gebildeten Ständen angehörte. Daß das Gesamtleben des Volkes das Du so vorwaltet, namentlich in der Anrede des Höhern zu den Untergebenen, daß dadurch ein gewisses patriarchalisches und brüderliches Verhältniß bewahrt wird, halte ich nicht für eine gesuchte Behauptung, denn mit der Anrede per Sie und mit dem Hervorsprossen des Bartes, da dieser möglichst hervorgehoben wird, haben wir schon manchen Einschnitt und Abschnitt auch in der sittlichen Lebensanschauung der Jugend erfahren. Wir läugnen übrigens nicht, daß noch andere Elemente in Schweden hier beitragen, wie die Absonderung des Volks, die Einfachheit des Lebens, der starke Familiensinn, die kirchliche Zucht, Elemente, die wenigstens in der großen Mehrheit des Volkes und besonders auf dem Lande noch vorwalten, so groß das sittliche Verderben in der Hauptstadt und in den größern Städten und so wie namentlich unter den höhern Ständen derselben sein mag. Die vorwaltende Beschäftigung mit der Natur und namentlich mit der Pflanzenwelt hat sicher auch einen wohlthätigen Einfluß auf Gemüth und Charakter.

und Herz, indem sie eine gewisse Natürlichkeit und Harmlosigkeit, die bei der schwedischen Jugend so einnehmend und herzwinnend ist, nährt und befestigt.

Ehe der Gymnasiast Student wird, muß er sich einer Art von Abiturientenexamen unterziehen. Aber dieß Examen wird nicht, wie bei uns, am Gymnasium selbst gemacht, sondern von da erhält er nur Zeugnisse von den betreffenden Lehrern über den Stand seiner Kenntnisse in den einzelnen Unterrichtsgegenständen. An jeder der beiden Landesuniversitäten besteht dagegen eine Examinationscommission aus jüngern Universitätslehrern, von der er, wenn eine schriftliche Vorprüfung im Lateinischen und Schwedischen genügend ausgefallen ist, nun förmlich in allen Gegenständen des Schulunterrichts geprüft wird und ein darauf bezügliches Zeugniß erhält, nach den fünf Prädicaten, nach welchen die größere oder geringere Reife bezeichnet wird. Diese Prädicate sind *laudatur*, *approbatur cum laude*, *approbatur*, *admittitur*, und endlich *improbatur*, von denen das erste für drei vollständige Zeugnisse, das zweite für zwei und das dritte oder das einfache *approbatur* für ein vollständiges Zeugniß gerechnet, das *admittitur* aber gar nicht gezählt wird. Zu einem gültigen Studentexamen, das zur förmlichen Immatriculation und zur Aufnahme unter die akademischen Bürger befähigt, sind nämlich wenigstens sechs ganze Zeugnisse erforderlich, die in den verschiedenen Lehrgegenständen erlangt werden können. Wer also in zwei Lehrgegenständen, z. B. im Lateinischen und Griechischen, das *laudatur* erhält, oder in dreien, z. B. in Mathematik, Geschichte und Philosophie, das *approbatur cum laude*, und in allen übrigen nun das *admittitur*, ist befähigt Student zu werden. Hat dagegen nur einer auch fünfzehn bis zwanzig vollständige Zeugnisse, in einem einzigen Gegenstande aber *improbatur*, so genügt er so lange nicht, bis er wenigstens das *admittitur* sich auch in diesem einen Lehrgegenstande erworben hat.

Man sollte meinen, weil die Universitäten, als die höchsten Sitze der Wissenschaft, die Examina in ihren Händen hätten, so würde dadurch die Idee der Wissenschaft am unbedingtsten festgehalten und die strengen Forderungen an eine gediegene Bildung am wenigsten alterirt, und doch gibt es auch ein sogenanntes kleines Examen, das ohne Kenntniß der gelehrten Sprachen hier gemacht werden kann. Dieß kleine Examen machen aber eigentlich nur die, welche sich gar keiner akademischen Prüfung zu unterziehen brauchen und die sich nur Studirens halber oder um sich in einzelnen besondern Gebieten vorzugsweise auszubilden, auf den Universitäten aufhalten ähnlich wie in Preußen, wo

die philosophischen Facultäten die Ablagerung solcher bilden, die te Abiturientenexamen gemacht haben. Dieß kleine Examen berechtigt Schweden nur zum Studium der Cameralia, zur Feldmeßkunst und zu Eintritt in den Militärstand, oder zu einem praktischen Lebensberuf zu welchem eine etwas höhere als die gewöhnliche Bildung erforderlich wird. Ob dieß kleine Examen erst eingerichtet worden ist seit der neuesten Schulordnung von 1849, vermag ich nicht zu sagen.

Vieles ließe sich gegen dieß Examenwesen und Examenunwesen sagen und ist auch schon auf Versammlungen von Staatsmännern und Lehrern, welche in der neuesten Zeit in Stockholm wegen einer Reform der Schulen stattfanden, zur Sprache gebracht worden; es würde mich dieß aber zu weit von meiner Aufgabe entfernen, die für jetzt darauf sich beschränken will, ein möglichst treues und zusammenhängendes Bild vom gegenwärtigen Stande des Schulwesens zu geben.

Wenn schon die Schulordnung vom 16. December 1820 die bisherigen Schranken durchbrach und den Bedürfnissen des praktischen Lebens entgegenkam, indem sie den neueren Sprachen und den Naturwissenschaften eine größere Berechtigung gewährte, so ist dieß noch mehr mit der Schulordnung vom 6. Juli 1849 der Fall, welcher die realistische Tendenz der Gegenwart sich noch weit mehr geltend macht und welche sich auf eine Vermehrung der für das Schulwesen bewilligten Mittel von Seiten der Reichsstände um 90000 T. Banco stützt. Das pädagogische Schweden ist durch diese neue Anerkennung gewissermaßen in zwei feindliche Heerlager getheilt, denn die einen knüpfen an sie die größten Hoffnungen, die andern die schlimmsten Befürchtungen.

Zunächst sind nach der neuen Verordnung bestehende Hemmnisse bei Bewerbungen um ein Schulamt aufgehoben. Jeder, der seine Befähigung zu einem solchen nachgewiesen, kann sich dazu melden, ohne Rücksicht darauf, ob er in dem Stifte, in welchem er um Beförderung nachsucht, geboren oder erzogen ist; bisher war man nämlich, mit einigen gesetzlichen Ausnahmen, an das Stift gebunden, wo man geboren, das Gymnasium besucht hatte oder ordinirt war. Bei weitem aber wichtiger ist, um hier die Bestimmungen über Veränderung der Lehrergehalt, Anrechnung der Dienstzeit u. dgl. zu übergehen, die Bestimmung: „den Elementarschulen des Reichs, über deren weiteren Begriff wir nicht sprechen, soll Befreiung vom Erlernen der lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache den Schülern zugestanden werden, welche mit Einwilligung der Väter oder Vormünder von diesem Unterrichte befreit bleiben wünschen.“ Dieß ist ein wichtiges Zugeständniß an die For-

runge der neuern Zeitrichtung und eine wesentliche Abänderung des früher bestehenden Gesetzes, wonach alle Schüler der Lateinschulen und Gymnasien die beiden classischen Sprachen erlernen mußten.

Auch auf die Methode geht diese Verordnung ein, schließt sich aber darin an den bisherigen Gebrauch an und hält die Verschiedenheit des Lehrens, die in den Lateinschulen und Gymnasien waltete, in den nunmehrigen untern und obern Classen der neuen Anstalten fest. Es werden nämlich sogenannte ambulatorische Sectionen eingeführt, wodurch die Einrichtung von Classenlehrern oder Ordinarien verschwindet. Auf den höhern Stufen wird der Unterricht nur von Fachlehrern erteilt und die Classenlehrer bleiben nur in Schulen, die nicht mehr als zwei bis drei Classen haben, und in den zwei untersten Classen größerer Schulen beibehalten. Die größere Schwierigkeit für den Lehrer in obern Classen, verschiedene Unterrichtsgegenstände erfolgreich zu vertreten, ferner das in der Natur begründete leichtere Anschließen kleinerer Kinder an einzelne oder wenige Lehrer als an viele, endlich der Gesichtspunct, daß hier die Persönlichkeit weit wichtiger sei als wissenschaftliche Tüchtigkeit, scheinen hier mit vollem Rechte maßgebend gewesen zu sein. Keinem Lehrer sollen bei der ambulatorischen Methode unter den gereiftern Schülern wider seinen Willen andere Fächer auferlegt werden, als denen er sich gewidmet und worin er geprüft ist. Will ein Lehrer daneben auch in andern Gebieten unterrichten, so ist es dem Ermessen des Ephorus und des Consistoriums anheimgestellt, ob ihm dieser Unterricht ohne eine besondere Prüfung zu übertragen sei, nur auf Grund seiner bisherigen Thätigkeit und seiner praktischen Berufstüchtigkeit, „welche immer — lauten die Worte des Gesetzes — das sicherste Mittel, die Geschicklichkeit eines Lehrers zu erforschen“.

Die Einführung der neuen Unterrichtsweise ist dem Urtheile des Ephorus und der Lehrercollegien überlassen und sind dabei sonstige locale Verhältnisse zu beachten. Wie hier, so ist auch sonst auffallend, daß so Vieles der unmittelbaren Entscheidung des Königs selbst vorbehalten ist, so daß man auf ein besonderes Interesse desselben an dem Gelingen dieses neuen Schulplans schließen möchte. Bis jetzt hat, wie wir erfahren, nur etwa der fünfte Theil aller schwedischen Elementarschulen sich für den neuen Schulplan entschieden. Namentlich haben sich drei Gymnasien von Strengnäs, Calmar und Carlstadt für die Aenderung erklärt, doch will man in Carlstadt wieder zum Alten zurückkehren.

Apologist- und Lateinschule soll mit dem Gymnasium zu einer Sammtanstalt vereinigt und es soll der Unterricht mit der erwähnten

Freiheit in der Wahl der einzelnen Objecte so vollständig ertheilt werden, als es der Umfang der Schule gestattet. Es soll dabei kein förmlich angestellter Gymnasiallehrer gezwungen werden können, ander Unterricht oder in niedrigeren Classen zu ertheilen, als ihm nach seine bisherigen Dienstverhältnissen obliegt.

Als Musteranstalt eines nach der alten Weise eingerichteten Gymnasiums gilt die Kathedralschule zu Upsala, nur daß sie zugleich ein Real- oder Apologistschule enthält, deren Schüler in zehn Classen parallel mit den Gymnasialclassen, unterrichtet werden, und daß bei Gymnasto noch eine höchste Classe, die eilfte, vorhanden ist, die Gymnasialschüler also eine längere Zeit, in der Regel ein Jahr, zu ihrer Vorbereitung bedürfen. Beide Anstalten sind übrigens ganz von einander getrennt und haben keinen Unterricht mit einander gemeinsam. Als Muster der neuen Schuleinrichtung gilt die Stockholmer neue Elementarschule, über deren Einrichtung und Lehrweise ich hier noch Einiges beibringen will, so weit dieß nach mündlicher Darlegung möglich ist, ohne eigne Anschauung, die ich namentlich bei dieser Anstalt schmerzlich vermisse. Ich will versuchen, die Hauptpuncte übersichtlich zusammenzustellen:

1. Der Unterricht in den classischen Sprachen ist, wie schon erwähnt und wie es auch durch die königliche Verordnung ausgedrückt bestimmt ist, nicht mehr die *conditio sine qua non* im Lehrplane Gymnasien.

2. Das Schwedische als die Muttersprache bildet den eigentlichen Kern und die Grundlage alles Sprachunterrichts. An dieselbe schließen sich die Erlernung der übrigen Sprachen, wobei die Erlernung neuern, weil das Interesse für sie unmittelbarer und allgemeiner zunächst eintritt und sich an diese erst das Studium der alten anschließt.

3. Aber nicht allein die neuern Sprachen als die näheren gegen die alten als den ferner liegenden voran, sondern auch in der Erlernung der neuern Sprachen wird derselbe Grundsatz festgehalten, so daß zunächst nur eine mit dem Schwedischen verwandte Sprache, nämlich die deutsche, betrieben und von dieser zu einer romanischen und endlich aus romanischen und germanischen Elementen gemischten Sprache fortgeschritten wird.

4. Das Erlernen fremder Sprachen wird stufenweise getrieben, sofern in der letzten zunächst höhern Classe zuerst eine neue Sprache begonnen, in der drittletzten aber das Sprachstudium im weitern Sinne erst betrieben wird und so successive vom Kleinern zum Größern, von

Nähern zum Fernern, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Gegenwärtigen zum Vergangenen fortgeschritten wird.

5. Die Stockholmer neue Elementarschule besteht aus acht Classen oder Hauptabtheilungen. In der untersten wird außer den andern Gegenständen des Elementarunterrichts, unter welchen wir hier besonders das Linearzeichnen, Gesang und Musikunterricht, Geschichte und Geographie und namentlich auch Naturgeschichte hervorheben, unter den Sprachen, wie wir schon erwähnten, nur Schwedisch getrieben, woran sich in der zweiten Classe von unten das Deutsche in wöchentlich 7—8 Stunden, meist gesondert, zum Theil aber auch verbunden mit dem Schwedischen, anschließt. In der dritten Classe von unten kommt eine neue lebende Sprache hinzu, die französische, zugleich beginnt aber auch das Studium der alten Sprachen, mit dem Lateinischen. Auch fängt hier das Englische an, entweder mit und neben dem Latein, oder ohne letzteres und sich an die Muttersprache und die zwei neuern Sprachen, die deutsche und französische, als die dritte neuere anschließend. In dieser Classe, etwa unserer Sexta entsprechend, werden somit vier oder wohl auch fünf verschiedene Sprachen getrieben. In der viertlehten Classe beginnt das Griechische und wird mit den übrigen ihr angehörigen Unterrichtsgegenständen auch in der nächst höhern weiter getrieben, so daß die fünfte Classe von unten recht eigentlich die Bestimmung zu haben scheint, daß in ihr der gesammte Unterrichtsstoff sich gleichsam setze, und daß die vielen und mancherlei Elemente, welche bisher von außen gekommen wurden, sich von da an zu einem festern Bewußtsein und einer höhern Sicherheit gestalten. In der That möchte sonst die Gefahr, daß Kinder durch die Fülle des Stoffs erdrückt werden, noch größer sein, als sie an sich schon sein mag. Noch ist zu bemerken, daß, während in den drei untern Classen Gesang und Musik vereinigt im Stundenplane geführt sind, von der vierten an aufwärts nur der Gesang allein genannt wird.

6. Hält sich auch die neue Elementarschule an den Grundsatz: „Trau, Freund, ist alle Theorie, doch grün des Lebens goldner Baum“, beginnt sie doch schon mit unserer Tertia die Philosophie und treibt dieselbe fort durch die höhern Classen. Die ersten Elemente des Hebräischen werden ebenfalls in Tertia gelehrt; doch scheint dieß mehr primär zu geschehen, und es sind für dasselbe keine besondern Stunden gesetzt, ähnlich wie ja auch in England das Hebräische keineswegs, wie einmal von allen Theologen gefordert wird. Erst in der neuesten Zeit haben einige englische Bischöfe angefangen, dieser Sprache eine

besondere Wichtigkeit beizulegen und Kenntniß derselben bei den theologischen Leistungen zu verlangen.

7. Es ist der neuen Elementarschule um möglichst freie und selbstständige Uebung der Kräfte zu thun, und man sprach es gegen mich als ich die Gefahr einer Ueberbürdung der jugendlichen Gemüther hervorhob, mehrfach aus, daß man der Jugend etwas zutrauen muß und daß sie desto mehr leiste, je mehr man ihr zutraue. Die alte Schule leide gerade an dem Gebrechen, daß sie der Jugend zu wenig zutraue, es ihr zu bequem mache und ihr den Stoff zu sehr von außen bringe, statt sie früh an Selbstthätigkeit und dadurch an geistige Selbstständigkeit zu gewöhnen. Ein anderes von mir geäußertes Bedenken, daß bei dieser Fülle des Lernstoffs die Klippe einer Viel- und Halbwisserei sehr nahe liege, und daß geistige Halbheit auch sittliche Halbheit im Gefolge habe, widerlegte man durch die Berufung auf die Erfahrung, daß diese Methode, weit entfernt Dünkel zu erzeugen, eher ein edles und freies Selbstgefühl hervorrufe.

8. Die acht Classen sind nicht getrennt, sondern befinden sich zusammen in einem gemeinsamen Lehrzimmer, einem großen Saal ähnlich wie dies auch in England zum Theil der Fall ist. Meine festgewurzelten Ideen von deutscher Gemüthlichkeit, die liebe Gewohnheit geistigen Stilllebens und die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit der Classenabsonderung und der nur dabei möglichen gehörigen Sammlung des Geistes und Herzens wurde aber nicht allein dadurch erschüttert sondern fast ganz aus ihren Fugen gehoben, als ich erfuhr, daß die acht Classen in viele Unterabtheilungen zerfielen. In jeder Classe stehen nämlich sogenannte Leselagen von je drei oder vier Schülern, die sich in ihren Kenntnissen am nächsten stehen und deren geistiger Standpunct so ziemlich derselbe ist. Diese kleinen Gesammtheiten pariren sich zusammen und machen gemeinsam ihre Aufgaben, denn der Theil der Arbeiten, die in Deutschland dem häuslichen Fleiße und der Privatthätigkeit zugewiesen werden, findet in Schweden schon in der Schule seine Erledigung, so daß diese die eigentliche Arbeitsstätte und in ihr die Arbeiten nicht allein ausgegeben und durchgegangen sondern auch je nach der Eigenthümlichkeit des Schülers, nach seinem Fleiße und seiner Fassungskraft zum Theil oder ganz angefertigt werden.

9. Der Lehrer docirt nicht vom Katheder herab, sondern unterweilt ambulatorisch, indem er sich von einer Leselage zur andern wendet, überhörend, dort nachsehend, dort Winke gebend und auf die Sprünge

helfend, wenn die Mitglieder einer Leselage sich nicht selbst helfen können und dem herantretenden Lehrer ihre Zweifel und Bedenken vortragen. Der Lehrer ist hier ein wahrer Peripatetiker, die einzelnen Leselagen sind die Gebüsche und Blumenbeete, zwischen denen der Lehrer herumwandelt, pflegend oder begießend oder beschneidend, kurz der den geistigen Garten pflegt und wartet. Bisweilen werden auch ältere und vorgerücktere Schüler, die sonst bekannten Monitoren, zur Unterstützung des Lehrers herbeigezogen.

10. Bei dieser Einrichtung der Leselagen und der dabei angewandten Methode, wo man gewissermaßen das Gras wachsen sieht, ist eine größere Berücksichtigung der einzelnen Schüler möglich als bei fest abgeschlossenen Classen, besonders wenn dieselben sehr zahlreich sind. Es ist hier in der That ein fauler Fleck in sehr vielen Schulen berührt, die so überfüllt sind, daß der Einzelne in der großen Gesamtzahl ganz verschwindet. Soll der Unterricht und die Erziehung, denn beide müssen Hand in Hand gehen, nur irgend erfolgreich sein, so dürfen nur so viel Schüler in eine Classe aufgenommen werden, daß es dem Lehrer stets möglich ist, das Individuum und die Eigenthümlichkeit des Einzelnen zu beachten, ja ich möchte fast sagen, bei jeder Frage den Schüler besonders herauszufinden, für welchen dieselbe sich besonders eignet. Darüber läßt sich freilich kein festes Maß und keine absolute Bestimmung angeben, denn dieß hängt ab von der Beschaffenheit der Schüler, der Lehrer und der Lehrgegenstände. Je mehr der Schüler heranreift, je mehr er auf eigenen Füßen stehen lernt, je mehr seine Physiognomie ein selbstständiges, festes Gepräge erhält, je mehr mit dem Leibe auch Geist und Charakter sich umbilden und zur Selbstständigkeit gelangen, desto mehr hat auch die Individualität ihre besondere Berechtigung. Je rüstiger und rühriger ein Lehrer ist, je schärfer sein leibliches und geistiges Auge, um desto größere Zahl von Schülern wird er mit einem Blick überhauen können. Je mehr ein Unterrichtsgegenstand receptiver, anschaulicher und beschaulicher Natur ist, eine desto größere Anzahl von Schülern wird, wenn sonst die Schulzucht eine gute ist, an ihm Theil nehmen können.

11. Weil die hier angewandte neue Schulordnung erst ins Leben eingeführt werden soll, so betrachtet man die Stockholmer neue Elementarschule gewissermaßen als eine Probeanstalt für dieselbe. Um aber den Versuch im Einzelnen genauer durchführen zu können, ist die Zahl der Schüler für die acht Classen der Schule vorläufig auf 100 beschränkt. Die Schule und ihre Lehrweise erfreut sich aber eines solchen Beifalls, daß sehr viele Anträge um Aufnahme haben zurückgewiesen werden

müssen und daß bereits eine große Anzahl von Expectanten aufgezeichnet ist, um, sobald Schüler abgehen, in die Stellen derselben einzurücken.

Die größere Berücksichtigung der Individualität wird namentlich auch noch dadurch gesteigert, daß die Versetzung der Einzelnen nicht an eine bestimmte Zeit, nicht an einen bestimmten Cursus der Classe und einen bestimmten Termin geknüpft ist, sondern jeder Schüler sich zu jeder Zeit zur Versetzung melden und sich prüfen lassen kann. Während aber so einem Jeden nach Fleiß und Anlage die Möglichkeit gegeben ist, möglichst bald die verschiedenen Classen und so den ganzen Schulcursus zu vollenden, ist dagegen dem Zurückbleiben gewehrt und der Faulheit eine Schranke gesetzt, sofern jeder nur höchstens zwei Jahre in einer und derselben Classe bleiben darf.

Ich konnte nicht umhin, meine deutschen Bedenken gegen diese neue Schuleinrichtung auch in Hinsicht der zuletzt berührten Punkte zu äußern: daß mir das Ganze zu regellos und ungeordnet vorkomme, daß mir dieß Treiben zu weltlich und geräuschvoll erscheine, während die deutsche Schule mehr das Gepräge einer Kirche habe, wo eine Art heilige Stille walten solle, wo man nur einen Lehrer in einem geheiligten Raume sprechen höre, nicht aber zu gleicher Zeit ihrer acht, wo man nur einen Gegenstand zusammenhängend behandle — denn der Lehrer darf bei aller Mannigfaltigkeit der Fragen und Antworten nie den einheitlichen Faden verlieren — an einer Classe, während hier Beschäftigung und Classe aus einander gerissen und zersplittert würden. Meine collegialistische Zärtlichkeit, daß dabei die Lehrer zu sehr angegriffen und ihre Kräfte zu sehr in Anspruch genommen würden, so daß eine baldige Abspannung erfolgen müsse, widerlegte man geradezu dadurch, daß man behauptete, es strenge diese Lehrweise weit weniger an als die der alten Schule. Mehr stimmte man mit meiner Ansicht überein, daß junge und tüchtige Lehrer dabei gewiß sehr erfolgreich wirken könnten, daß aber auch, da manche sehr unvollkommen und ungeschickt wären, weit mehr Gefahren zu Ausartungen und zu Unordnungen vorhanden seien, und daß die Gefahren sich mehren möchten, wenn die Schülerzahl eine viel größere werde, wenn die neue Elementarschule eine alte werde und wenn die neuen und jungen Lehrer nicht mehr mit so frischen Kräften wirken könnten.

Für die Gegenwart aber leistet die neue Elementarschule gewiß Tüchtiges und berechtigt zu schönen Hoffnungen. Dieß möchte ich, da mir, wie gesagt, eine eigene Anschauung nicht gewährt war, aus der großen Freudigkeit der Lehrer und dem innigen collegialischen Verhältnisse derselben mit Zuversicht schließen. Jeder war für sein Fach be-

geistert, alle aber von Hingebung für die neue Einrichtung der Schule erfüllt. Die freudige Ueberzeugung von dem Gelingen ihres Zweckes, von der die Lehrer getragen wurden, unter welchen auch ein deutscher, Dr. Vergius, Lehrer der Mathematik, hatte etwas ungemein Wohlthundes für mich. Wie der Feldherr schon halb geschlagen ist, der nicht mit der Freudigkeit und Gewißheit des Sieges in die Schlacht geht, so auch der Lehrer — und der Lehrer hat so manches Aehnliche mit einem Feldherrn, und jede Lehrstunde mit geistig rührigen und tüchtigen Schülern ist eine förmliche Schlacht, nur daß einer den Kampf bestehen muß gegen viele, die ihn aus dem Sattel heben und ihrer Ansicht Geltung verschaffen wollen — und das Lehrercollegium, das nicht mit der Gewißheit, alle Schwierigkeiten zu überwinden, auf bisher ungebahnten Wegen seine Eroberungen auf dem Felde des Geistes zu beginnen und fortzusetzen versucht.

Ich habe der Gestaltung des schwedischen Unterrichtswesens und namentlich dem neuen Unterrichtsplane immer die deutsche Unterrichtsweise entgegengesetzt, und in der That möchte ich den Gegensatz zwischen beiden großentheils mit auf den Gegensatz schwedischer und deutscher Volksthümlichkeit zurückführen. Schwedens Lage, historische Entwicklung und Lebensgestaltung ist bei einer genauern Beurtheilung seines Schulwesens nicht außer Acht zu lassen. Das Land ist wenig bevölkert, jeder kann sich daher mehr ausbreiten, denn je größer die Einwohnerzahl auf einem bestimmten Erdräume, desto mehr beschränkt einer den andern. Aehnlich in den Schulen und namentlich in den Gymnasien. Die Zahl derer, welche eine höhere wissenschaftliche Bildung erstreben, ist verhältnißmäßig gering, der Individualität der Einzelnen kann daher ein größerer Spielraum angewiesen werden. Schweden ist ferner ein isolirtes und abgesondertes Land, getrennt von dem Herde und Mittelpuncte der Wissenschaft oder von den Ländern, wo Leben und Verkehr schneller pulsiren und wo auch die Pulsschläge der Litteratur in kürzerer Zeit auf einander folgen. Es ist mehr eine Welt für sich und daher mehr zu einem selbstständigen Leben in sich und mit seiner Natur berufen. In den andern geistigen Gebieten muß es ihm weniger darauf ankommen, neue Welten zu entdecken und neue Bahnen einzuschlagen, als vielmehr sich die Resultate der Forschung anzueignen, sie auf den heimischen Boden zu verpflanzen und sie möglichst schnell zum Eigenthum der Einzelnen zu machen. Daher wohl mit die Fülle des Stoffs in der neuen Elementarschule und die Stufenfolge in der Aneignung der Sprachen. Aber auch auf die Volksthümlichkeit kommt Vieles an. Wo wahres Leben sein und die Gefahr des Einschlafens gemindert oder

verhindert werden soll, da müssen verschiedene Elemente thätig sein, da muß ein gewisser Kampf walten. Wie im Leben des Einzelnen so auch bei den Völkern, wie im Leiblichen so auch im Geistigen. Namentlich sind die Deutschen, wo sie nicht mit andern Volkselementen gemischt sind, leicht in Gefahr, zu erschlaffen, wo sie aber mit andern Stämmen vereint sind, gewinnen sie sehr an Thatkraft und Energie. So in Belgien, das vorzugsweise ein Mischland ist celtischen und germanischen Bluts, so noch weit mehr in England und Scandinavien, wo deutsch-normännische Elemente verbunden sind. Die Völker deutsch-normännischer Abstammung sind nun vorzüglich vom Principe der Bewegung und der schnellen Aneignung und Verarbeitung jedes dargebotenen Stoffs durchdrungen, wie wir es namentlich anschaulich bei dem von diesen Völkern vorzugsweise bewohnten Nordamerika sehen; diese Eigenthümlichkeit finden wir auch besonders mit ausgeprägt in dem neuen Schulplane.

Doch ich breche hier ab und schließe meinen Bericht über das höhere Schulwesen Schwedens damit, daß ich die Hauptsache noch einmal kurz zusammenfasse. Das pädagogische Schweden ist demnach jetzt in zwei feindliche Heerlager getheilt. Als die Vertreter der alten Schule möchte ich Annerstedt, Rector der Kathedralschule zu Upsala, als den Repräsentanten der neuen Richtung Swedbom, Rector der neuen Elementarschule zu Stockholm, nennen. Wie sich auch die Zukunft des schwedischen Schulwesens gestalten und wie auch der gegenwärtige Kampf ausfallen möge, er kann nur wohlthätig in seinen Folgen werden, wenn man nach den Häuptern der Parteien auf diese selbst schließen darf. Annerstedt und Swedbom sind edle, feurige Naturen, von regem Eifer für ihren Beruf und von lebendiger Liebe zur Jugend erfüllt, beide von gediegener Bildung und von reicher praktischer Erfahrung, durch jahrelange Abwesenheit mit dem Schulwesen Deutschlands, Frankreichs und Englands bekannt und dabei, was besonders wohlthuend ist, von Hochachtung gegenseitig erfüllt, so weit sie auch sonst von einander stehen mögen. Der Eine erkennt in dem Andern, frei von kleinlicher Eifersucht und persönlicher Eitelkeit, den edeln Willen und das reine Streben an. Beiden drücke ich dankbar im Geiste die Hand.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache. Zum Gebrauche beim Unterricht an Gymnasien, Lehrerseminarien etc., bearbeitet von Dr. J. Frei, Oberlehrer am Gymnasium und außerordentl. Professor an der Universität Zürich. Zürich, S. Mohr. 1853.

Herr Prof. Frei, welcher durch seine gediegenen Untersuchungen über die Geschichte der griechischen Sophistik und durch sein treffliches Programm über Ciceros Rede pro Quinctio schon vortheilhaft bekannt, tritt nun auch mit einer deutschen Schulgrammatik auf; und das mag manchem seiner auswärtigen Bekannten sonderbar erscheinen, wenn er nicht wissen, daß eben derselbe Herr Prof. Frei, welcher an der schweizerischen Hochschule classische Philologie lehrt, am untern Gymnasium selbst den Unterricht im Deutschen erteilt, und zwar mit dem besten Erfolge. Was die nächste Veranlassung für ihn war selbst ein solches schulisches Lehrbuch auszuarbeiten, sagt uns die Vorrede, und dieselbe erleuchtet uns in schlichter Weise, wie der Verfasser ungefähr den grammatischen Stoff in der Schule vertheile und verwende, also auch anderswo vertheilt und verwendet wissen möchte. Aber das vorliegende Buch ist doch nicht ein Buch über die Methode des grammatischen Unterrichtes, sondern es will den Stoff innerhalb großer Hauptabschnitte in chronologischer Folge und zu klarer Anschauung hinstellen; und es bleibt also nur darüber ein Urtheil, wie und wiefern das gelungen sei. Diese Ansicht im Allgemeinen ist die, daß Herr Frei gerade in der Behandlung des Stoffes eine ganz vorzügliche Tüchtigkeit besitzt und in der Darstellung der sprachlichen Erscheinungen eine Klarheit zeigt, wie sie in solchen Büchern nur selten treffen. Ferner wird keiner, der die Werke durchgeht, verkennen können, mit welcher Umsicht und mit welcher Genauigkeit dem wirklichen Thatbestande nachgegangen, mit welchem Fleiße und mit wie großem Tacte die erläuternden Beispiele ausgewählt und eingeordnet worden, wie passend endlich die in derselben Schule gelehrtten verwandten Sprachen mit hineingezogen sind. Offenbar also besitzt das Buch diejenigen Tugenden, die es zur Einführung

in die auf dem Titelblatte genannten Anstalten geeignet machen. Nun das Bestreben ein gutes Lehrmittel für die Schüler abzufassen bestimmt Herrn Frei in minderm Grade, als wir es wünschten, auf die älteren Gestalten deutscher Sprach- und Redeformen ausdrücklich hinzuweisen obgleich die Darstellung mancher Partien in dem Buche auf ein gründliches Kenntniß von diesen beruht und selbst die Syntar mehr als gewöhnlich die Spuren einer solchen verräth. Unsere Einzelbemerkungen sollen nebst Anderm wesentlich diesen Punkt ins Auge fassen und vielleicht vermögen sie den Herrn Frei in einer wohl nicht sehr lange ausbleibenden zweiten Auflage diese Seite noch mehr zu berücksichtigen, sollte die Berücksichtigung auch nur darin bestehen, daß noch einzelne Winke für den Lehrer eingestreut würden, die doch dem Buch nicht seine nächste Bestimmung — ein Buch der Schüler zu sein — verderben könnten.

In der Flexionslehre werden nur die wirklich flexibeln Theile der Sprache abgehandelt, während das Adverbium, die Präposition, Conjunction und Interjection erst in der Lehre vom Satz an geeigneter Stelle zur Sprache kommen. Dagegen läßt sich nicht viel Erhebliches einwenden; doch hätten wir gewünscht, daß diese auch in der ersten Hauptabtheilung wenigstens verzeichnet worden wären. Auch wäre es wohl nicht unzuweckdienlich, sicher nicht zweckstörend, wenn in Kurzem die Bildung der Adverbien, Präpositionen und Conjunctionen schon hier und im Zusammenhange besprochen würde. Dem Schüler, der auf rechte Weise lateinisch lernt, dürfte solcher Aufschluß über die Formen seiner Muttersprache nicht unverständlich sein, wie denn der Verf. dieses Verständniß in der Syntar offenbar voraussetzt. S. 5 Anm. sucht Herr Frei die Benennung Präposition oder Vorwort zu rechtfertigen, indem ganz wenige Wörter dieser Art ihren Platz wechseln oder nur nach ihrem Substantivum stehen können. Die angeführten „wegen“ und „halben“ sind eben eigentlich nicht Präpositionen, sondern Partikel der Mehrzahl von Substantiven, wie das Herr Frei später selbst angibt. Sie stehen also in demselben Verhältnisse wie lat. *tenus* und *versus*. Uebrigens war jedenfalls ursprünglich die Stellung der Präposition um vieles freier, wie uns das die Sanscritsprache und unter den italischen Dialecten das Umbrische lehrt. — Warum der unbestimmte Artikel keinen eine wirkliche Mehrheit bezeichnenden Plural haben kann, hat der Verf. S. 8 deutlich genug gesagt. Es ist nicht uninteressant die Ausbildung des unbestimmten Artikels zu verfolgen. Wie sie im Deutschen und Romanischen vor sich gegangen, darüber belehren uns Grimm und Diez; griechisches *eis* wird schon ziemlich früh wenigstens indefinit

gebraucht (Lob. path. s. gr. ell. p. 44), und über das sanscrit. *eka* sagt eine Anmerkung zu Hipto. p. X, lin. 8: *Alienus est a puriore sermone Sanscrito hic usus nominis numeralis eka, quum eodem sensu ponitur atque in nostris linguis articulus, quem vocamus indefinitum; obtinet contra in hodierno Bengalorum sermone etc.* Doch genug der Winke über diesen gar nicht so bedeutungslosen Punkt in der sprachlichen Anschauung. Bei der Bemerkung S. 11, 3 muß man im Auge behalten, daß die Classen der Declination vom Verf. nach dem Pluralis geordnet sind und also von seiner Seite kein Mißverständnis anzunehmen ist; aber wesentlich hätte uns die Bemerkung gelehrt, daß die besprochenen Feminina als unumlautbare eigentlich im Pluralis —en annehmen mußten, hier aber die alte Declination noch die Oberhand behielt. Die hier gegebene Darstellung der schwachen Declination mag wohl für die Praxis hinreichend sein; aber wir sähen doch gerne eine Hinweisung darauf, was eigentlich das Wesen der sogenannten schwachen Declination ausmacht. Denn es steht ja hinlänglich fest, daß das hier spielende *n* durchaus kein Flexionszeichen ist, sondern mit zum Stamme gehört. Und in gar vielen Fällen zeigen uns die verwandten Sprachen die rechte Fährte mit aller nur wünschbaren Klarheit. Da ließe sich denn auch mit wenig Worten darauf hindeuten, wie im Neuhochdeutschen und zum Theile schon in ältern Sprachperioden die wirklichen Endungen verkannt und darum willkürlich verwendet wurden, so daß es den Anschein gewinnen konnte, als sei z. B. u. „Gaben“ u. eine schwache Declination vorhanden u. dgl. mehr. Und daß wir gerade hier noch etwas anmerken, was wir auch in einer neuhochdeutschen Grammatik vollständiger wünschten, was aber der Herr Verf. sicher nur darum nicht einläßlicher behandelte, um sein Buch dem nächsten Zwecke nicht zu entfremden, — das sind genauere Angaben über den Grund und den Sachverhalt des Wegfalles eines *e* in der Endung, worin das Neuhochdeutsche nicht überall mit dem Mittelhochdeutschen übereinstimmt. Zu dem Ziele hätte freilich eine Auseinandersetzung der Lehre vom stummen und bloß unbetonten *e*, wie sie Lachmann und Grimm aufstellten, vorausgehen müssen. S. 17 sollte wohl in der Flexionstabelle für den dat. (en) stehen. S. 20 konnte in der Anmerkung als ein analoger Fall *mea causa* u. hinzugefügt werden. S. 21, 2 standen wieder treffliche Analogieen zu Gebote; dem jemand größer steht römisches *quisquam scriptor* u. s. f. „irgend einer, der ein Schriftsteller ist“, u. dgl. zur Seite; „etwas Gutes“ aber und „nichts Seltenes“ sind eher nach dem lateinischen *aliquid boni* und *nihil rari* aufzufassen, d. h. hier hat sich nach den substantivisch gebrauchten For-

men der alte Genetivus erhalten, der zufällig im Neuhochdeutschen mit dem neutralen Nominativus übereinstimmte. Denselben Fall finden wir noch bei genug und viel. Daß nichts unflexibel ist, hat auch einen innern Grund, ist es doch eigentlich nichts Anderes als ein Genetivus, abhängig von einem weggebliebenen nicht; nichts nicht bedeutete: „kein Ding (nichts) von einem Dinge“. — Wir sehen den Grund leicht ein, der den Herrn Verf. bestimmte das possessivische Pronomen auch ein substantivisches zu nennen (S. 29), können uns aber doch damit nicht recht befreunden. Das Adjectivum ist eben in dem Sinne immer substantivisch, und wir selbst und Andere haben schon oft genug den Satz aufgestellt, das Adjectivum entspreche dem Genetivus eines Substantivums, und dieser Genetiv selbst sei eigentlich nichts Anderes als ein unflectirtes Adjectivum; das ist nicht nur z. B. in griech. *ἐμεῖο, ἐμέο, ἐμοῦ* der Fall, es findet sich die Erscheinung ganz klar auch in den sogenannten thessal. Genetiven auf *οιο*. Sage ich „der königliche Garten“, so ist hier „königlich“ gerade so viel und wenig substantivisch als in „mein Garten“. S. 34 ist von den Formen selber und selbst die Rede, aber nur ihr bloß adjectivischer Gebrauch ist hervorgehoben. Bemerkt werden dürfte auch, daß sie immer undeclinabel sind; aber noch mehr interessiert uns ihre Form, die freilich eben bei der Lehre von der Steigerung in Frage kommen mußte. Es ist überflüssig, daß wir uns über diese Bildungen weiter auslassen, da von Jacob Grimm Gr. III, 647 ff. so sinnig behandelt sind, und davon konnte schon etwas selbst in eine neuhochd. Grammatik einfließen. — Ist es zu viel gefordert, wenn wir meinen, es hätte bei den Ordinalzahlen auf die Steigerungsformen aufmerksam gemacht werden sollen? S. 42 ist in der Anmerkung von dem neuhochdeutschen Partic. II. Passivum die Rede und gesagt, daß es sich aus dem Infinitivus entwickelt habe, d. h. aus der Declination des Infinitives, die in älteren Deutschen vortrefflich lebendig ist. Nach der Präposition mußte natürlich der Dativ stehen, z. B. *za betönne ist, orandum es* und daraus entfaltete sich nun, wenn man will, sprachwidrig eine Adjectivform, während umgekehrt im lateinischen Gerundium eine ursprüngliche Adjectivform substantivisch verwendet ist. Die Form *ab* auf *ende* statt *enne* ist nicht erst neuhochdeutsch. Grimm, Gr. I S. 113. — Die Behandlung der Ablaute und der dadurch bestimmten Conjugation ist mit großer Umsicht so bearbeitet, daß sie möglichst wenige Voraussetzungen erfordert. Wir gestehen, daß uns der Verh. hier in seiner Scheu Alterthümliches hineinzuziehen zu weit zu gehen scheint, da eben das Alterthümliche gerade in diesem Theile durchau

nicht veraltet ist, sondern das Neue aufklären muß. Die Gesetze z. B. der Brechung sind so ungemein einfach, daß sie ohne weiteres ausgelegt werden dürfen, und schon damit gewinnen wir eine wunderbare Einsicht in den Bau der neuhochdeutschen Conjugation und ihre Corruption. Ebenso hätten wir uns nicht im mindesten gescheut die drei ersten Conjugationsclassen historisch zu verfolgen und den ursprünglichen Einfluß der folgenden Consonanten hervorzuheben. Wenn 49 a gesagt ist, daß mehrere WB. das o des Participiums auch schon in das Imperfectum Präteritum aufgenommen, so mag das so sein; wir glauben jedoch, dieses o rühre eher aus dem Pluralablaute des Präteritums her. Eine treffliche Behandlung haben die unregelmäßigen Verba in unserm Buche gefunden, wo Herr Frei tiefer in die Entwicklung zurückgriff, und ebenso verdient der Abschnitt über die Wortbildung unser vollstes Lob. Wird diese Lehre in solcher Weise in den Schulen getrieben, so ist sie im höchsten Grade geistbildend und wird nicht verfehlen dazu beizutragen, daß der Schüler mehr und mehr die edle Nützlichkeit des Deutschen achten und liebhalten lernt.

Die Satzlehre gibt uns weniger Veranlassung zu besondern Bemerkungen. Es herrscht in derselben im Ganzen dieselbe Systematik, die man in den besten sprachlichen Lehrbüchern überall sich durchzieht; und ist nicht zu läugnen, daß dieselbe in den meisten Puncten eine innere Rechtigung hat. Während die Sprachformen, je weiter wir zurückgehen, desto vollkommener sind, je weiter sie vorrücken, desto abgewächter erscheinen, hat sich die Syntax erst allmählich und mit Abwägen des Formenreichtums immer tiefer und durchdringender entwickelt, und die deutsche Syntax ist also wesentlich eine Frucht der neuern Zeit. Ein historisches Verfahren ist allerdings in culturhistorischer und psychologischer Beziehung auch auf diesem Gebiete sehr interessant, nicht durchaus zum Verständnisse nothwendig oder gar unentbehrlich. Herr Frei versäumte es nicht zu weiterer Anregung auch hier einige vergleichende Beobachtungen und historische Daten einzustreuen an Orten, die dazu am besten geeignet waren, wie z. B. bei den Fügungen u. s. f.

In der Orthographie neuerte unser Verfasser auf Grund der geschichtlichen Entwicklung; aber er neuerte nur, wo es ihm durchaus nothwendig schien. Die Rechenschaft, die er im § 150 ablegt, wird in den conservativsten Leser unbefriedigt lassen.

Wir schließen unsere Anzeige mit dem aufrichtigen Wunsche, daß der Verfasser sich für seine saubere und äußerst umsichtige Arbeit dadurch belohnt sehen möge, daß sein Buch, welches auch äußerlich recht schön

ausgestattet ist, bald in einige Lehranstalten des Aus- und Inlandes eingeführt werde. Wird Herr Frei in der Art unterstützt, so ist es sicher, daß dieses kleine Werk, welches jetzt schon zweifelsohne zu den besten Lehrbüchern zählt, recht bedeutend werden kann.

Zürich, den 28. März 1853.

Dr. F. Schweizer.

1. Französische Vorschule von Emil Zandt. Karlsruhe. Groos, 1852.

Ein drolliges Ding 100 Seiten, rechts deutsch, links französisch „denn auf dieser ersten Stufe des Unterrichts kann von einem wirklich Uebersetzen aus der fremden Sprache ins Deutsche doch nicht wohl Rede sein.“ Wenn der Verfasser gute, genetisch geordnete Lesebücher kennt, wird er begreifen, daß wir uns nicht weiter bei ihm aufhalten.

2. Französische Grammatik für die untern Classen von Gymnasien und Realschulen. Potsdam, 1852.

Vertlich wichtig; verdrängt Hirzel aus Potsdam. Der Verfasser kennt ohne Zweifel andere gute Elementarbücher; in diesem Fall er nicht nöthig, sich in der Vorrede wegen schon längst adoptirter Neuerungen zu rechtfertigen. Das Buch ist für Grammatik methodisch, Phonetik und Onomatik nicht. Außerdem ist es, namentlich in den pro-noms, für die untere Stufe zu inhaltreich. Einzelne Ausstellungen Seite 9. La gazette schleppt sich durch alle Lesebücher fort; der Verfasser wird wissen, weshalb wir le journal wünschen. Seite 38 Qu ist auch adjectif relatif. Beispiel: Mais pourrais-je vous dire à quel impatience Ist dieß wirklich ein Relativum, und soll das auf dieser Stufe? Seite 41. Les ciels de lit in einem Buch für die untere Stufe erinnert an coccyx, bombyx.

3. Kurzgefaßtes alphabetisches Verzeichniß derjenigen französischen Wörter, welche u. s. w. Erfurt, Bartholomäus.

Kurz, ein alphabetisches Aussprachebuch. Enthält Nichtiges. 3 Nachschlagen brauchbar. 59 Seiten Text. Duodez.

4. Rempel, Französisches Übungsbuch. Erste Abtheilung 1851. — Zweite Abtheilung 1852. Essen, Bader.

Ein regelfarbiges, gut ausgewählte kleinere Sätze zum Uebersetzen aus der einen Sprache in die andere enthaltendes Buch. An den Sätzen werden, wie dieß jetzt in guten Büchern des Elementarunterrichts anderer Sprachen stets der Fall ist, die einzelnen grammatischen Formen und Eigenthümlichkeiten zur Anschauung gebracht.

Der Verfasser hat dieß Buch „vorzüglich für Gymnasien bearbeitet, überzeugt, daß nach den Seitens der Gymnasien speciell zu stellenden Anforderungen an ein ihrem Zwecke entsprechendes Übungsbuch noch Manches zu wünschen übrig geblieben“. Wir haben vergebens gesucht, den specifischen Unterschied, den dieß Buch von andern guten Elementarbüchern hat (von der Vergleichung mit schlechten können wir doch wohl absehen), zu ergründen, wenn er nicht darin liegen sollte, daß die Erlernung der unregelmäßigen Verba bis ans Ende der zweiten Abtheilung verwiesen ist, da auch auf dem Gymnasium diese die Formenlehre abschließen. Auch hätte der Verfasser, in Erwägung, daß gerade auf den Gymnasien der französische Unterricht gewöhnlich in den Händen solcher Lateiner ist, die vom Französischen nichts verstehen, die Aussprache sehr sorgfältig behandeln müssen (der Lehrer wegen). Doch gibt uns der Verfasser über die specielle Einrichtung seines Buches folgenden Aufschluß: Der eigenthümliche Bildungsgang der Gymnasien erlaube, so manches, was in den derartigen Lehrbüchern gewöhnlich mit so ermüdender als zeitraubender Breite behandelt wird, namentlich Terminologie, allgemeine grammatische Begriffe, Erklärungen u. dgl., entweder als bekannt zu übergehen oder nur obiter zu berühren.“ Auf den Bürgerschulen bildet die Muttersprache den Mittelpunkt und der Lehrer des Französischen kann um so getrosteter Terminologie u. obiter berühren. Da der Verfasser sein Übungsbuch jedoch nicht mit den guten Elementarbüchern, sondern mit den „derartigen Lehrbüchern“ vergleicht, hat er auch in der Vorrede zur zweiten Auflage „die Hoffnung, dem französischen Unterrichte in der französischen Sprache eine zweckmäßigere (als welche?), auf Bewußtsein und Sicherheit des Wissens vorzugsweise bezogene Grundlage verschafft zu haben“.

Die erste Abtheilung lehrt: avoir, être, die drei Conjugationen, der Artikel, die adjectifs possessifs und das Demonstrativ ce, die Pluralbildung (les travaux, die Nothfälle, erinnert in einem Elementarbuch: conquiesco, conquexi), die Bildung des Passiv, das verbe réfléchi, 100 Seiten.

Die zweite Abtheilung gibt: Pluralbildung und Motion der Substantive, Pluralis und Femininum der Adjective und deren Steigerung. Vorläufig und vorläufig (denn der Verfasser scheidet scharf zwischen Formenlehre und Syntax, so daß die zwei ersten Abtheilungen wenig Syntaktisches enthalten) wird der Gebrauch des Imparfait zum Unterschied vom Präsens also gelehrt: es bezeichne das Dauernde, Bezügliche u. s. w. wann mit dem letzten Worte der Schüler irgend etwas anfangen? Steigerung. Theilungsartikel. Zahlen. Diese könnten füglichweise als

äußerlich mit dem Gedächtniß aufzunehmende Wörter auf der ersten Stufe absolvirt sein. Pronoms. Auch diese würden wir, da die Stellung der conjoints vor dem Verbum zur festen Sicherheit einzuüben ist, im Lehrgange vorzurücken wünschen. Vornwörter. Adverbien. Bindewörter. Unregelmäßige Zeitwörter. 264 Seiten. Daß es bei so reichhaltigem Stoffe möglich und nothwendig war, auch Syntaktisches zu erläutern, z. B. die Stellung der Adjective, die Bedeutung der Zeiten und Moden, die Participienlehre, die Lehre vom Infinitiv und der sich daran schließenden Satzergänzung, möchte nicht zu bestreiten sein. Jedoch fängt das Gymnasium seine Syntar gewöhnlich nach durch und durch erlernte Formenlehre an; woher sich dieser methodische Irrthum schreiben mag.

Das Buch würde als eine sehr gute „grammaire en exemples“ um so mehr anzuerkennen sein, wenn der Verf. nicht die Existenz anderer, guter, vor ihm geschriebener Bücher gänzlich zu ignoriren schien und deswegen die Erwartung auf etwas Neues weit über das erreichte Ziel hinaus spannte.

Dr. Buchmann.

II.

1. *Louis, Le verre d'eau.* Derselbe, Angelo. Mit Anmerkungen etc. Leipzig, Gries

Der französischen Geregese ist durch die Mangelhaftigkeit der französischen Lexika auf dem Felde veralteter und moderner Spracherscheinungen und durch das Schweigen derselben über litterarische und gesellschaftliche Lebensarten (*moutons de Panurge; coup de Jarnac; vous êtes orfèvre, Monsieur Josse; tu l'as voulu, Georges Dandin*) und über französische Sitten ein weites Gebiet vorgezeichnet, auf dem für Schwalb, Plöb, Hauschild in ihren Ausgaben französischer Schriftsteller mit Glück bewegt haben. Die Geregese soll lexikalisch sein, wo das Wörterbuch schweigt, grammatisch, wo sich die Grammatik irrt, sachlich an dem fast unbestellten Felde französischer Sitte und Volkseigenthümlichkeit. Dieß sind unsere Anforderungen an Ausgaben. Nachdem wir nun einen Augenblick darüber nachgedacht haben, wie sich

Le verre d'eau, publié par *Louis*, vierte (!), und Angelo von demselben, fünfte (!) Ausgabe, (1852. Leipzig, Gries)

vom Brüsseler Nachdruck unterscheiden, fügen wir hinzu, daß die „notae explicatives“ lexikalisch häufig ungeschickt, oft falsch sind. Beweis (*verre d'eau*), capricieux, launig; *grand seigneur journaliste*, ausgezeichnete Zeitungsschreiber; *le feu en a fait justice*, das Feuer hat ihm Gerechtigkeit werden; *publiciste*, Staatsrechtsbeamter; *l'insistance* das Daraufbestehen (schönes Wort!); *homme positif*, bestimmter Mensch

sans préjuger, ohne etwas dahinter zu suchen; d'une manière évidente, auf offene Weise; au prix coûtant, zu einem hohen Preise (der Verfasser hat offenbar den schneidenden Biß Bolingbroke's nicht verstanden); cela dépend pour nous (mit ausgelassenem Komma) ob für uns, das wird davon abhängen; plus piquant, noch auffallender; si cela il n'était pas (sic!), wenn er es aber doch nicht wäre; nous entendons, wir setzen voraus. Also: das Buch taugt nichts, q. e. d. Die Anmerkungen zu Angelo sind unschädlicher; doch kann les passants s'esquiver nicht durch „entspringen“ übersetzt werden.

Ein französisches Lesebuch läßt sich nach zwei Gesichtspuncten verfaßen; da es seiner Natur nach nicht grammatisch-methodisch sein kann, so berücksichtigt es entweder vorzugsweise den Inhalt, ist also ein Buch der Erziehung und des Unterrichts zugleich, oder die Literaturgeschichte und ist dann didaktisch. Gehört die französische Literaturgeschichte mit allen ihren Einzelheiten auf die deutsche, namentlich auf die deutsche Realschule? (Auf Gymnasien gedeiht bekanntlich das Französische nur ausnahmsweise.) Nein. Selbst deutsche Literaturgeschichte wird nur da förderlich, wo der Schüler den einzelnen Schriftsteller eindringlich zu studiren gezwungen wird, sonst bildet sie Schwäger; die französische endlich würde seitens der Schüler im Nachbeten für ihn leerer Floskeln bestehen. Das Gesetz verlangt vom Abiturienten in Preußen allerdings Kenntniß der hervorragendsten Erscheinungen in der Literatur. Diesen weiten Begriff sollte jeder Lehrer möglichst ins Enge ziehen, wozu ihn die Unbestimmtheit des Ausdrucks berechtigt. Das Lesebuch ist daher nach seinem Inhalt zu beurtheilen; daß dieser und nicht bloß die Form französisch sei, französische Sitte und Geschichte berücksichtige, kurz: ethnographisch werde, ist ein frommer Wunsch. Selbst die Anekdoten, mit denen solche Bücher gewöhnlich beginnen, können dazu beitragen. (La poule du pot des bon Henri wie tout est perdu, fors l'honneur ist allgemeines Sprachgut und gehört zur Kunde des Französischen. Die *Chrestomathie* von Plöb hat hier einen guten Anfang gemacht.) Daß die ersten Stücke kurz und prägnant, dramatisch lebendig, selbst dramatisirt seien, verlangt der Schüler; daß die Albernheit, Leerheit, Unreinheit durchweg keine Stätte finden darf, versteht sich von selbst. Diejenigen Bücher, aus denen man Französisch, französische Sprache, Sitte, Geschichte lernt, werden uns im umgekehrten Verhältnisse zu ihrer Seltenheit um so mehr beschäftigen. Eine solche Rücksicht hat nicht genommen

2. Lüdewig. Französisches Lesebuch für untere und mittlere Classen. Zweite, verbesserte Auflage. Mainz, Kunze.

Die zweite Auflage unterscheidet sich von der ersten durch Zufügung

mehrere Gedichte und andere geringe Veränderungen. Die Ausstattung ist gefällig, das Buch rein und im Ganzen geschmackvoll. Wir begnügen uns, dem Verfasser die Stücke anzudeuten, die wir wegwünschen. 1, wegen seiner Meidingerhaftigkeit. 1, 18 wünschten wir in der dramatischen Form des Lesebuchs von Kiz. 1, 27 ist weichlich und unklar. 2, 7 und 9 sind Schnurpsereien ohne die Tiefe des ächten Märchens. 3, 2 ist weinerlich und schildert eine nicht vorhandene Kinderwelt. Und den Briefen sind inhaltsleer 13 und 15.

Das französische methodische Lesebuch (die methodische Grammatik wird um so mehr Geltung finden, je mehr es Phonetik, Grammatik, Onomatik mit und durch einander, nicht neben und nach einander lehren versteht. Es ist verfehlt, wenn es nach alter Weise den Artikeln in jeder Beziehung abtreibt wie die lateinische alte Schule, verfehlt, wenn es mit unverständlichen Worten die Phonetik am Anfang durchzieht, verfehlt, wenn es den Wortschatz zufällig lehrt, d. h. gar nicht lehrt. Daß namentlich der letzte Punkt fast stets vernachlässigt ist, lehrt der erste Blick in fast jedes Lesebuch. Die Onomatik steht fast ganz in der slavischsten Abhängigkeit des Lautes und der Form. Das Lesebuch wird um so vollkommener sein, je mehr es den Wortschatz (sei es nach etymologischen, sei es nach begrifflichen Gruppen) stufenweise mit der fortwachsenden Sicherheit der Aussprache und der steigenden Einsicht in die Spracheigenthümlichkeit zu erweitern vermag. Laut und Form für Accidenz, der Wortschatz ist die Substanz. Es versteht sich von selbst, daß der Schüler an Laut und Form denken lernen muß, daß er aber zur Erkenntniß des waltenden Gesetzes durch die eigene That der Anschauung geführt werde.

3. Methodisches Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache von Kiz. Braunschweig: Vieweg u. Sohn. 1852.

Der Verfasser nimmt für sich ein, weil er gründlich französisch versteht, über Methode denkt, eigenthümlich und selbstständig verfährt, ohne andere Grammatiker zu compiliren, in seinem Lesebuch wirklich anziehend, meist heiteren, oft dramatisirten Stoff verwendet. Sein Zweck ist „die Schüler so weit in die französische Sprache einzuführen und in derselben umherzuführen, daß sie sich darin im eigenen, sowohl schriftlichen als mündlichen, Gedankenausdrucke selbstständig bewegen können“. Er ist ein Feind der Präparation, statt deren er *traduction à livre ouvert* verlangt, während er dem häuslichen Fleiß das Copiren und Memoriren anheimstellt. Sein Buch ist nicht ganz nach dem in den Lehrstunden einzuschlagenden Gange, der vielmehr nach § 257 anzustellen ist, geordnet. Er behandelt zuerst die Phonetik an Wörtern, nicht an Sätzen.

während wir lieber sähen, daß sie erst in der fünften oder sechsten Stunde also behandelt werde, ehe der Schüler selbstthätig aus dem erlernten Stoffe ihre Grundzüge entwickelt. Später überläßt er sie dem Zufall. Dann folgen von § 6 Lese- und Uebersetzungsübungen, in denen Grammatik nicht gelehrt wird, sondern Onomatik, und zwar nach dem Grundsatz, den Schüler mit den durch den Klang hinlänglich bekannten Wörtern vertraut zu machen (*tasse, café, Gustave, Michel, magasin de meubles, manufacture de tabac*). Späterhin wird auch die Onomatik dem Zufall der Beispielsätze überlassen. Unter *Phraséologie comparée* lehrt der Verfasser nun Wortstellung (wobei klar und richtig die Lehre von der Stellung des Adjectivs S. 29), Verschiedenheiten des Ausdrucks (*différences de locution*, ein seltsamer Titel), als: Auslassung, Setzung, Regirung des Artikels, Comparation der Adjectiva, verbe passif, verbe réfléchi, participe. Diese phraséologie will er aber erst später erlernen lassen und mit § 50 anfangen lassen, d. h. mit dem Verbum. Die Uebungen beziehen sich doppelt zugleich auf die einzunehmende Form des Verbums und einen Punkt (auf den durch Paragraphen hingewiesen) der Wortstellung. Er nimmt nur eine Form des Verbums an, dessen Infinitiv . . . re oder . . . r sei; alles Vorangehende sei Stamm (also in *aimer* wäre *aime* der Stamm, historisch ist, ob von praktischem Nutzen, problematisch). Seite 113 stehen die „regelmäßigen“ Verba, Seite 133 die „unregelmäßigen“ (worunter letzter die Gruppe derer auf *indre* nach des Verfassers System). Die neue Nomenclatur: *Passé circonscrit* und *inscrit* (statt *imparfait* und *défini*), *non-positif* statt *subjonctif* unterstützt der Verfasser mit guten Gründen und drückt durch den Namen treffend das von ihm aufgestellte Gesetz über diese Spracherscheinungen aus (siehe Seite 86 und 100. Die Benennung *non-positif* erklärt für den Referenten am besten Fälle wie z. B.: *J'attends qu'il vienne; il mérite qu'on lui rende ces hommages*). *Noms* und *Adjectifs* behandelt er zusammen. So die Präposition und die Conjunction, gewissermaßen als Satzpräposition. Die Synonymik der letzteren ist eindringlich und klar behandelt. — Das Buch hat den seltenen Vorzug der Eigenthümlichkeit in dem Grade, daß den Schüler ohne Anleitung des Lehrers verwirren würde; für den Lehrer ist es eine beachtenswerthe Erscheinung, da es keine Regelsammlung, sondern eine wissenschaftliche Begründung der entwickelten Gesetze bietet.

Handbuch der französischen Sprache und Litteratur für alle Classen des deutschen Gymnasiums von Dr. Braunhard, Professor in Arnstadt. Zweite, unveränderte Auflage. Erfurt, Rörner.

Das Buch rechtfertigt seinen Titel dadurch, daß es nicht eine bloße

Chrestomathie ist, sondern auf 960 Seiten correcten, gefällig gedruckten Textes Folgendes bietet: (Seite 1—7) 1. Prononciation, leider ohne eine kurzgefaßte Theorie derselben, die dem Buche auch in außerhalb der Schule liegenden Kreisen eine größere Verbreitung, die es so sehr verdient, verschaffen würde. Die Beispiele sind in der Prononciation größtentheils dem weiten Gebiete der *sagesse du peuple* und der Gallicismen entlehnt und bieten Sprachgut, das zum Verstehen des Französischen zu wissen unerlässlich ist. Obgleich der geehrte Herausgeber sich Lob und Tadel sehr empfindlich ist, was die Vorrede beweist, so müssen wir ihm doch sagen, daß es entschieden und ohne Weiteres falsch ist, *not* statt *notre* zu sagen, und daß die angegebene Aussprache nur im Munde des *chiffonnier, tourlourou* etc. sich findet. Der Verfasser wird nach einem achttägigen Aufenthalt in Paris davon überzeugt sein (siehe Plösch Elementarbuch erster Coursus dritte Auflage Seite 141). 2. *Grammaire en exemples* (Seite 7—68), die sich durch die Wahl der gebotenen Beispiele auszeichnet, und die man nur vollständiger wünscht. Auch verspricht uns der Verfasser bei einer dritten Auflage, dafür Sorge zu tragen. 3. *Eine Chrestomathie*. (Seite 68—788.) Sie enthält: a. *Théâtre français*: dieses beginnt mit Florian, der sich allerdings durch Sauberkeit und Klarheit des Ausdrucks von stylistischem Gesichtspunkte aus empfiehlt, dessen Familiengemälde des guten, biedern, geprägten Arlequin jedoch zu weit entfernt von dem Leben der Jugend liegen, als daß sie diese lebhaft interessiren sollten. Dies hat der Verfasser auch gefühlt, und er verspricht, in der dritten Auflage Florian größtentheils auszuscheiden. Auf Florian folgt: *Avant, pendant, après* von Scribe, dessen Wahl um so mehr zu loben, als es eine lebendige Skizze der historischen Veränderungen der französischen Gesellschaft bietet. Wir erwähnen gleich hier, daß die Chrestomathie mit Notizen versehen ist, die theils lexikalisch, theils grammatisch, theils sachlich, theils etymologisch sind und zu einer eindringlicheren Lectüre und Behandlung des Lesestoffes anregen. (Wenn Seite 91 in einer Note gesagt wird *fidèle* oder *fidelle*, beide Schreibarten kommen vor, so ist das für den Schüler Ballast. Kein heutiger Schriftsteller schreibt so, die Académie auch nicht. Seite 158 ist: *Si tu étais t-à la tête des choses* in der Note falsch erklärt durch: *Si tu étais toi à la tête*. Dies *t* ist ein euphonisches, und ein Fehler, den die französische Sprache *cuir* nennt. Caracalla kann nicht schreiben; er weiß nicht, daß am Ende von *étais* ein *s* steht, fühlt aber das Bedürfnis der Bindung und setzt ein *t*. Seite 159 müßte zu *la porte Denis, la porte Martin*, Zeile 2, nothwendigweise folgende Note gegeben werden: diese Thore heißen und hießen

la porte St-Denys et porte St-Martin. Der Revolutionsmann Caracalla läßt jedoch das verpönte saint fort. 163 wird qui vive erklärt durch: que qui que ce soit qui vive là, réponde. Sollte es nicht vielmehr eine Verstümmelung durch den Soldatenmund sein, oder käme es wie viele soldatistische Ausdrücke, caserne, amiral u. s. w., direct aus dem spanischen viva?) Dann folgt Athalie, die der Verfasser für die dritte Auflage durch Benützung der Ausgabe von Schwalb (und der von Plöb, hoffen wir) noch willkommener zu machen verspricht. b. Unter Eloquence, Rede Ancillon's über Preußen, Vertheidigungsrede für Ludwig XVI. von de Sèze, eine Schilderung Mirabeau's durch Cormenin, die Antrittsrede, die Thiers in der Academie hielt. Endlich erfahren die kurzen Feldherrnreden Napoleons gerechte Berücksichtigung. c. Histoire et biographies. Namentlich ist die französische Geschichte berücksichtigt. d. Contes, Nouvelles, Voyages, Fables. Daß namentlich und ausschließlich für die Fabeln Lafontaine ausgebeutet ist, ist um so gerechtfertigter, als dieser Fabulist in Frankreich in allen Schulen gelesen, von allen Kindern gelernt wird, so daß Reminiscenzen aus ihm allgemein verständlich und häufig sind, daß eine Kenntniß dieser Fabeln für Jeden, der Französisch gründlich verstehen will, unerläßlich ist. Unter e. Poésies, mit namentlicher Berücksichtigung Hugo's, Lamartine's, Delavigne's, Veranier's. Unter f's. Gedichten haben wir mit Bedauern le Lac vermißt. Den letzten Haupttheil des Buches bildet eine nach Beschier gearbeitete Literaturgeschichte des Dr. Weigand, die jedoch durch Mittheilung vieler neuen die vorhergehende Chrestomathie ergänzt. (Seite 789 — 923.) Bis hieher reicht der Kern des Buches. Es folgen nun Esquisses biographiques, d. h. notices biographiques, eine dürre Angabe von Namen und Titeln. Das Buch ist wirklich zu gut, um solcher unächt gedruckten Ueberschriften zu bedürfen. Nach einer Synonymensammlung (die ohne Erklärung verfaßt ist) und einer hintendrein hinkenden kleinen Sammlung von Anecdotes, Calembourgs, Jeu de mots, Charades, ligmes, Logogryphes folgt ein Inhaltsverzeichnis.

Da dieß Buch, Grammatik, Lesebuch, Litteraturgeschichte zugleich umfassend, durch Gediegenheit und Correctheit des Inhalts, so wie durch verhältnißmäßige Billigkeit des Preises eine Zukunft hat, so fassen wir schließlich unsere Wünsche für eine dritte Auflage in folgende Worte zusammen: Erweiterung der Grammatik, Weglassung der Esquisses (prononcez: notices) und des Sammelsuriums der tutti frutti am Ende, dafür eine kurze Theorie des französischen Versbaus vor dem poetischen Theile, Berücksichtigung Boissu's, der zu interessanten Vergleichen mit Horaz die Hand bietet, Berücksichtigung Molière's, der trefflichen Ausgaben der Athalie von Schwalb und Plöb.

Das Buch gehört zu denjenigen, die noch lange über die Schu hinaus dem Besitzer lieb sind und nicht in futuram oblivionem au Bücherbrett verbannt werden. Trotzdem, daß es der Verfasser als e ausschließlich für Gymnasien geschriebenes anzusehen scheint (siehe Programm von Arnstadt 1850), scheint es dem Referenten eben so passe für die Realschule; nur wäre dann eine Erweiterung des grammatisch Theils um so dringender zu verlangen.

5. Deutsche Musterstücke zum Unterricht in der Muttersprache, so wie insbesondere stufenmäßigen Uebung in der französischen und englischen Composition. V Gruner, Eisenmann und Wildermuth. Dazu Anmerkungen für französische und für die englische Composition. (Stuttgart, Ebner und Seub 1852.) — Erste Abtheilung. — Zweite Auflage.

Dies Buch trägt zur Concentrirung des Unterrichts dadurch i daß es den Lesestoff der deutschen Stunden zu den Uebungen in fr zösischer und englischer Composition verwerthet, behufs derer die Anm fungen verfaßt sind. Daß deutscher Stoff dazu verwendet wird, ist dur aus zweckgemäß, da der deutsche Schüler, sollte er es selbst zur mögli sten Fertigkeit selbst mündlichen Ausdrucks in der fremden Spra gebracht haben, doch immer einen deutschen Gedanken in das fren Idiom wird übersetzen müssen; die Schwierigkeiten einer solchen Ueb tragung lernt er durch genanntes Buch kennen und überwinden. I ausgewählte Stoff ist durchgängig den Zwecken der Schulerziehung e sprechend und also geeignet, die Schüler noch über die Lehrstu hinaus anzuregen. Die Anmerkungen sind vorzüglich, und keine Efe brücken.

6. Blüthen aus dem Gebiete der neuern französischen Litteratur. Ein Lesebuch Deutschlands höhere Schulen von Castres de Tersac. Zweite Ausgabe (iel erste Auflage, wie aus der Vorrede zu ersehen). Hamburg, Kittler. 1852.

Der litterarische Gesichtspunct kann für Lesebücher nicht festgehal werden. Wir haben hier also kein Lesebuch in dem jetzt gebräuchlich Sinne, sondern eine Musterkarte von 144 !!! Schriftstellern der l letzten Jahrhunderte, zugleich mit Notizen über Leben und Schriften d selben. Dieß alles gibt kein Bild der litterarischen Entwicklung. D kommt eine eigenthümliche Orthographie des Verfassers, die der deutsc Schule aufdringen zu wollen ein seltsamer Einfall ist.

Dr. Buchmann.

Deutsche Arbeitsentwürfe zur Bildung des Denk- und Sprachvermögens auf höhern Lehranstalten von E. L. Rochholz, Professor der deutschen Sprache und Litteratur am Gymnasium der Aargauer Kantonschule. Mannheim, Verlag von Fr. Bassermann, 1853. 202 S. 8.

Das Buch enthält zunächst einen Lehrbrief über den Styl und behandelt Themata unter folgenden Ueberschriften: I. Das charakterisirende Prädicat. 1. Das Erinnerungsvermögen im Geruchssinne, drei Themen, z. B. verheißungsreiche Sinnesindrücke am Vormittage eines Gemeindefestes (bei der Zurüstung auf Weihnachten oder auf den Geburtstag). 2. Gedächtniß und Vorstellungskraft des Gehörsinnes, sieben Themen, z. B. die in unserm Schlafzimmer Nachts naschende Maus, ein Fall aus der Kindheitserinnerung. 3. Ein Gang durchs Zeughaus, zwei Themen, z. B. die Waffe der Neuzeit, die heroischen Pflichten der Kanone, der Schwur auf Schwert und Fahne. 4. Die Physiognomie der Gebirgskette, zwei Themen, z. B. Namen der einzelnen Gebirgsgegend nach Einöde, Schlucht, Echo; die grammatische, sagenhafte, legendenhafte und sinnliche Benennungsweise; die naturbeschreibende der Neuzeit. 5. Meer und Strom, vier Themen, z. B. die Sehnsucht des Binnenländers, das Meer zu sehen. 6. Schiff und Kahn, drei Themen, z. B. Tauffpruch bei der Einweihung eines neugebauten Kriegsdampfers. 7. Die Physiognomie des Baumes, drei Themen, z. B. wie stellt Schillers Jungfrau v. Orleans und wie dagegen ihr Vater Thibaut die heimatlliche Eiche zu Dom Remy dar? (Prolog, Auftritt 2; Act 1, Scene 10; Act 4, Scene 1). 8. Himmel und Gestirne, zwei Themen, z. B. stoßende Nacht, erlöschende Sonne, erzählt aus den Begebenheiten zu Stabia. 9. Das Gleichniß als Ausdruck der Licht- und Tonempfindung, zwei Themen, z. B. des jungen Klopstocks erster Ausflug aus Bodmers gastfreundschaftlichem Hause in Zürich nach den Bündner Alpen Anno 1750. 10. Der Vegetationscharakter der Pflanze und ihre stilkliche Verwendung, sechs Themen, z. B. Pharmaceutria Virg. Eclog. 8. 11. Unsere ungeübten und ungebrauchten Körperorgane, ein Thema, Hand und Finger. 12. Verkörperung übersinnlicher, abstracter Begriffe, Thema: die Lebensdauer. 13. Die Zeitdauer, zwei Themen, z. B. was wird aussterben? Nach L. Scherer. 14. Das Zahl- und Ziellose, sechs Themen, z. B. die falschen Werthverhältnisse im Erfindungsspiele unseres Volksmärchens. II. Die Charakteristik, 18 Capitel mit 27 Arbeitsstoffen, z. B. wie charakterisirt Homer den Thersites? III. Allegorie, Gleichniß, Schilderung, 18 Capitel mit Arbeitsstoffen, z. B. der alternde Fürst und sein Thronfolger. IV. Räthselstoffe, 23 Abschnitte mit 30 Arbeitsstoffen, z. B. die Fingernamen. V. Fabelstoffe, 19 Capitel mit

32 Arbeitsstoffen, z. B. *mus miser est, antro qui tantum claudit uno*. VI. Erzählungsstoffe, 19 Themen mit 27 Arbeitsstoffen, z. B. eine Reise durch Deutschland während der Kreuzzüge. VII. Briefe: Ein Schreiben eines jungen römischen Ritters an seine Jugendfreunde Rom aus dem Feldlager des Germanicus am Rhein. VIII. Selbst- und Zweigespräche, 13 Capitel mit 23 Arbeitsstoffen, z. B. die Mut des Pausanias beim Tode des verrätherischen Sohnes.

Die Weise, wie Herr Prof. Rochholz die Sache behandelt, muß an einem Beispiele dargelegt werden. Im siebenten Capitel (Briefe) auch das Thema gegeben: *ubi bene, ibi patria*. „Goethe (23, 12) will den Spruch also übersezt haben: Wo ich nütze, ist mein Vaterland. Cicero dagegen: *deceat, cariores esse patriam nobis, quam nosmet ipsos*. Diese drei Sätze stehen nur in einem scheinbaren Widerspruch. Cicero wirft seinen Accent auf die nationale Seite, Goethe die universellgeistige; der eine sieht in der Weltstadt Rom so gut, der andere in dem Weltberuf des deutschen Geistes den Begriff Vaterland erfüllt. Auf jeder Seite heißt es: *ubi patria, ibi bene*.“

„Bogumil Golz, *Menschenleben* 1, 207: ein rechter Mensch sich lieber einen Pfahlbürger schimpfen, als er das Vaterland läugnet. Wenn er am Geburtsorte, Vaterhause, an der Scholle verhaftet, so hängt er auch nicht am Vaterlande, so fehlt dieser Vaterlandsliebe das Centrum, seiner Volksliebe, seiner Deutschheit Herz.

„Geschichtliches Beispiel. Der Tockenburger Bauer Ulrich Braubach beschrieb im vorigen Jahrhundert als armer Leineweber unter immer neuer Noth und neuen Plänen auf den Rath gebildeter Zürcher (Hilfshüßli) seine kleinen Lebensschicksale. Sie sind nach den Originalhandschriften neu herausgegeben unter dem Titel: *der arme Mann von Tockenburg* von E. Bülow, Leipzig 1852. Nachdem uns erzählt wird, wie man in Schaffhausen den preussischen Werbemännern in die Hände fiel, in den siebenjährigen Krieg zieht, die Schlacht bei Rossbach mitmadedesertirt, sich heimbettelt, heirathet und unter tausend Sorgen eine kleine Kinder und eine Last Schulden zusammen bekommt, heißt es aus späteren Tagen (S. 232): Heute ging mein Weib zu ihrem Vater und Geschwister nach ihrer alten Heimat. Ich dachte bei mir selbst: ist die alte Heimat doch so anziehend, wie trachtet Alles wieder nach Hause, zu seinem Ursprunge hin! Wie weit einer auch in die Fremde reist, trachtet er doch wieder nach Hause. Alle Creaturen eilen dahin, woher sie entsprossen. Alle Wässerlein, große und kleine, fließen unverdrossen, bis sie in das stille Meer kommen. Alles, was aus

Erde wächst, eilt wieder in die Erde, die unser Aller Mutter ist. Ich merke in meinen Sinnen wohl, daß ich hier keine bleibende Statt habe, denn sie trachten stets von hinnen und finden nur oft das rechte Vaterland nicht. Warum ist man doch so verliebt in diese Fremde, warum läßt man den Geist nicht seinen Schwung in die Höhe, zu seinem Ursprung, in das stille Meer der Ewigkeit nehmen? Man kann eben leider nicht. Man hat sich ein Weib genommen, man hat Acker und Ochsen gekauft, die meisten Menschen sind einem Wasser gleich, das sich auf die Seite in einen Sumpf verlaufen hat, wo es nimmer mit dem Strom ins Meer kommen kann, wo es sich in Schlamm verwandelt und von der Sonne ausgebrannt werden muß; sie sind Einem gleich, der sich weit in die Fremde begeben hat und in ewige Gefangenschaft gerathen ist, so daß er seines Vaters Haus nimmer wiedersehen wird.

„So ist nichts doch süßer denn Vaterland und Erzeuger
Jedlichem, wer auch entfernt ein Haus voll köstlichen Gutes
Wo im Fremdlinglande bewohnt, von den Seinen gesondert.

Ilias 9, 34.“

„Runarheimr nennt Sámund Edda die Heimat, die Lust, die süße Heimat, und die Insel Rügen heißt den Eingebornen dat söte Lännefen. Altnordisch hieß das Heimweh: Heimsucht und Landsucht Grimm G. d. S. 792. — Goethe's Eugenie, eben vom Tode gerettet und nun der Verbannung zugeschiedt, antwortet auf die Frage: Und nächst dem Leben, was ersehst du dir? mit augenblicklicher Entschiedenheit: des Vaterlandes vielgeliebten Boden. Act 4, Scene 2.

„Spielart dieses Stoffes. Das doppelte Vaterland: Geburtsort und Staat. Cicero de legibus 2, 1 ff.“ (Die Stelle ist ganz von: Hic enim orti stirpe antiqua sumus u. bis Itaque ego hanc meam esse patriam prorsus nunquam negabo abgedruckt.) „Lesemuster: Goethe's Eugenie, Act 5, Scene 7 und 8.“

In dieser ähnlichen Weise, bald kürzer, bald ausführlicher, sind die Themen und Arbeitsstoffe alle besprochen. Oft sind nur hingeworfene Gedanken, einzelne Wörter, Citate aus Schriftstellern, Hinweisungen auf Stellen aus Litteraturwerken die Fingerzeige Hin und wieder sind Warnungen ausgesprochen oder angedeutet. Oft ist Hinweisung auf Bearbeitung ähnlicher Stoffe. So ist ein großer Schatz niedergelegt, der ganz entschieden in der Schulstube gesammelt und in ihr bereits erprobt ist. Man wird aus dem Buche lernen, wie man Schülerthemen erfindet und für Schüler behandelt, und selbst wenn man keines der hier besprochenen Themen brauchen könnte, so wird man eben aus dem Buche

lernen, wie man Themen zu stellen hat. So kann das Buch den Lesern bestens empfohlen werden. Größere Ordnung des Stoffes werden die Leser wohl wünschen.

S.

Deutsche Classiker in ihren Meisterwerken dargestellt von Dr. Fr. Joachim Guntke
Erster Band: Schillers Lied von der Glocke. Elberfeld 1853. Verlag von
Friedrichs. 399 S. 8.

Der Herr Verf. ist den Lesern der Revue gewiß bekannt geworden durch sein Werk über die Schule im protestantischen Staate (Rev. XXX, 379 ff. Die Vorrede beginnt: Ein ganzes Buch über das Lied von der Glocke?! wird Mancher, dem Buch oder Titel zu Gefüge kommt, verwundert fragen: Und was für eine Reihe von Bänden muß das werden — so dürfte sich leicht das Fragen fortsetzen — wenn auch nur von einigen Classikern, nur von zweien, dreien, die Meisterwerke in gleicher Ausführlichkeit betrachtet werden sollen? Zwar kann das Buch selbst auf die erste Frage, und seine Fortsetzungen bald auf die zweite Red und Antwort stehen; aber den Vielen, welche zu urtheilen verwehrt sind, ehe sie gelesen haben, will ich schon hier einige Aufkündigung geben. Das Erklären deutscher Dichtungen genießt sammt dem, welche es treiben, eines nicht allzu guten Rufes. Leeres Stroh dreschen, Eulen nach Athen schleppen, Pedanterie treiben, das Erhabene plump und das Winzige groß machen, den Geist herausfegen, den poetischen Farbensaft abtapsen — das sind so Redensarten, durch welche jeder Geschäft bezeichnet und den Arbeitern in solcher Tretmühle ihr freies Leben oft nur zu wohl verdienter Lohn gereicht zu werden pflegt. Ich habe besser machen, das Erklären selber zu größern Ehren bringen und damit ein Beispiel geben wollen, wie (meiner Meinung nach) ein deutsches Gedicht ausgelegt werden müsse: dazu bedurfte es eines ganzen Buches. Und wer dasselbe zu lesen sich die Mühe geben will, mag an der Förderung, welche sein eigenes bisheriges Verständniß des Glockenliedes erfährt, bemessen, inwieweit mir das Bessermachen gelungen sei. Ich jedoch Einer Lust, schon diese Absicht für Hochmuth zu erklären, so will ich ihm diese Freude nicht verderben, ihm aber auch seine Lumpen Bescheidenheit herzlich gerne zum alleinigen Genuß überlassen.“

Referent hat sich die Mühe des Durchlesens genommen, räumt ein, sich im Verständniß des fraglichen Gedichtes gefördert zu sehen, gesteht auch zu, daß das Gedicht wohl ein ganzes Buch werth ist, und daß der Verfasser desselben Recht daran that, seine Erklärungsweise

einem solchen Gedichte in einem eigenen ganzen Buche darzulegen; aber er bedauert eben so aufrichtig, um des Herrn Verfassers wie um der Sache willen, daß die Ausführlichkeit der Darstellung, das Ergehen der Erklärung auf angrenzende Felder, die Fülle der Worte in der Darlegung innerer oder auch äußerer Zustände, die doch nicht immer zum Verständniß nothwendigen Excurse das Buch so ausgedehnt haben, daß nicht bloß der Anblick seines Volumens, sondern auch das begonnene Lesen Manchen zum Weglegen desselben veranlassen wird. Dieß Bedauern ist nicht im gewöhnlichen Recensentenfinne zu nehmen, um dahinter den scharfen Pfeil des Tadel's zu verstecken, sondern die Sache hat darunter gelitten, und zwar darum, weil der Herr Verf. eben mit seinem starken Buche Viele, die sonst ihn lesen würden, zurück-schrecken wird. Referent will daher die Collegen — denn nur aus didactischem Interesse kann hier das Buch beurtheilt werden — wirklich er-muthigen zum Lesen, denn sie werden es nicht ohne Gewinn thun, und werden lernen, wie man aus Schillers Gedichten auch Anderes als Freiheit und Freigeisterei und Constitutionalismus und Rationalismus herauslesen kann. Sie werden erfahren, daß man in Schiller einen rechtgläubigen, ja bibelfundigen Protestanten und auch wohl Royalisten finden könne, ohne dem Dichter irgend welchen Zwang an-zuthun; sie werden lernen, wie auch eine Stunde in der Schule, welche um Erklären der Gedichte und zur Einführung in die Litteratur be-stimmt, zu einer wirklichen Religionsstunde werden kann; sie werden aus der Behandlung dieses einen Gedichtes begreifen, wie es der Unterricht anzufangen hat, um auch in der poetischen Litteratur das nie zu verläugnende christliche, ja kirchliche Element in der Grundanschauung des Dichters durch die rechte Handhabung des Gedichtes zu Tage zu fördern und so für die Schüलगemüther fruchtbar zu machen; sie werden dann auch dem Herrn Verf. zugestehen, daß es zu einer solchen Bahn-brechung dieser andern als der gewöhnlichen Art der Gedichterklärung auch wirklich eines größeren Apparates bedurfte.

Der unterzeichnete Referent darf wohl kaum versichern, wie sehr er diesen Schritt willkommen heißt und wie sehr er wünscht, daß solche Bahn der Gedichterklärungen in den Schulen von allen Lehrern be-schritten werden möchte; ja wie sehr er wünscht, daß nur Gedichte, die eine ähnliche Behandlung gestatten, in den Schulen Raum finden möchten, und daß nur die Interpreten gehört werden möchten, welche in diesem Sinne die vaterländische Litteratur handhaben können; aber er kann und darf auch nicht verschweigen, daß die ihm hier vorliegende Behandlung der Glocke den Belag dazu gibt, wie schwierig die Litteratur

in Schulen zu behandeln sei, wie Jeder seine subjectiven Lebensanschauungen aus ihr heraus erkläre, wie gefährlich daher der ganze Unterrichtsgegenstand sei (siehe *Revue* October-Heft 1851, Juli-Heft 1852), und die Behandlung desselben nur immer den Lehrer selbst und öfters auch den noch nicht befriedigt. Aber noch schmerzlicher ist dem Ref. das Verständniß, daß die deutsche Litteratur wohl dem Lehrer Gelegenheit bieten kann, den ursprünglichen christlichen Kern des Dichters aufzufinden und aufzuweisen, daß es aber auch nur ein Auffuchen sein und bleiben wird. Die Saat der classischen Bildung ist nun einmal im Boden des germanischen Geistes aufgegangen, und noch sind wir weit davon entfernt, diese grünen Saaten als ein exotisches Gewächs anzusehen. Ja wir sind so weit davon entfernt, daß man den Untergang aller Cultur fürchtet, wenn man diese Saaten nicht weiter pflegt. Es sollte den Referenten sehr wundern, wenn man den Herrn Verf. nicht darin verfeuern sollte, daß er im Schiller die altclassischen Grundanschauungen wegzuerklären unternommen hat. Es dürfte seine Arbeit eine viel größere Anerkennung gefunden haben, wenn er an dem Gedichte den Beleg geführt hätte, daß Schiller ganz und gar nur von der Milch Alterthums genährt und nur von dieser Nahrung so gekräftigt worden wäre, ein solches Gedicht zu Stande zu bringen. Man duldet bekümmert oder hält lange nicht für so gefährlich eine Beiseiteschiebung, Vergewaltigung des Christlichen als eine Verläugnung, Nichtanerkennung auch nur Nichtfeier des Altclassischen. Ohne Christenthum kann Geist wohl Bildung haben durch das Griechenthum, nicht aber Griechenthum durch das Christenthum. So der Glaube hüben und drüben. Darum fürchtet Referent, man werde dieses Buch, diese Erklärungsweise und des Verf. Bemühung eine wohl gemeinte und ihm damit abgefunden haben, oder die Cultureiferer werden unter die Finsterlinge zählen.

Diese lange Einleitung soll die Leser mindestens darauf aufmerksam machen, daß hier mehr als die gewöhnliche Aestheterei vorliegt, die man nun bald satt hat. Doch zu der Erklärung selbst. Der Verf. sucht zu erweisen, daß das Thema der Schiller'schen *Glocke* die Entwicklung des menschlichen Lebens ins Reich Gottes hinein, oder die Umwandlung eines Menschenkindeß in ein Kind Gottes, oder kurz die Schule des Lebens. Der Gang zur Taufe und zur Trauung und das eheliche Leben, der Stolz des reich gewordenen Mannes und die Vernichtung desselben Gegenstandes des Stolzes durch die Feuersbrunst und der Trost, der Vater nun im Familienleben findet, und die Auflösung des Fam-

lebens durch den Tod der Gattin, das sind lauter Erziehungsmomente des Menschen, um ihn zu der rechten Kindschafft Gottes zu führen. Doch auch nicht im Familienleben soll der Mann aufgehen, sondern in der Gemeinschaft, in dem Staate. Darum läßt der Dichter das Familienleben durch den Tod der Gattin sich lösen. Darum der zweite Haupttheil des Gedichtes vom Staatlichen. In dieses Staatsleben denkt sich der Herr Verf. den Mann nun hinein, dessen darum nicht in Person weiter gedacht wird, weil eben die Persönlichkeit in der Gemeinschaft verschwindet und verschwinden soll. Doch auch der Staat zerbricht, auch er ist nicht die letzte Entwicklungsstufe des Mannes, sondern die Kirche, und zwar, wie der Herr Verf. meint, die unsichtbare Kirche.

Dies ist in Kurzem die Erklärung, welche hier vorliegt, und Rezensent würde es gerne sehen, wenn er eingesehen könnte, daß die Meinung des Dichters wirklich damit getroffen wäre. Leider kann er das nicht, obwohl er wiederholt, daß man aus dem Gedichte solche christlichen Grundanschauungen herauslesen könne. Es kann an diesem Orte nicht weiter darauf eingegangen werden. Nur um dem Herrn Verf. zu zeigen, daß nicht unsterseits oberflächlich gelesen worden und mit einer vorgefaßten Meinung an seine Erklärung gegangen ist, mögen einzelne Stellen hier einen Platz finden. Die Worte: und dazu ward ihm Verstand, daß er im innern Herzen spüret, was er erschafft mit seiner Hand, erklärt der Herr Verf. so: „Nun, so entwickelt sich der Mensch weiter, ist's denn etwa was Anderes, was den Menschen zieret, was ihm seine Würde gibt, und ward er um eines andern Zweckes willen durch die Gabe des Verstandes vor den Thieren ausgezeichnet, daß er im innern Herzen, d. i. bei sich selber, für sich spüre, forsche, denke, was er mit seiner Hand erschaffe, was er hienieden leiste, und er bestimmt sei und inwieweit er diese Bestimmung erreiche? . . .“ Ganz anders würden wir die Erklärung so fassen: Der Verstand soll Menschen zum Bewußtsein bringen, daß an seinen Thaten sein (seine Empfindungen) Antheil hat, durch welchen Herzensantheil erst zu menschlichen Thaten werden. Mit Unrecht bezieht der Verf. „zarte Sehnsucht“ auf den Herzenszustand der Braut und das „Hoffen“ auf den des Bräutigams. Der Dichter hat, wie das der Herr Verf. zwar nicht ganz entgangen, aber von ihm nicht benutzt genug ausgesprochen ist, ganz entschieden die Einheit der beiden Geschlechter oder die innerlichste Annäherung oder das Verwandtwerden beider in der Jugendliebe darstellen wollen. Die Jungfrau prangt, der Jüngling schmückt sich mit Blumen. Falsch ist die Erklärung von „erlischen“ und selbst auch die des Wortes „erlischen“. Schiller hat hier,

wie öfters in diesem Gedichte, auch nach unserm Verf. ganz richtigen Ansicht, sich dem Volkssprachgebrauche angeschlossen. Das Wort listig hat im Sprachgebrauch des Volkes nicht die Nebenbeziehung des Uebervortheilens oder Erschleichens, sondern bezeichnet das flüchtige Wahrnehmen aller rechtlichen Vortheile, und das Erraffen ist das unablässig Wirken und Schaffen. Im Niederdeutschen sagt man: er raht von Morgen bis zum Abend. Dem Worte „unendliche Gabe“ hat der Herr Verf. Gewalt angethan zuliebe seiner Erklärung: „es lasse sich der Ausdruck noch genauer und inniger auf den Landmann beziehen. Je mehr er erntet und durch den Verkauf gewinnt, desto mehr sät und wagt er in jedem folgenden Jahre“ (das ist doch nicht so), „und das immer reichere Einheimisen des Geernteten ist so recht ein Herzufließen wegen der Verheißung unendlichen — so lange die Erde steht, nie aufhörenden Gabe Gottes.“ Dasselbe müssen wir auch sagen von der Erklärung der Worte: „die freie Tochter der Natur“. Der Verf. sagt: „Eine schwierige Stelle! Schwierig wegen des darin ausgesprochenen nachher wiederholten Gedankens von der dem Menschen widerstrebenden furchtbaren Freiheit der Natur. Wir werden aber auch sehen, wie tief der Dichter dieß Verhältniß aufgefaßt hat. Der Fluch Gottes, welcher den gefallen Menschen traf, hat auch die Natur mit ihm getroffen. Auch die Creatur, sagt Paulus, seufzt nach Erlösung 2c. 2c.“ Der Einscheint uns einfach der: Doch furchtbar wird die Himmelskraft, wenn sie der Fessel sich entrafft und nun frei geworden ihren eigenen natürlichen Weg wandelt, d. h. alles Brennbares entzündet. Hierbei möge noch bemerkt werden, daß man in den folgenden Worten des Gedichte hinter dem Worte Widerstand kein Komma zu machen hat. „Aus der Wolke ohne Wahl“ trennt der Verf. durch ein Komma und meint nur das „ohne Wahl“ wäre vom Einschlagen des Bliges zu verstehen. Es scheint nicht so richtig, vielmehr will der Dichter sagen: nicht etwa für einige Wolken Segen bringend und andere Blige schleudernd, sondern dieselben Wolken bringen promiscue Segen und Verderben. „Wasserwogen“ will der Verf. beziehen auf die sich sammelnden Wasser. Das ist gewiß nicht richtig. Der Dichter will sagen: es wird so viel Wasser hinaufgespritzt, daß die Wasserbogen sich wie Wasserwogen darstellen. Einen großen Nachdruck legt der Herr Verf. auf die Worte: „Noch köstlichen Samen bergen wir trauernd in der Erde Schooß und hoffen daß er aus den Särgen erblühen soll zu schönern Loos“, und finden darin den Glauben Schillers an die Auferstehung des Fleisches. Wir können hier nicht die ganze Darstellung des Herrn Verf. abdrucken, denn sie füllt mehrere Seiten; können aber nicht umhin, einige

Zweifel zu hegen daran, ob Schiller wirklich im Sinne von 1. Cor. 15, 42—44 und 15, 36 diese Worte geschrieben habe, wiewohl wir gerne gestehen, daß der Wortausdruck für unsern Herrn Verf. spricht. Unsern Zweifel wird der Herr Verf. selbst einigermaßen gerechtfertigt finden, wenn er die Stelle von „ach! die Gattin ist's, die theure ic.“ bis „die des Hauses Mutter war“ nur auch so scharf dem Wortausdrucke nach urgiren will. Er gesteht ja doch so schon, daß hier leider eine heidnische Vorstellung sich eingeschlichen habe. Die Stelle des Gedichts: „Gefährlich ist's den Feu zu wecken ic., weh' denen, die dem Ewigblinden des Lichtes Himmelsfackel leihn!“ hat dem Herrn Verf. wie manchem andern Erklärer allerhand Schwierigkeiten bereitet. Sie lösen sich ganz einfach, wenn man nur wahrnehmen will, daß der „Ewigblinde“ kein Anderer als der „Wahn“ ist. Wer dem Wahne noch des Himmels Fackel leiht, über den ein Wehe! Am wenigsten aber hat uns genügt, worauf der Herr Verf. ein so großes Gewicht legt, daß Schiller mit seiner liebenden Gemeinde solle an die unsichtbare Kirche, an die Gemeinschaft der Heiligen gedacht haben. Für diese Gemeinde, so wollen wir hier nur einwenden, tönen keine Kirchenglocken, die werden nicht auf den Ruf der Glocke versammelt. Die Worte „zur Eintracht, zu herzinnigem Vereine versammle sie die liebende Gemeinde“ beweisen nicht für unsern Herrn Verf., denn sie sind ein frommer Wunsch eines frommen Glockengießers. Oder liegt dem frommen Herzen ein solches Gebet so fern, daß auch die sichtbare Kirche ein herzinniger Verein einer liebenden Gemeinde sein möchte? Wir meinen nicht.

Zum Schlusse nur noch den Wunsch, der Herr Verf. möge doch ja den Weg weiter betreten; aber auch die Bitte, er möge das lesen wollende und Belehrung suchende Publicum einige Richtsteige führen, und möge es dem Unterzeichneten nicht verdenken, wenn derselbe auch diesmal wieder an den kleinen Seitenblicken auf Polizei und Adel und Presse Anstoß genommen hat.

Scheibert.

VII.

Geographischer Leitfaden für die untern Gymnasialclassen. Von zwei Gymnasiallehrern. Goessfeld 1847. Druck und Verlag von B. Wittneren.

Dieser Leitfaden enthält bloß Namen ohne weitere Ausführung. Der Stoff ist in folgender Weise geordnet:

1. Die fünf Weltmeere. Lage, Grenzen, Inseln, Halbinseln, Vorgebirge, Meerbusen, Meerengen.

2. Die fünf Welttheile. Lage, Grenzen, Gestalt, Inseln, Halbinseln, Landengen, Vorgebirge, Meerbusen, Meerengen, Flüsse, Seen, Gebirge, Tieflande.

Diese Anordnung führt den Uebelstand herbei, daß ein großer Theil des Stoffes sich wiederholt, was bei einem Schulbuch nicht nur aus pädagogischer Rücksicht, sondern auch wegen des Kostenpunctes zu vermeiden ist. Ueberdies wird durch die eingeschlagene Anordnung der Lehrer gezwungen, nolens volens denselben Gang zu gehen, was insofern zu tadeln ist, als ihm doch die gehörige Freiheit für seine Methode gelassen werden müßte.

Mit der Auswahl des Stoffes ist Ref. einverstanden, aber nicht begreifen kann er, warum die beiden Herren Verfasser den politischen Theil ganz fortgelassen haben; vergeblich sucht Ref. nach dem Namen eines Landes (sofern es nicht Insel oder Halbinsel ist) oder einer Stadt, auch ist in dem Vorwort die Fortlassung nicht motivirt. Schüler, welche die Mulgraves-Z. kennen lernen, haben doch auch ein Recht zu erfahren, wo Rußland, Deutschland, die Schweiz, Berlin, Wien u. liegen. Ueberflüssig ist das vierte Capitel, welches Bestimmungen der Lage nach den Parallellkreisen und Meridianen enthält. Diese Uebungen sind Sache des Lehrers und nicht des Leitfadens.

Dr. Griebel.

D. Hand- und Schulbücher für den niedern Unterricht.

IV.

Hilfsbuch für den Unterricht in der Naturlehre. Für Lehrende und Lernende in Volksschulen bearbeitet von Eduard Thiel, erstem Lehrer an der Elementarschule Nr. 15 zu Breslau. I. Die wägbaren Stoffe. Mit 50 in den Text gedruckten Figuren. 52 S. 8. II. Die unwägbaren Stoffe. Mit 30 in den Text gedruckten Figuren. Ebenfalls 52 S. 8. Breslau, Verlag von Joh. Urban Kern, 1851.

Diese Schrift soll, wie es in dem Vorworte heißt, für den in der Volksschule noch viel zu wenig bebauten Unterricht in der Naturlehre ein Leitfaden sein, der dem Lehrer die wichtigsten Anknüpfungspunkte zu ausführlicher Besprechung, dem Schüler hinreichenden Stoff zu Wiederholung, Präparation und schriftlicher Ausarbeitung bietet.

Das Ziel, welches sich der Herr Verf. gesteckt hat, ist jedenfalls erreicht, und somit wird es nicht fehlen, daß das Hilfsbuch manche

Freunde findet, welche von demselben Gebrauch machen werden. Es ist nämlich ein wohlgeordneter Auszug aus den besseren und besten physikalischen Lehrbüchern, und die Auswahl des Materials ist im Allgemeinen verständig getroffen. Den einzelnen Paragraphen sind in kleinerem Drucke Winke beigelegt für den Lehrer über die anzustellenden Versuche und noch manches Andere, was zur Erläuterung dienen kann, ebenso für den Schüler Fragen zur Beantwortung, und am Schlusse des ersten Hestes findet sich ein Anhang, welcher 15 vermischte Aufgaben enthält, und ebenso am Schlusse des zweiten Hestes ein gleicher von 30 Aufgaben.

Inzwischen, wenn Ref. auch gestehen muß, daß der Herr Verf. sein Ziel erreicht hat, so ist damit doch noch nicht zugestanden, daß die Schrift auch objectiv den Forderungen entspricht, welche an ein Hilfsbuch für den physikalischen Unterricht in der Volksschule zu stellen sind.

Was der Volksschule in Beziehung auf den physikalischen Unterricht Noth thut, ist von keiner Seite so treffend aus einander gesetzt worden, als von Crüger in seiner Schrift: die Physik in der Volksschule. Vergl. über die erste Auflage Bd. Rev. Bd. XXVIII, S. 382—384 und über die zweite Auflage Bd. XXXIII, S. 376. Hier muß es genügen, diese Hinweisung zu geben; als Beleg für unsere Behauptung, daß vorliegende Schrift nicht zweckentsprechend ist, sei jedoch bemerkt, daß das Hilfsbuch ganz in der systematischen Ordnung gehalten ist, welche man in den physikalischen Lehrbüchern gewöhnlich findet, welche für höhere Bildungsstufen bestimmt sind. Um nur Etwas anzuführen, mögen hier die Ueberschriften der Paragraphen des ersten Abschnittes „Von der Materie überhaupt“ folgen. 1. Natur; 2. Naturwissenschaft, Naturgeschichte, Naturlehre; 3. Körper; 4. Naturerscheinungen, Ursache, Kraft; 5. Elemente; 6. Theilbarkeit; 7. Chemische Verbindung der Körper, Anziehung; 8. Durchdringlichkeit, Undurchdringlichkeit; 9. Porosität; 10. Cohäsion; 11. Adhäsion; 12. Ausdehnung; 13. Trägheit.

Dies wird wohl schon ausreichend sein, um unser Urtheil zu rechtfertigen, und somit könnte Ref. schließen; doch drängt uns unsere Gewissenhaftigkeit noch zu einer Bemerkung, nämlich daß das Hilfsbuch an Pouillet's Lehrbuch der Physik und Meteorologie von Joh. Müller doch zu auffallend erinnert. Die Holzschnitte machen sich sofort als alte Bekannte bemerkbar, und so stellt es sich denn auch heraus, daß im ersten Heste mindestens ein Fünftel und im zweiten über die Hälfte zwar verkleinerte, aber doch getreue Nachbildungen aus dem

angeführten Werke sind, so sehr getreu wie ein Spiegelbild dem vorgestellten Körper, nämlich meistens ist nur rechts und links vertauscht.

Ferner geht die Benutzung des Müller'schen Werkes so weit, daß z. B. im ersten Hefte § 34 bei der Centralbewegung die Bestimmung der Centripetalkraft des Mondes geradezu ausgeschrieben ist und noch dazu in dem den Schülern einer deutschen Volksschule gewiß nicht anschaulichen Metermaße.

Mehr darf Ref. über das Hilfsbuch doch wohl nicht verrathen und darum sei abgebrochen.

Dr. S. E m m a n n.

Von Koppe's Anfangsgründen der Physik ist die vierte verbesserte Auflage erschienen, während die Recension Bäd. Rev. XXXI im Druck war.

M. L.

I. Abhandlungen.

Zur Reform der Volksschule.

Von C. G. Scheibert.

(Fortsetzung.) *

Schule und Kirchengemeinde.

Eingangs ist dargethan, daß nicht die Kirche, sondern die einzelne kirchliche Gemeinde**, zu der die Schule gehört, auch eine Mitwirkung zur Erziehung der Jugend hat; daß diese Berechtigung aber nicht im Mitunterrichten oder in dem Ertheilenlassen des Religionsunterrichtes, und überhaupt nicht im Unterrichte als solchem besteht, auch nicht in dem Aufsichtsrechte, sondern darin, daß sie ein kirchliches Gemeindebewußtsein und ein kirchliches Gemeindeleben in der Jugend, d. h. in der Jugendgemeinde der Schule, anzubauen hat; daß sie als Kirche in der Schule stehe und auch in der Schule alles Thun durchsetze, läutere, ja gleichsam weihe und heilige. So war das Ergebniß eingänglichen Untersuchung. Daraus folgt,

1. daß die Kirche alle und jede äußern Momente wahren muß, um das kirchliche Bewußtsein zu erhalten oder zu wecken;
2. daß sie als Kirche in der Schule auftreten und in ihr wirksam werden muß;
3. daß sie die Jugendgemeinde in die Kirchengemeinschaft einzureihen hat.

Was den ersten Punct anlangt, so mögen hier nur einige Andeutungen gegeben werden. Alle Volksschulen sollten Parochialschulen sein,

* Vergl. Päd. Revue XXXIV, 1 ff.

** Es sei uns aber der kürzern Bezeichnung wegen verstattet, Kirche fortan in Sinne der einzelnen kirchlichen Gemeinde zu gebrauchen.

Pädagog. Revue 1853, 1te Abth. h. Bd. XXXIV.

wie sie es denn von Anfang an auch gewesen sind. Die Kirche hat ihre Schulen, die sie an die bürgerliche Gemeinde abgetreten hat, aufs allerentschiedenste zurück zu fordern. Der Kirchenvorsteher an der Kirche ist geborner Schulvorsteher der Volksschule der Parochie, der Geistliche ist natürlicher Mitlehrer an seiner Kirchschule. In den Dörfern ist es wohl noch so, weil in denselben die kirchliche und bürgerliche Gemeinde noch fast immer zusammenfällt. Es ist auch nicht ein zufälliger Umstand, daß die ersten Schulen an den Kirchhöfen liegen, und es ist ein betrübend Umstand, daß heute die bürgerliche Schulverwaltung die Schule dahlegt, wo der Grund und Boden am billigsten zu haben ist. So ist die Schule den Augen und dem Bewußtsein der kirchlichen Gemeinde entrückt und sie hat ihre Berechtigung wie Verpflichtung zur Miterziehung vergessen. So sind die Bänke für die Schulkinder schließlich auch an den Kirchen verschwunden und Nichts erinnert die Gemeindeglieder daran, daß die Schule des Volks gegründet wurde, um die Glaubensidee und die der kirchlichen Gemeinschaft in Christo auch schon in den Jünglingsseelen zu beleben. Mag die Verwaltung der Schule von Seiten der bürgerlichen Gemeinde zweckmäßiger und wohlfeiler sein; mag der Lehrzweck im Sinne der Lehrschule heute vollständiger als ehemals erfüllt werden: der kirchlichen Gemeinde ist dadurch ihr Recht nicht gewahrt. Auch dadurch ist es nicht gewahrt, daß in der Schuldeputation Geistliche sitzen. Was diese Schulvorstände wirken können, dazu kann auch jeder andere schulfundige Mann und gewiß oft besser gebraucht werden. Auch dadurch ist nicht der Schade aufgehoben — wie man sich das in der heute einzubilden scheint — daß man einen Geistlichen zu Schulaufscher macht. Er erscheint dann nur als ein Delegirter der bürgerlichen Gemeinde, statt dessen auch ein Stadtschulrath erscheinen kann. Es hilft auch das noch nicht dem Schaden ab, wenn ein solcher Geistlicher seinen Auftrag und seine Vollmacht von der obern Kirchenbehörde erhält: er erscheint als ein delegirter Herr unter dem Amte eines Predigers und tritt nur in ein Verhältniß zum Lehrer, und zu dem des Controleurs und Aufpassers, ist daher für Eltern und Kinder ein Beamter und stört nicht selten das rechte Verhältniß zwischen Schule und Haus. Die protestantische Kirche hat keine Priester, sondern Prediger und Seelsorger und Verwalter der Geheimnisse des Reiches Gottes. Das kirchliche Bewußtsein in Eltern und Kindern kann nur durch die in dieser Gemeinde bestellten Prediger und Seelsorger geweckt werden, der da ist ein Beichtiger des Vaters und der Mutter. Unser Herr Prediger war heute in der Schule, unser Herr Pastor hat dieß und das angeordnet und geboten und verboten, unser Herr Pfarrer hat dieß und

das heute in der Schule vorgenommen: so muß es aus der Schulstube hinüber zum Herzen der Eltern klingen, daß sie durch ihrer Kinder Laute auch die Kirchenglocke in der Schulstube hören. An dem Kirchhofsplatz liege die Kirchen- (Parochial-)Schule, durch die Kirchenglocke werde die Schuljugend zur Schule gerufen, die Kirchenvorsteher seien die Mit-
 aufseher und Mitverwalter der Schule, der Geistliche trete als Repräsentant der kirchlichen Gemeinde in die Schule, vor diesen Kirchenvorständen halte man die Schulprüfungen und zwar in der Kirche ab. Dies sind Forderungen der Kirche, die sie heute nicht willkürlich etwa macht, sondern das sind die ihr von den Eltern in den Zeiten übertragenen Rechte und Pflichten, in denen das kirchliche Interesse der Familien eben so lebendig war, als heute etwa das Culturinteresse sein mag. Die Kirche kann und darf sich hier nicht vertreten lassen, auch durch den frommsten Mann nicht und durch den besten Religionsunterricht nicht. Ob der Geistliche Schulvorsteher und Schulaufseher ic. sein soll, das ist der müßigste Streit, der je geführt ist, und wenn er kraft höherer Gewalten zum Aufseher bestellt wird, so ist das die fruchtloseste Stellung. Er, der Geistliche einer Kirche, gehört in die Schule, und zwar als eigentlicher Geistlicher und Seelsorger genau mit demselben Rechte, wie ein Unterricht hinein gehört. Der Stifettenstreit über seine Stellung schlichtet sich von selbst. Wem hier auf solche Aeußerlichkeiten zu viel Nachdruck gelegt zu sein scheint, der wolle doch nur erwägen, daß die Kirche nicht bloß Lehre ist, sondern ein ganz anderes und noch tiefer gehendes Moment zu wahren hat; der wolle wohl erwägen die erziehende Macht der katholischen Kirche, die eben als Kirche in der Schule erscheint und alle Momente wahrnimmt, um das kirchliche Bewußtsein zu wecken; der vergesse bei seinen Erwägungen doch nicht, daß das Wort nicht allein das Erziehende und Bildende im Leben ist. Die Verpflichtung der Lehrer auf die augsbургische Confession wird uns keine Kirchengemeinden wieder aufbauen.

Wem aber überhaupt die Bedung dieses kirchlichen Bewußtseins in der Jugend überflüssig erscheint, der muß nicht erst hier auf dieser Stelle widersprechen, wo nur nothwendige Folgerungen gezogen wurden, sondern der muß entweder bestreiten, daß überhaupt die Gemeinschaften ein Mitrecht an der Erziehung haben, oder er muß die Kirchengemeinschaft als ein nothwendiges Product des christlichen Volkslebens überhaupt läugnen. Jenes Bestreiten und dieses Läugnen führt aber auf ein anderes Kampfesfeld. Wer aber meint, die Gemeinschaften hätten sich ihr Feld allein zu suchen, um ihrem Rechte und ihrer Pflicht nachzukommen, und dürften das der Schule eigenthümliche Feld der reinen

Geistesbildung nicht stören, den müssen wir auf den oben angezogenen Aufsatz in der Revue verweisen (Jahrgang 1851), von welchem die nur eine besondere Anwendung auf die eigentliche Volksschule ist.

Wenn Mancher glaubt, auf dem Lande sei es noch so, nun da ist es um so besser, und wenn Mancher daran zweifelt, daß es in den Städten noch je wieder zu solcher Volksschule kommen könne, so ist es um so schlimmer. Die Idee wird ihr Recht behalten, wenn auch Muth und Kraft zur Verwirklichung fehlt. Nur Eines sei noch bemerkt: Familien, welche ihre Kinder in die Volksschule — allgemeine Elementarschule — schicken, wohnen nicht heute hier und morgen dort: selbst in einer großen Stadt noch hat eine Kirche ihre noch ziemlich constante Zuhörerschaft in den Gemeindegliedern; noch ist in diesen Familien das Wort: „unser Herr Prediger“ ganz verflungen.

Wichtiger ist noch der zweite Punkt. Möge er in die Worte für Praxis zusammengefaßt werden: der Lehrer habe ein kirchliches Amt und der Pfarrer sei mit ihm Schullehrer.

a. Der Hauptlehrer der Schule soll zugleich ein kirchliches Amt haben, sei es das des Küsters, Cantors, Organisten. Es war so in den Landschaften ist es meist noch so. Es ist nicht ein Zufall, daß der Küster Lehrer der Schuljugend ist; aber wohl ist es ein Uebelstand, wenn der Lehrer nicht ein kirchliches Amt mehr hat. Der Zug zum Glauben wie den Eltern muß es nicht als ein schöner und achtungswerther Vorzug an dem Lehrer ihrer Kinder erscheinen, wenn er sonntäglich aus seinem Herzen und christlichem Bedürfnisse zur Kirche geht, sondern er muß das mit dem Lehrer so unzertrennlich verbunden erscheinen, daß, daß er so viel Stunden in der Schulstube des Unterrichts widmet. So redet er denn aus der Kirche her für die Kirche und nicht bloß aus dem Triebe einer subjectiven Herzensstimmung. Sieht man auch gar von der moralischen Stellung ab, welche der Lehrer durch solches Kirchenamt zu der Gemeinde erhält; beachtet man auch gar nicht, wie seine Würde dadurch sich erhöht, wie er dem Geistlichen und Gemeindefürsorge nahe kommt, wie er in das Familien- und gesellige Leben der Familien tiefer eindringt, namentlich bei allen den Ereignissen des Lebens, welchen die Kirche ihre Weihe gibt — wir erinnern nur an Taufe, Segnung, Trauung, Sterbefälle; sieht man auch ganz davon ab, durch solche amtliche Verpflichtung zur Theilnahme am Gottesdienste der Lehrer vor der Verweltlichung und vor dem Klugsein in seinem Beruf und Klugmachen durch sein Lehrgeschäft bewahrt bleibt: so bleibt die Forderung rein als eine Forderung der Kirchengemeinde, die sie mit vollem Rechte machen muß. Der Confirmandenunterricht ist Lehre

kann nie etwas anderes sein als Lehre, man nennt es ja auch Kinderlehre; er wird angesehen als die Verständigung des Geistes im Glaubensinhalte der Gemeinde, und wird sich selten nur über dieses Niveau erheben; er nimmt ja die Kinder aus der Schule und stellt sich mit den Katechumenen außer derselben und isolirt sich mit ihnen. So wird gerade durch den Confirmandenunterricht in der Jugend der Schule und, wir sagen es unverholen, auch in der Meinung der Eltern, gar leicht der Gedanke geweckt und befestigt, als ob die Schule als solche mit der Kirche, mit der Gemeinde nichts zu thun habe, als wäre das nur Sache des Pastors. In den höhern Schulen ist es ganz entschieden bereits so; es ist ja so weit, daß man den Religionsunterricht schon hat alles Ernstes aus der Schule beseitigen wollen. Ob ein solcher Gedanke auch nur denkbar gewesen wäre, wenn man nie und nirgend jene Trennung ihres Lehr- und Kirchenamtes vorgenommen, oder was dasselbe ist, wenn sie die Lehre und Intelligenz die Kirche aus der Schule herausgedrängt, oder die Kirche sich aus der Schule empfindlich zurückgezogen hätte mit ihrem Unterrichte und ihren Erziehungsmitteln? Wo diese Verbindung des Kirchen- und Schulamtes festgehalten ist, da ist eine confessionslose Schule ein Unding, und eine Schule ohne Religionsunterricht ein Non-sens. Ohne diese Verbindung wird immer die Kirche in Gefahr sein, daß ihr ihr Recht an der Miterziehung gekürzt wird; ja sie wird in der Schule als ein Eindringling oder Beigänger erscheinen, dem man Ehren über und um des Friedens willen ein paar Schulstunden einräumt. Solche Stellung gibt keine Mitwirkung in der Erziehung* und die Kirchengemeinde darf sich mit solchen Winkeln in der Schultube nicht verweisen lassen. Wem dieß aber dennoch bedeutungslos erscheinen sollte,

* Nirgends wirkt eine einzelne Veranstaltung auf dem Erziehungsgebiete, das den alle auch bloß praktischen Erzieher einräumen. Ordnungssinn wird nur anerkannt, wenn der Zögling nirgends Unordnung sieht, wenn alles ihn zu derselben ist, nicht aber wenn etwa bloß über Ordnung in seinem Anzuge oder seinen Büchern gewacht wird. Schönheitssinn, ästhetisches Gefühl, Geschmack wird nur anerkannt, wenn alles das, woran sich der Zögling innerlich zu betheiligen hat, von dem die der Schönheit durchhaucht ist, nicht aber, wenn er einige Zeichenstunden erhält einige schöne Gemälde sieht und Concerte hört. Wahrhaftigkeit wird nur anerkannt, in allem, was den Zögling bestimmt, Wahrheit ist, nicht aber auch, wenn einzelne Lügen bestraft werden etc. Wie hier, so ist es mit der Frömmigkeit und dem Glauben noch viel mehr der Fall. Nicht die Lehre, nicht die Einsicht, nicht die Religionsstunden, nicht die einzelnen Andachtsübungen machen fromm und christlich, sondern der fromme und christliche Geist, der ihn in allem, was ihn berührt und antreibt. Der Grundton in der Familie, nicht die einzelnen Veranstaltungen, sondern den Kindern die Richtung.

den wollen wir nur noch an Weniges erinnern. Der Lehrer kann an wohl Kirchenmelodien in seiner Schule und dieselben recht gut einüben und kann sie auch mit seiner Schule recht gut und recht oft singen. Es werden aber und bleiben mehr oder minder Singübungen. Wenn ein Mann aber, welcher der Kirchengemeinde vorsingt, auch die Kinder singen läßt, so tönt eben in der Schulstube die Kirche hindurch. Es ist das nun einmal die Macht der Ideenassociation. Wenn der Lehrer neuen Kindern vorbetet und sie ein Kirchengebet lehrt, so lehrt er eben ist er aber der Mann, der auch der Kirchengemeinde wohl vorbetet tönt durch ihn die Kirche hindurch. Wenn der Küster in der Schule die Worte Gottes und von Christo und von seiner Schule redet, so ist er aus der Kirche heraus, während der Lehrer, und auch der frommste und gläubigste, immer nur aus der Lehrstube heraus redet etc. Die Grenzebestimmung im Lehrer soll und wird eine kirchliche werden, und das von Bedeutung für seine ganze Wirksamkeit.

b. Der Geistliche der Gemeinde sei Mitlehrer in der Schule. sei nicht bloß Schulaufscher, denn dann wird die Kirche bloß Zuschauer, der schließlich alles Mögliche überwachen und leiten controliren kann, nur nicht den Geist der Schule; alles Mögliche die Schule hineinbringen oder auch alles Mögliche fernhalten kann, nicht christlichen oder unchristlichen Geist. Weide meine Lämmer, Christus, und Luther schrieb seinen Katechismus für die Pfarre. Der unglücklichste und unheilvollste Gedanke aber ist der,

dem Prediger allein etwa den Religionsunterricht zu überweisen. Hiedurch wird mehr als durch irgend etwas Anderes die Trennung Schule und Kirche ausgesprochen. Hiedurch wird die Emancipation der Schule von der Kirche factisch vollzogen. Wie wohlgemeint, wie der besten und christlichsten Gesinnung auch dieser Gedanke geflossen mag: er ist und bleibt ein heilloser Irrthum. Wie wir diesen Gedanke schon in Betreff der höhern Schulen (Revue Bd. XXX, S. 211—212) aufs entschiedenste bekämpft haben, so muß in Bezug auf die Volksschulen der ernsteste Mahnruf dagegen erhoben werden. Will man für die Volksschullehrer nicht die Möglichkeit lassen, daß sie ganz verweltlicht werden, ihrem Amte, sollen sie sich in ihrem Lehrkreise nicht noch mehr distanciren als schon bisher, sollen sie ihre Lehrwirksamkeit nicht noch höher als schon bisher anschlagen, sollen sie den Gesichtspunct der Erziehung noch weiter aus dem Auge verlieren, sollen sie nicht ganz vergessen, daß alle Schulerkenntniß zur Gotterkenntniß, alle Schuleinsicht zur Erkenntniß in das Verhältniß des Menschen zu Gott, alle Zucht zur Gottesfurcht führen soll; sollen sie nicht ganz vergessen,

daß sie als Lehrer und Erzieher eine Mission von der Kirchengemeinde haben,

dann darf man nicht diese Trennung vornehmen. Wie will der Lehrer vermehren können in dem Herrn und zu dem Herrn, wenn er nie zu den Kindern in dem Herrn und von dem Herrn redet? * Es ist ein Unglück gewesen, daß man den menschlichen Geist hat in Seelenvermögen zerlegt gedacht und gemeint, man könne die einzelnen Vermögen bilden und damit auch den ganzen Menschen; es ist ein Unheil, daß man meinte, ein Kind auf der einen Seite zum Allgemeinmenschen (zur Humanität) und daneben auf der andern Seite zu einem Christenmenschen erziehen und bilden zu können. In dieser Ansicht ist eben so viel Materialismus als Spiritualismus. Materialismus insoweit, als man den Geist des Menschen als aus nebengeordneten Atomen bestehend ansieht, die weiter keine Wirkung auf einander haben als das Gesetz der Cohärenz und der Attraction; Spiritualismus insoweit, als man durch Lehre, Einsicht, Erkenntniß den sinnlich-geistigen Menschen von einem Punkte her ganz durchdringen zu können vermeint. Es ist ein unseliger Irrthum, die humane Bildung (in dem gewöhnlichen Sinne verstanden) ihren eigenen Weg erst gehen und daneben oder gar dahinterher erst eine sogenannte christliche folgen zu lassen. Das Kind, der Knabe, der Jüngling soll eben an seinem Lehrer sehen, wie Kenntniß und Wissen und Einsicht neben dem Glauben an die geoffenbarten Wahrheiten und neben dem Gefangennehmen der eigenen Vernunft unter die Mysterien der Heilsordnung in einem und demselben Geiste sich durchdringen; er soll eben an diesem seinem Lehrer schauen und erkennen, wie eigenes Wollen, Streben und Mühen sich stets des eigenen Vollbringenwollens entschlägt, sondern das Vollbringen nur vom Herrn erwartet.

Darum darf nicht der Religionsunterricht dem Lehrer genommen und etwa dem Prediger übertragen werden; darum aber darf auch nicht

* Man verstehe dieß doch nicht so, als sollte in der Schule immer in salbungsvollen Reden von Christo ermahnt und gestraft werden; als sollte das dritte Wort immer unser Herr Jesus Christus sein. Es gibt eine christliche Kinderzucht, die nie von Christo redet und doch in dem Herrn zum Herrn ermahnet, und eine ganz unchristliche, die stets vom Erlöser und von Sünde predigt. Wir wiederholen nochmals: nicht das einzelne Wort, nicht die einzelne Veranstaltung, nicht die einzelne Behandlung der Jugendverirrungen erzieht, sondern immer nur der Grundton in dem Herzen des Erziehers, die Grundstimmung aller erziehenden Kräfte. Erklängt nun dem Schüler nie im Unterrichte die christliche Stimmung des Lehrers, dann kann er wohl zur Humanität erziehen, aber diese befriedigt nicht die Ansprüche der christlichen Gemeinde an die Schule und deren Lehrer.

der Prediger bloß um des Religionsunterrichtes willen in der Schule erscheinen und sich etwa bloß an diesem betheiligen. Wie er dem ganzen Unterrichte trotz einer mangelnden Seminarbildung Theil nehmen könne, das geht aus dem Früheren hervor. Wird die Religion nach der Seite des Willens hin Ethik und muß sie es sein, so kann und sollte jeder Unterricht nicht eine Predigt werden, aber wohl ein Ethisches, eine Zucht in Treue, Gewissenhaftigkeit, Wahrheit u. d. d. Moment kann der Geistliche auch wahren, selbst am Schreibunterricht wenn er selber auch eine schlechte Handschrift hat. Ja er soll und muß in der Schule durch sein Gewicht diese Seite der Zucht wahren und zeigen, daß nicht schreiben können der letzte Gewinn sein solle, sondern die Gewissenhaftigkeit in der Erfüllung der dem Kinde gestellten Aufgabe. Er weise denen, die unbesonnen antworten, die Unwahrhaftigkeit und Lüge, und denen, die ungesammelt sind, die Versunkenheit in irgend anderweitige selbstische Lust nach. Dieß wird und muß hier hinreichen, wie die Betheiligung des Geistlichen am Unterrichte zu verstehen. Wie viel aber dazu gehöre, auf diesem Felde nur recht zu wirken, das gehört in die Pädagogik des Geistlichen und derer, die neben den Lehrern auch noch erziehen wollen.

Mit dieser kurzen Bemerkung, welche der erfahrene Pädagoge leicht erweitern und fruchtbar machen kann, soll aber auch zugleich dargethan sein, wie es zu verstehen ist, wenn wir das Christenthum nicht in der Ecke der Schulstube oder nur besuchsweise, sondern überall und immer in ihr gegenwärtig, ja die ganze Schule durchdringend wissen wollen.

c. Die dritte Folgerung hieß: die Kirche habe die Jugendgemeinschaft in die Kirchengemeinschaft einzuführen. Zunächst gehört dazu, daß die Schuljugend wieder einen eigenen Kirchenstand habe, nicht irgendwo im Winkel und unter den Kirchenhöfen, sondern vor den Augen der kirchlichen Gemeinde. Mag man auch ein strenges Kirchengehen nur erst von den Katechumenen verlangen, aber sie müssen erscheinen. Sie müssen lernen, einem längern Vortrage zu folgen, die jugendlichen leichtfertigen Einfälle überwinden, ihr Inneres von dessen Unruhe zu beschwichtigen und sich zu sammeln, einem ernstlichen Gedanken länger sich hinzugeben, und müssen die Macht der gemeinsamen Andacht einer Christengemeinde an sich verspüren und die Erfahrung kennen lernen. Das alles kann die Schule nicht geben und doch muß es die Kirchengemeinde als gewonnen voraussetzen, wenn sie die Confirmirten als vollberechtigte Glieder der Gemeinschaft annehmen und anerkennen soll.

Es wird nichts Neues und Unerhörtes hiemit gefordert. Der

brauch besteht entschieden noch für viele Landschulen, vielleicht in den meisten, und stammt aus der Zeit her, wo in den Familien der kirchliche Sinn in voller Kraft und Wirksamkeit sich kund gab. Mit dieser Bemerkung mögen diejenigen widerlegt sein, die hierin einen Eingriff in die elterlichen Sorgen und Rechte sehen. Ja als die Eltern für solche Kirchlichkeit ihrer Kinder sorgten, da deputirten sie ihre Schule zum Wachen darüber, daß jener Zweck gewiß erreicht werde. Seit in den Eltern diese Sorgsamkeit und der Eifer dafür mehr oder minder erstorben ist, da appellirt man von Seiten der Elternschützer an die Sorgsamkeit und den Eifer der Eltern. Wolle man doch nicht übersehen, welche ein Zuchtmittel hiedurch die kirchliche Gemeinde geübt hat und noch übt. Sie fordere es zurück.

Aber nicht bloß beim Gottesdienste sollen diese Schulkinder erscheinen, sondern sie sollen in der Kirche geschult werden. Die Kinderlehre nach der Predigt war und ist in manchen Gemeinden das, was hier meint ist. Vor der Kirchengemeinde soll die Schule erscheinen; diese will und will auch den Fortschritt ihrer Glieder sehen und — sich selbst im Zuhören weiter schulen lassen. Das ist die tiefe Bedeutung dieser Sache. * In dieser Kinderlehre, da schulmeisterei der Geistliche im Religionsunterrichte und seine Lehrer mögen da von ihm lernen, wie auf dem rein religiösen Gebiete zu schulmeistern ist; hier zeige er, wie der Religionsunterricht das Gesammtleben des Menschen zu beleuchten und durchdringen habe und zeige so dem Lehrer den Weg, der auch in der Schulstube von ihm zu betreten ist. Ob jeder Geistliche dazu fähig — Er mache sich dazu fähig. Soll er die Gemeinde lehren und erziehen können, so muß er auch die Kinder erbaulich lehren können, und es ist um die Gemeinde bald eben so schlecht bestellt wie um die Kinder. Ob er dazu noch Zeit und Kraft behalte? — Das ist Sache des Kirchenregiments, dafür zu sorgen, daß jede Kirchengemeinde ihre Aufgabe ganz und recht thue, also daß so viel Lehrkraft in der Kirche vorhanden ist, als zur Erfüllung

* Ob und wie weit das auf die bereits confirmirten und noch nicht verheiratheten Mitglieder der Gemeinde ausgedehnt werden soll und kann, das hier zu bestimmen ist noch zu weit, denn es bedingt sich das durch viele äußere Umstände; daß aber die Schule noch weiter die schon entlassenen hält und halten kann, daß es den Gebildeten nicht widerstrebt, wenn irgendwo ein braver Geistlicher die Sitte erneuert, davon sind Beispiele gegeben worden für die, welche stets nur Zweifel haben und immer das Idealisiren vorhalten. Dieß gehört auf das Feld, wo die Fortbildung steht. Diese Fortbildungsschule der Kirche ist eben so wichtig und eben so nothwendig wie die der Intelligenz und allgemeinen Menschenbildung.

dieser ihrer unerläßlichen Pflicht nothwendig ist. Ob die Eltern wollen! — Hat die bürgerliche Gemeinde und der Staat den Schulzwang eingeführt, ohne erst die Eltern nach ihrem Belieben und Gelüste und Rechte zu fragen: so hat diesem Zwange gegenüber die Kirchengemeinde eine Verpflichtung zu gleichem Zwange für ihre Zwecke, wenn sie sich nicht durch eine solche Mächtigkeit ganz verdrängt sehen will. Die Kirchengemeinde steht der Schule näher als der Staat und gerade eben so nahe als die bürgerliche Gemeinde. Sie darf sich nicht durch das Geschwäge von Elternrechten aus der Schule verweisen lassen; sie muß ein gleiches Recht wie die bürgerliche Gemeinde beanspruchen, wenn sie nicht ihre Pflicht an dem aufwachsenden Geschlechte versäumen will. Wie, wenn nun aber die Kirchengemeinde nichts von dieser Einrichtung will? — Dann erziehe man sich wieder durch diese Einrichtung in der aufwachsenden Jugend eine bessere Gemeinde, die besser weiß, was ihre Pflicht ist.

Doch nicht bloß die Restauration der ehemaligen Sitte dürfte heutzutage genügen. Wenn es wahr ist, daß der Lehrstand einen so bedeutenden Fortschritt in Lehrmethode und Unterrichtskunst gemacht hat, wenn es wahr ist, daß die Bildung dieses Standes eine Höhe erreicht, welche die Bildungshöhe jener Zeit weit überragt, in der jene Sitte entstand, worin der Lehrstand sich rühmen darf, daß er es ja im Entwickeln der geistigen Kraft der Jugend weiter gebracht als ehemals, dann ist es wohl eine gerechte Forderung für den Lehrer, daß auch ihm es vergönnt ist, vor der Kirchengemeinde mit seiner Schuljugend aufzutreten und diese vor den Ohren und Augen der Gemeinde zu unterweisen. Es ist eine Billigkeit für den Lehrer, ein Lohn für saure Arbeit, wenn auch er und nicht immer der Geistliche allein vor der Gemeinde die Früchte seiner Arbeit

* Wenn man für die städtischen Volksschulen allerhand Einwendungen hat, als wenn es existire kein Kirchenzwang und jeder besuche die Kirche, welche ihm gefalle, und wo er dann seine Kinder mitnehmen; es existire auch in Beziehung auf die städtische Volksschule kein solcher Zwang, sondern Jeder schicke sein Kind in eine beliebige Schule: wiederholen wir hier, daß, Gott sei Dank, die Kirchenverbindung in einer Parochie nicht so lose ist, als man sich das vom erhabenen Standpunkte der gesetzgebenden Theorie vorstellt, daß gerade der Volkstheil, welcher seine Kinder in die Volksschule schickt, noch immer von seinem Pastor redet, in seiner Kirche beichtet &c.; daß die Volksschulen den Stempel des Stadttheils tragen, in dem sie liegen, und so auch den Stempel der Kirchengemeinde tragen würden, wenn nicht die bürgerliche Gemeinde den kirchlichen Charakter der Schule negirt und sie nach einem Modus der Kopfzählung in der Stadt vertheilt hätte. Aber gesetzt, es sei wirklich so schlimm, wie man sagt: — dann trachte man um so ernster darnach, es zu ändern und zu besser

an der Jugend pflücken darf. Er hat ein Recht darauf. Auch er katechisiert vor der Kirchengemeinde nach seiner Kraft und seinem Vermögen, und auf einem Felde, dessen er gewiß mächtig ist. Dieß sei nun mindestens das Kirchenamt, was man ihm anvertraut, und dieß Amt erhalte in ihm, in den Eltern und in den Kindern stets das Bewußtsein lebendig, daß er Auftrag und Vollmacht von der kirchlichen Gemeinde und daß sie als Gemeinde von ihm Rechenschaft zu fordern habe. Im Kirchendienste gehe der Lehrer als Küster hinter seinem Pfarrer, in dem Schuldienste stehe er neben ihm. Das wird beiden und am meisten der Schule und ihrer Jugend frommen.

Das ist mehr als Reaction! das ist Rückschritt! so hören wir rufen. Was soll aus der Jugend, aus einem so erzogenen Volke werden? Wir wollen kurz und bündig darauf antworten. Es wird ein Volk sein, in dessen Geiste eine einheitlich verknüpfte Vorstellungsmasse mächtig genug ist, um ein dauerndes Geistesleben zu unterhalten und dem mechanischen Arbeiter bei der mehr langweilenden als anstrengenden Arbeit einen stets gefüllten Becher geistiger Erfrischung darzureichen; ein Volk, das auf irgend einem Vorstellungsgebiete bis zu einer Herrschaft über dieselben (so zu sagen) gelangt ist und weiß, was verstehen und nicht verstehen heißt; ein Volk, das an den tiefsten Fragen der Menschheit, die schließlich über jede Frage das rechte Licht verbreiten, sich zu betheiligen befähigt und dafür mit Interesse erfüllt ist, und so nie verflumpft; ein Volk, das auf einem bestimmten Gebiete des Geistes Klarheit von Unklarheit und Deutlichkeit vom Nebelhaften unterscheiden gelernt hat und so vor den verführerisch klingenden Phrasen gesichert ist; ein Volk, das da weiß, daß es noch ein anderes Reich als das dieser Welt und eine andere Seligkeit als die im irdischen Besitze gibt; ein Volk, das da weiß, wo Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit eine Wahrheit ist. Wer ein solches unverführbares und ächt protestantisches, mit einem fort und fort bildenden Stoffe ausgerüstetes Volk nicht aus der hier construirten Schule hervorgehen sehen kann, der wird freilich sein Staunen über unsere Folgerungen aus den pädagogischen Principien auch nicht bergen können.

Schule und Gemeinde.

Wie schon erwähnt, ist die Schule fast ganz der bürgerlichen Gemeinde überantwortet worden. Diese bestellt und beruft und besoldet Lehrer, aus ihr geht der Schulvorstand hervor, sie versorgt die Schule mit den nöthigen Mitteln, sie schafft Aufsicht über Aeußeres und auch wohl Inneres. Wohl fragt man, wie das sich habe so entwickeln kön-

nen. Die bürgerliche Gemeinde hat als solche weder mehr Ansehen noch mehr Befähigung zur Miterziehung als jede andere und namentlich die kirchliche und die Schulgemeinde (Complex der Eltern); sie bietet auch nicht reichlichere, öfters wohl viel geringere äußere Mittel zur Unterhaltung der Volksschule als Kirche und Schulgemeinde; sie hat auch gewiß nicht mehr Interesse an der Schule wie die andern Gemeinschaften. Woher also ihr Vorrecht und ihre Vollmacht? Der Ursache sind manche, als: Nichtorganisation der Schulgemeinde, unvollständig und mangelhafte Organisation der Kirchengemeinde, kirchlicher Indifferentismus und Regierungssucht. Man wollte und mußte jene mangelhaften Organisationen und die kraft- und interesselosen Erziehungsmächte durch äußere Macht verstärken, und diese hatte, wenn ja auch noch, nur noch die bürgerliche Gemeinde.

So überkam die bürgerliche Gemeinde ein Amt, das sie nicht versehen kann, und was ihres Amtes gewesen wäre, das ward von ihr und Andern auch noch vergessen. Sie sollte unterrichten statt erziehen so wurden die Wächter des Unterrichtes bei Seite gedrängt, und die Erziehung hatte keinen Vertreter. Kann man sich wundern, wenn solche Stellung der Schule nun auch zu den absonderlichen Vorschlägen über Schulreformen geführt hat? Die Sache der bürgerlichen Gemeinschaft war, von der Schule zu fordern,

daß die praktischen Ideen des Rechtes, der Billigkeit, des Wohlwollens, des Verdienstes u. eine weitere Beziehung als auf die Familienglieder gewinnen, und daß das Verstehen eines Gemeinschaftslebens und ein Interesse an demselben, und damit die Bereitwilligkeit eines Opfers für dasselbe geweckt und belebt werde, kurz, daß das Egoistische aus dem Familienleben und das Materialistische aus dem Geschäftsleben, welches sich in der reinen Familienerziehung entwickeln muß, überwunden werde.

Hierin steht nichts vom Unterrichte als solchem, nichts von Rechnen und Schreiben und Aufsätze machen und Naturkunde und Erdkunde. Dafür wird der treue Familienvater schon sorgen, daß sein Sohn da lernt, was er zu seinem künftigen Fortkommen braucht. Die Gemeinde hat da ganz ruhig abzuwarten, was die Väter für ihre Söhne in der Volksschule fordern werden. Darüber aber hat die Gemeinde zu wachen

1. daß die Schule die Macht habe, der Jugend die Unverletzlichkeit und Heiligkeit des Gesetzes zur selbständigen Anschauung zu bringen und unbedingten Gehorsam für ihre eigenen Gesetze und Anordnungen zu erzwingen;
2. daß in ihr Persönlichkeiten als Lehrer stehen, welche dem B

griffe der Auctorität, der Achtung vor den Höhern, der Ehrfurcht vor dem Heiligen, der Hochachtung des Verdienstes wieder eine Anerkennung in der Jugend zu wecken und zu beleben in und außer der Schule die Vollmacht und Kraft haben;

3. daß der Schule die Vollmacht werde, ein Gemeindeleben in ihr zu organisiren, und der Lehrer befähigt sei, selbiges zur Belebung der für die menschliche Gemeinschaft wichtigsten praktischen Ideen zu leiten.

Was den ersten Punct anlangt, so wird Niemand behaupten können, daß eine Familie die Idee des Gesetzes anerkennen könne. Solches liegt so sehr außer dem Gebiete eines Familienlebens, daß man da, wo ein solches nach Hausgesetzen construirt wäre und wo man nach diesen sich bewegte, vielleicht Alles finden würde, nur nicht ein gesundes und wohlthuendes Familienleben. Das haben auch diejenigen Männer, welche in der Pädagogik als die Verfechter der Familienrechte sich fund gegeben haben, nirgend behauptet. Weil es so ist, darum reagirt die Familie — nicht bloß der Vater, sondern die Familie in allen ihren Gliedern — gegen die Behandlung eines Kindes aus Vollmacht eines Gesetzes und für die Erfüllung eines Gesetzes. Sie kann von ihrem, so zu sagen, gemüthlichen Standpunkte aus die Behandlung des Kindes aus und nach dem Begriffe eines Gesetzes nur als einen Widerspruch wider die Natur des Kindes empfinden. Darum fügen sich höchstens die Familien, aber stimmen selten innerlich zu. Viel öfter aber gibt sich ein Widerstreben kund, das in dem bewußten Rechte des Vaters wurzelt. Um nur eines Punctes Erwähnung zu thun, sei an die Regelmäßigkeit des Schulbesuches erinnert. Das ist zunächst ein ganz äußerliches Schulgesetz, und wie wird es gehandhabt? In wie vielen Volksschulen ist es wohl dahin gekommen, daß der Vater, wenn sein Kind die Schule versäumen soll und muß, erst die Dispensation dafür nachsucht? In welchen und in wie vielen Volksschulen ist es nur so weit gekommen, daß der Vater nachträglich sein willkürliches Verfahren mit dem Schulgesetze hinterher nur entschuldigt? Und wenn ja, was sagt eine Entschuldigung anders als: ich habe mein Kind vom Schulgesetze dispensirt. Wie viel trauriger steht es nun erst mit den Sittengesetzen? Es sei erinnert an Baumschlag, Obststehlen, Nesterausnehmen, Thierquälen, Schabernackstücken u. Man liest der Jugend in der Schulaube und auch wohl von Kanzeln verschärfte Verordnungen vor und hält ihnen und den Eltern mancherlei schöne Vermahnungsreden und begleitet sie mit allerhand Drohungen. Wenn aber eine Uebertretung geschehen ist, so ist nirgend eine officiell über solches Jugendgebahren

gestellte Polizei, nirgend ein berufener Kläger, nirgend ein mit Strafrecht ausgerüsteter Richter; und wenn ja nun die Schule kühn die Amt übernimmt, so stößt sie auf den Widerspruch oder doch auf ein inneres Widerstreben der Eltern, das vornehmlich aus dem Gefühl hervorgeht, welches die Schule in diesem Falle als eine unberechtigt und ihr eigentliches Gebiet überschreitende ansieht. Sie ladet sich Haß auf und wirkt darum Nichts, aber zerstört sich auch ihre Wirksamkeit auf andern Gebieten, indem sie sich die Herzen der Familien entfremdet.

Demnach kann und darf die heutige Schule, der ja von allen Seiten nur ein Lehrstuhl hingestellt ist, sich in diese Angelegenheiten nicht mischen, und wenn sie es wollte um des Gewissens willen, wird sie bald ihre Ohnmacht fühlen. Das Wort von Elternrecht und Erziehungsrecht der Familie wird man ihr von allen Seiten entgegenhalten. Aber nicht bloß dieß, sondern sie hat auch gar keine Organe um nach allen Seiten hin eine Achtsamkeit und Thätigkeit und Vorsorglichkeit zu entwickeln.

Wohl wird nun von allen Seiten beklagt, daß es so ist; man sieht wohl ein, daß in solcher Jugend vieles von dem sich entwickeln muß, was man heute allseits im Leben beklagt und beseufzt, daß Verachtung des Gesetzes, Willkür und selbst frevelhaftes Begehren, Gleichgültigkeit gegen das Recht des fremden Besitzes, Verkennung der Heiligkeit des öffentlichen Gutes u. sich in den Jugendherzen die Wiege bereitet; aber mit ästhetischer Naturanschauung will man die Natur schützen und mit Aufklärung über Moralgesetze will man die Lust bekämpfen. Daß solche nicht gelungen ist, lehrt die Zeit mit allen ihren Erscheinungen in Großen wie im Kleinen. Die Schulen als Lehranstalten sind besser geworden, wer will das bezweifeln? aber ihre Zuchtmacht und ihre Erziehungskraft ist gar viel geringer und ohnmächtiger geworden.

Diese hier berührte Seite der Zucht und Erziehung ist Sache der bürgerlichen Gemeinde. Sie hat von der Schule zu fordern, daß sie gegen diese Jugendverhöhnungen des Gesetzes, gegen diese Unwilligkeiten an dem, was Jedem heilig und unverleßlich sein soll, gegen den Leichtsinns und die Leichtfertigkeit in Uebertretungen der Polizeigesetze u. mit aller Kraft wirke und —

hat die Schule zu dem Zwecke mit den nöthigen Organen und mit der nöthigen Vollmacht auszurüsten.

Oder ist es denn so unerhört, daß die gemeindliche Feld- und Straßenpolizei wie für die Erwachsenen so auch für die Knaben der Wacht und Ankläger sei? Oder ist es widersinnig, daß diese Bewachung und Anklage der Knaben einen andern Maßstab anzulegen habe als die

Goder des bürgerlichen Criminalrechts? Ist es so gar widernatürlich, daß der Knabe seine Lust — die meist aus körperlicher Lust entspringt — in körperlicher Unlust büße? Muß erst ein Geschwornengericht vierzehn Tage Gefängniß über den zehn- bis vierzehnjährigen Verbrecher auszusprechen haben, ehe ihm die Heiligkeit und Unverletzlichkeit des Gesetzes nahe gebracht werden darf? Ja darf die bürgerliche Gemeinde, ohne den Keim der Auflösung und Zerstörung auf ihrem eigenen Herde sich ausbilden zu lassen, darf sie es ruhig mit ansehen, daß das öffentliche Gut, das öffentliche Recht, die öffentliche Moral, die öffentliche Sitte 2c. von Knabenhänden verletzt und besudelt und verhöhnt wird? Darf sie, ohne sich das Zeugniß der lächerlichsten Ohnmacht auszustellen, in allen diesen Dingen erst an die Eltern mit ihrer Anzeige und Klage gehen müssen, und von diesen erst sich Recht und Genugthuung fordern? Und sind wir nicht alles Ernstes auf diesem Stadium angekommen? Oder ist es Uebertreibung, wenn wir sagen: die Polizei zwingt wohl allenfalls die großen Taugenichtse, aber nicht die Straßenbuben; sie schafft sich wohl Respect bei den Mündigen, aber wird von der Volksjugend nicht selten verhöhnt; sie gibt Sicherheit des Gesetzes und des Rechtes und der Sitte gegen die Verletzungen von Seiten der Erwachsenen, aber ist ohnmächtig gegenüber den Knaben. Und diese Knaben werden Männer.

In solche Stellung ist man dadurch gekommen, es sei nochmals wiederholt, daß die Gemeinde in der Schule das besorgen soll, was wie ihres Amtes sein und werden kann, und darüber das vergißt, was ihr zu thun zukommt und obliegen sollte. Anstatt hier auf diesem Felde den Lehrer in seiner Zucht zu schützen, ihn zu ermuthigen, zu kräftigen, hat sie in ihrem Schulvorstande nur zu oft die Rolle übernommen, zu dem weichen Mantel der Vater- und Mutterliebe dem Knaben auch noch den des humanen Schutzes umzuhängen und genau zu untersuchen, ob der Lehrer nicht auch sein Strafrecht überschritten oder sein Zuchtgebiet zu weit ausgedehnt habe. Dieß und das gehe den Lehrer nichts an, das gehöre zur Sorge der Eltern; dieß und das beurtheile die Schule zu streng: so lautet der Spruch der Schulvorstände. Soll es so bleiben, nun dann mögen die Schulen noch so viel Christenthum vor den Schulbänken predigen, noch so viel moralisiren; sie wirken denn dem Christenthum schließlich ein eigenes Feld der Schulstube aus, welches außer derselben keine Berechtigung und keine Schutzmacht hat.

Es darf nicht so bleiben, wenn es besser werden soll. Lasse die bürgerliche Gemeinde das Lehramt dem, dem es zukommt; aber fordere die Wahrung des Gesetzes, Rechtes, Schutz des öffentlichen Gutes, Schutz der Sitte, Wehr gegen Rohheit. Nicht mit Polizeigesetzen betreibe sie es

und nicht mit Anklagen vor dem Staatsanwalte, sondern als eine auf diesem Felde

erziehende Gemeinde.

Sie leihe ihr Ohr und ihre Augen und dann ihre ausführende und strafrechtliche Macht der Schule; sie trage Klagen über solche Verletzungen seitens der Schuljugend ihrem Schulvorstande vor — zu dem der Lehrer und der Geistliche gehören wird — und dieser beschließe dann Strafen nach den erziehenden Principien und unter Mitwirkung der erziehenden und unmittelbar auf die Jugend einwirkenden Personen. Sie die bürgerliche Gemeinde, fordere von dem Schulvorstande eine Zucht in den Schulen, welche das Gesetz außerhalb und über das Belieben der Eltern und über die gangbaren Ansichten von Knabenerziehung und über die Beschönigungsmittel von Knabenstreichern und über den Knabenmuthwillen stellt. Sie fordere von dem Schulvorstande eine Zucht in den Schulen, die verpflichtet ist, dem Baumschlag und dem Diebstahl und der Thierquälerei und der Zerstörung des Gemeindebesitzes nachzuspüren und die Frevler darüber zu ernster Rechenschaft ziehen, ohne nach dem Schutzmantel weicher Elternliebe und nach der Phrase von Elternrechten zu fragen. So wird dann der Lehrer in der Schule eine Zucht üben im Auftrage der Gemeinde, wird ein wahrer Bevollmächtigter sein, wird mit dieser Vollmacht eine andere Wirkung haben, als sie ihm die von der Gemeinde vollzogene Vocation gibt. Also wird die Schule eine Gemeindeschule und nicht dadurch, daß der Schulvorstand einer Schulrevision und einer Katechisation über einen Bibelspruch beiwohnen.

Einigen Einwendungen wird hier schon wieder begegnet werden müssen. Man wird sagen: wer soll dieß anordnen? Der, so lautet die Antwort, der die Organisation des Schulwesens und der Schulverwaltung bisher in die Hand genommen hat. Welche Schulvorstände werden sich dazu herbeilassen? Welche werden sich zu solch einem pädagogischen Verfahren bestimmen lassen? Die heutigen Vorstände freilich nicht, die zum Schutze der Jugend oder zum Actenschreiben und Berichtemachen berufen zu sein vermeinen, und denen es nur obzuliegen scheint, bei den öffentlichen Prüfungen an der Schule Theil zu nehmen und ein Interesse an Dingen darzulegen, an denen sie in der That kein Interesse haben. Man setze nur den Vorstand, wie es so oft in der pädagogischen Revue gefordert ist, auf die rechte Weise zusammen; man lasse nur die Schulgemeinde und die Schule und die Kirche und dann die rechten Männer aus der bürgerlichen Gemeinde, wie es sich gebührt, den Vorstand bilden und schreibe ihm vor, was seines Amtes sei, so wird sich

das Uebrige schon finden. Man mache ihn nur verantwortlich für das öffentliche Betragen der Schuljugend und gebe ihm die dazu nöthige Vollmacht, um seiner Verantwortlichkeit nachzukommen, so wird sich dann eine erziehlische Macht von selbst schon die Formen suchen und in der Führung des Amtes sich ein Interesse daran gewinnen.

Wem die Forderung aber gar neu und unerhört erscheint, der sei nur daran erinnert, daß noch vor dreißig und vierzig Jahren es auf vielen Dörfern durchgängig Sitte war, den öffentlichen Unfug der Jugend dem Schullehrer anzuzeigen und von demselben eine Bestrafung zu erheischen; daß es noch heute in manchen Gemeinden aus altem Brauche her Sitte ist, daß jedes Gemeindeglied sich berufen fühlte, die Kinder zurechte zu weisen und auch wohl abzustrafen, wo sie von ihm bei einem Unfuge ertappt wurden. Jene Schulvollmacht ist verschwunden und diese Sitte beginnt abzustarben vor der Humanität, welche die Jugend vor dem Gesetze schützt, anstatt daß man das Gesetz vor der Jugend schützen sollte. Um aber die Leser zu überzeugen, daß hier nicht unerhörte Dinge gefordert werden, sei nur noch daran erinnert, daß aus alten Reminiscenzen her wohl gar die heutige Polizei die ungefügigen Knaben nach der von ihnen besuchten Schule fragt. Natürlich schämen die Knaben, denn sie kennen die Ohnmacht der Schule. Darum verleihe man, weil nun die bürgerliche Gemeinde heutzutage ihre Pflicht vergißt, der durch das Kinderrecht von der Erfüllung derselben zurückgewiesen und so entwöhnt ist: so muß auf amtlichem Wege wieder dieß Bewußtsein geweckt werden. Noch leben hie und da Erinnerungen; man wecke sie nur und mache sie lebendig und thatkräftig. Ohne die ausdrückliche Erinnerung sagen sich die Leser wohl von selbst, daß zu einer wirksamen Macht der Gemeinde es nothwendig ist, daß die Volksschule in den größeren Städten eben eine Parochialschule sein müsse, woran aber hier niemals gemahnt werden soll im Interesse der bürgerlichen Gemeinde.

Mag man nun über diese Ansicht nach Belieben denken; mag man sich hochthronend über die hier gezogenen Folgerungen aus pädagogischen Principien hinwegsetzen; mag man sich einbilden, daß man eine Jugend, die in Nichtachtung des Gesetzes heranwächst, in ihrem Mannesalter durch Polizei und Bajonette schon regieren werde: wir möchten darauf nur antworten das trop tard.

Nicht minder wichtig ist der zweite Punct, den die bürgerliche Gemeinde von der Volksschule — wie natürlich von jeder erziehenden Schule — fordern muß, nämlich die Macht der Auctorität, die Achtung vor dem Höheren, die Ehrfurcht vor dem Heiligen, die Hochachtung des Verdienstes. Sind diese Ideen im Volke verloren gegangen, dann geht

es seinem Untergange unaufhaltsam entgegen und keine staatliche Macht kann es zusammenhalten; sind diese Ideen nicht im jugendlichen Herzen angebaut, so helfen alle strengen Gesetze und alle Strangulirungen und Begnadigungen zu Pulver und Blei nicht. Nicht die negirende Herrschaft der Furcht verknüpft und kräftigt, sondern die zeugungskräftige Auctorität. Durch Unterrichten und Predigen und Ermahnen ist hi nichts gewonnen, die Jugend muß daran gewöhnt und dazu erzogen werden. Wie sollen Kinder den Prediger ehren, wenn sie den Lehrer verhöhnen dürfen? wie die Obrigkeit achten, wenn sie sich über ihre nächsten Vorgesetzten lustig machen? wie Ehrfurcht vor dem Könige haben, wenn sie die Ortsobrigkeit nicht mit einer ehrfurchtsvollen Scham zu betrachten gewöhnt sind? Wir wissen wohl, man will mit patriotischen Liedern, Reden und Festen eine patriotisch gesinnte Jugend erziehen. Ob möglich, wenn man alle die Tugenden, welche das Vaterland wie jeder Volk groß zogen, im Herzen der Jugend ersterben läßt? Steht da der didaktische Satz so fest: man muß anschaulich lehren; er steht noch viel fester für die Erziehung. Sie muß anschaulich sein, d. h. das Kind der Knabe, der Jüngling muß in den ihn nächst umgebenden Kreisen und Beziehungen die Tugenden üben, die ihn als Bürger zieren sollen.

Sonach soll und muß von der bürgerlichen Gemeinde aus an die Schule die Forderung gestellt werden, daß sie die Knaben in den beregten Ideen erziehe und diese Ideen in ihnen kräftige. Es darf kein Hohn des Lehrers mit dem Mantel der Liebe oder mit dem Spruche: Jugend hat keine Tugend! zugedeckt und beschönigt und entschuldigt werden. Man soll und darf und muß nicht sagen: das sei des Lehrers Schuld, wenn er keinen Respect sich verschafft; man darf seine Auctorität nicht bloß als die Macht eines persönlichen Einflusses stellen. Sondern man gebe ihm die Vollmacht für alle Verhältnisse in und außer der Schule, der Jugend einen Respect vor allem Höhern abzunöthigen; man leihe ihm dazu Augen und Ohren der Gemeindeorgane, man unterstütze ihn mit aller Macht, welche in der Hand der bürgerlichen Gemeinde liegt, und wenn da der Lehrer nicht die Macht brauchen kann,

dann jage man ihn weg.

Ohne die Auctorität des Lehrers, die ihm sein Amt geben soll und muß, und die er heute durch sein Amt nicht hat, sondern nur kraft seiner Persönlichkeit, ohne diese dürfte von der Erziehung zum Gehorsam gegen die Obrigkeit, zur Ehrfurcht vor dem Heiligen nicht viel die Rede sein. Man lächelt vornehm darüber und nennt es einen kleinlichen Ehrgeiz, wenn der Lehrer von seinen Schülern auch auf der Straße einen achtungsvollen Gruß fordert; man würde es wohl gar eine Erziehung

Rechtschaft im feudalistischen Staatsleben nennen, wenn der Lehrer erlangte, die Jugend solle bei seinem Erscheinen auf der Straße ihr Spiel unterbrechen und ihn ehrfurchtsvoll erwarten; man würde als einen Eingriff in die geheiligten Rechte der Eltern erachten, wenn der Lehrer beim Eintritte in die Familie es sich anmaßte, das unziemende Benehmen der Kinder vor ihm zu rügen und so überall die ihm schulbige Achtung sich zu wahren. Es ist leider im Lehrer das Amt mit der Person und die amtliche Würde mit der persönlichen Würde, die amtliche Auctorität mit der persönlichen identificirt — wer dahin gewirkt hat, er mag auch die daraus erwachsenen Früchte als die von ihm gewollten ansehen — und man hat der Person nicht die Vollmacht gegeben, im dem Amte die Würde und Auctorität zu wahren.

Darum gilt es vor Allem als Sorge der Gemeinde, daß die amtliche Auctorität des Lehrstandes erhöht werde, indem derselbe im Gegensatz zur elterlichen Auctorität die erste Obrigkeit ist, welche der Knabe kennen lernt. Wenn der alte Fritz dem Schulmeister billigend auf die Schulter klopfen konnte, daß er in der Schulstube nicht den Respekt vor ihm abnahm, so ist das sehr viel sagend, für wie lächerlich man auch die Sache ansehen mag. Um die Amtswürde des Lehrers zu erhöhen, habe der Lehrer Sitz und Stimme im Schulvorstande und zwar in einem solchen, der mehr thut als Cassen verwalten und Acten schreiben und das Kinderbehüten vor dem Gesetze; der Lehrer habe ein Ehrenamt und sei mit ein Diener am Worte; der Lehrer trete mit der Schule vor die kirchliche Gemeinde (wie oben gefordert); er werde durch Schulprüfungen, wo die Kinder noch mehr wie die Eltern die Bedrängniß sehen, ohne daß aus dieser Bedrängniß auch nur die geringste Frucht erwächst, vor Kindern und Eltern als der dargestellt, man man wie dem Schulknaben auf die Finger sehen müsse; der Geistliche in der Schule geberde sich nicht als Aufseher und Vorgesetzter, sondern als Mitarbeiter; seine Stimme gelte mit, wenn es sich um mögliche Zulassung zur Confirmation vor der gesetzlichen Zeit oder auch um eine solche frühere Entlassung aus der Schule und Befreiung vom Schulbesuche handelt. Man dulde nicht, wo es auch sein mag, wenn man ihn über Dinge, in denen er in seinem Rechte ist, vor den Eltern zur Rede stellt, sondern strafe diejenigen, welche unbefugter Weise oder ohne hinlänglichen Grund den Lehrer über sein Thun im Amte identificiren. Vor Allem aber ist es die Pflicht des Geistlichen, die Würde des Lehrers der Schule zu erhöhen; er sei versichert, daß ihm das für seine eigene Würde in den Augen der heranwachsenden Jugend sehr viel eintragen wird. Mit dem Lehrer sinkt auch der Geistliche, und die

Predigt macht nicht gut, was die Entwöhnung und Verwöhnung schied gemacht hat. Negationen erzeugen nur Negationen. Der Geistliche kan und muß viel thun namentlich in allen den Fällen, wo er mit de Lehrer zugleich vor der Gemeinde oder in den Familien erscheint. Dürf es nicht spaßhaft klingen, so möchte eine würdige Amtstracht des Lehre in der Volksschule nicht unangemessen sein. Der Knabe soll eben imm erinnert sein, daß der Mann ein Amt und nicht ein Geschäft v sieht, und diesen Gedanken auch dem Publicum unter die Augen bringen, dürfte eben auch nicht vom Uebel sein. Man sollte meine die Würde und Auctorität bedürfe mehr des Schutzes und der Wahrh durch solche Merkzeichen als die machthabende Polizei Doch genug a Darstellung dessen, was hier gemeint ist.

Nicht um absonderliche Forderungen handelt es sich hier, nicht au darum, den Lehrerhochmuth noch höher zu steigern. Weil man so se es sich hat angelegen sein lassen, direct und indirect mit und ohne A sicht die Amtswürde des Lehrers herunterzusetzen, um in ihm ein B der christlichen Demuth zu erziehen, oder seiner Selbstüberhebung Schra ken zu setzen und seinem Hochmuth den gehörigen Dämpfer aufzudrück so hat man natürlich gerade das Gegentheil erreichen müssen. Was i Lehrer leisten konnte und sollte, das sollte und konnte er nur durch sei persönliche Kraft zu Stande bringen; was ihm gelang, war d Werk seiner Persönlichkeit; die Stellung, die er sich schaffte, war i Ausdruck seines persönlichen Werthes; die Achtung, die er sich erwar war ein Zeugniß seiner persönlichen Vortrefflichkeit; der Einfluß, d er errang, war die Frucht seiner persönlichen Kraft. Ob das zur Demu führt? Eine christliche Tugendlehre lehrt anders als diese Klugheit lehre derer, die den Lehrstand erziehen wollten. Es sei nicht verheß daß man mit der hier für den Lehrstand gemachten Forderung, sei Amtswürde zu kräftigen, der Ansicht derer entgegentritt, die in der I muthigung des Lehrstandes den radicalen Hochmuth desselben radic curiren zu können vermeinen. Diese Ansicht aber dürfte weder vor ein Seelenkunde noch vor der Einsicht in die Jugend- und Volkserziehung gerechtfertigt erscheinen. Wenn die Anerkennung der Auctorität unter graben ist und wenn wir an diesem Grabe klagen, so stelle man d Auctorität wieder her, ehe auch hier das trop tard erschallt, oder i giere durch Polizei und Schwurgerichte weiter, so lange es geht.

Noch viel verwunderlicher wird nun freilich die oben gemachte dri Forderung klingen. Da die Sache gar nahe an die Volkserziehung streift, so wird hier nicht ohne Bangigkeit vor Mißverständnissen di Capitel erörtert. Die Klage über den Mangel an Gemeinfinn ist ei

Allgemeine und doch auch eine betrübende. Daß ein Clubwesen statt seiner die Herrschaft an sich reißen, statt seiner das Wort führen konnte, ist das Clubwesen die losen Bande zerriß und anstatt der Gemeinden sammengebadne Atome aufwies: wer hat das nicht beklagt? Das *vide et impera* hat sich nirgends unwahrer gezeigt als in dieser ersten Frage, welche die Zeit auf diesem Gebiete aufwarf. Es mag hier nun untersucht bleiben, ob durch die Gemeinheitstheilungen (wie durch Lastenablösung) oder durch zu viel Regieren oder durch den Mangel an Belebung der Gemeinfinn geschwächt ist, genug er fehlt nach den Klagen, die man vernimmt, er fehlte in den Erscheinungen, die eben vorliegen. Doch möge die politische Seite hier ganz auf sich beruhen und nur die erziehlische ihre Stelle und Würdigung finden. In dem Gemeindeleben und für dasselbe entwickeln sich die meisten und reinsten christlichen Tugenden, von denen die in dem Familienleben geübten nur schwache und immer noch, wenn man sie im rechten christlichen Lichte schaut, egoistisch gefärbte Abbilder sind. Das Leben des Menschen kann nur in einer Gemeinschaft vollenden, er ist für sie geboren: es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei. Die Gemeinschaft gibt die nächste Einschränkung der Subjectivität, fordert das Recht des Du, erheischt Opfer ohne Dank, gebietet Anstrengungen ohne Lohn und macht Anspruch auf das Leben für eine Idee. Darum ist der Leib Christi eine Gemeinde, deren Heiland er ist. Wo (selbst das Familienleben nicht abgeschlossen) diese Bedeutung des Gemeinschaftslebens unterschätzt, unbeachtet, unangebaut gelassen wird — der Mönch in seiner Zelle getrennt von einem Orden an — wo man nur trachtet nach der Beglückung, Befriedigung und dem Wohlleben des Subjects, da hört die Entwicklung auf und der Fortschritt geht in den materiellsten und rohesten Egoismus aus und sein Ziel ist der Socialismus. Das Christenthum, das das christliche Gemeindeleben wird nur so lange einen recht beachteten Boden finden, so lange man daneben ein reges aber wahres bürgerliches Gemeindeleben zu hegen und zu pflegen weiß. Die Geschichte Englands, Frankreichs und auch der Staaten Deutschlands, der Städte und Dörfer Preußens gibt Beweise hiefür. Je geschlossener die bürgerliche Gemeinde ist, je lebendiger in ihr das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit ist, ein desto lebendigeres Christenthum ist in ihr.

Wenn dieß wahr ist, dann ist es wohl auch wahr, daß dieser Sinn für ein Gemeindeleben, d. h. für die Ideen, die in ihr die herrschenden sein sollten, auch schon in der Jugend erweckt werden müßte, und daß diese Forderung an die Schule von Seiten der bürgerlichen Gemeinde

um ihrer selbst willen gestellt werden muß. * Um aber jedem Mißverständnisse vorzubeugen, sei hier nochmals daran erinnert, daß der Jugend durch ihr Jugendgemeindegelben anschaulich und in ihr lebendig gemacht werden soll: sich um des gemeinsamen Zieles und Zweck willen einem Gesetze, einer Regel, einer Anordnung willig zu fügen, von dem persönlichen Rechte etwas abzutreten, von dem persönlichen Besitze etwas aufzugeben, Opfer an Zeit und Kraft und Mitteln dazubringen und namentlich das subjective Gelüste zu bekämpfen. Namentlich in den hier beregten Ständen und in dem Familienleben leicht auftauchenden und so gar allgemein gefundenen Fragen: was habe ich davon? was wird mir dafür? sollen hier in den Hintergrund des jugendlichen Herzens gedrängt und vielleicht ganz auf die eigentliche und einzige Berechtigung zurückgeführt werden. Die Verheißung des ewigen und seligen Lebens, wie sie die Kirche gibt, reicht dem mächtigen Andränge der Wirklichkeit gegenüber nicht allein aus. Der Materialismus muß gleichsam in der Materie überwunden werden.

In der pädagogischen Revue ist schon oft von diesem Gemeindegelben der Schuljugend geredet worden. Hier nun die Anwendung der Idee auf die Volksschule. Zunächst nur die negative Seite. Dieses Gemeindegelben darf nicht eigentliche Arbeit sein, wie das die erste Forderung für die höhern Schulen war, denn der Knabe hat Arbeit in seinem elterlichen Hause. Die Schule muß den Knaben in Allem auf dem geistigen Gebiet führen, muß die Ideen verstärken, daß sie Macht gewinnen gegenüber dem Realen, in welches der Knabe hineingepflanzt ist. Damit fallen die Arbeitsschulen der Herren Michelsen und Friedländer ganz von selbst. Diese Herren bieten Schulen, wie die Volksschulen gerade nicht sein müssen. Das Gemeindegelben einer Volksschule darf nicht eine zwecklose und nur den Körper übende Beschäftigung sein. Zwecklos ist hier in dem Sinne gemeint, nach welchem kein reales Product erzielt wird. Die eingängliche Betrachtung hat gezeigt, daß von solchem Thun sich die Volksschule bald abwendet. Darum kein Turnen und keine Turnfahrten. Die Volksschule hat eine Körperübung an andern und bessern Geräthen als am Reck und Klettergerüst, und hat in ihrer Arbeit schon höhere Zwecke als das Schauturnen. Bei

* Dieses Gefühl, daß unsern Schulen etwas fehle oder daß in den Schulen noch der nach und nach angebaut werden müßte, was im Volksleben so schmerzlich vermisst wird, das hat zu den Vorschlägen geführt, welche die ganze Schule zu einer Affirmation machen würden.

solches Turnen in den höhern Ständen eine nöthige körperliche Uebung ist, um die Jugend zu körperlicher Anstrengung und Ermüdung zu bringen und der Fleischeslust eine Fleischesrobustheit gegenüber zu stellen, so wird das Turnen der Volksjugend zu einer unnatürlichen und schädlichen Nachäfferei des Lebens der höhern Stände. Ob an dieß unsittliche Moment diejenigen Männer wohl gedacht haben, die auch den Turnplätzen für eine Volksjugend das Wort reden und hier nicht unterscheiden wollen? Es leitet das Volk hier ein ganz richtiger Instinct. Der verächtliche Name Kunstreiterei trifft das Turnen, und jede Dorfgemeinde, die noch nicht von der Sucht, es den Städten im Clavierklumpen und Romanlesen gleich zu thun, angesteckt ist, wird sich mit allem Ernste dem Turnen der Jugend an solchen Turngeräthen widersetzen. Das Gemeindeleben der Volksjugend muß und darf sie nicht von dem Lebensboden der Familien entfernen und eine andere Sphäre des Lebens einführen. Dieß mag als Abweisung aller der gut gemeinten Vorschläge über Jugendspiele und Jugendwanderungen und Excursionen und Soldatenspielen für die Volksjugend hier seinen Platz haben. Es ist ein Anderes um eine Jugend, die nur in der Familie lebt, die nur von der Schule beschäftigt werden soll, die alle freie Zeit, die ihr die Schule läßt, nach eigenem Gelüste verwendet, die keine körperliche Anstrengung, keine Arbeit, keine **Zucht** in der Arbeit, keine Ermüdung, kein Erwerben, kein Unterordnen, keine Selbstüberwindung als die durch die Liebe und in der Liebe kennt, ein Anderes ist es um die Jugend, welche von allen diesen Dingen reichlich weiß. Dieß mag hier ausdrücklich für diejenigen erinnert werden, welche uns mit uns selbst im Widerspruche zu finden geneigt sein möchten. Mögen diese Freunde unserer Ideen ja noch erwägen, daß wir nur Berufsschulen kennen, und daß der Beruf derer, welche die Volksschule erzieht, noch ein anderer ist als derer, welche in den höhern Schulen ihre Bildung zu suchen haben.

Nun zu der positiven Seite. Sondern wir das Schulleben in der Schule und das an oder neben der Schule.

Das Schulleben in der Schule hat zunächst und seine vorzüglichste Nahrung darin, daß die Schule ein Glied der Kirchengemeinde ist. Sie singe, sie bete und lobe und danke Gott als eine christliche Gemeinde, die auch ihre Sünden wie ihre Sünder, ihre Freuden und Traurigkeiten hat. Sie als christliche Gemeinde wolle sich an ihren christlichen Gesängen erbauen, sie übe Kirchenzucht über die, welche den Gottesdienst muthwillig versäumen oder ihn gar stören. Sie bewege sich durch und durch in christlichem Ernste. Sie trenne aber wohl die Zeit, wo man

die Hände falten muß, von der, wo der entwickelnde Unterricht beginnt jene Zeit kenne keine andere Zucht als die der Andächtigkeit, und behr sich nicht länger aus, als diese Gemüthsammlung dem Kinde möglich ist. Die Gesangsmelodien müssen in diesen Andachten gelernt werden durch Zusammensingen, und einzelne vorgeschrittene Schüler singen vor. Dieß ist wichtig; aber wichtig auch, daß diese Vorsänger wechseln. Die Geige des Lehrers bleibe an der Wand hängen, oder — bleibe überhaupt aus der Schulstube. Die Gebete spricht ein Schüler vor, bis alle sie kennen, und so hält man es mit den Wochensprüchen auch. Gesänge, Gebete und solche Sprüche sind ein Gemeingut dieser Jugendgemeinde, das von Generation zu Generation überliefert wird und nicht erst immer wieder vom Lehrer neu angeschafft oder gar erst aus dem Lesebuche heraus geholt wird. Je größer solches Gemeindegut ist, desto besser, denn desto mehr Vorsprecher kann er beschäftigen. Dieß Vorsingen, Vorbeten, Vorsprechen ist ein kirchliches Amt in dieser Gemeinde, so ist es zu handhaben; es verwalten ist ein Dienst für die Gemeinde. Wenn dem Lehrer es rechter Ernst ist mit dem, um was es sich handelt, so werden selbst für ihn diese Minuten Feierrmomente werden. Man wird hier nun wohl verstehen, warum er ein Kirchenamt haben soll und haben muß. Wenn ein Schüler, der solches Thuns gewürdigt ist, sein Amt lässig treibt, zu spät kommt oder selber stockt, so wird er des Amtes entbunden. Der rechte Ernst und Sinn weicht diese Zucht. Wir reden aus Erfahrung.

Ein zweites Moment werde nach dieser Seite hin die gegenseitige Unterrichtsmethode in der möglichst weiten Ausdehnung nicht um der Noth willen, sondern um der höhern Idee willen. Der Lehrer bilde sich unter den Schülern Lehrgehilfen, die beim ersten Zusammenbuchstabiren den Kindern den Zeigefinger immer nach den eben auszusprechenden Buchstaben führen, die dem kleinen Schreiber den Finger an der Feder zurechte legen und über richtige Federhaltung wachen und wohl auch ihm die Hand führen, die den schwächeren Rechnern das Exempel nachsehen und die im Resultate falschen Ziffern ihnen anzeigen, die ferner nach Vorlesung oder Anhörung einer biblischen Geschichte

* Wir bitten die Lehrer der Volksschulen, welche etwa diese Zeilen lesen, sich selbst zu sagen, da es weiter auszuführen nicht zu unserm Zwecke paßt, welches didaktische Mittel in solcher Einrichtung besteht. Laut, deutlich und accentuirt sprechen, Sicherheit gewinnen in dem Gewußten, Fähigkeit zu bekommen im willkürlichen Reproduziren, Geläufigkeit im Hervorrufen dieser Vorstellungen u. zu erzielen, dazu ist dieß der geeignete und sicherste Weg.

zuerst wieder vorerzählen und dem schwächern Nacherzähler einhelfen oder die von ihm gelassenen Lücken ergänzen und ausfüllen, die den Katechismus und Bibelsprüche und Gesänge erst beten und dann sie den Schwächern (ohne Zuhülfenahme eines Buches) abhören, die auch wohl, wenn sie recht vorgeschritten sind, dem Lehrer vorschreiben und auch wohl Fehler corrigiren helfen 2c. Man greife aber hiebei wieder nicht nach dem ersten Besten, sondern man behandle das als ein Amt in der Jugendgemeinde, und das Thun des Einzelnen wird ein Dienst in der Gemeinde. Das Amt wechsele nach der Menge der dazu befähigten Schüler. Das Lehren wird darunter nicht einbüßen, wohl aber gewinnen. Wenn hiebei die Dorfschule zu Grunde gelegt ist, welche als eine einclassige die verschiedenen Schülerabtheilungen zugleich neben einander beschäftigen muß und sonach diese Idee mehr als ein Nothbehelf erscheint, dem man hier gleichsam eine andere und weitere Bedeutung unterstehen wolle: so muß hier noch hinzugefügt werden, daß auch da, wo eine zwei- oder gar dreiclassige Volksschule ist (hierüber hinaus würden wir keine zulassen) oder wo man nach der Idee des Herrn Prediger Goltsch * die Schuleinrichtung so treffen will, daß ein Lehrer die Classen trennt und jede derselben in weniger Stunden als bisher unterrichtet, diese von uns dargestellte Einrichtung festgehalten oder eingeführt werden muß. Die guten, befähigten, ernstesten, zuverlässigen Schüler der obern Abtheilung werden in den Unterrichtsstunden, wo sie weniger verlieren, wo nur Uebungen vorgenommen werden, deren Herr sie schon sind oder (nach Goltsch's Plan) wo sie ganz frei vom Unterrichte sind, angewiesen, als Lehrgehülfen in der niedern Classe in dem vorhin angegebenen Sinne mitzuwirken. Je reichlicher und zweckmäßiger man diese Kräfte verwenden kann, desto besser, desto mehr Gemeinfinn hat man ausgemirkt. Es ist wohl ein schöner Anblick, wenn wir ein Kind sich um das andere bemühen sehen, denn es liegt darin mehr als Armenpflege und Mitleid. Der Lehrer, welcher die Idee hier verstanden hat, wird weiter keiner Vorschrift und Anleitung bedürfen. Er wird auch von selber wissen, solchen Gemeindeämtern in seiner Gemeinde die rechte Bedeutung zu geben. Er nehme hier noch die Versicherung hin, daß Jünglinge und Bauernknechte und Wirthes sich noch rühmen, in der Schule in diesem und jenem Lehrfache ein solches Amt überkommen und verwaltet zu haben.

Diese Aemter der Volksschule sind die öffentlichen Schulzeugnisse, welche sie ausstellt,

* Siehe Revue XXXII, 263 ff.

und wenn ihre Beamten treu das Amt verwalten, so hat sie sich da Zeugniß eines guten Gemeinderegimentes selber ausgestellt. Freilich, das soll nicht geläugnet werden, gehört zu einer vollkommenen und reiffruchtreichen Verwirklichung der Idee mehr als Bekanntschaft mit der Schreib-Lesemethode und der Katechisirkunst. Es gehört Charakter dazu, der zu herrschen versteht; es gehört aber auch Freiheit dazu, die aus der Volksschule etwas anders herausbringen will als gute Gramina vor dem Schulrevisor. Diese sittliche Uebung möchte doch mindestens eben viel werth sein als ein darüber nicht eingepprägter Sittenspruch. Anschaulich ist zu lehren und nicht durch Begriffe. *

Kann die Schule noch einen Schritt weiter gehen, um so besser findet sie ihre Lehrgehülfen innerlich und auch äußerlich geeignet, die schwachen Anfängern auch noch außer den Schulstunden hülfreich zur Seite zu gehen, ihnen durch Vorsprechen dieß und jenes beizubringen durch Buchstabiren- und Lesenlassen für einen gleichmäßigen Fortschritt mit den befähigteren Kindern förderlich zu sein, sei es in den Familien oder auch in der Schulstube, so ist das noch ein tiefer gehendes Moment. Doch das sei hier nur angedeutet, um nicht den Zweiflern gar zu viel Handhaben zu bieten, da diese Leute uns doch nicht glauben, wenn wir ihnen sagen, daß dieß nicht unerhörte Dinge sind, sondern selbstige Erlebnisse.

Das Schulleben an und neben der Schule. Es war eine sehr alte Sitte und mag hie und da noch im Gebrauche sein, daß die reifen und besseren Schulkinder zu den Festen die Kirche segten und den Stühlen von Altar und Kanzelkehrten. Das that die Schule, und die Jungfrauen des Dorfes schafften Kalmus und Maien und weißen Safran und die Jungfrauen des Dorfes schmückten damit zu Pfingsten die Kirche. Die Schule sollte dieß erneuen. — Es war eine bedeutungsvolle Sitte, daß die Schulkinder im schneeigen Winter den Weg vom Schulhause bis zur Kirchthüre und von da bis nach allen Kirchhofspforten und zum Prediger offen erhielten. Die Schule sollte es erneuen. — Es war wohl noch eine gar ernste Sitte, daß die Schulkinder die Todten im Grabe singen; man lasse sie ja nicht untergehen, es ist ein heiliger Gebrauch. Wir fügen hinzu: am heiligen Christabend sollte sich die Schulkinderjugend versammeln und Geistlicher und Lehrer und christliche Familienväter und Mütter um den lebendigen Weihnachtsbaum sich schaaren. Man thue ein wenig Festliches daran, und was heute noch fremd

* Für die städtischen Bürgerschulen, welche sich in ihrem Unterrichtsgebiete nicht ausdehnen, ist die Anwendung dieses Gedankens noch viel reicher und mannigfaltiger.

erscheint, wird in der nächsten Generation schon Sitte. — Der Gang der Kinder zur Kirche am Einsegnungstage gehe von der Schule aus, in der sie sich zuvor versammeln; es bedarf dieß keine Erläuterung, da jeder die Beziehung leicht selber findet. Solche Sitte kann der Prediger leicht einführen, wenn er nur fordert, daß er in der Schulstube einige Worte noch an die Kinder richten wolle. Man mache die hie und dort gebräuchliche Sitte, daß die Schulkinder allwöchentlich einmal die Schulstube zu reinigen und mit Sand zu streuen und die Fenster zu waschen u. haben, zu einer allgemeinen: es ist das allewege gut. Wenn die Sache auch schlechter werden sollte, als wenn sie durch die Hände bezahlter Scheuerfrauen geschieht, sie ist dennoch um der Idee willen besser geworden. Man soll sich auch nicht die hierin liegende Erziehung durch einen bezahlten Taglohn abkaufen können. Es gilt auch nicht dabei das Lernen einer Arbeit, sondern das Arbeiten im Dienste der Gemeinschaft.

Sind wir bis hieher auf dem Felde geblieben, welches sich noch allenfalls durch kräftiges Wollen der Schulvorstände, der Kirche und der Schule selbst ins Werk setzen läßt, so müssen wir doch noch einen Schritt weiter gehen. Der Volksschule werde ein Stück Gemeindeland — in den Städten vielleicht auch ein Garten — überwiesen, nicht zum Turnplatz oder Spielplatz, das ist vorhin schon abgewiesen, sondern behufs des Schullebens. In ihm zieht die Schuljugend unter der Anweisung des Lehrers Obst- und Zierbäume für Gärten und Straßen und lehrt und lernt man Botanik und Naturkunde. An schädlichen Insecten und Käfern und Würmern wird es in solchem Garten nicht fehlen und so auch nicht an Veranlassung auf dem Gebiete der Naturbeschreibung gelegentlich mehr zu lernen als in der Schulstube oder gar auf Excursionen mit dieser unreifen Jugend. Die Bäume in der Baumschule gehören der Commune, und für sie wird nur vom Mitgliede der Gemeinde so viel gezahlt, als zur Fortunterhaltung des Gartens nothwendig ist. Zugleich werden Blumen in Töpfen gezogen, nicht um im Besonderen Kunstgärtnerei zu treiben, sondern um ein Product zu erzielen, das noch eine höhere Bedeutung gewinnen kann. Es dürfte mindestens nicht übel um die Schule stehen, wenn jede junge Kirchenbesucherin einen Strauß aus dem Schulgarten erhalten könnte, den die Schuljugend gezogen, und wenn der Erntestrauß des Knechtes im Schulgarten gewachsen und die Myrthe der Braut und der Rosmarinstengel der Sargträger und die Pappel oder Ulme am Grabe der Eltern von den Händen der Jugend gepflegt wäre. Es wäre dieß Arbeiten der Jugend ein Dienst für die bürgerliche Gemeinde selber. Da-

neben würde das Graben und Hacken und Begießen und Karren und Düngen die einzige und wahre Gelegenheit sein, das Nöthige aus der Mechanik und Statik und Chemie beizubringen, aber eben gelegentlich ebenso müßte das jährliche Abmessen der Blumenstücke und das Eintheilen der Gartenfläche zu diesem Behufe die einzige und beste Veranlassung sein, das Nöthige von der Messkunst theoretisch und praktisch beizubringen. An Gelegenheit zur gelegentlichen Besprechung des Wissenswerthen aus der Naturlehre wird es ja die Natur mit ihrem Regen und Sonnenschein, mit ihren Gewittern und ihrem Thau 2c. nicht fehlen lassen, und die davon berührten Pflanzen werden das Schulbuch dazu sein. Es gibt für die Volksschule keine andere Möglichkeit, zweckmäßig diese Sachen zu lehren; aber — das ist anderweitig schon oft gesagt — es gibt auch kein anderes und besseres Mittel, die Jugend vor dem Baumsfrevel und der Thierquälerei mit Widerwillen zu erfüllen und Liebe zur Natur in sie zu pflanzen. Denn nicht aus Büchern gewinnt man heilige Scheu vor der Natur und Liebe zu ihr, sondern durch eine Beschäftigung mit ihr und zwar durch die Beschäftigung, deren letzter Zweck ein höherer als der Gewinn ist.

Da man gar sehr geneigt ist, über Unmöglichkeiten und Unthunlichkeiten und Unerreichbarkeiten erst nachzudenken, bevor man auf die Mittel zur Erreichung sinnt, so sei es erlaubt, hier noch Einiges zur Erläuterung hinzuzufügen. Der Raum braucht nicht groß zu sein, in manchen und vielen Dörfern gibt es Straßenflächen, welche vollkommen dazu ausreichen. Erwerb soll nicht getrieben werden und zwar gar nicht sondern ein Dienst für allgemeine Zwecke soll gethan werden. Lesebücher für das nützliche Allerlei sollen erspart werden, und das rechte Schulbuch der Naturlehre soll aufgeschlagen werden. Ferner soll nicht die ganze Schuljugend hier arbeiten oder gar arbeiten lernen sondern soll an der Arbeit geistig genährt werden, vornehmlich aber soll sich an ihr ein Gemein Sinn entwickeln. Darum sind die berechtigten Mitarbeiter zunächst nur diejenigen Schüler, welche oben als Lehrgehilfen bezeichnet sind. * Wenn jeder Schüler zwei Mal solche Gartenbestellung mitgemacht und den gelegentlichen Unterricht empfangen hat, so reicht das vollkommen aus. Wer in der Schule gar nicht so weit kam, daß er als Lehrgehilfe verwendet werden konnte, dem kann auch dieser Unter-

* Für die städtische Bürgerschule sieht man leicht, wie die Erweiterung der Beschäftigung in dem Garten auch den erweiterten Unterricht in der Naturkunde herbeizuführen hat. Da mag man solche Feldpflanzen ziehen, um wirklich Botanik treiben zu können.

nicht erspart werden, denn er wird auch in der Gemeinde eine Riete bleiben, die nur durch den herrschenden Geist in ihr bestimmt wird.

Und, so fragt man, was hat hiebei nun die bürgerliche Gemeinde zu thun? Sie hat dem Lehrer Macht und Vollmacht zu geben, die Schüler und Schülerinnen zu dem Dienste für eine Gemeinſamkeit auch wider Willen der Eltern heranzuziehen, so daß dieß Thun nicht als ein Thun zu Gefallen des Lehrers geschieht. Dann hat es seinen wesentlichen Zweck schon verloren. Diese Macht kann ihr nicht von der Kirche gegeben werden, denn es gehört diese Art des Gemeinſinns nicht unmittelbar in ihr Bereich; es wird dieselbe ihr niemals von der Schulgemeinde gegeben werden, weil das Kind dadurch dem Familienleben hin und wieder entzogen wird und weil die Familie als solche kein Interesse an diesem Dienste für die Gemeinſamkeit hat. Die bürgerliche Gemeinde allein hat das Interesse an solcher Bildung, sie muß sie fordern von der Schule, darum muß sie die Macht und Vollmacht und folgerecht auch die Mittel

dazu hergeben. Diese Macht wird eine um so zwingendere sein müssen, je mehr sich der Begriff der bloßen Lehrschule festgesetzt hat und je weniger der Gemeinſinn lebendig erhalten ist.

Wer soll dieß aber den für Gemeinſinn erſtorbenen Gemeinden gebieten? Es gäbe wohl darauf eine Antwort, doch die paßt heute nicht, wo das ſittlich ſinkende Volk ſich ſeine Geſetze auch gibt, wie wenn es auf der Höhe der ethiſchen Vollendung ſtände. Darum muß ſchon an Schleichwege gedacht werden. Man conſtruire den rechten Schulvorſtand aus Schulgemeinde, Kirchengemeinde, bürgerlicher Gemeinde und Schule ſelbſt und weiſe ſo die Schule in die rechte Stellung hinein. Dieß liegt in der Macht und in der Verpflchtung des Staates. Man überzeuge jedes Mitglied dieſes Vorſtandes zunächſt nur von dem Antheil an der Schulentwicklung, den er als Abgeordneter ſeiner Gemeinſchaft zu nehmen habe; man zeige den Gutsherren und Magiſtraten, wie das der Schule überwiefene Stückchen Land nicht mehr, aber wohl weniger koſten dürfte als die beſchädigten Bäume an Straßen und auf Plätzen; ſuche die bauerlichen Gemeinden durch Anfänge im Kleinen, im Schulgarten des Lehrers oder auf einer kleinen Fläche auf dem Kirchhofe, von der Beſtandſamkeit zu überzeugen; wende Ueberredungskunſt und Bitten an, um nur erſt zum Anſangen zu vermögen; begnüge ſich mit proviſoriſchen Bewilligungen; ſpringe hier und dort mit einem kleinen Zuſchuſſe von Seiten der öffentlichen Caſſen bei. Man muß auch die Gemeinde anſchaulich unterrichten, daß iſt nun einmal nicht anders.

Noch gefährlicher dürfte nun aber der letzte Theil der Betrachtung,

Die Bildung des Volksschullehrers,

sein. Wir fürchten nicht ohne Grund, daß mit den folgenden Vorschlägen nicht nur die letzte Brücke zwischen uns und manchen Männern abgebrochen werden dürfte, die uns sonst noch einer Berücksichtigung gewürdigt haben, sondern daß uns auch von den Männern, die im Grund mit uns einverstanden sind, ob solcher unpassenden und ungehörigen Vorschläge der Rücken zugewendet werden wird. Doch wir machen nur Folgerungen aus einem aufgestellten und hoffentlich gerechtfertigten Princip und betrachten diese Arbeit selber nur als einen Beitrag zu der breiten Schullitteratur. Wenn dieses Bächlein keine festen Bestandtheile im Flußbette der Schulentwicklung absetzt, dann wird sein Wasser ja wohl mit in das Meer der Vergessenheit verrinnen. Darum getrost weiter, es gilt ja nur dem theoretisirenden Gewissen Genüge zu thun.

Eltern (Schulgemeinde), Kirche, bürgerliche Gemeinde hatten Rechte und Forderungen an die Schule. Im Lehrkörper sollen diese Forderungen ausgeglichen, versöhnt und jede zu ihrem Rechte gekommen sein. Wenn die Eltern einen tüchtigen Lehrer auf dem Katheder und die Kirche einen warmen Christen und die Gemeinde einen rechten Zuchtmeister und Schulregenten fordern müssen nach dem Obigen: so müssen die dazu zur Erziehung berechtigten Mächte nicht bloß den Lehrer wählen, sondern sie müssen für den Lehrstand der Volksschule eine Vorbildung der Art fordern, daß die zu wählenden Lehrer allen Ansprüchen gerecht werden können. Daraus folgt unabweisbar, daß ein solcher Lehrer nach allen diesen Beziehungen geschult sein muß oder, was dasselbe ist, daß alle drei Mächte ihn haben erziehen müssen. Die Bildung durch Schule, Präparandenanstalt und Seminar wird gute Lehrer geben können für die Lehrschule, und die Eltern, welche eben nur Unterricht verlangen, werden ganz mit solchen wohlgeschulten Schullehrern zufrieden sein. An ihnen kann sich die Kirche nicht und noch weniger die bürgerliche Gemeinde genügen lassen, wie denn auch von dieser Seite her der Tadel genug erhoben worden ist, der hier weder aufgefrischt noch vermehrt werden soll.

Der einen Seite sucht man in neuerer Zeit gerecht zu werden. Man wacht über den christlichen Geist in den Seminarien mit allem Ernst; man sucht das Christenthum nicht bloß in die Köpfe, sondern auch in die Herzen der künftigen Lehrer zu bringen; man wacht über die Befugung und Belebung des kirchlichen Sinnes; man fordert die Prediger auf, sich der Präparanden-, ja der Lehrerbildung anzunehmen und die rechten Lehraspiranten aufzusuchen und heranzuziehen; man ermuntert die geeigneten Geistlichen, die Lehrerbildung selber zu voll-

enden. * Wie hoch dieß alles anzuschlagen ist und wie anerkennenswerth diese eingeschlagenen Wege sind, wie richtig die ergriffenen Mittel auch sind — die voranstehende Entwicklung erlaubt und nöthigt uns, so zu sprechen und mit zu urtheilen über das, was vorgeht — immer wird die Forderung der bürgerlichen Gemeinde noch unerledigt bleiben, wenn auch die der Kirche zu ihrem Rechte hiedurch käme. Doch es sei erlaubt, auch dieß noch zu bezweifeln. Nicht darauf mag hingedeutet werden, daß ein Ringen nach Brod und Anstellung gar leicht zum Annehmen von Schein verführt; daß eine Lebensordnung der Seminarien eine Gewöhnung doch geben kann, die den innern Kern des Gemüthes ganz unberührt lassen kann; daß die Leitung eines Geistlichen möglicherweise den Wurm abhalten kann und doch nicht das Herz gegen die Lockung der Lust und Sünde fest macht; wohl aber darauf mag hingewiesen werden, daß ein Mensch nicht unmittelbar nach Verlassen der Schülerbänke auch schon Lehrer sein kann, daß der immer noch Gefährte und Geleitete nicht sogleich Führer Anderer sein kann, daß man dem doch noch nicht anderer Leute Kinder anvertrauen kann, den man sich selber nicht anvertraut hat. Darauf muß hingewiesen werden, daß ein christlicher Sinn nicht durch Erkenntniß allein und Einsicht gewonnen wird, daß ein kirchlicher Sinn sich nicht in der vorgeschriebenen Lebensordnung allein schon befestigt, daß die Bedeutung des Gebetes sich nicht dem erschließt, den nicht der sittliche Conflict dazu trieb. Es ist nun einmal der sündigen Menschen Erbtheil, daß sie alle von dem Baume der Erkenntniß wieder essen müssen und alle wieder fühlen müssen, daß sie nackt sind, und alle sich erst vor Gottes Stimme fürchten und sich vor ihm verbergen müssen, d. h. es ist unser aller Erbtheil, daß keine Behütung uns fest machen kann, sondern daß jeder erst in der Zeit seiner Selbstbestimmung, seiner Selbstleitung, seiner Selbstwahrung sich bewähren muß. Somit fehlt dem Gange unserer jetzigen Lehrerbildung die Strecke des Weges, wo ihn seine Führer verlassen und er sich selber überlassen ist, um den Wegezeiger nun sich entweder am Himmel oder auf der Erde zu suchen. Darf man diese Wegestrecke wohl mit gutem

* Wir nennen diese Maßnahmen nach den voranstehenden Erörterungen nicht etwa Nothbehelfe, sondern würden sie aus den von uns gewonnenen Principien fordern müssen als unabweisbare Folgerungen. Die Kirche muß sich mit ihrem Lehrorgane an der Bildung des Lehrers persönlich betheiligen. Wenn es nicht zu veraltet klänge, so müßte sich jeder Pastor die Lehrer seiner Gemeinde heranzubilden, und wenn möglich aus der Gemeinde selbst, dann würde das, was oben über Lehrmethode und Lehrgang gesagt ist, sich leicht von selbst erfüllen. Es würde sich ein festes Wissen in der Gemeinde gestalten.

Gewissen schon in den Amtsweg verlegen? Ist es nicht mindestens sehr bedenklich, den stets noch Geschulten und Gezogenen zum Lehr- und Zuchtmeister Vieler zu bestellen? Ist es nicht wahr, daß doch so mancher auf dieser Wegestrecke ganz anders sich zeigte, als seine eigene Schul- und Lernlaufbahn es vermuthen und erwarten ließ? Ist es nicht wahr, daß viele Seminaristen, wenn sie erst ins Hauslehrerleben gerathen, dann für das Lehramt fast unbrauchbar werden? Sucht man nicht es zu vermeiden, daß die entlassenen Seminaristen sich erst viel and weitig umhertummeln, ehe sie ins Amt kommen, weil man Gefahr davor für sie sieht? Für den unbefangenen Zuschauer heißt dieß: der so leitete und vorbereitete Lehrerstand war ein bewährter in seinem eigenen Schülerleben, man ist nicht sicher, ob er ein bewährter sein werde im Leben, wo er sich selber überlassen ist. Es gebührt sich nicht, hier Beispiele aufzuweisen, wo manche von diesen noch nicht in der Selbstleitung und durch sie bewährten jungen Männern doch auf Kosten der ihnen anvertrauten Kinder noch erst eine Reihe von Lehrjahren durchmachen hatten, aber es darf gesagt werden, daß solche junge Männer weder die Ansprüche, die an sie oben gemacht wurden, befriedigen können, noch daß man die Ansprüche, die für sie gemacht wurden, ihnen gewähren kann. Somit fehlt, das wird auch der zugestehen müssen, der selber an der Lehrerbildung nach besten Kräften und bestem Wissen und im besten Sinne arbeitet, es fehlt diesem Lehrerstande die Zeit, die Gelegenheit, bevor er in sein Amt tritt, sich als ein christlich gereifter und kirchlich gesinnter Mann zu bewähren, * ohne daß eine leitende und behütende Hand ihn führt und schützt.

Noch weniger aber dürfte die Forderung der bürgerlichen Gemein-
schaft in dem heutigen Lehrstande zu ihrem Rechte kommen. Ohne daß hier
Klagen und Anklagen erhoben werden sollen, darf doch wohl auf
gar vielfache Mißstimmung zwischen den Lehrern und Gemeinden hin-
gedeutet werden. Sie liegt tiefer als das Streitobject verräth, und

* Wir kennen ein christliches Schauffement und ein kirchliches Eifern, welches durch Lehren und Anregen und Predigen und Preisen in den Herzen entzündet werden kann; es gibt, man halte den Ausdruck zugute, ein Christenthum und Kirchenthum *par excellence*, das man angewöhnen und anerziehen kann; es gibt ein Christenthum und Kirchenthum *par honneur*, was man durch Amt und Würden einimpfen kann. In solchem Christenthum ist weder der Schule noch der Kirche noch sonst Jemand geholfen. Es ist nicht mehr werth als der Humanismus und die Aufklärung und die Wissenschaft *par excellence* und *par honneur*.

nehmlich darin, daß die Gemeinde und der Lehrer sich nicht verstehen. Die Gemeinde, welche arbeitet und erwirbt, die in dieser Arbeit eine Befriedigung und Gottes Segen sucht, die den Pflichten der Erziehung vornehmlich dadurch nachkommt, daß sie die Kinder zur Arbeit anhält und Arbeitsamkeit in ihnen anbaut, diese Gemeinde kann sich nicht mit einem Lehrer verständigen, der das Gebiet der Erkenntniß als das einzig würdige Arbeitsfeld des Menschen ansehen will, der durch Entwöhnung von der Arbeit oder durch gänzliche Unerfahrenheit in ihr nicht das sittliche Moment in ihr kennt, sich ihrer aus Mangel an Übung und Fertigkeit enthält, oder dieselbe als seiner unwürdig ganz abweist und wohl auch sich ihrer als einer Erwerbsquelle schämt. Kommt dann noch städtisches Verhalten und städtische Lebensweise hinzu, wird gar durch die Frau des Lehrers auch ein städtisches Hauswesen begründet, dann ist eine Kluft zwischen dem Lehrer und der Gemeinde, die man mit Vorwürfen wie Hochmuth und Ueberheben und Herrenspielen gleichsam überbrückt, um das Mißverstehen beider zu erklären. Diese Vorwürfe werden in der Regel um so nachdrücklicher und bitterer erhoben, je jünger und unerfahrener und darum unreifer an Charakter der Lehrer in die Gemeinde kommt. Kann der Lehrer sich nicht wirklich und aufrichtig darüber freuen, daß der und jener Knabe schon ein Hafer- und Grasschwad zu mähen und ein Fuder Korn zu laden zc. versteht, wenn er sich nicht in Wahrheit darüber freuen, daß die Bauerntochter ein Stück Garn schon spinnt und den Backtrog zu besorgen zc. weiß, dann gibt es keine Verständigung in seinem Amte. Solche wahre Freude aber gibt nicht die theoretische Erkenntniß von der Nützlichkeit und dem Segen der Arbeit, sondern die wird nur in der Arbeit selbst gewonnen. Versteht der Lehrer den Spruch

Arbeit ist des Bürgers Stütze,
Segen ist der Mühe Preis;
Ehrt den König seine Würde:
Ehret uns der Hände Fleiß.

nicht ganz und gar aus selbsteigenem Thun und Treiben, so ist ein Verstehen mit der Gemeinde nicht möglich.

Es sei erlaubt, hier zwei Anmerkungen einzuschalten, die nothwendig sind, aber als Anmerkungen zu lang werden. 1. Es könnte manchem Leser die Unterscheidung von Schul-, Kirchen- und Bürgergemeinde nur als eine um der Theorie willen gemachte und darum gesuchte und spitzfindige erscheinen, zumal ja im Wesentlichen sich die drei Gemeinden aus denselben Familien oder Familienhäuptern bilden. Doch die Erfahrung der Schulrevisoren und auch derer, welche die Miß-

helligkeiten zwischen Gemeinde oder einer Familie und dem Lehrer schlichten hatten, werden nicht eben selten die Aeußerung gehört haben ja, unsere Kinder lernen ganz tüchtig bei dem Lehrer in der Schule und da haben wir auch nichts gegen ihn; aber er ist 2c. und nun folgen die Klagen und Anklagen, die durch das erste Geständniß nie immer ausgeglichen werden. Jenes „ja!“ spricht der Vater, der für sein Kinder eine Lehre in der Schule sucht; dieses aber spricht der Gemeindeglied oder auch der kirchliche Hausvater, der es nicht verstehen kann, daß man einen Lehrer nur als Lehrer würdigen, ihn nur als solchen begreifen soll. Er kann es als Erwerbsmann nicht fassen, daß der Mann, der auf einem ganz andern Lebensboden steht, ein M erzieder seiner Kinder 2c. sein soll. 2. Man entnimmt aus dieser Sch dungs eben, wie so oft die Vorwürfe den Lehrer ganz mit Unrecht treffen weil sie von einem Lebensstandpunkte kommen, den er selber nicht versteht und öfters auch seine Vorgesetzten nicht und den er nach seinem ganzen Bildungswege gar nicht mehr einnehmen kann. So sehr wir Lehrer und Gemeinde, wenn nicht in einem Kampfe, so doch oft in einer innerlichen Entfremdung und Geschiedenheit, die für die Wirksamkeit der Schule wenig heilsam, für den Lehrer selbst oft bitter ist und den Mißmuth in ihm oft gar sehr steigert, zumal er sich ganz außer Schuld weiß. Man kann ihm (als Lehrer) nichts vorwerfen man lobt ihn (als Lehrer) und doch Nichtachtung, Gegenwirkung, Unzufriedenheit über ihn (als Gemeindeglied).

Nach dieser nöthigen Parenthese wieder zurück zu der abgebrochenen Betrachtung. Aus ihr folgt, daß also der Lehrer der Volksschule nach dem Sinne der bürgerlichen Gemeinde

den Werth der Arbeit an sich erfahren haben und die Anerkennung dieses Werthes durch seine Lebensweise selbst an den Tag legen muß d. h. mit andern Worten, der Volksschullehrer soll ein Arbeiter in dem Sinne sein können, wie es die Gemeindeglieder der Volksschule (und Armenschule, auch nicht städtischen Bürgerschule) sind.

Dieser Gedanke soll nicht neu sein und ist auch nicht unerhöht denn seine Richtigkeit scheint mindestens eine Anerkennung zu finden in der neuen Richtung der Seminarien, namentlich derer für Landschullehrer. Man hält die Seminaristen zu Garten- und Feldarbeit an und läßt sie sich vor keiner Arbeit scheuen. Unmöglich kann man in dieser Anordnung etwa ein Mittel sehen wollen gegen den etwa aufsteigenden Hochmuth, es wäre mindestens ein ganz klägliches, verfehltes, ja ein würdigendes. Man würde dabei unwillkürlich an die Sträflinge denken müssen. Darum können wir darin nur den ganz richtigen Gedanken

sehen, daß der Lehrer der Volksschule soll arbeiten können, daß er sich in der Zeit seiner geistigen Ausbildung nicht davon entöhnen soll, daß er das Arbeiten lieb behalten soll. * Doch wie richtig und wichtig uns auch diese Maßnahmen erscheinen müssen: man halte es nicht für eine Superfluität, die nur mäkeln will, wenn wir dennoch zweifeln, ob hiemit der Zweck werde erreicht werden. Denken wir den jungen Menschen in der Dorf- oder Stadtschule bis zum vierzehnten Jahre, der die Absicht hat, Lehrer zu werden, so wird er gleichsam schon von den Eltern geschozt bei der Arbeit und das „Liegen über den Büchern“ wird ihm zugute gehalten. Es folgen dann für ihn drei bis vier Jahre, die man Präparandenjahre nennt. Er tritt während dieser Zeit nach der heutigen Sitte doch wirklich aus dem Bereiche der erwerbenden Arbeit heraus und lebt, so zu sagen, seinen Studien und entzöhnt sich von der Arbeit und gewinnt in diesen Jahren der Unruhe die Ueberhebung über sie. ** Es folgen dann die zwei oder drei Jahre im Seminare. Sie sind vornehmlich der geistigen und methodischen Ausbildung gewidmet und müssen diesen Charakter vornehmlich behalten. Sollte da wohl die Körperarbeit der Seminaristen, welche sie auch sein mag, irgend eine sittliche Bedeutung noch gewinnen können? Ein Arbeiten zumal, das gewiß die meisten nur als ein Stück der Seminarordnung ansehen? Eine Arbeit, bei der der Seminarist schwerlich sagt:

„mich ehrt der Hände Fleiß?“

Bei Manchem der Seminaristen wirkt, wir sagen gewiß nicht zu viel, dieß körperliche Arbeiten wohl das Gegentheil von dem, was eigentlich gewirkt werden sollte. Wer nicht in der Arbeit frei geworden ist, für den ist sie kein sittliches Moment.

Ein zweiter Grund dieser oben bezeichnerten Mißstimmung ist der, daß die Seminaristen zu jung ins Amt kommen. Die Gemeinde soll ihnen das Regiment übertragen, soll und muß fordern, daß die Schule strenge Zucht handhabe (siehe oben); sie fühlt wohl, daß dem Lehrer mehr Macht und Auctorität zukommen sollte als die zwischen den vier Wän-

* Graben und Düngen, Mähen und Jäten u. ist dem Lehrer besser als am Redarntungsstücke machen, die er in der ländlichen Gemeinde nicht sehen lassen darf, wenn er seine Würde bewahren, wenn er ein kirchlicher Beamter sein soll.

** Daß diese Präparandenjahre gefährliche sind, daß sie den Männern an der Spitze des Schulwesens Sorge und Noth machen und daß man vergeblich bis jetzt die besten Präparandenanstalten gesucht hat und daß man sich in mancherlei Vorschlägen versucht hat: wem kann das verborgen bleiben?

den der Schulstube nöthige; sie fühlt wohl, daß den Lehrer mehr Würde umgeben müßte, daß er Gesetz und Heiligkeit der Sitte und Würde des Verdienstes u. darstellen und in das Herz der Jugend pflanzen müßte, aber dem jungen, unerfahrenen, lebensunkundigen, charakterweichen, wohlherzlich wohlmeinenden, aber noch Schülersinn mitbringenden, unerproben, ungestählten, ja unversuchten und unbewährten, zum wahren Regieren unfähigen Manne gegenüber fühlt sie sich wirklich in Verlegenheit und kann dann oft nicht anders als seine gerechten Anforderungen nur Präensionen und hochfahrende Anmaßungen nennen. Die Stellung der Schule zur bürgerlichen Gemeinde fordert in dem Lehrer einen reifen Charakter, der zu regieren versteht. Wo soll das der Seminarist auf seiner Bildungsbahn, die ihn immer nur schulte, die ihn immer im Gehorsam und in Abhängigkeit erhielt, gewonnen haben? Es fehlt somit unserm Lehrstande die Zeit, wo der Charakter gestählt wird: da werden selbst die Männer eingestehen müssen, welche ihre Lebensaufgabe in der heutigen Lehrerausbildung finden. Von unserm Standpuncte aus würden wir kurz so sagen: soll der Lehrer in der Schule die Ideen der bürgerlichen Gemeinschaft wecken und beleben, dann müssen diese Ideen in ihm selber erstarkt sein, d. h. er muß selber ein Glied in der erwerbenden bürgerlichen Gemeinde gewesen sein. Zur Erläuterung, daß hier wiederum nicht bloß um der Principien willen solche Forderung gestellt wird, oder vielmehr zum Beweise, daß die aus den Principien gezogenen Folgerungen nicht in der Luft schweben, sei nur daran erinnert, daß doch gar mancher Prediger in ihren Parochieen diejenigen Schulmänner als die in der Gemeinde anerkanntesten, in ihrer erziehlichen Wirksamkeit als die einflussreichsten, in ihrem Einfluß auf das Gemeindeleben selber als wohlthätigsten nennen, welche vor Antritt ihres Amtes schon irgend als Gemeindeglieder dastanden oder anderweitig in einer selbstständigen Thätigkeit sich erwiesen. Mein bester Lehrer, so hört man wirklich sagen, ist der Schneidermeister oder Gendarm oder Uhrmacher oder weseene Statthalter (Großknecht) oder Unterofficier u. Der Schulrevisor freilich, der in dem ehemaligen Seminaristen nun auch nur den gegebenen Lehrer prüft und beurtheilt, wird oft und meist anders urtheilen müssen als der Prediger, der wirklich die vielseitige Stellung der Schule als die eines Lehrinstitutes erkennt, dem sie sich täglich anbeugt. Wer in unsern Augen bei solchem entgegengesetzten Urtheile Recht habe, das sagt die ganze Deduction. Die Geistlichen nehmen nun etwa darum Partei für die gedachten Gewerbsleute, weil sie sich ferner ihnen gegenüber erweisen, sondern weil auch sie in ihnen die

ner fanden und finden, denen man die Mission der Schule auch über die Schulstube hinaus verständlich machen kann, denen die bürgerliche und auch kirchliche Gemeinde oft freiwillig entgegenbringt, was der nur durch Schulen geschulte Lehrer sich nur erst nach vielen Mühen und oft auch gar nicht erkämpft und nicht erkämpfen kann.

Aus diesen weiten Erörterungen ergeben sich nun für den Gang der Lehrerbildung folgende ganz kurze Sätze.

1. Der Geistliche sucht sich in der Volksschule schon die geeigneten Knaben aus den geeigneten Familien, behält die gefundenen unter den Augen und wacht sammt seinem Lehrer über ihnen und fördert sie in der Schulbildung, und falls sie nach dem Austritte aus der Schule noch in der Gemeinde bleiben, sucht er sie mit sich und seinem Lehrer in Verbindung zu erhalten und weiter im Schulwissen und Schulkönnen zu fördern, ihnen durch Bücher und Anleitung die selbsttätige Weiterbildung nahe zu legen, möglich und förderlich zu machen, in ihnen durch die nahe und persönliche Beziehung zu ihm den christlichen und kirchlichen Sinn lebendig zu erhalten und zu stärken, das Verständniß der Bibel (siehe oben) weiter zu eröffnen. Wenn aber solch ein junger Mensch die Parochie verläßt, so übertrage er diese seine Sorge dem Geistlichen, in dessen Parochie sein Zögling etwa eingetreten ist. Der Lehrer fasse die Aufgabe so, als wolle er sich den Erben seiner eigenen geistigen Pflanzung in der Gemeinde heranziehen, und der Geistliche fasse sie so, als sei er und kein Anderer so sehr verpflichtet, den besten Verwalter dieses Erbes zu suchen und zu bilden.

2. Der so für die Volksschule auswählte und sich bestimmende junge Mann werde der Einwirkung der bürgerlichen Gemeinde verlassen. Er lerne als Klein- und Großknecht und betreibe als solcher den Landbau, oder er gehe als Lehrbursche zu einem Handwerksmeister und arbeite als Geselle und bringe es selber zur Meisterbefähigung und zum Meisterrecht, oder er erwerbe sich im Militärstande irgend eine Charge, die als ein Zeugniß seiner Tüchtigkeit für ihn spricht. Hat nun die Arbeit ihn nicht geistig stumpf gemacht, hat das Leben mit seinen rauhen wie verführerischen Seiten ihn nicht gegen Christenthum und Kirche abgestumpft, hat das Berufsleben im erwerbenden Geschäfte oder im äußerlich beschäftigenden Dienste ihn nicht vom Weiterlernen fern und für dasselbe untauglich gemacht, hat er sich die sittliche Höhe bewahrt,

3. dann ist er der Mann, der nun in einem Seminare noch so viel Nachhülfe und methodischen Unterricht wie Uebung und eine Anleitung und die Hilfsmittel zur Weiterbildung von geübten und erfahre-

nen Männern erhält, und das nach Maßgabe der Befähigung und mitgebrachten Kenntnisse so lange, bis man ihn für die Führung ein bestimmtes Lehramtes ausgebildet und befähigt erachtet. Oder diese Männer werden den Geistlichen und Schullehrern zur Ausbildung überwiesen, welche innern und äußern Beruf zu einem solchen Dienste haben.

Hier könnten wir nun, da wir an dem ausgedehnten Ziele angekommen sind, füglich abbrechen, wenn nicht noch einige Recapitulation nöthig wären, um den Bedenken der verschiedensten Art zu begegnen oder doch zu zeigen, wo eben die Hebung derselben gegeben ist. Wir erinnern daher nochmals an folgende Sätze: die Volksschule ist Volksschule, Kirchenschule, Gemeindeschule; ihr Unterrichtsgegenstand ist einziger oder doch im Bibelunterricht sich concentrirender; der Unterricht oder Wissensstoff ist ein möglichst bestimmter; kirchlicher und christlicher Sinn ist in ihr zu wecken und zu beleben; ein mit dem Gemeindeglieder befannter und in ihm gestählter Charakter muß Regierung und Zucht in ihr handhaben. Dieß sind die Cardinalsätze, die aus dem obersten Principe der erziehenden Schule flossen. Nur der, der jenes oberste Princip nicht anerkennt oder in dem Gegenwärtigen Fehlschlüsse finden kann noch Bedenken gegen die letzten Sätze haben. Darum nun noch den Wunsch, daß auch selbst diejenigen, welche mit uns auf dem wissenschaftlichen Felde kämpfen wollen, nicht ganz den letzten Satz aller Kämpfe — das Wohl und Gedeihen der Volksschule — aus dem Auge verlieren mögen. Zum Schlusse aber die Bitte, man wolle in den Verfehlten wenigstens nicht die reine Absicht verkennen. Es gibt ja auch in der Erkenntniß Vorurtheile, die um so hartnäckiger Widerstand leisten, weil sie ein mindestens einseitig geschliffenes Schwert des Geistes als Waffe führen. Mögen daher diejenigen, welche uns etwa eines bis zum Vorurtheil gehenden Einlebens in ein Princip anklagen, auch recht genau die Waffe ansehen, mit der sie selber fechten. Denen aber, die das Resultat der ganzen Deduction als ein eben nicht neues oder doch Verhältniß zu dem aufgewandten Apparate als ein winziges bezeichnen möchten, diene zur Antwort, daß ein Besinnen über die leitenden Principien dem menschlichen und denkenden Geiste ein Bedürfnis und ein klares und sicheres Erkennen und Festhalten der Principien für gestaltende Praxis gar gut und schließlich für die gesunde Entwicklung der Staatsorganismen viel fruchtreicher ist, als die glücklichen Zeiten, die ein glücklicher Moment eingab, die dann, wenn sie bekämpft werden, nur gar zu oft mit Scheinwaffen vertheidigt oder, was noch öfter der Fall ist, im Andränge der Zeitumstände oder Zeitideen — wie man es nennt — wie Findelkinder preisgegeben werden.

Gelegenheitsgedanken über Dr. R. Kühners Elementargrammatik der lateinischen Sprache, bei mehrjährigem Gebrauche dieses Schulbuches allmählig gesammelt und zusammengestellt von J. W. Straub, Rector an der Bezirksschule zu Muri im Aargau.

Die lateinische Grammatik bildete lange Zeit die Grundlage der deutschen; nachdem aber diese durch Herling, Becker und Andere eine völlige Umgestaltung erfahren und eine von wissenschaftlichem Geiste belebte, mehr eigenthümliche Fassung erhalten hatte, so trat naturgemäß eine Rückwirkung auf jene ein. Dieses Verhältniß brachte seither eine Menge von Schulbüchern hervor, die den Gewinn der wissenschaftlichen Grammatik auf den praktischen Boden der Schule verpflanzen sollten. Dazu gesellte sich das Streben, gleichzeitig auch gewissen pädagogischen Forderungen ein Genüge zu leisten, namentlich den Weg zur Erlernung der Grammatik etwas angenehmer und leichter, die Grammatik selbst dem jüngeren Schüler zugänglicher zu machen. So ist wohl auch die „Elementargrammatik der lateinischen Sprache“ des Herrn Dr. Raph. Kühner entstanden, die offenbar einem lebhaft gefühlten Bedürfnisse entgegenkam, wie ihre häufigen Auflagen satzsam beweisen. Die letzten Auflagen haben im Vergleiche mit den ersten mehrfache Aenderungen, Verbesserungen und Erweiterungen erfahren, um ihrem Zwecke immer mehr zu entsprechen. Gleichwohl ist das Buch in mehrfacher Hinsicht noch der Vervollkommenung fähig, was man bei längerem Gebrauche desselben am besten wahrzunehmen vermag. Gerade wenn man es mehrere Jahre nach einander in verschiedenen Classen dem Unterrichte zu Grunde legt, dann hat man die schönste Gelegenheit, es nicht nur von seiner vortheilhaften Seite genauer kennen zu lernen, sondern auch diejenigen Punkte zu bemerken, die eine Aenderung wünschen oder eine Verbesserung als rathsam erscheinen lassen. Wollten sich praktische Schulmänner dazu verstehen, ihre auf solchem Wege allmählig gefundenen Bemerkungen mitzutheilen, so wäre dadurch auf die natürlichste Weise das Mittel geboten, jedem Schulbuche nach und nach die höchste Zweckmäßigkeit und Brauchbarkeit zu geben. Es sei mir gestattet, meine Gedanken über die lateinische Elementargrammatik hier vorzutragen, wie sie bei einem zehnjährigen Gebrauche derselben sich mir nach und nach geboten haben. Ich beginne mit einer allgemeinen Bemerkung.

I.

Es ist allerdings ein Vorzug des Buches, daß Formenlehre und Syntar nicht völlig von einander geschieden, sondern in eine gewisse Verbindung gebracht sind. Erstere nimmt schon ziemlich frühe, sobald nur angeht, auf einzelne Regeln der letztern Rücksicht. Die syntaktischen Regeln nämlich theilt die Formenlehre je nach ihrem eigenen Fortschreiten in Anmerkungen mit und läßt dann eine Anzahl dazu gehörig lateinischer Beispiele folgen. Während nun diese Regeln einzeln und so den Anschein nach ganz willkürlich zerstreut in der Formenlehre vorkommen, folgen sie später in der Syntar mehr im Zusammenhang und in größrer Vollständigkeit. Die Syntar stellt also das Vereinzelte und Zerstreute geordnet zusammen. Dabei ist aber, schon der Umstand unvortheilhaft, daß die Syntar fast gar keine lateinischen Beispiele enthält, um ihnen die betreffende einzelne Regel zur Anschauung zu bringen, sondern sich darauf beschränkt, in jedem Paragraphen den Regeln eine Anzahl deutscher Sätze zur Uebertragung ins Lateinische folgen zu lassen. Dies erschwert dem Schüler die Auffassung und Anwendung der Regeln. Wer aber, während er zu Hause für den Unterricht sich vorbereitet oder eine Anzahl aufgegebenen Sätze ins Lateinische übersezt, die in der Formenlehre zerstreuten lateinischen Musterbeispiele suchen, um sich da Rath zu holen, so verliert er viel kostbare Zeit: denn schwerlich sind die Regeln nach Durcharbeitung der Formenlehre im Buche so bewandert, daß man nun schnell und ohne merklichen Zeitverlust hier das Gewünschte und Brauchbare finden können.

Sollte hier nicht eine andere, zweckmäßigere Vertheilung des zerstreuten, eine dem Gedächtniß zu Hülfe kommende Zusammenstellung des verwandten Stoffes möglich sein? — Sehr nahe liegt der Gedanke, nachdem nur die allerwesentlichsten Punkte der Formenlehre dem Schüler beigebracht sind, so kann und soll die Syntar allem folgenden Unterrichte zu Grunde gelegt werden. Dadurch käme dann Manches an einen bessern Platz, in einen natürlicheren Zusammenhang; aber auch eine nicht unbedeutende Anzahl von Beispielen in der Formenlehre würde gerade überflüssig. Dieß gilt namentlich von vielen Beispielen über die allgemeinen, einfachern Formen der vier Conjugationen; denn da stehen offenbar manche geradezu müßige Beispiele. Würde das Buch in dieser Hinsicht verkürzt, so wäre dann zu wünschen, daß nach Beendigung der Syntar eine Sammlung von Aufgaben zur Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische folgte, deren Beziehung auf einen bestimmten Paragraphen der Syntar nicht angegeben wäre, damit dem Schüler nunmehr Gelegenheit geboten wäre, sein eigenes Urtheil walten zu lassen.

um sich im Erkennen und Treffen der erforderlichen Regeln zu üben; denn während er jetzt die Beispiele der Syntax übersezt, wird er am Gängelbände des betreffenden Paragraphen geführt und hat nicht darauf zu achten, welche Regel er anwenden müsse, sondern sein Augenmerk nur darauf zu richten, wie die vorstehende Regel ihre Anwendung finden solle. Diese Unterscheidung ist aber für die Schärfung des Urtheils von großer Wichtigkeit und bedarf deshalb auch einer besondern Pflege. Eine kleine Sammlung solcher Aufgaben ließe sich sehr gut mit denjenigen verschmelzen, welche im vierten Cursus der Elementargrammatik den Verben gewidmet sind, die von der einfachen Tempusbildung der vier Conjugationen abweichen.

II.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen gehen wir nun zu einzelnen Punkten über, deren Besprechung zum Theil auch hierüber noch mehr Licht verbreiten wird. Wir legen dabei die vierte Auflage vom Jahre 1847 zu Grunde.

1. Das Pronomen (besonders in § 30 das pronomen indefinitum) scheint mir zu kurz abgethan und namentlich mit zu wenigen Übungsbeispielen bedacht zu sein. Bei den Correlativen könnten sehr wichtig auch die adverbialischen oder adverbialisch gebrauchten Formen eingeführt sein, wie eo, quo; tanto, quanto; tam, quam; tamdiu, quamdiu; tantopere, quantopere; ibi, ubi; inde, unde. Die Lücke, die in dieser Hinsicht vorhanden ist, wird auch durch den § 90 in der Syntax nicht ausgefüllt. Ich erinnere mich auch nicht, erwähnt gefunden zu haben, daß das Demonstrativ (adjectivischer und adverbialischer Art) häufig fehle, was manchem Schüler anfänglich viel zu schaffen macht. So heißt z. B. quamdiu = so lange als; allein das ist, genau betrachtet, nicht richtig. Denn dem quamdiu des Nebensatzes entspricht nothwendig im Hauptsatz ein (gesetztes oder ausgelassenes) tamdiu. Im Deutschen folgt dem Hauptsatz mit solange (tamdiu) ein Nebensatz mit als (quamdiu). Stellt aber der Deutsche den Nebensatz als voran, so muß demselben noch das Demonstrativ solange vangehen, weil ja sonst dem als die Beziehung fehlt. Die Sätze mit tamdiu sind Vergleichungssätze, die eine Gleichheit in der Zeit (gleichedauer) ausdrücken. Streng genommen sollte dann dem so lange, als dem vorgeetzten Gliede des Hauptsatzes, ein Komma folgen, das öftlich meistens ausgelassen wird, und gerade diese Auslassung scheint hin geführt zu haben, quamdiu = so lange als zu setzen. Z. B. du wirst so lang viele Freunde zählen, als du reich bist = so lang, als du reich bist, wirst du viele Freunde zählen. Jenes ist die gerade, dieses die versetzte Wortfolge.

2. Es ist kaum angedeutet und nicht genug hervorgehoben, daß das lateinische Passivum im Deutschen eine dreifache Bedeutung haben kann. Die erste fällt mit dem deutschen Passivum zusammen: *laudor*, ich werde gelobt, und kommt am häufigsten vor. Aber sehr oft genügt sie nicht: *delector*, ich ergötze mich; *angor*, ich ängstige mich; *regor*, ich lasse mich leiten; *fallor*, ich lasse mich täuschen. Hier und da reiht sich noch eine dritte an, wie *defatigor*, ich ermüde; *perterreor*, ich erschrecke, *perterrebar*, ich erschraf. Für den flüchtigen Schüler wäre es sehr ersprießlich, wenn eine Anzahl lateinischer Verben in der Art zusammengestellt wäre, daß diese verschiedene Bedeutung des lateinischen Passivums festgenug hervorträte, um sich dem Gedächtnisse desto leichter einprägen zu lassen.

3. Nützlich wäre es ferner, wenn formverwandte Verba einander gegenübergestellt wären, als: *edūco* und *edūco*, *indico* und *indico*, *occido* und *occido*.

4. Der Gebrauch des lateinischen Infinitivs als Subject ist schon früher (in der Formenlehre) aufgeführt worden, als in der Syntax beim Subjectivsatz geschieht. Als Subject des einfachen Satzes gehört er schon in die Lehre von der Congruenz, weil sich dabei das Geschlecht des Adjectivs (das Neutrum) im Prädicat so leicht und natürlich erklärt.

5. Ebenso ist es gewiß am Platze, daß die drei Haupttempora Activi und Passivi schon früher angewandt werden, namentlich zur scharfen Unterscheidung der genera verbi. Passende Zusammenstellungen des Verwandten und Entgegengesetzten und Einübung desselben ist in der Unterrichts ungemein förderlich. Die Bedeutung der Tempora ist überhaupt zu kurz abgethan, und doch macht sie manchem Anfänger so viel Mühe.

6. Ferner ist Zusammenstellung solcher Verba zu wünschen, die eine gleiche Rection haben. Es kommen solche wohl vor, aber an sehr verstreuten Stellen: *dubitare de aliqua re* (S. 84, 86, 123), *indignari aliqua re* (S. 121), *niti aliqua re* (S. 124), *deliberare de aliqua re* (S. 85); oder *edocere*, *commonere aliquem de aliqua re* (S. 10), *detertere aliquem ab aliqua re*, *auspicari aliquid de aliqua re* (S. 121), *gratulari alicui de aliqua re* (S. 121). — Dann lassen sich wieder einige Verba zusammenbringen, die in verschiedener Bedeutung einen verschiedenen Casus erfordern: *moderari alicui*, mäßigen; *moderari aliquid*, lenken; *persuadere alicui*, überzeugen, bereden, etw. zu glauben; *persuadere aliquem*, überreden, etwas zu thun. Solche Zeitwörter kommen wohl vor, aber sie haben ihre Stelle im Bu-

nur aus Rücksicht auf die Formenlehre erhalten, welcher somit bei der Anordnung des Stoffes ein allzu großer Einfluß gestattet worden ist.

7. Größere Sorgfalt ist auch denjenigen Verben zu wünschen, welche eine im Deutschen abweichende Construction haben, als: *Postquam Cæsar aciem instruxit, omnes hostes in unum locum convolaverunt* (S. 60). *Ingens hominum multitudo in urbem congregatur, ludos publicos spectatum* (S. 84). Und das Gegentheil hiervon: *Archimedes dum in pulvere figuras geometricas describit attentius, Syracusæ a Romanis expugnatae sunt* (in den Staub, S. 107). *Omne meum perfugium ac solatium in te collocatum esse existimabam* = ich glaubte, all meine Zuflucht und all mein Trost sei auf dich gesetzt, d. i. beruhe auf dir (S. 104). Hervorhebung solcher Constructionen ist wesentliches Bedürfnis für den Schüler, und sie wird nur erreicht, wenn das Gemeinsame und Verwandte im Buche auch einander näher gerückt wird. Dahin gehört noch *in animo insculptum* (S. 109).

8. Ueber den Nominativ in der Aussage enthält die Formenlehre meist nur Beispiele mit *sum* und berücksichtigt die übrigen Verba zu wenig. Eine Vereinigung des Übungsstoffes mit demjenigen, welchen die Syntax für letztere darbietet, würde dagegen besser genügen.

9. Daß zuerst das ganze Activum und nachher ebenso das Passivum an vielen Beispielen vorgeführt wird, ist gewiß weniger zweckmäßig, als wenn die entsprechenden Zeitformen der beiden Genera einander gerade gegenüber gestellt würden. Auch ist kaum abzusehen, warum der ersten Conjugation allein so viel Raum gewidmet wird (S. 80—88), während dann statt einer besondern Behandlung der drei übrigen Conjugationen sofort eine vergleichende Zusammenstellung von Uebersetzungsaufgaben an allen vier Conjugationen (S. 89—98) folgt, unter denen sich manche Beispiele befinden, die ohne Verlust für das Buch hätten wegbleiben können. Denn das Lernen der Formen und ihr sicheres Treffen in vorkommenden Fällen bleibt viel besser der bloß mündlichen Übung überlassen. Es ist zwar schon hier die Anwendung der Conjunctionen *ut, e, quin, cur* eingeflochten; aber es scheint doch nicht zweckmäßig, hier, wo es sich hauptsächlich um die Einübung der Formen handelt, die Aufmerksamkeit zugleich auf einen andern, für die Schüler ungleich schwierigeren Gegenstand zu lenken und eben dadurch diese Aufmerksamkeit und die Kraft der jungen Leute zu zersplittern. Entweder völlige Scheidung der lieber noch viel innigere Verschmelzung der Formenlehre und Syntax wäre auch hier am Platze.

10. Die vorherrschende Rücksicht auf die Formen des Verbs verhindert eine genauere Darlegung des Gerundii und Participii, so wie

der beiden Supina. — Das Gerundium wird Seite 85 und 86, wenn man den Raum für die Vocabeln abrechnet, auf etwas mehr als eine halben Seite abgethan. Es sind der Beispiele viel zu wenig, um nur einigen Eindruck auf den Schüler machen und in ihm zurücklassen zu können. Es erscheint der gleiche Gegenstand zwar wieder Seite 130 nach der Conjugatio periphrastica; aber auch hier ist für die Sache zu wenig gethan, und man kann nicht begreifen, warum der gleiche Gegenstand an zwei so weit aus einander liegenden Stellen, aber an keiner genügend, abgehandelt ist. Dieß wird noch auffallender, wenn man die § 94 der Syntar damit vergleicht. Hier nämlich wird auf Seite 21 eine wesentlich gleiche Uebersicht des Gerundiums gegeben, die sogar dieselben Worte und Beispiele enthält wie Seite 85. Der Hauptunterschied besteht nur darin, daß in der Syntar noch die Verwandlung des Gerundiums in das Gerundivum und eine entsprechende Anzahl der scheinbar Sätze zur Uebersetzung beigelegt ist. Es wäre gewiß viel zuträglich, wenn die an den bezeichneten drei Stellen vorkommenden verschiedenen lateinischen Beispiele vereinigt und um einige vermehrt wären, so daß der Schüler einen hinreichenden lateinischen Uebungsstoff beisammen hätte, an welchem er zur Einsicht in den Gebrauch und die Bedeutung des Gerundiums gelangen könnte. Bei der gegenwärtigen Einrichtung aber ist das Verweilen bei dem Gegenstande auf Seite 85 und 130 allzu flüchtig, als daß es seinen Zweck erreichen könnte.

11. Das Participium praesentis und futuri activi erscheint zuerst ersten Mal auf Seite 94 und 95, mit einigen Beispielen für das Gerundium vermischt. Die Regel dafür lautet: „Die lateinischen Participia lassen sich oft durch welcher mit dem Verbum finitum übersetzen. Das Participium Futuri Activi drückt oft eine Absicht aus und kann dadurch damit mit dem Verbum finitum oder durch um zu mit dem Infinitiv übersetzt werden.“ Diese Regel klebt so sehr an der Form, daß sie den Schüler auf ein bloßes Experimentiren verweist und daher ein gründlichen Syntar kaum gehörig vorarbeitet. — Dann kommt das Participium wieder auf Seite 99 vor und zwar in verschiedenen Fällen angewendet, worauf unmittelbar der Ablativus absolutus folgt. In aufgestellten beiden Regeln halten sich eben so ganz nur an das Aeußere, daß sie auf ein bloßes Experimentiren hinführen müssen. Es heißt Seite 99: „Das lateinische Participium ist oft durch welcher oder durch indem, als, nachdem, wenn, obgleich, weil mit dem Verbum finitum zu übersetzen.“ Dann Seite 100: „Der Ablativ eines Substantivs in Verbindung mit einem Participle im Ablativ wird im Lateinischen häufig da gebraucht, wo wir im Deutschen ein

Satz (Nebensatz) mit den Conjunctionen: indem, während, als, nachdem, wenn, weil, da gebrauchen; jedoch geschieht dieß nur dann, wenn dieser Satz ein besonderes, von dem des anderen Satzes (Hauptsatzes) verschiedenes Subject hat. Man nennt diese Construction Ablativi absoluti.“ Außerdem ist an beiden Regeln zu tadeln, daß sie nicht die gleiche Fassung haben wie in der Syntar Seite 220 und 221 (S. 96), wodurch dem Schüler nur Schwierigkeiten für ein richtiges Verständnis entstehen. Beide Regeln geben dem Schüler ohnehin wenig Licht. Will der Lehrer nachhelfen, so ist er genöthigt, den Regeln eine andere Fassung zu geben, und das ist für den Schüler wieder schlimm. Warum ist man nicht lieber geradezu von der Natur des Particips aus, verfolge welcher daselbe lediglich zur Verkürzung gewisser Nebensätze dient? Nur diese Auffassung führt auf dem kürzesten Wege in die Sache selbst und gibt darum auch allein die rechte Klarheit, die dem Schüler zum Verstehen und Behalten wesentlich erleichtert — Noch ist zu bemerken, daß auch die Zahl der Beispiele für die ganze Participialconstruction zu klein ist; denn sie nehmen auf Seite 99 und 100 kaum eine Seite zusammen ein, indem die Vocabeln, Regeln und Bemerkungen wohl auf die Hälfte des Raumes ausdehnen. Durch Bemerkungen nämlich, die unter den lateinischen Beispielen angebracht sind, sucht der Verfasser die Uebersetzung der Participien beim Schüler anzubahnen, so daß dieser der Nothwendigkeit des Selbstdenkens geradezu überhoben wird, was ein offener Nachtheil ist.

12. Für das Supinum finden sich auf Seite 94 nur wenige Beispiele, und wenn auch an andern Stellen zerstreut hie und da noch ein Beispiel darüber vorkommt, so kann dieß doch unmöglich genügen, um weniger, als das Buch in dieser Hinsicht noch an einem andern entlichen Mangel leidet. Der Standpunct nämlich, den der Schüler, her bis dahin nach dem Gange der Elementargrammatik geführt worden ist, hiernach einnimmt, verträgt noch keine andere als eine fast äußerliche Behandlung der Sache; und der Verf. geht hierin sogar weiter, als es nothwendig scheint. Es kommt nämlich Seite 98 eine kleine Uebung für das Gerundivum im Nominativ vor, und wird z. B. der Satz: Pueri bene educandi sunt so übersetzt: die Jungen sind gut zu erziehen. Unter den deutschen Beispielen, die sodann Uebersetzung ins Lateinische folgen, steht dieses: „Der Knabe ist zu erziehen, eifrig zu üben, tüchtig auszubilden, sorgfältig zu unterrichten.“ Die Form des deutschen Satzes ist hier offenbar bloß dazu gewählt, um den Schüler anzuleiten, daß er das Gerundivum anzugeben habe. Diese Satzform ist jedoch schon darum verwerflich, weil

sie eine bloße Nachahmung der lateinischen Form ist, ohne den wahren Sinn des Nominativus Gerundii auszudrücken, der eigentlich eine Nöthigung enthält: der Knabe muß gut erzogen werden = man muß den Knaben gut erziehen. Allein es kommt noch der nicht unwichtige Uebelstand hinzu, daß jene deutsche Satzform gerade diejenige durch welche wir das zweite Supinum des Lateiners ausdrücken. Wenn der Schüler ohne fremde Beihülfe den Satz: „der Knabe ist zu erziehen“, übersetzen soll, wie soll er sich dann helfen, um zu unterscheiden, ob er *puer bene educandus est* oder *puer bonus educatus est* übersetzen müsse? — Das zweite Supinum ist aber auch noch von einer andern Form wohl zu unterscheiden, und wir wollen dieß gerade an einem Beispiele vor Augen legen. *Puer educatu difficilis est* = der Knabe ist schwer zu erziehen (die Schwierigkeit liegt im Knaben an sich, im Subject); *puerum educare difficile est* = einen Knaben zu erziehen, ist eine schwere Sache (ein schweres Geschäft: die Schwierigkeit liegt in der Sache, im Thun). *Uva immatura gustatu peracerba* = eine unreife Traube ist sehr herb zu kosten (d. h. sie schmeckt sehr herbe). *Uvam immaturam gustare peracerbum est* = eine unreife Traube zu kosten, ist etwas sehr Herbes, eine sehr herbe Sache (d. h. Niemand thut es gern, es kommt ihn sauer an). — Wie gut wäre nun, wenn das Buch gerade auf solche Ausdrücke, die der Form nach verwandt, besonders im Deutschen leicht zu verwechseln und doch Bedeutung nach so verschieden sind, mehr Rücksicht nähme und eine Zusammenstellung passender Beispiele hierüber in erspriesslicher Anordnung enthielte!

13. Nicht ganz zweckmäßig scheint auch die Behandlung des *Accusativus cum Infinitivo*. Abgesehen von der Güte der Erklärung selbst ist auch hier wieder schon dieß ein fataler Umstand, daß die Fassung der Regel in der Formenlehre (S. 100 und 101) mit der Darstellung in der Syntax (S. 226 und 227) nicht übereinstimmt. An der ersten Stelle wird die Regel so formulirt: „Wenn ein Satz, z. B. *Rosa pulchra est* oder *Rosa floret*, Object von einem Verb des Glaubens, Denkens, Empfindens und Wahrnehmens, des Sagens, Erzählens wird, so wird im Lateinischen das Subject (*rosa*) mit dem prädicative Adjectiv (*pulchra*) in den Accusativ, und das Verb (*est, floret*) in den Infinitiv verwandelt, als: *video, rosam pulchram esse*; *video, rosam florere*. Man nennt diese Construction *Accusativus cum Infinitivo*. Im Deutschen umschreibt man diese Construction durch daß mit dem Verbum finitum und setzt statt des Accusativs den Nominativ.“ — An dieser Regel ist zunächst ihre Länge zu rügen. Sie

der Schüler sich getreu ins Gedächtniß einprägen soll, wie eine Regel, was muß so kurz als möglich formulirt, überhaupt in kurzen Sätzen ausgedrückt sein. Sodann ist es eine unnöthige, ja verwirrende Plagerei des Schülers, wenn man ihn nöthigt, die gleiche Regel in verschiedener Form zu lernen. Damit soll jedoch einer spielenden Methode zur Erleichterung oder vielmehr Erschlaffung des Schülers keineswegs das Wort geredet sein; ich hasse im Gegentheil alles Tändeln im Unterricht: denn alles Lernen erfordert im Allgemeinen Ernst und Anstrengung, und ich halte es für eitle Ruhmrederei, wenn Einige in spielender Weise lehren zu können vorgeben. Dagegen erfordert es die Gehtüchtigkeit, daß man dem Schüler den Unterricht nicht schwerer mache, als es die Natur des Gegenstandes mit sich bringt. Im vorliegenden Falle ist nun schon nicht zu billigen, daß die Regel die Bedingung in die Form der Construction des Accus. c. Inf. zusammenfaßt, während die gleiche Regel in der Syntar (S. 226) in zwei von einander trennte Theile geschieden wird, so daß der erste Theil bloß die Form des Accus. c. Inf. angibt und der andere dann erst die Bedingungen stellt, unter welchen diese Form stattfinden darf. Jener erste Theil lautet so: „Wenn ein Satz, als: Rosa floret, ein Object von einem unter Nummer 2 genannten Verben wird, so wird im Lateinischen das Subject (rosa) in den Accusativ (rosam) und das verbum finitum in den Infinitiv verwandelt, als: video rosam florere (ich sehe, daß die Rose blüht). Ist das Prädicat durch ein Adjectiv oder Substantiv mit sum, fio u. s. w. ausgedrückt, so wird auch das Adjectiv oder Substantiv in den Accusativ gesetzt, als: aqua frigida est; sentio aquam frigidam esse (ich fühle, daß das Wasser kalt ist). Audimus, Cyrum regem Persarum suisse (wir hören, daß Cyrus König der Perser gewesen sei). Man nennt diese Construction *accusativus cum infinitivo*.“ — Hier finden wir nun Dreierlei nicht. Das Erste ist die Einschiegung über das Adjectiv oder Substantiv im Prädicat. War denn die Hervorhebung dieser beiden Glieder der Aussage nicht schon in der Formenlehre am Plage? War sie vielmehr nicht viel nöthiger als erst hier? — Das Zweite ist die Einschiegung aller Sätze, welche die Form des Accus. c. Inf. repräsentiren, ganz besonders die Einschiegung der deutschen Uebersetzung. Gerade diese Einschiefsel geben der Regel eine unnöthige, störende und überflüssige Breite. Das Dritte ist die Vergleichung der lateinischen und deutschen Form. Oben (in der Regel, welche in der Formenlehre angegeben ist) wird diese Vergleichung unmittelbar an die Regel selbst angeschlossen; in der Syntar hingegen folgt sie erst in einer besondern

Anmerkung und lautet also: „Im Deutschen umschreibt man diese Construction in der Regel mit daß in Verbindung mit dem verbum finitum und setzt statt des Accusativs den Nominativ.“ — Was soll nun der Schüler denken, wenn er dieselbe Vergleichung oben als einen Theil der Regel betrachten muß und sie hier in eine bloße Anmerkung verwiesen sieht? Sodann ist es sehr inconsequent, oben die deutsche Form schlechthin als Umschreibung der lateinischen hinzustellen, hier aber zu sagen, die lateinische Construction werde in der Regel durch daß umschrieben. — Was nun endlich die Auffassung der Sache angeht, daß der deutsche Ausdruck mit daß eine Umschreibung des lateinischen sei, so halten wir dieß geradezu für unrichtig; denn nur der ganze Nebensatz ist eine Umschreibung des dem Hauptsatze fehlenden Satzgliedes oder der hier dem Verbum des Hauptsatzes nöthigen Ergänzung.

Gegen den zweiten Theil der Regel (in der Syntax) läßt sich ebenfalls wieder das einwenden, daß er mit der Darstellung in der Formenlehre nicht conform ist. Er lautet: „Der Accus. c. Inf. steht in folgenden Fällen: a. Nach den Verbis sentiendi und declarandi, d. h. nach den Ausdrücken des Glaubens, Denkens, Empfindens und Wahnnehmens, des Sagens und Erzählens; b. nach den Verben des Wollens, Lassens, Heißens und Verbietens: volo, nolo, malo, cupio, studeo; sino und patior; jubeo und veto; c. nach den Ausdrücken des Apparets, es erhellt, constat, es ist bekannt, u. dgl.; opus est, es ist nöthig, licet, justum est, æquum est, mos est u. dgl.“ — Enthielt die Regel in der Formenlehre bloß das Allgemeine, daß der Accus. c. Inf. nach den Verbis declarandi und sentiendi folgt, so wäre die Erweiterung derselben in der Syntax durch Angabe der einzelnen Fälle ganz am Platze. Allein dort ist gerade der sicherste Haltspunct (verba declarandi und sentiendi) ausgelassen, und das, was die Allgemeinheit ausdrückt, erscheint hier nur als Erläuterung des Ausdrucks: verba declarandi und sentiendi. — Sage ja Niemand, dieß seien Kleinigkeiten! Wer jahrelang beobachtet hat, welche Mühe es vielen Schülern macht und wie es sie verwirrt, wenn sie eine gelernte Regel später in veränderter Form wieder lernen müssen, der wird gewiß beistimmen, daß man ihnen diese Mühe ersparen soll. Daß man beim Fortschreiten eine feste Regel Neues, Specielles anfügt, das geht schon an, ist ganz am Platze; nur das Hineinfließen in dieselbe läßt sich nicht billigen.

Am natürlichsten ist wohl folgendes Verfahren, dem Schüler die Construction des Accus. c. Inf. klar vor Augen zu legen. Man geht von den verbis declarandi aus und führt einige Sätze in folgender Weise vor: Nuntius narrat: Milites nostri acerrime pugnaverunt =

antius narrat, milites nostros acerrime pugnavisse. Quis neget: virtus summum bonum est? = Quis neget, virtutem summum bonum esse? — Der Gegensatz der unabhängigen und abhängigen Redemacht macht mehr klar als viele Worte des Buches und des Lehrers. An den Beispielen abstrahirt sich mit Leichtigkeit die Form des Accus. Inf.; und ist diese festgestellt, so folge dann die Regel einfach: der Accus. c. Inf. folgt nach den Verbis declarandi und sentiendi und ähnlichen Redensarten, als: 10. Dann bedarf es solcher rein äußerlicher Hilfsmittel (wie z. B. die oben angeführte Umschreibung mit daß) nicht mehr. Der Schüler muß wissen, daß der Accus. c. Inf. ein kürzter Nebensatz ist, und weiß er dies, so findet er von selbst, daß im Deutschen gewöhnlich einen vollständigen Nebensatz dafür zu suchen hat. So lang er aber in seiner Muttersprache Haupt- und Nebensatz nicht unterscheiden kann, so lang verschone man ihn mit dem lateinischen Accus. c. Inf. — Im Vorbeigehen sei noch bemerkt, daß S. 108 in dem Satze: „Mihi crede, nunquam vir perfectus forte maledixit“, das Komma nach crede falsch und nur der Doppelpunkt richtig ist.

14. Die Syntax unterscheidet richtig den Gebrauch des Conjunctiv der Haupt- und der historischen Tempora. Die Formenlehre berücksichtigt diesen Gegenstand kaum. Was sie darüber enthält, findet sich da, bald dort, ohne Zusammenhang. Der Schüler bleibt also darin im Unklaren, es sei denn, daß der Lehrer das Nöthige beibringe. In diesem Falle muß er aber in ein wichtiges, eben nicht leichtes Gebiet der Syntax hineingreifen, ohne daß ihm die Formenlehre an irgend einer Stelle den brauchbaren Stoff dazu liefert; darum werden auch gelegentlich darüber angebrachten aufklärenden Bemerkungen sehr lang haften. Die Syntax selbst liefert hierzu auch wieder nicht die nöthigen lateinischen Beispiele.

15. Die Regel über priusquam und antequam (S. 106) stimmt mit der Fassung in der Syntax überein, nimmt aber an beiden Orten keine Rücksicht darauf, daß ante und prius auch für sich allein im Hauptsatze stehen können, wobei dann ante die Bedeutung eines adverbialen Comparativs (wie prius) hat. Doch enthält die folgende Aufgabe zwei Sätze, welchen prius in dieser Stellung vorkommt. Es wird aber nicht erwähnt, daß der Ausdruck für diese Zeitbestimmung auch eine Form enthalten kann, in welcher ante wirklich als Präposition (und als Gegenwort ebenso) erscheint. Dieser Fall ist freilich in der Syntax (S. 201) beim Ablativus des Maßes berührt. Es heißt dort nämlich: „Der Ablativ bezeichnet das Maß auf die Frage: wie lange vorher oder
 10

„nachher? vor den Präpositionen ante und post.“ Von den zu Beispielen, mit welchen diese Regel belegt wird, ist aber das erste nicht passend. Denn in dem Satz: *Numa Pompilius annis permultis a fuit, quam Pythagoras*, ist ante nicht Präposition, sondern steht Hauptsatz adverbialisch (= prius) als Bestandtheil der Conjunction *antequam*. Nur das folgende Beispiel für post ist richtig: *Laelius sermonem de amicitia habuit paucis diebus post mortem Africani*.

16. Es ist bereits erwähnt worden, daß einzelne Regeln in der Form lehrte mit zu wenigen Beispielen bedacht sind; dabei muß man bedauern, daß dann wieder recht passende Beispiele dazu an andern Stellen streut sich finden. So verlorene Beispiele kommen vor: eins über zweite Supinum Seite 108 (*difficile dictu est etc.*) und Seite unten; über *quin* Seite 110 oben; über *quem* (= *ut eum*) mit Coniunctiv Seite 112; über *quum* in der Bedeutung obgleich Seite 112, nämlich: *Quum milites totum diem sitiivissent et esurivissent nocte quidem quieti indulgere eis licuit*. Dieser Satz steht da aus am unrichtigen Orte: denn das *quum* temporale ist auf Seite das *quum* causale aber erst Seite 122 aufgeführt. An dieser letz Stelle ist zwar erwähnt, daß *quum*, wenn es einen Grund angibt, durch obgleich übersetzt werden kann, welche Erklärung jedoch bloß nicht genügt, sondern sogar den Schüler leicht noch irre führt; aber der Syntax ist auf den Gebrauch des causalen *quum* in Concessiv gar keine Rücksicht genommen.

Auf Seite 107 findet sich ein Beispiel über den Comparativ, im Deutschen durch den Positiv mit *allzu* umschrieben wird: *Armedes, nobilissimus mathematicus, dum in pulvere figuras metricas describit attentius, Syracusæ a Romanis expugnatae*. Die Syntax erwähnt dieselbe Bedeutung des lateinischen Comparativs in einer Anmerkung (S. 241), jedoch ohne irgend ein Beispiel zu führen.

Ueber *æque ac* findet sich ein deutscher Satz Seite 121 und lateinischer Seite 122; die Syntax berührt in § 110, welcher von Vergleichung handelt, diesen Ausdruck gar nicht.

So ganz einsam steht auch Seite 124 *quæ* für *ut ea*, in dem *Nulla tam detestabilis est pestis, quæ non homini ab homine natur*; dann eben daselbst *quisque* beim Superlativ: *Optimi cujus animus maxime ad immortalem gloriam nititur*; ferner ein Beispiel eines substantivisch gebrauchten Particips: *Regia res est, succur lapsis*; weiter ein Beispiel für den Genitiv der Eigenthümlichkeit: *T ingenii est, rivulos consecrari, fontes rerum non videre* (S. 1

wo dieses Genitivs wegen eine Anmerkung beigelegt werden mußte; ebenso *dum* mit dem *præsens* auf Seite 126: *Dum urbem oppugnare adorimur, hostes a tergo nos aggressi sunt*. Auffallend sind Seite 132 zwei Beispiele über das ausgelassene *quam* beim Comparativ: *Deus nobis dedit animum, quo nihil est præstantius*, und: *Mater omnium bonarum artium sapientia est, qua nihil a deo immortalis uberius, nihil præstabilius hominum vitæ datum est*. Da diese Form für den Schüler einige Schwierigkeit hat, so sieht sich der Verf. veranlaßt, zu *quo* in einer Note die Uebersetzung beigelegen: „die Seele, in Vergleich mit welcher“, und zu *qua* ebenfalls in der Note die Worte zu setzen: „die Weisheit, in Vergleich mit welcher“. Solche isolirte Beispiele, deren Zahl sich leicht vermehren ließe, haben nicht nur keinen Werth für die Syntax, sondern sie wirken sogar nur störend an der Stelle, wo sie vorkommen. Soll der Schüler sie wirklich verstehen, so muß der Lehrer mehr Zeit zu ihrer Erklärung aufopfern, als die Sache deshalb werth ist, weil ihre Erklärung, die für manchen Tag nachher keinen Anhaltspunkt mehr findet, so leicht wieder vergessen wird. Warum haben alle diese Sätze ihre Stelle nicht in der Syntax erhalten, die ja an lateinischen Beispielen so arm ist? Dort könnten sie Nutzen stiften. Die erläuterten Noten machen die Sache nicht besser, da sie dieselbe nur äußerlich berühren. Gerade die vorhin erwähnte Uebersetzung des *quo* und *qua* = „in Vergleich mit welcher“ öffnet dem Schüler den Blick auf den Gegenstand selbst gar nicht; er begreift nicht, wie das Relativum durch ein Substantiv übersezt werden könne, da er nach dem Lehrgange des Buches eine Belehrung über die Vergleichungssätze noch nicht erhalten hat.

17. Auf Seite 118, wo die Aufgaben zu den *Verbis deponentibus* beginnen, und weiterhin sind die Beispiele meistens leichter als eine bedeutende Anzahl derjenigen, welche vorausgehen, weil hier offenbar die Haupttrübsicht den Verbalformen zu Theil wird. Das ist aber ein Mangel, wenn man es gleich billigen muß, daß hauptsächlich ein Gegenstand ins Auge gefaßt werde und daher von Seite 118 — 131 eine syntaktische Regel mehr behandelt wird, mit Ausnahme derjenigen, die das *quum causale* (S. 122). In Vergleich mit dieser Partie des Buches ist, wie schon vorhin angedeutet wurde, eine Reihe der vorausgeschickten Aufgaben ungleich schwerer. Da soll nämlich der Schüler nicht bloß die allgemeine Form der vier Conjugationen lernen und üben, sondern auch einen wichtigen Theil der Syntax in abgerissenen Regeln aneignen und überdies von Seite 99 — 113 eine Anzahl von Beispielen lernen, die von jener Form abweichen. Da wird also die Sache

des Schülers genöthigt, auf drei wesentlich verschiedene und einander gegenseitig erschwere Punkte ihre Kraft zu verwenden. Das verstößt alles gegen den natürlichen Grundsatz der Fortschreitung vom Einfachen zum Zusammengesetzteren, vom Leichterem zum Schwierigern. — Hierauf folgt abermals ein leichter Stoff, nämlich die *Conjugatio periphrastica* (§ 53, S. 127—131). Ihre Form prägt sich leicht ein; über ihre Anwendung aber gibt das Buch hier keine Auskunft. — Es wäre gewiß zweckmäßiger, wenn jene Zeitwörter von abweichender Biegeform bis auf Seite 131 verspart geblieben wären, wo der vierte Cursus beginnt, der eben die ganze reiche, abweichende Conjugation umfaßt und nur diese vorherrschend im Auge behält.

18. Werfen wir nun einen Rückblick auf obige Bemerkungen, ergibt sich wohl unzweideutig daraus, daß die Verschmelzung der Formenlehre und Syntax in der Art, wie das Buch sie enthält, mehrfach Uebelstände erzeugt, die zum Nachtheil des Schülers ausschlagen. Außerdem schon genannten ist noch zu bemerken, daß der eingeschlagene Verlauf den Verf. zu nöthigen scheint, durch äußere Hülfsmittel den Schüler auf die rechte Spur zu leiten. So wird z. B. Seite 108 in mehreren deutschen Sätzen durch Parenthesen angedeutet, welches Tempus oder welchen Modus der Schüler zu gebrauchen habe. So sollte nicht geschehen, weil es dem Schüler das Nachdenken und die eigene Prüfung erspart. Ist ihm die Regel darüber erklärt, so suche er selbst zu helfen. Fehlt er auch, so wird gerade der Fehler ihn zur Erkenntniß des Richtigen führen, wenn der Lehrer zeitig und gehörig corrigirt. Äußere Nachhülfe wird nur ein Ruhekissen der Schläffheit und Trägheit.

Will man alle die angedeuteten Uebelstände beseitigen, so kann wohl am zweckmäßigsten auf diese Weise geschehen:

a. Man verringere die Masse von Übungsaufgaben, die in der Formenlehre bloß die Einübung der Verbalformen bezwecken, und überlasse dieselbe der mündlichen Übung; gestatte der Syntax in den Aufgaben der Formenlehre nur so weit Raum, als die lateinische Recta und Construction mit der deutschen übereinstimmt; zerstreue also die Eigenthümlichkeiten der lateinischen Syntax nicht in der Formenlehre, statte dagegen die Syntax selbst reichlich mit lateinischen Beispielen aus, welche den Regeln zur Grundlage dienen; die deutschen Aufgaben, welche die Syntax enthält, können dann viel sicherer ihren Zweck erfüllen, in dem sie darin besteht, den Schüler in der Erkenntniß und Anwendung der Regeln zu befestigen.

b. Oder man bringe Formenlehre und Syntax in eine noch innigere

Verbindung, als diejenige ist, auf welcher die gegenwärtige Einrichtung des Buches beruht. Man beschränke sich demnach darauf, zunächst nur das Allernothwendigste aus der Formenlehre zu behandeln, was etwa im ersten Cursus des Buches enthalten ist. Nachher aber sei die Syntar Grundlage des folgenden Lehrganges; die Formenlehre trete in einem Anhange allmählig auf, sowie die Syntar nach und nach größeren Reichthum der Formen bedarf, und werde auf diese Weise zum Abschluß gebracht. Den vielen lateinischen Beispielen, welche die Formenlehre gegenwärtig (S. 43, oder doch S. 64—180) enthält, weise man ihren gehörigen Platz in der Syntar an. Eine nicht unbedeutende Anzahl derselben könnte füglich wegb bleiben und die Einübung der Form mehr durch mündliche Bethätigung der Schüler erzielt werden. So träte dann der lateinische Satz allenthalben nach seiner syntaktischen Gestalt hervor und zöge die Formen in seinen Dienst. Jeder Punct der Syntar erführe an seiner Stelle die erforderliche Ausführlichkeit, die dem Schüler seine Einprägung erleichterte; dieser wäre nicht genöthigt, das Verwandte und Gleichartige an verschiedenen Stellen des Buches aufzusuchen und würde daher viel leichter und schneller in seinem Buche ganz heimisch werden. Man denke z. B., die lateinischen Sätze über *postquam*, *ut*, *ubi*, *simulacque* (S. 106) stünden in der Syntar an geeigneter Stelle und machten den Eingang eines Paragraphen aus, dienten dadurch als derjenige Stoff, an welchem die Regel über diese Conjunctionen nachgelesen und erklärt werden soll; hernach stünde die Regel selbst als das aus der Behandlung der lateinischen Sätze geschöpfte Resultat, und hierauf folgte eine Reihe deutscher Sätze, um durch Uebersetzung ins Lateinische die Regel zu befestigen. Sollte der Schüler durch einen solchen Lehrgang nicht einfacher und sicherer zum Ziele gelangen? Bei der ersten Durcharbeitung der Syntar könnte man hauptsächlich die lateinischen Sätze behandeln; eine Wiederholung der Syntar würde sich dann die Uebersetzung der deutschen Sätze zur Aufgabe machen, und gleichzeitig würde die Behandlung der lateinischen Lesestücke beginnen, welche von Seite 246 an den folgenden Inhalt des Buches ausmachen.

Wenn man aber jeden dieser beiden Wege verschmäht, dann lehre man doch lieber zum alten Bröder zurück, der so lang als Führer beim lateinischen Unterrichte in den Schulen gedient hat und ganz gewiß, was Brauchbarkeit und Faßlichkeit betrifft, durch viele neuere Schulbücher noch nicht überwunden ist.

III.

Ich wende mich nun zur Syntar selbst, um einige Puncte derselben, wie sie in Kühners Buche vorliegen, noch etwas genauer zu besprechen.

Vor Allem ist es höchst wünschbar, daß das Verständniß des lateinischen Satzes durch den deutschen erstrebt und erzielt werde. Jeder Punct der lateinischen Syntar setzt die Kenntniß der entsprechenden deutschen Satzbildung voraus und muß seine genaue Erklärung durch Vergleichung mit der letztern finden. Dabei geht man natürlich jederzeit von der Seite aus, welche eine Uebereinstimmung beider Sprachen darbietet, und schließt erst hernach die Abweichung an. Eine genaue Beachtung dieses Verfahrens gibt dem Schüler Licht und reizt und befördert sein Denken, schärft sein Urtheil, bewahrt ihn vor gedankenlosem Herumtappen. Dabei muß dann stets eine scharfe Unterscheidung von Inhalt und Form festgehalten und nie eine Verwechslung oder Vermischung beider zugelassen oder geduldet werden.

1. Hiernach scheint der § 77, der von den Satzgliedern handelt, einer Verbesserung bedürftig. Als erster nothwendiger Bestandtheil des Satzes wird dort genannt „das Subject, d. h. der Gegenstand, von dem etwas ausgesagt wird“. Hieraus wird sich der Schüler von selbst oder durch Veranlassung des Lehrers sofort folgende Definition bilden: der Gegenstand, von welchem in einem Satze etwas ausgesagt wird, ist das Subject des Satzes. Diese Definition, vom Inhalte des Satzes und seiner Entstehung hergenommen, ist richtig. Allein gleich darauf heißt es: „Das Subject ist ein Substantiv, als: Rose, rosa, oder ein anderes Wort, welches substantivisch gebraucht wird, z. B. ein Pronomen, ein Adjectiv, als: ich, du, er, dieser, der Weise. Das Subject steht im Nominative.“ Diese beiden Erklärungen führen den Schüler irre, verwirren die Sache in seinem Kopfe. Die erste Definition erklärt das Wesen des Subjects, die zweite gibt seinen Ausdruck an; in jener ist daher das Wörtchen ist an seinem Plage, in dieser aber nicht. Warum sagt man nicht lieber: das Subject wird durch ein Substantiv (oder durch ein substantivisch gebrauchtes Adjectiv) ausgedrückt, aber auch oft durch ein Pronomen vertreten? Durch diese genaue Unterscheidung des Inhaltes und der Form wird jeder Zweideutigkeit und schiefen Auffassung vorgebeugt. Die nämliche Bemerkung trifft auch die Erklärung des Prädicats.

2. Eine andere schiefe Bezeichnung findet sich im § 78. Es heißt da: „Das Prädicat kann auf folgende Weise näher bestimmt werden: „a. durch die Casus des Substantivs, welche alsdann Object genannt werden, als: Virtutem amo etc.“ — Der Schüler lernt also hier das durch einen Casus des Substantivs und im vorliegenden Beispiel (virtutem) durch den Accusativ ausgedrückte Object als eine nähere Bestimmung des Verbs kennen und prägt es als solche seinem

Gedächtnisse ein. Später erfährt er im § 85: „Der Accusativ steht auf die Frage: *wen* oder *was*? und bezeichnet einen leidenden Gegenstand, als: Rex civitatem regit, oder das, was durch eine Thätigkeit hervorgebracht wird (die Wirkung) als: Scribo epistolam. Er steht demnach bei allen transitiven Verben.“ Steht diese Erklärung mit der vorigen nicht in einigem Widerspruch? Unter näherer Bestimmung des Verbs versteht man nur adverbialische Ausdrücke zur Bezeichnung der Umstände einer Thätigkeit (also Angaben des Ortes, der Zeit, der Weise, des Grundes), seien es wirkliche Adverbien oder seien es Casus des Substantivs mit und ohne Präpositionen in adverbialischer Stellung. Diese Umstände sind zum Begreifen einer Thätigkeit nicht unmittelbar nothwendig, während das ergänzende Object hierzu unmittelbar nothwendig ist. Dieser Unterschied wird durch obige Erklärung verwischt, und dieß erzeugt im Schüler eine schiefe Auffassung des eine Thätigkeit nothwendig ergänzenden und des dieselbe nur näher bestimmenden Objects.

3. Der § 80 hat die Ueberschrift „doppelter Nominativ“ und führt dann diejenigen Verba auf, welche mit einem doppelten Nominativ verbunden werden. Diese Darstellung führt den Schüler gewöhnlich auf einen Abweg, dem man wiederholt begegnen muß, weil eine auch gleich Anfangs gegebene Erläuterung oder Berichtigung leicht wieder vergessen wird. Die Bezeichnung „doppelter Nominativ“ ist aber unrichtig, denn der Nominativ des Subjects hängt ja nicht von dem Prädicate ab, sondern umgekehrt dieses von jenem. Richtiger und ganz unzweideutig sollte die Ueberschrift heißen: Nominativ in der Aussage, und hiernach sollte die Regel selbst umgestaltet werden. Die Sache ist nicht so unwichtig, als es scheinen möchte: den Verben mit doppeltem Nominativ setzt der Schüler in seinem Kopfe ganz natürlich Verba mit einfachem Nominativ entgegen; solche gibt es aber nicht. Der Subjectnominativ ist ja vom Verb unabhängig; die stillschweigend aufgenommene Vorstellung von Verben mit einfachem Nominativ führt nur zu der verwirrenden Vorstellung, der einfache Nominativ beim Verb sei eben der des Subjects, was dem Wesen des Subjects widerstreitet.

4. Bei dem wichtigen § 83, der von dem Gebrauche der Modi in Hauptsätzen handelt, vermißt man ungern eine größere Anzahl von lateinischen Beispielen, um den gewiß abstracten Regeln eine genügende concrete Unterlage zu geben. Schade, daß nicht einzelne Beispiele, die sich in der Formenlehre zerstreut finden, hier beisammen stehen. Wäre die Regel an passenden und hinreichenden Beispielen erläutert, dann könnte und sollte sie auch kürzer gefaßt und ihr Zusammenhang nicht

durch Beispiele unterbrochen und gestört werden. Eine der beiden Regeln lautet so: „Der Coniunctivus der historischen Zeitformen wird in Hauptsätzen gebraucht zur Bezeichnung einer Annahme des Gegentheils von dem, was ist, oder nicht ist, als: *Errares, du würdest irren; errasses, du würdest geirrt haben; si hoc diceres, errares, wenn du dieses sagtest, würdest du irren; si hoc dixisses, errasses, wenn du dieses gesagt hättest, würdest du geirrt haben; non errares, non errasses.* Ferner dient dieser Coniunctiv zur Bezeichnung eines Wunsches, von dem man weiß, daß er nicht in Erfüllung gehen wird (Imperfect), oder nicht in Erfüllung gegangen ist (Plusquamperfect), als: *Utinam amicus convallesceret! Utinam amicus convalesisset!* Dann sind zu bemerken die Ausdrücke: *crederes, putares, videres* und ähnliche, die wir übersetzen durch: man hätte glauben können u. s. w. Endlich steht der Coniunctiv des Imperfects bei einer zweifelnden Frage in Beziehung auf die Vergangenheit, als: *Quid facerem?* (was hätte ich thun sollen?).“ — Diese Regel nimmt im Buche achtzehn Zeilen ein! Soll sich der Schüler dieselbe in dieser Form einprägen? Wer dürfte ihm das zumuthen? Da sie aber doch gelernt werden muß, so ist er genöthigt, sie zunächst von allen Zuthaten zu befreien. Es ist wahrlich kaum zu entschuldigen, daß man ihm durch eine so ungeschickte Form die Sache erschwert. Ganz besonders muß man es beklagen, daß die einzelnen Fälle, welche die Regel unterscheidet, nicht auch äußerlich durch den Druck geschieden und eben dadurch zur bessern Auffassung hervorgehoben sind.

5. Bei der Lehre von den Casus (wie eigentlich überall) sollte man zunächst diejenigen Constructionen voranstellen, welche die beiden Sprachen gemeinsam haben. Beim Genitiv dürfte daher das attributive Substantiv den Anfang machen. Der lateinische attributive Genitiv stimmt in sehr vielen Fällen mit dem deutschen genau überein, namentlich der Genitivus subjectivus: aus *pater amat* entsteht *amor patris*. Der Genitivus objectivus dagegen weicht sehr oft vom deutschen Ausdrucke ab: aus *amo, amamus patriam* entsteht ebenfalls *amor patriæ*, aber unser Ausdruck dafür ist: die Liebe zum Vaterlande. Der lateinische genitivus attributivus läßt daher nicht selten einen doppelten Sinn zu, z. B. *largitio magistratuum* kann eine Bestechung der Magistrate sein, indem sie sich bestechen lassen, oder Andere bestechen. — Geht man vom Gen. attrib. aus, so läßt sich Manches in den übrigen Regeln auf ihn zurückführen, wodurch man dem Schüler die Einsicht in die Regel erleichtert, so z. B. der Genitivus pretii. Was ist der Satz: *Virtutem magni æstimamus*, anderes, als eine elliptische Redensart für: *æstimamus*

virtutem rem magni pretii? Ähnlich verhält es sich mit dem Genitiv bei interest und refert, bei den verbis accusare u. A., wo z. B. durch den ausgelassenen Ablativus causalis „*crimine*“ der folgende Genitiv (wei proditionis) als ein Attribut seine einfache Erklärung findet. Darum stünde auch die Anmerkung über causa und gratia mit dem Genitiv besser in dem § vom Ablativ, weil beide Ausdrücke ein Ablativus causalis sind, der den dazu erforderlichen Genitiv ebenfalls zu nem Attribut macht. — Der Genitivus possessivus läßt sich ebenso leicht auf das Attribut zurückführen, indem in der Aussage die Gattung im Subject ausgelassen ist: hic liber (Art) est (liber, Gattung) fratri mei. Nach dieser Auffassung sollte die Regel vom Genitivus qualitivus geradezu umgekehrt werden. In vir summi ingenii ist der Genitiv einfaches Attribut; sage ich daher: Aristoteles summi ingenii fuit, ist vir als Nominativ in der Aussage weggelassen zu denken; das Subject Aristoteles ist die Art und das ausgelassene vir hiezu die Gattung mit dem Merkmale summi ingenii. — Gerade so erklärt sich der Genitiv zur Bestimmung „des Maßes nach Zahl, Zeit und Raum“, B.: Xerxis classis (Art) (ausgelassen: classis, als Gattung) mille ducentarum navium longarum fuit.

6. In der Lehre vom Accusativ (§ 85) zeigt sich der Uebelstand, daß der Gebrauch des Passivs im Gegensatz zum Activ nicht die nöthige Berücksichtigung gefunden hat. Der Lateiner wandte sein Passivum schon zum lieber an als der Deutsche, weil es eine einfachere Form hat. Die Verwandlung activer Sätze in passive und umgekehrt muß daher besonders berücksichtigt und geübt werden. Hiefür fehlt in Kühner'sche besonderer Übungsstoff an geeigneter Stelle, z. B. schon in der Formenlehre. Dieser Mangel macht sich nun im § 85 sehr fühlbar bei Verbis mit doppeltem Accusativ, wenn der active Satz in einen passiven verwandelt werden soll, weil hier bei gewissen Verben ein Accusativ auch im passiven Satze unverändert bleibt. Noch fühlbarer macht dabei der Mangel hinreichender lateinischer Beispiele. Die ganze Verwandlung ist in einer Anmerkung abgethan, die dem Schüler lange keinen genügenden Aufschluß gibt. Der Verf. hat sich hierbei selbst des Urtheils nicht bedient, den ihm die vorher aufgestellte Scheidung der Verba mit doppeltem Accusativ in zwei Classen von selbst an die Hand zu geben. Für die Verba, die im Passivum einen Nominativ in der Aussage erfordern (appellor, creor, putor und ähnliche) und beim Nominativ (§ 80) behandelt worden sind, konnte eine Hinweisung auf jene Stelle genügen, obgleich man hier doch noch einige Beispiele mit Verwandlung des Passivum schon darum wünscht, weil dort nicht alle diese Verbe

angegeben sind; denn es fehlen dort die Verba nominor, prædicator, deligor, designor, ducor, credor, declaror, æstimor. Allein bei der andern Classe dieser Verba (celo, doceo, interrogo; oro, rogo, flagito posco, postulo) war eine Verdeutlichung ihrer Construction im Passiv durch eine Auswahl passender lateinischer Beispiele um so mehr erforderlich, als bei ihnen der Gegenstand, der in der Construction mit dem Passivum durch den Nominativ bezeichnet werden muß, von dem Schüler nicht so leicht erkannt wird wie bei den Verben der ersten Classe. Es ist in der That inconsequent, den leichtern Theil reichlicher zu bedenken, wie dieß unter Beziehung des § 80 der Fall ist, als den schwierigeren. In einer Anmerkung (S. 145) wird bloß gesagt: „In der passiven Construction geht bei den meisten der angeführten Verben das persönliche Object in den Nominativ über, der Accusativ der Sache aber bleibt. Cicero a Minerva omnes artes edoctus est. Cato rogatus est sententiam. Bei den Verben des Forderns jedoch wird der Accusativ der Sache in den Nominativ gesetzt, und die Person mit der Präposition a hinzugefügt, als: pecunia a me poscitur, flagitur.“ Das genügt nicht. Das letzte Beispiel ist sogar für den Schüler zweideutig. Derselbe wird im Zweifel sein, was a me bedeute, ob er nämlich zu verstehen habe: Geld wird von mir gefordert; man fordert Geld von mir, oder = ich fordere Geld; denn er wird die natürliche Versuchung gerathen, a me als Ausdruck des Subjekts im activen Satze zu nehmen. Es genügt wahrlich nicht, in der Synthese hauptsächlich deutsche Sätze zur Uebersetzung zu geben; lateinische Beispiele, in denen sich die Regel unzweideutig vor Augen stellt, sind eben unerlässlich, und gerade hier um so unerlässlicher, als die Formeln in ihren Beispielen diesen Gegenstand meines Wissens nirgends berücksichtigt hat.

7. Dem § 87, der vom Ablativ handelt, wäre eine andere Dichtung zu wünschen. Er ist so recht der Casus zur Bezeichnung der Umstände des Prädicats, welche die Sprache nicht kurz und allgemein durch adverbialische Formen ausdrücken kann, sondern durch das Substantiv bestimmter angeben muß. Bleibe man deshalb bei der natürlichen Ordnung, welche durch die vielerlei Umstände des Ortes, der Zeit, des Grundes und der Weise geboten sind. Wie sehr müßte diese Anordnung dem Schüler die Sache erleichtern! In der gegenwärtigen Fassung des § 87 sind besonders diejenigen Punkte, die man als Umstände der Weise betrachtet, aus einander gerissen. Der ganze Paragraph enthält elf in eben so vielen fortlaufenden Nummern auf einander folgende Regeln. Vermöge dieser äußern Anordnung

erscheinen diese Regeln in beigeordneter Stellung, was ihrem Verhältniß und also auch ihrer logischen Auffassung widerstreitet, also ein klares Verständniß nicht unbedeutend erschwert. Wie viel übersichtlicher, darum schon der Einsicht förderlicher wäre es, wenn alle Regeln nach dem vierfachen Gesichtspuncte, den die viererlei Umstände der Aussage an die Hand geben, geordnet und ihre Einzelheiten in Unterabtheilungen gemacht und zusammengestellt wären? Vereinigung des Gemeinsamen und Verwandten ist und bleibt auch ein wesentliches Mittel zur Unterstützung des Gedächtnisses und zur praktischen Bildung im logischen Denken und Ordnen, und Sprachbücher sollten es nie vergessen und nie verschmähen, darauf die gebührende Rücksicht zu nehmen. — Es mögen nun einige Bemerkungen über Einzelnes folgen.

Nachdem die vierte Regel gesagt hat: „der Ablativ bezeichnet den Gegenstand, nach welchem etwas gemessen oder beurtheilt wird (wonach?)“, fährt dann die fünfte fort: „**daber** steht bei dem Comparativ der zur Vergleichung angewandte Gegenstand im Ablative statt **quam** (als) mit dem Nominative oder Accusative.“ Dieses „daber“, woran die Regel No. 5 beginnt, macht sie zu einer Folgerung aus der vierten; aber welcher Schüler vermag hier auch nur von ferne einen Zusammenhang zu erblicken, oder gar eine Nöthigung zum Gebrauche des Ablativus nach Auslassung des *quam* zu erkennen? — Noch schlimmer scheint sich die sechste Regel anzuschließen, welche so lautet: „**Uebersicht** wird der Ablativ gebraucht zur Bezeichnung einer Rücksicht oder näheren Bestimmung (woran? wonach?).“ — Hiergegen läßt sich dreierlei einwenden: Erstens wird der Schüler durch das einleitende „Uebersicht“ verleitet, der Regel eine Allgemeinheit zu geben, die sie nicht hat, und vermöge der sie doch alle andern, besondern Regeln gleichsam abschließt. Sodann ist der Ausdruck „zur Bezeichnung einer Rücksicht“ dieser Stellung von der Art, daß ihn der Schüler der abstracten Allgemeinheit wegen schwerlich versteht. Endlich ist der Zusatz „oder näheren Bestimmung“ zu allgemein. Alle Ausdrücke für irgend einen Umstand des Prädicats dienen ja zur näheren Bestimmung desselben, daß man dem ganzen Paragraphen wohl die Ueberschrift: „von der näheren Bestimmung des Prädicats durch den Ablativus“ geben könnte. Warum hat der Verf. nicht lieber die vierte und sechste Regel in eine einzige verschmolzen? Der Ablativ bezeichnet nämlich den Gegenstand, den wir in unserer Vorstellung als Maß gebrauchen, um ein Ding danach zu beurtheilen. In der Vergleichung zweier Gegenstände drückt er aus besonders das Vergleichungsmerkmal aus. Wenn ich z. B. sage: *agnos homines virtute metimur*“, so ist *virtus* nicht ein wirkliches,

äußeres Maß, sondern nur ein Maß in meiner Vorstellung, nach welchem ich die *magnos homines* beurtheile. Wenn ich ferner sage: „*Multum sunt corpore validi*“, so ist *corpus* der Gegenstand, nach dem ich die Stärke beurtheile; denn ich kann die Stärke eines Menschen auch nach einem andern Merkmal betrachten. Wenn ich endlich sage: „*Epaminonda nemo Thebanus par fuit eloquentia*“, so ist die *eloquentia* das Vergleichungsmerkmal oder das Maß für mein Urtheil über Epaminonda und *nemo Thebanus*. — Diesem Maße der Vorstellung steht das wirkliche, äußere Maß gegenüber, von dem die siebente Regel handelt.

Erst die neunte Regel betrifft den Ablativus localis, die zehnte den Ablativus temporalis und die elfte den Ablativ bei den Verben *liberare, privare, levare, arcere, movere* etc. Gerade diese letzte Regel sollte nothwendig nicht von der neunten getrennt, sondern ihr geradezu angegeschlossen sein; denn sie bezeichnet, wie diese, ein räumliches Verhältniß.

8. Der § 96, der vom Participium handelt, leidet in No. 2 an einer unlogischen Einteilung. Die zweite Regel nämlich bestimmt den Gebrauch des Participii in dieser Weise: „Das Participium wird gebraucht
„a. ganz wie ein Adjectiv, als: *Rosa florens pulchra est*; b. statt des Relativs welcher oder der mit dem Verbum finitum, als: *Cives acriter, cum hostibus dimicabant urbem oppugnantibus* (welche die Stadt bestürmten); c. statt der Conjunctionen: indem, als, nach dem, wenn, weil, da, obgleich.“ — Somit wird die Regel unthunlich. a. den beiden andern unter lit. b. und c. im Verhältniß der Reihenfolge gegenübergestellt, während offenbar diese beiden letztern zuerst unter einem allgemeineren Gesichtspunct vereinigt werden müssen und erst dann jener beigeordnet werden können. Diese Regel sollte demnach etwa so lauten: Das Participium wird erstlich wie ein Adjectiv und dann zur Verkürzung gewisser Nebensätze gebraucht. Freilich behandelt unser Buch den Nebensatz erst im § 97 und wird dadurch gewissermaßen gezwungen, mehr umschreibend und im Einzelnen aufzählend als scharf bestimmend zu verfahren. Aber es wäre gewiß besser gewesen, entweder das Participium erst nach dem § 97 zu behandeln, oder aber der gegenwärtigen Anordnung wenigstens keine unlogische Gliederung zuzulassen, denn von Haupt- und Nebensatz muß ja in der Formenlehre längst die Rede gewesen sein, ehe man in der Syntaxis zum § 97 gelangt. Ebenfalls unlogisch ist die dritte Regel beigelegt: „Das Participium futuri activi wird oft gebraucht, um eine Absicht auszudrücken, und ist alsdann durch damit mit dem Verbum finitum, oder durch um zu mit dem Infinitive zu übersetzen.“ Diese Regel sollte dem zweiten Fall der Hauptregel untergeordnet sein.

Nachdem der Verf. alsdann die Participialconstruction in Participium conjunctum und Ablativus absolutus geschieden hat, gibt er über jenes folgende Regel: „Das Participium conjunctum wird gebraucht, wenn der Nebensatz kein eigenes Subject hat, sondern das Subject des Nebensatzes entweder Subject oder Object des Hauptsatzes ist. In diesem Falle stimmt das Particip im Genus, Casus und Numerus entweder mit dem Subjecte oder Objecte überein.“ — Die Bemerkung: „wenn der Nebensatz kein eigenes Subject hat“, ist nur halb wahr, denn formell muß er ein eigenes Subject haben, sonst wäre er ein Satz; ihm fehlt nur inhaltlich ein besonderes Subject. Es wäre wohl bestimmter, die Sache so auszudrücken: Das Participium conjunctum wird gebraucht, wenn das Subject des Nebensatzes auch im Hauptsatz als Glied vorkommt, mit dem dann das Participium congruirt.

Die gleiche Bewandniß hat es mit der folgenden Regel: „Die Ablativi absoluti werden gebraucht, wenn der Nebensatz kein eigenes Subject hat, welches im Hauptsatz weder Subject, noch Object ist.“ Wir würden auch hier vorziehen zu sagen, der Ablativus absolutus wird gesetzt, wenn das Subject des Nebensatzes nicht zugleich auch ein Glied des Hauptsatzes ist. Diese Fassung hat noch überdies den Vorzug größerer Kürze.

Ferner hebt die vorhin unter lit. c gegebene Regel nicht scharf hervor, was für Nebensätze sich durch das Particip verkürzen lassen. Der Ablativus absolutus ist z. B. auf den Relativsatz nicht anwendbar, und der Umstandssatz des Ortes läßt sich durch keine Participialconstruction verkürzen. Die Regel führt nur deutsche Conjunctionen an, die nicht geeignet sind, dem Schüler eine sichere Führung zu gewähren. — Bei der Auflösung und Uebersetzung eines Particips im lateinischen Satze muß sich der Schüler immer die Frage beantworten, in welchem Verhältniß der Nebensatz zum Hauptsatz stehe, d. h. was für ein Glied des Hauptsatzes der durch das Particip verkürzte Nebensatz umschreibe. Ohne Klarheit hierin kann er nicht übersetzen und ist namentlich in der Wahl des zutreffenden deutschen Fügewortes unsicher und verlegen. Da namentlich das Participium conjunctum mit einem Substantive des Hauptsatzes congruirt, so ist der Schüler leicht geneigt, darin einen Relativsatz zu vermuthen. Wäre hierauf Rücksicht genommen und wäre namentlich eine passende Anzahl der lateinischen, in der Formenlehre verstreuten Beispiele hier angebracht, wie sehr würde dieß dem Schüler das Verständniß erleichtern! Unser Buch enthält hier nur vier Beispiele und gibt zugleich eine Uebersetzung dazu, was überflüssig ist. Diese Beispiele sind: Sol oriens pellit noctem. Aristides, patria pulsus, Lacedæ-

monem fugit. Hostes, victoriam adepti, in castra se receperu Cæsar hostes fugatos persecutus est. Da ist nun sogleich auffalle daß das Particip in den drei ersten Sätzen nur im Nominativ ersche daß also gerade nur der leichteste Fall berücksichtigt und zudem Participium futuri activi nicht vertreten ist. Zwar gibt das Buch der oben angeführten dritten Regel über letzteres ein Beispiel, aber nur mit dem Nominativ. Hier war gewiß der Ort, alle Casus Beispielen vorzuführen und neben einander zu stellen; denn hier der Schüler das früher Zerstreute in einem Ueberblick zusammenfassen um eine deutliche Einsicht zu gewinnen und zu befestigen. Ganz anders bedarf das Participium perfecti passivi eine eindringlichere Erklärung, weil der Lateiner es so häufig in Sätzen anwendet, die in Sprache gar nicht in passivischer Form wiederzugeben liebt. Soll der Schüler umgekehrt in einem solchen deutschen Satze das Participium perfecti passivi anwenden, so muß er ihn zuerst in die passivische Form verwandeln. Darüber geht das Buch ganz weg. Hierauf Rücksicht nehmen, wäre viel erspriesslicher gewesen, als den paar leichten Sätzen eine Uebersetzung beizufügen, die gar keinen weitem Aufschluß über die Sache selbst gibt. Im Gegentheil, als erklärende Uebersetzung ist nicht einmal passend. Wenn es z. B. heißt: „Sol oriens pellit noctem“ = wenn die Sonne aufgeht, vertreibt sie (nämlich die Sonne) die Nacht“, so ist der Hauptsatz von dem durch das Participium verführten Nebensatz nicht einmal scharf geschieden, weil sein Subject in den Nebensatz gezogen und im Hauptsatz selbst bloß durch das Pronomen vertreten ist. Genau betrachtet, sollte zunächst übersetzt werden: die Sonne vertreibt die Nacht, wenn sie aufgeht; erst als Uebersetzung hiervon man sagen: Wenn die Sonne aufgeht, so vertreibt sie die Nacht. So verhält es sich bei den übrigen Beispielen, wobei wir noch gerade vorheben wollen, daß unser Buch das unserer Sprache eigenthümliche Wörtchen *so*, welches meistens den einem Umstandssatz nachfolgenden Hauptsatz eröffnet, gewöhnlich ausläßt. Das ist nicht zu billigen, die Schüler nehmen nach und nach die gleiche üble Gewohnheit an.

Zu dem Satze: Cæsar hostes fugatos persecutus est gibt das Buch folgende Uebersetzung: nachdem die Feinde in die Flucht gegangen worden waren, verfolgte Cæsar dieselben (die Feinde). Diese Uebersetzung gibt dem Schüler keine Einsicht in die lateinische Construction noch weniger in die Uebereinstimmung des Sinnes im lateinischen mit dem deutschen Ausdruck. Er hat zwar schon manche Participien auch in ihrer Formenlehre übersetzt, aber er konnte sich nirgends bei dem Gegenstande so anhaltend verweilen, daß er eine sichere Auffassung gewonnen hätte.

darum sollte das Buch an dieser Stelle genauer darauf eingehen. Man kann nämlich, an den lateinischen Ausdruck sich anschließend, zuvörderst übersetzen: Cäsar verfolgte die Feinde, die in die Flucht geschlagenen = Cäsar verfolgte die Feinde, nachdem sie in die Flucht geschlagen worden waren = nachdem die Feinde in die Flucht geschlagen (worden) waren, so verfolgte sie Cäsar. Allein dabei kann man in der Regel nicht stehen bleiben. Schon bei der abgerissenen Stellung des einzelnen Satzes wird der Schüler fragen, wer denn die Feinde in die Flucht geschlagen habe, daß Cäsar sie verfolgte. Im Zusammenhange der Erzählung aber wird er leicht sehen, daß Cäsar mit seinem Heere es gethan hat, und es wird ihn vielleicht schon ein gewisses Sprachgefühl dahin leiten, daß er in seiner Uebersetzung das Activum anzuwenden sucht und also sagt: Nachdem Cäsar die Feinde in die Flucht geschlagen hatte, so verfolgte er sie. Er wird sich auch bald vorstellen, daß vor *fugatos* wohl *a se*, auf Cäsar bezüglich, hineinzudenken sei. Schwieriger wird dem Schüler die Sache, wenn er aus seiner Sprache in die lateinische übersetzen soll, und darum hätte das Buch auf eine genauere Darlegung des Verhältnisses beider Sprachen in Anwendung des Particips eingehen sollen. Dadurch wäre auch die Nothigung fern geblieben, deutsche Sätze, die der Schüler lateinisch machen soll, so zuzustutzen, daß er an ihrer Form erkenne, er müsse das Participium perf. pass. anwenden. So steht z. B. Seite 221 Pro. 1 b der Satz: „Was helfen einem Menschen achtzig Jahre, die in Unthätigkeit zugebracht sind?“ Spricht man gewöhnlich, oder sagt man im Deutschen nicht viel lieber und bestimmter: Was helfen einem Menschen achtzig Jahre, die er in Unthätigkeit zugebracht hat? — Es ist gewiß nicht gut, den Schüler so am Gängelbände zu führen, ihm sogar seine Sprache oft in einer ihr fremden Form vorzuführen, daß er ihrer Eigenthümlichkeit, in der er natürlich noch nicht vollkommen heimisch ist, entwöhnt wird. — Das gleiche Bedürfnis, das hier in Hinsicht auf das Participium conjunctum erörtert worden ist, gibt sich in fast noch höherem Grade bei dem Ablativus absolutus fund.

Wohl hätte das Buch auch darauf Rücksicht nehmen dürfen, daß das lateinische Particip oft gar nicht durch einen Nebensatz übersetzt werden, sondern daß wir auch gern die Prädicate einander beiordnen und durch die Kürze des Ausdrucks gewinnen. Z. B. *Aristides, patriam expulsus, Lacedæmonem fugit* = Aristides wurde aus seinem Vaterlande vertrieben und floh hierauf nach Lacedæmon. Das Zeitverhältniß, das *pulsus* liegt, wird durch „hierauf“ ausgedrückt. Die Form der Beiordnung verdient oft den Vorzug, weil sie uns vor einer verwick-

ten Satzbildung bewahrt, wenn wir zwei oder drei verschiedene Participien im gleichen Satzgefüge aufzulösen haben.

9. Im § 102 dürfte das *ut finale* und *consecutivum* zuerst unter einem allgemeineren Gesichtspunct vereinigt werden. Nämlich *ut* bezeichnet das im Nebensatz Ausgesagte als einen Erfolg der im Hauptsatz ausgedrückten Thätigkeit. Will man ausdrücken, der Erfolg sei nur erst in unserer Vorstellung vorhanden, d. h. er solle erst noch erreicht werden (liege einstweilen nur in unserer Absicht), so haben wir das *ut finale*. Will man hingegen ausdrücken, der Erfolg sei ein wirklicher, also eine schon vorhandene Wirkung, so hat man das *ut consecutivum*. Sagt man z. B.: *Ante senectutem curavi, ut bene viverem*, so war das *bene vivere* zur Zeit, als das *curare* stattfand, erst noch ein beabsichtigter Erfolg. Der Satz: *Sol efficit, ut omnia floreant* bezeichnet aber nicht einen Erfolg, den man erst zu erwarten hat, wie dieß allerdings momentan im einzelnen Falle gedacht werden kann, sondern ausdrückt eine allgemeine, auf Erfahrung gegründete Wahrheit aus, laut welcher das Blühen von Allem als anerkannte Wirkung der Sonne erscheint. Darum steht er gewiß unrichtig unter den Beispielen für das *ut finale*.

Sodann führt unser Buch den Nebensatz mit *ut* als zweite Form des Substantivsatzes auf, nachdem es den *Accus. c. Inf.* als die erste im § 101 hat vorangehen lassen. Ist das richtig? Wer kann (S. 230) in dem Nebensatz von: *ita vivere debemus, ut in omni re recti conscientiam servemus* in der That einen Substantivsatz erblicken? Der Hauptsatz fehlt ja nicht das Object im *Accusativ* zu einem transitiven Verb, sondern die nähere Bestimmung der Art und Weise zu *vivere*, was ja durch *ita* hinreichend angedeutet ist. Dasselbe gilt von *quo* = *ut eo* im § 103.

Der beim ersten Anblick so auffallende Gebrauch des *ut* und nach den Ausdrücken der Furcht und Besorgniß hätte wohl auch eine kurze erläuternde Anmerkung verdient.

10. Den *Adjectivsatz* (§ 105) hat unser Buch ziemlich übel behandelt. Der wahrhafte *Adjectivsatz* umschreibt lediglich ein Merkmal eines Gegenstandes und erfordert als solcher nur in der *oratio obliqua* den *Conjunctiv*. Er ist für den Schüler der leichteste Nebensatz. Hier aber werden alle Nebensätze, in welchen das *Relativum* für *ut* oder für das causale *quum* mit dem *Demonstrativum* steht, zu *Adjectivsätzen* gemacht, was sie nicht sind. Diese falsche Auffassung kann den Schüler nur verwirren. Es muß einem denkenden Knaben, der vorher die Regeln von *ut* kennen gelernt hat, sehr inconsequent vorkommen, die nämlichen Sätze

ie er vorher von anderer Seite auffassen mußte, nun des bloßen Relativs wegen als Adjectivsätze ansehen zu sollen und dadurch im Lateinischen wie im Deutschen mit dem, was er bisher gelernt hat, in Widerspruch zu gerathen. Nicht die Conjunction (hier das Relativ) entscheidet über die Art des Nebensatzes, sondern sein Verhältniß zum Hauptsatz; des andere Merkmal ist unsicher und läßt den Schüler im Unklaren und verwirrt ihn vielmehr. Man vergleiche doch nur einige Beispiele: *Hostes ad Cæsarem legatos miserunt, qui pacem ab eo peterent.* „Dieser Nebensatz drückt offenbar nicht ein Merkmal von legatos, sondern den Grund zu miserunt aus; daher kann dafür auch gesagt werden: *ut pacem ab eo peterent* = *pacem ab eo petatum* = *pacem ab eo petaturos*. Die Uebersetzung: „welche bitten sollten“, ist daher auch bedeutig; denn so sagt man in der Erzählung, wenn die Gesandten nur den Auftrag hatten, um Frieden zu bitten, aber denselben aus irgend einem Grunde nicht ausgerichtet haben. Die richtige Uebersetzung ist: daß ihn um Frieden bitten möchten (bäten) = um ihn um Frieden zu bitten mit dem Auftrage ihn um Frieden zu bitten. — *Vir probus dignus est, si fidem habeamus* = ein rechtschaffener Mann verdient, daß wir ihm Glauben schenken. Wird hier der Schüler, der nur noch einiges Gedächtniß für das in den vorhergehenden Paragraphen Erlernte hat, nicht fort selbst auf den Gedanken kommen, der Nebensatz sei ein Substantivsatz und kein Adjectivsatz? — Eben so unrichtig ist es, daß die Nebensätze mit *quo* = *ut eo* (§ 103) als Substantivsätze dargestellt werden; es sind ja doch wahrhaftig Adverbialsätze. Hätte aber der Verf. consequent in seiner Auffassung bleiben wollen, so hätte er sie unter den Adjectivsätzen aufzählen müssen. — Er mußte überhaupt, wenn die Syntar der Nebensätze nach ihrer Benennung ordnen wollte, die Conjunctionen nicht an einer Stelle abthun, sondern nach ihrer mehrfachen Bedeutung auch an den betreffenden Stellen besonders erklären.

11. Die Regel von der *oratio obliqua* läßt für den Schüler auch einiges zu wünschen übrig (§ 112). — Schon die Definitionen der *oratio recta* und *obliqua* dürften besser gefaßt sein. Es heißt: „*Oratio recta* (directe Rede) heißt diejenige Redeweise, in welcher die Worte einer Person eben so wiedergegeben werden, wie sie von derselben ausgesagt worden sind, als: der Bote verkündete: der Friede ist geschlossen.“ — Ferner: „*Oratio obliqua* (indirecte Rede) heißt diejenige Redeweise, in welcher die Worte einer Person von einem *Verbum sentiendi* oder *declarandi* abhängig gemacht werden, als: der Bote verkündete, daß der Friede geschlossen sei.“ — Die zweite Regel bildet einen Gegensatz zur ersten; gleichwohl decken sich beide in diesem Gegensatze. *Pädagog. Revue* 1853, 1te Abth. d. Bd. XXXIV.

nicht, denn die erste entspricht der zweiten nur in Bezug auf die Verba declarandi. Die zweite enthält überdies noch einen unrichtigen Ausdruck, denn nicht die Worte werden von einem Verbum sentiendi oder declarandi abhängig gemacht, sondern nur die Form des Sages, d. h. nicht das dem Sinne nach Gesprochene, sondern nur sein Ausdruck. Man würde wohl besser so sagen: der angeführten Rede eine Andern (einer Person) geht eine Ankündigung voran. Die Ankündigung wird durch ein Verbum declarandi oder eine ähnliche Redensart ausgedrückt. Die Rede kann ganz wörtlich oder beziehungsweise (= in abhängiger Form) angeführt werden. Die wörtliche Anführung einer Rede heißt *oratio recta*. Die Anführung einer Rede in abhängiger Form heißt *oratio obliqua*.

Die Regel selbst lautet: „Die Hauptsätze werden in der *Oratio obliqua* ausgedrückt: a. durch den Accus. c. Inf., wenn sie eine einfache Aussage ausdrücken; b. durch den Conjunctiv, wenn sie Befehle oder Wünsche ausdrücken.“ — Hieran ist zweierlei anzusetzen. Die Regel will die *Oratio obliqua* in ihrem Gegensatz zur *Oratio recta* und zwar so darstellen, wie jene aus dieser entsteht; es muß daher bestimmt angegeben sein, daß unter dem Subjecte der Regel Hauptsätze der *oratio recta* zu verstehen sind, sonst denkt sich der Schüler darunter schon Hauptsätze der *oratio obliqua* selbst, was ihm die Sache ganz verwirrt. — Sodann kann man im strengen Sinne doch nicht sagen: Ein Satz wird durch den Accus. c. Inf. oder durch den Conjunctiv ausgedrückt. Der Satz (formell genommen, und hier hat man es nur mit der Form zu thun) ist ja schon nur ein Ausdruck, und man sagt doch wohl kaum, ein Ausdruck werde ausgedrückt; es handelt sich nur um eine Veränderung der Form. Eben so sonderbar ist die andere Hälfte der Regel: „Die Hauptsätze werden durch den Conjunctiv ausgedrückt.“ Darin liegt sogar ein Widerspruch. Der „Hauptsatz“ ist ja ein Ganzes, der Conjunctiv aber beschlägt nur einen Theil desselben, kann nun der Theil das Ganze ausdrücken? Derselbe Fehler wiederholt sich in der folgenden Regel: „Die Nebensätze der *Oratio obliqua* werden durch den Conjunctiv ausgedrückt.“ Um jede Zweideutigkeit zu vermeiden, ließe sich die Sache etwa so formulieren: 1. Die Hauptsätze der *oratio recta* erleiden bei der Verwandlung in die *oratio obliqua* folgende Veränderung: a. drückt ein Hauptsatz der *oratio recta* eine bloße Behauptung aus, so erhält er in der *oratio obliqua* die Construction des Accusativus cum Infinitivo; b. drückt ein Hauptsatz der *oratio recta* einen Befehl oder Wunsch aus, so geht sein Prädikat aus dem Imperativ in den Conjunctiv über. — 2. Jeder Nebensatz

der oratio recta verwandelt in der oratio obliqua sein Verbum finitum in den Coniunctiv.

12. Wirft man endlich einen Blick auf die ganze Syntax, so sieht man bald, daß die Lehre vom einfachen Satze (S. 180—222) auf einem zweckmäßigen Plane beruht, als die Lehre vom zusammengesetzten Satze, weil jene ihren Stoff ganz einfach nach den Gliedern des einfachen Satzes ordnet und die Eigenthümlichkeit des lateinischen Ausdrucks an der passenden Stelle berücksichtigt. Beim zusammengesetzten Satze und besonders beim Satzgefüge dagegen scheint der Verf. zu sehr darnach zu streben, sich der deutschen Satzlehre anzuschmiegen. Das wäre an und für sich wohl gut, aber dann hätte er diesen Plan mit aller Consequenz erhalten und durchführen müssen. Es ist schon mißlich, daß er die ganze Lehre von der Beiordnung in einem einzigen Paragraphen abhandelt und dabei sich auf eine bloße Aufzählung der Coniunctionen beschränkt, da doch die Formenlehre diesen Gegenstand nirgends genügend berücksichtigt und sich alles, was sie dafür bietet, an einzelnen Stellen zerstreut findet, so daß der Schüler nicht Anlaß hat, an unserer Elementargrammatik die Lehre von der Beiordnung genügend einzuüben. — Was nun das Satzgefüge betrifft, so haben wir schon vorhin gesehen, daß der Plan auf der Eintheilung der Nebensätze in Substantiv-, Objectiv- und Adverbialsätze beruht, daß aber die darauf sich stützende Behandlung der Coniunctionen nicht von bedeutenden Mängeln frei ist. Wir heben hier noch einen auffallenden Punct hervor. Auf Seite 24 ist der Substantivsatz als ein solcher Nebensatz definiert, der einen Kasus eines Substantivs umschreibt; allein die folgende Lehre vom Substantivsatz läßt diese Definition ganz außer Acht, indem sie die verschiedenen Kasusätze ganz bei Seite liegen läßt und den Stoff nach den Coniunctionen ordnet. Daher mag es kommen, daß unter den Substantivsätzen die indirecten Fragesätze ganz und gar übergangen sind; vielleicht liegt der Grund auch zum Theil darin, daß der Verf. den Fragesatz überhaupt erst nach dem Satzgefüge für sich allein besprechen wollte. Dadurch tritt aber außer dem oben erwähnten Uebelstande noch ein zweiter, daß der Schüler den indirecten Fragesatz leicht als eine besondere Art der Nebensätze ansieht, und dann noch der dritte ein, daß der einfache directe Fragesatz vorn in der Lehre vom einfachen Satze übergangen ist, mit Ausnahme der zweifelnden Frage, welche beim Gebrauche des Coniunctivs (§ 83) erwähnt wird. Es wäre aber doch wohl natürlicher, die directe Frage als einfachen Satz schon in der Lehre vom einfachen Satze vorzuführen und dort den einfachen Satz als Ausdruck der bloßen Mittheilung, der Frage, des Wunsches und

Begehrens darzulegen, wobei der Modus seine natürliche Berücksichtigung von selbst finden würde. Der Verf. hat sich durch den von ihm befolgten Weg die Möglichkeit abgeschnitten, unter den oft einförmigen Uebersetzungsbeispielen der Syntax auch die Frage aufzunehmen und dadurch etwas mehr Abwechslung in den Stoff zu bringen.

Am Schlusse sei noch der Wunsch gestattet, es möchte auf die Formulirung der Definitionen und Regeln hie und da mehr Sorgfalt verwendet werden. Unter Hinweisung auf die gelegentlich schon berührten Punkte dieser Art heben wir noch folgendes Beispiel aus dem § 97 hervor, welcher also beginnt: „Beiordnung der Sätze nennt man diejenige Verbindung, in welcher mehrere Sätze zwar auf einander bezogen werden, aber äußerlich unabhängig neben einander stehen, als: 1. „mosthenes war ein großer Redner; auch Cicero war ein großer Redner.“ Hier ist zweierlei zu verbessern. Erstens muß ausdrücklich gesagt werden, daß die Sätze dem Inhalte nach auf einander bezogen werden, weil dieß im Wesen der Satzverbindung liegt und auch durch Angabe dieses Merkmals der Gegensatz zu dem folgenden „äußerlich“ vollständig hervortritt, und daß demnach nur Sätze, die ihrem Inhalte nach in irgend einer Verwandtschaft stehen, zu einer Beiordnung vereinigt werden können. Sodann ist es unrichtig, in der Allgemeinheit wie es hier geschieht, zu sagen, daß die Sätze äußerlich unabhängig neben einander stehen, gegen welche Behauptung sogar das angeführte Beispiel Zeugniß gibt: denn die Conjunction auch deutet doch gerade äußerlich an, daß der zweite Satz nicht für sich allein unabhängig steht, sondern mit dem ersten zur Einheit verbunden sein soll. Uebrigens ist dieses Beispiel nicht gut gewählt, da sich in der Regel kein gebildeter Mensch so auszudrücken pflegt, es wäre denn, daß von Demosthenes schon vorher gesprochen worden wäre und man alsdann zu Cicero übergehen und diesen Uebergang durch das Merkmal der Beredsamkeit vermitteln wollte. Hier jedoch erscheint das Beispiel nur als ein einzelner Satz für sich, der für seinen Zweck so gemacht ist.

Wir schließen diese Bemerkungen mit dem Wunsche, daß ihnen eine freundliche Aufnahme zu Theil werden möge, da sie lediglich aus Interesse hervorgegangen, das die Elementargrammatik in so hohem Grade in Anspruch nimmt.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. Von Rector Otto in Mühlhausen. Vierte, zu einem völlig neuen Buche umgestaltete Auflage. Erfurt, bei Körner. 1853. Selbstanzeige.

Soweit die Sprache eines Volkes Aeußerung und Erzeugniß eines Bewußtseins ist, das sich selbst noch nicht erfaßt hat, ist sie ein natürliches Gewächs, und in dieser Gestalt nicht bloß landschaftlich, sondern auch ortschaftlich, ja sogar familienartig verschieden. In der Schriftsprache eines Volkes hat dessen naturwüchsige Sprache eine Veredelung erfahren. Die Schriftsprache ist stets das Werk der schöpferischen Thätigkeit Einzelner, welche im Sinne des Volksgeistes individuell wirken.

Das Volksbewußtsein, auch auf der Stufe der Unmittelbarkeit, ist kein leeres, abstractes, sondern ein von Gottes- und Weltkenntniß mehr oder weniger erfülltes. Indem es sich gedankenmäßig bethätigt, schafft es darum nicht bloß die Sprache als einen reich gegliederten Organismus, sondern gibt zugleich seinem Inhalte in der Sprache einen Ausdruck. Insofern dieser Inhalt eine schriftmäßige Darstellung durch die Dichter, Denker und Lehrer eines Volkes findet, entsteht eine Litteratur desselben.

Die Betrachtung und Erforschung der Formen, Fügungen und Darstellungsweisen der Sprache als Darstellungsmittel führt zu einem Wissen von der Sprache, das in seiner geordneten Folge die Grammatik und Stilistik bildet.

Die aufgezeigten Unterschiede weisen auf die verschiedenen Seiten der Sprachbildung und des Unterrichts in der Muttersprache hin. Die Sprachbildung hat danach eine praktische, theoretische und litterarische Seite.

Die praktische Seite der Sprachbildung wird durch Sprachpflege gewonnen. Diese ist nicht nur darauf gerichtet, die naturwüchsige Sprache des Schülers umzubilden, sie in die schriftmäßige umzuwandeln, sondern überhaupt die Sprache in dem ganzen Reichthum ihrer Formen und Fügungen ihm anzueignen und ihm Gewalt zu geben im folge-

richtigen Gebrauche derselben. Was für den „natürlichen Menschen“ nach seiner Herzensseite die Geburt aus dem Geiste, das ist für die wildgewachsene, von der unbewußten Lebendigkeit des Denkens erzeugte Sprache, deren Umbildung in die schriftgemäße. In dieser Umbildung, die sich durch einen **geordneten** Umgang mit der Schriftsprache vollzieht, sieht die Sprachpflege ihre erste und hauptsächlichste Aufgabe. Jede andere hat in der Lösung derselben ihre rechte Voraussetzung.

Obwohl die Sprache Aeußerung des Bewußtseins, kann doch das Bewußtsein von ihr fehlen. Das ist die Stufe der Unmittelbarkeit. Indem aber die Reflexion des Schülers auf die Sprache gelenkt wird, die er hört und durch seinen Mund spricht, die er schreibt und liest, gelangt er zur Sprachkenntniß und Spracheinsicht, die grammatischer und stilistischer Natur sein kann. Das Maß dieses Sprachbewußtseins bildet seine theoretische Sprachbildung. Zu ihr führt hauptsächlich die von dem Lehrer in geordneter Weise geleitete und von dem Schüler vollzogene Vergleichung.

Die litterarische Sprachbildung läßt sich in eine gelehrten- und in eine volksmäßige unterscheiden. Jener eignet eine historische und kritische Kenntniß unserer Litteratur; diese ist eine Bildung, welche durch Einlebung in die Anschauungen und Gedanken der Dichter und Weisen unsers Volks im Umgange mit classischen Geisteserzeugnissen derselben gewonnen worden.

In der Volksschule, selbst in der mit einem mehrclassigen Unterrichte, treten jedoch die verschiedenen Seiten des Unterrichts in der Muttersprache nicht in einer ihrem Begriffe gemäßen Form scharf aus einander; es bleibt vielmehr die Sprachpflege im Vordergrunde stehen, und sowohl die Einlebung in classische Litteraturerzeugnisse als auch grammatische und stilistische Belehrungen haben, wo ihnen eine Stelle wird, die Förderung derselben zum nächsten Zwecke.

Die Geschichte der Behandlung, welche der Unterricht in der Muttersprache seit der deutschen Kirchenreformation erfahren, zeigt eine Bewegung, welche nach links und rechts auspringende Winkel macht, und es wird, um die Art der Gegensätzlichkeit in dieser wechselnden Richtung der Entwicklung anzudeuten, an der Erinnerung genügen, daß auf die Zeit, in welcher R. F. Becker's verdienstvolle Sprachschriften Wege selbst in die einfachste Landschule fanden und deren Schüler nach Raimund Wurst's geschickter Anleitung schon in den beiden ersten Schuljahren „bezügliche und unbezügliche, ablautende und nicht ablautende“ u. s. w. Verben unterscheiden, ja in sich anschauen sollten, daß erst durch die

Beziehung der Vorstellungen auf einander ein Gedanke zu Stande komme, diejenige folgt, in der man, unläugbar von dem Franzosen Jacotot mannigfach angeregt, mit Lebhaftigkeit der Anschauung sich zuwandte, der Unterricht in der Muttersprache müsse auf inhaltvolle und eindringende Lectüre sich gründen und in dieser zu seinen grammatischen Belehrungen und stilistischen Anleitungen die rechte Basis suchen.

Von dieser Anschauungsweise aus hat das Schullesebuch die Bestimmung empfangen, für den directen Unterricht in der Muttersprache Grundlage und Mittelpunkt zu sein, und die oben genannte Anleitung soll zeigen, wie das Lesebuch in diesem Sinne zu behandeln ist.

Eine Reihe von Lesebüchern, von denen jedes eine mehr oder weniger vollständige, sprachunterrichtliche Bearbeitung gefunden, bildete den Inhalt dieser Anleitung in ihren drei ersten Auflagen. Es hatte sich dieser Gestalt das Substantielle des leitenden Gedankens mit dem, was an ihm Irrthum und Wahrheit war, bei jedem Lesebuche fast in schöpferischer Breite verwirklicht. In der vorliegenden Auflage ist nun die frühere Aggregatform verlassen und der Versuch gemacht, die Behandlung auf dem Grunde einer gedankenmäßigen Gliederung und psychologischen Ableitung als ein Ganzes darzustellen. Aber nicht bloß die äußere Form, auch die Behandlung selbst ist in mancherlei Stücken wesentlich anders geworden.

Der Inhalt des Buches ordnet sich unter folgende vier Ueberschriften: Einleitende Bemerkungen; die Behandlung der Lesebücher; Hinweise zur Aufstellung eines Lehrganges; Anhang. Der Anhang bringt ein vollständig bearbeitetes Lesebuch: Beiträge zur Behandlung der Satzarten und Satzbildung und ein Beispiel zur Behandlung der Wortbildung. Diese Arbeiten sind den frühern Ausgaben entlehnt.

Die einleitenden Bemerkungen besprechen die Aufgaben und die Mittel und Wege des schulmäßigen Unterrichts in der Muttersprache.

Dem geordneten Umgange mit der schriftgemäßen Sprache als der Sprachpflege ist eine vierfache Umgangsform unterschieden: das Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen. Die beiden ersten Thätigkeiten gehen den Umgang mit der mündlichen Rede aus, die beiden andern den Umgang mit der schriftlichen. Das Hören und Lesen sind die Formen des Empfangens durch das Wort; das Sprechen und Schreiben die Formen, in welchen durch das Wort gegeben wird. Da es in beiden Thätigkeiten eine Form ist, die der Sprachunterricht gewinnen läßt, so liegt darin seine Einheit.

Der geläufige Ausdruck für den im Hören und Lesen einerseits

und im Sprechen und Schreiben andererseits aufgezeigten Unterschied in Auffassung und Darstellung. Die Auffassung unterscheidet sich zunächst in eine unmittelbare und in eine vermittelte. Die unmittelbare Auffassung ist eine Beziehung einer Darstellung auf das Totalbewußtsein; sie umschließt die beiden Seiten eines Lesestücks — Inhalt und Form — in concreter Einheit. Die vermittelte kann sich nur auf das eine oder das andere der beiden Momente richten.

Die Vermittelung vollzieht sich, so weit sie eine verstandesmäßige ist, durch Reflexion. Neben die verstandesmäßige Auffassung eines Inhalts ist noch die ideale und die productive gestellt. Die verstandesmäßige Auffassung hat zunächst zum Zweck logische Bemeisterung, welche der Natur der Sache gemäß die stilistische Bemeisterung zur Rehrseite hat. In der idealen Auffassung wird eine äußere Realität zum Träger einer Idee; sie übt in dem Außern ein Inneres zu entdecken; sie macht sinnig. Wo nicht bloß die Gedanken einer Darstellung in der Seele des Schülers Leben und Gestalt gewinnen, sondern wo, von ihnen veranlaßt, derselbe auch eigene Vorstellungen und Gedanken dazu bringt und dazu thut, hat die productive Auffassung eine Stelle. Die entsprechenden Wege der Vermittelung dieser drei Auffassungsweisen sind Gliederung, Erläuterung und Belebung.

Die Thätigkeit des Geistes im Wort ist ein Denken oder Dichten. Darauf gründet sich der Unterschied der prosaischen und poetischen Darstellung. Jene bildet das Denken, diese ästhetische; jene dient im Allgemeinen der Mittheilung, in dieser macht sich ein Drang, der einem höhern Leben entspringt, Luft.

Die Form einer Darstellung bedingen der Zweck derselben und die Natur ihres Gegenstandes. Man hat eine Abfassungsform und eine Vortragform zu unterscheiden. Weitere Unterscheidungen nach diesen Seiten hin führen zur Erzählungsform, Beschreibungsform und nach der andern zur mündlichen Darstellung im Lesevortrag und freien Vortrage und zur schriftlichen.

In diesen Bemerkungen sind die Unterschiede möglichst kurz angedeutet, in welchen die Anleitung zur Behandlung der Lesestücke sich bewegt und auf denen die Anordnung der Anleitung beruht. Die allgemeinste Gliederung ist diese:

Erste Abtheilung: Gewinnung einer Form, um in ihr einen Inhalt zu schöpfen.

Prosa:

1. Die unmittelbare Auffassung und die gebundene Reproduction.
2. Die vermittelte Auffassung und die freie Reproduction.

A. Die dem Inhalte zugewandte Auffassung:

1. die verstandesmäßige,
2. die ideale,
3. die productive Auffassung.

B. Die der Form zugewandte Auffassung:

1. der grammatische Gesichtspunct,
2. der stilistische Gesichtspunct.

Poesie:

1. Das Stadium der Unmittelbarkeit.
2. Die vermittelte Auffassung.
3. Der Genuß eines Gedichts.

Zweite Abtheilung: Gewinnung einer Form, um in ihr einen Inhalt darzustellen.

1. Gewinnung der Vortragsform.
2. Gewinnung einer Abfassungsform.
 - a. Die Erzählungsform.
 - b. Die Beschreibungsform.
 - c. Die Form der Abhandlung.
 - d. Die Form der Vergleichung.
 - e. Die Briefform.

Jede aufgestellte Uebung und Behandlungsweise ist an einem oder auch an mehreren Lefestücken zur Veranschaulichung ausgeführt, und es sind so dreißig Lefestücke in ungebundener Rede und dreizehn Gedichte nach der einen oder nach der andern Seite hin dazu benutzt und besprochen worden.

Wie wenig Selbstbefriedigung mir nun auch diese neue Bearbeitung meiner Anleitung gebracht, so unterhalte ich doch von ihr die Meinung, sie liefere einen Beitrag zur klaren, sach- und principienmäßigen Behandlung des Schullesebuchs. Und diese Meinung ermuthigt mich zu der Hoffnung, die Arbeit werde auch in der neuen Gestalt einigen Nutzen stiften, und zu der Bitte, ihr eine freundliche Aufnahme nicht zu verweigern.

Otto.

Ludrun, Uebersetzung und Urtext, mit erklärenden Abhandlungen herausgegeben von Wilhelm von Plönnies. Leipzig, Brockhaus. 1853.

Raum seit einigen Jahrzehnten hat sich die altdeutsche Sprachwissenschaft entwickelt und sich langsam, Schritt vor Schritt, ein Terrain erkämpft, das sie sich wohl bewahren wird. Nicht bloß ernste Arbeiter sind

aufgetreten, welche wie die Gebrüder Grimm, wie Lachmann, Haupt, Schmeller u. A. den wissenschaftlichen Bau weiter fördern, auch eine Anzahl von Uebersetzern reiht sich um sie, um von Andern, welche die oft unhandlichen Stufen edeln Metalles, die die Forschung zu Tage bringt, in zierliche Scheidemünze umgesetzt, dem Publicum darbiehen. — Vorliegendes Buch hat von den beiden Dingen etwas, es enthält zugleich eine Reihe wissenschaftlicher Aufsätze, zugleich aber sucht es durch Uebersetzung und eingehende Besprechung unsers Gedichtes für die nächste Lesewelt das Angenehme mit dem Nützlichen zu verbinden. Folgen wir dem Gange des Werkes. Die Widmung gibt in gelungenen Rudrunstrophen einen kurzen Ueberblick des ganzen Heldengedichtes: wir begegnen hier dem Uebersetzer zugleich als originalem Dichter, und es kann für unsere Beurtheilung nur günstig erscheinen, zu sehen, wie wir neben voller Bewältigung der Form auch auf poetisches Ergreifen und Weitergeben der edeln Dichtung hoffen dürfen. Und in dieser Erwartung finden wir uns nicht getäuscht, wenn wir die Uebersetzung näher im Auge fassen. W. v. Plönnies hat zugleich den altdeutschen Text gegenüber gestellt. Die Kritik wird, so lange wir die einzige späte Ambrazer Handschrift besitzen, stets eine rein subjective bleiben, und es ist Müllenhoffs dauerndes Verdienst, aus der lästigen Masse der Uebersetzungen und Interpolationen den alten ächten Kern herausgelöst zu haben. Wie man indeß bei einer Radicalcur lieber zu viel als zu wenig thut, so hat auch Müllenhoff, geleitet durch die Forderungen eines bisweilen zu strengen Geschmacks und durch die Consequenzen eines zu sehr ins Kleine durchgeführten Zahlensystems, das Gedicht unheimlich zusammengeschnitten. Daß er die erste Sage von König Hagen und Jugendschicksalen entfernte, dagegen ist nichts einzuwenden; aber daß er mit der Befreiung Rudrungs schloß und die endliche Lösung durch dreifache Hochzeit verschmähte, geschah nicht sowohl aus einem ahnenden Eingehen in den Geist der alten Zeit, als aus einem Nachgeben gegen das durchaus moderne Gefühl, daß jener Abschluß nicht altdeutsch und redendhaft genug sei. Mit richtigem Tact ist der alte Schluß hier hergestellt und das Gedicht rundet sich so in anmuthiger und natürlicher Weise ab. Die vom Verf. im Textabdrucke getroffene Wahl der Lieder und Strophen, so wie die der gebotenen Lesearten und Verbesserungen erhalten in eigenen Abschnitten ihre Erläuterung, und wenn auch das Meiste auf dem Grund Müllenhoffscher Arbeit ruht, so wird dieselbe doch in zahlreichen Fällen durch unser Werk berichtigt. Die Uebersetzung selbst ist mit großem Geschick, mit poetischem Geiste und einem lebendigen warmen Eingehen in den Charakter des altdeutschen Epos durch

geführt; die Kudrunstrophe ist trefflich und mit Verständniß gehandhabt. Daran schließen sich eine Reihe von Abhandlungen, welche erst nach und nach während der Arbeit entstanden scheinen und daher bisweilen noch nicht recht organischen Zusammenhang, rechte Vollständigkeit in der Erklärung unseres Gedichtes zeigen. Der erste Abschnitt vom deutschen und griechischen Epos und von der Kudrun gibt eine geistreiche Darstellung vom Verhältnisse des mittelalterlichen zum classischen Epos und zieht zugleich in sinnvoller Weise die Kunst jener Zeit in Vergleichung. Von dem zweiten Aufsatze der Analyse des Gedichtes gesteht der Verf. in dem Vorwort selbst indirect zu, daß sie zu breit gehalten sei. Wir mögen dieß zum Theil damit entschuldigen, daß gegenüber Auffassungen der Kudrun, welche auf dem Grunde zahlreicher geschmacklosen Interpretationen ruhten — so z. B. denen von Gervinus und Vilmar — eine gesündere und naturmäßigere zu erbauen war; aber dennoch erscheint die hier entwickelte Ausführlichkeit mit Rücksicht auf das Publicum, welchem das Werk geboten werden sollte, als unangemessen. In dem dritten Abschnitt zur Sage bringt der Verf. mit nicht geringer Belesenheit eine Menge zum Theil sehr entlegener Sagen zusammen, welche in einem alten mythischen Zusammenhang mit dem Stoffe der Kudrun stehen: nordische, deutsche, walachische und russische Göttermärchen werden herbeigezogen, die auftretenden Personen einzeln besprochen; aber fehlt an einer übersichtlichen Zusammenfassung des weiten Stoffes; die Fülle des Gesammelten ergibt sich kein klar ausgesprochener Hinweis auf die eigentliche Bedeutung der weitverbreiteten Sage. Viertens eine Abhandlung von Max Rieger: die mittelhochdeutsche Verskunst in ihrer Erscheinung im classischen Volksepos. Dieselbe gibt eine gründliche und klare Auseinandersetzung alles auf die angeregte Frage möglichsten. Interessant erscheint unter Anderm der letzte Abschnitt des nämlich umfassenden Aufsatze von der Wiederbelebung der Verskunst im Volksepos, worin gegen die Verächter und Verderber unserer alten Dichtungstrophen in gebührender Weise gesprochen wird. Fünftens, vom Ort und den Localitäten, scheidet sich in zwei Abschnitte: 1. Geographisches, 2. von der Einrichtung der Burgen. Die erste Abhandlung setzt mit den früheren Forschern unser Gedicht auf die Ufer der Nordsee und erläutert die Frage nach der Vertilgung des Wulpenlandes durch die Krieger der westlichen Scheldemündung aus dem Anfang des vierzehnten und siebenzehnten Jahrhunderts. Die zweite behandelt in analytischer Weise die im Gedicht oft vorkommenden Begriffe: hürge, hennate, palas, sal, gadem etc.; ebenso trägt sechsstens Rittertracht und Waffen zum Verständniß des mittelhochdeutschen Epos in förder-

lichster Weise bei. Den Schluß bilden die bereits erwähnten Abhandlungen zur Textkritik, Anmerkungen und Nachträge.

Schon dieser kurze Ueberblick genügt, um erkenntlich zu machen, wie vielseitig der in dem Werke gebotene Stoff ist, wie es sich hier nicht um ein leichtes Nachwerk, sondern um das Ergebniß gediegener Studien handelt. Ließen sich im Einzelnen Ausstellungen machen (denn daß um Anderm eine vernünftigerer Rechtschreibung, als bisher üblich, durchgeführt ist, zählt nicht sowohl unter den Mängeln, als unter den löblichen Eigenschaften des Buches, mag das auch anfangs dem nicht vorbereiteten Leser befremdlich erscheinen), so träten dieselben gegen die unverkennbaren Vorzüge der Uebersetzung in den Hintergrund. Der Laie mag sich an derselben erfreuen, an dem Bilde einer gedrunghenen kräftigen Frau an der zarten Blüthe der Dichtung, an den heldenhaften Frauen und Männern unsers Mittelalters, an dem Geiste der Gesundheit, der Frische des Lebens, welcher durch das edle Gedicht hindurchgeht. Der Gelehrte wird in den beigegebenen Abhandlungen, von welchen manche auch für Ungelehrte von großem Interesse sind, eine Menge anregender Anstöße und Winke finden, und so hoffen wir, daß der in dem Vorwort ausgesprochene Zweck des Buches „dem Studium des Mittelhochdeutschen neue Freunde zu gewinnen und nach Kräften dazu beizutragen, Uebersetzen unserer nationalen Heldengedichte immer überflüssiger machen“ durch günstigen Erfolg belohnt werde.

Wiesbaden.

Dr. Buchner

III.

Handbuch der Religion und Mythologie der Griechen und Römer. Für Gymnasien von H. W. Stoll (jetzt Conrector am Gymnasium zu Hadamar). Leipzig, 1849, bei Teubner. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage.

Der Zusatz auf dem Titel „und Römer“ gibt im Wesentlichen den Unterschied dieser zweiten Auflage von der im Jahr 1849 erschienene an. Während früher nur wenige Seiten einen Anhang über römische Religion enthielten — mehr einleitende allgemeinere Bemerkungen —, ist bei der neuen Bearbeitung von Seite 249 — 316 in der Weise des ersten Theils auch von der römischen Mythologie ein den Schulzweck genügender Abriss gegeben. Der Verf. behandelt in Abschnitten die Hauptgötter der römischen Staatsreligion, die Götter Feldbaues und der Viehzucht, Götter des Hauses und der Familie, Götter des Geschicks und der Weissagung, Gestirne, Gewässer und Winde.

Unterwelt, Personificationen. Außerdem das Wenige, was an römischen Sagen vorhanden ist. Das anerkennende Urtheil, welches Rec. bei dem ersten Erscheinen des Buches über dasselbe abgegeben hat, (vgl. Rev. Bd. 21 S. 413 ff.), gilt auch jetzt noch, nur daß selbstredend das neu hinzugefügte die Brauchbarkeit des Buches noch erhöht hat. Auch in dem ersten Theil zeugen mancherlei Verbesserungen und kleinere Zusätze, daß der Verf. bemüht gewesen ist, an seiner Arbeit zu feilen. Möge seinem Buche auch künftighin die aufmunternde Theilnahme bewahrt bleiben, welche schon die erste Auflage gefunden hat.

Ref. kann sich bei dieser Gelegenheit nicht die Freude versagen, auf ein Buch aufmerksam zu machen, das zwar eigentlich nicht in den Kreis der Schule fällt, dessen Lectüre aber namentlich den Philologen unter unseren Lesern hoffentlich dieselbe Erquickung bereiten wird wie dem Ref. Es ist das kürzlich bei Reimer erschienene

„System der griechischen Mythologie von J. F. Lauer, Prolegomena und die griechischen Himmelsgötter“,

ein postumum des für die Wissenschaft leider zu früh dahingegangenen genialen Verfassers, welcher als Privatdocent an der Berliner Universität das hier Gebotene behufs seiner akademischen Vorträge ausgearbeitet hat. Freilich, so sehr man auch die sorgsame Hand des Herausgebers H. Wichmann, welcher dem Verstorbenen im Leben nahe gestanden und sich der mühevollen Arbeit mit großer Liebe unterzogen hat, überall wahrnimmt, so liegt es doch in der Natur der Sache, daß dieser Nachlaß noch mancherlei Spuren des Unfertigen, der Uebersarbeitung Bedürfnissen an sich trägt. So treffende Resultate sich auch in dem allgemeinen Theile aus der Gesamtbetrachtung des religiösen Lebens der Menschheit — nicht bloß der Griechen — ergeben und so sehr, nach des Ref. Meinung, die Wissenschaft der Mythologie, die systematische Behandlung der Erscheinungsformen des religiösen Lebens durch den Verf. gefördert ist, so macht es sich doch hie und da bemerklich, daß die Geistesarbeit noch im Gährungsproceß begriffen ist, und man kann sich eines schmerzlichen Gefühls nicht erwehren, daß der so reich begabte und durch eine kindliche Hingabe an die Dinge gerade für diesen Zweig der Wissenschaft so befähigte Verf. so früh dem Leben entrückt ist. — Der specielle Theil behandelt nur die Himmelsgötter, und hier hat die eigentliche Philologie an vielen Punkten eine nicht unwesentliche Bereicherung erfahren. — Ref. muß es unterlassen, Einzelnes aus dem Buche hervorzuheben; er hat nur auf dasselbe aufmerksam machen wollen, um auch andern den Genuß zu verschaffen, welchen er selber beim Lesen desselben gefunden, trotzdem daß es gewissermaßen nur Fragmente bietet. Man

muß dem Herausgeber Dank wissen, daß er aus der Nachlassenschaft die Perlen gesammelt und zu einem Diadem für das Haupt des Verstorbenen zusammengefügt hat.

A. A u b r.

VII.

1. Grundzüge der Erdbeschreibung mit besonderer Rücksicht auf Natur- und Völkernleben, ein Leitfaden für den geographischen Unterricht in den mittleren Classen der Bürgerschulen, entworfen von Karl Bornemann, Provinzialschulrath zu Berlin. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Schulze. 1852.
2. Proben einer Erdbeschreibung. Mit einer Einleitung über die geographische Methode. Von J. F. Schouw. Aus dem Dänischen übersetzt von Dr. F. Sebal. Berlin, Franz Duncker. 1851.

Die beiden vorliegenden Werke verfolgen dieselbe Tendenz, nämlich das geographische Material einerseits auf das Nothwendigste zu beschränken, andererseits aber dasselbe in einen gedankenmäßigen, lebendigen Zusammenhang zu bringen. Dieß Ziel suchen beide, aber auf ganz verschiedenem Wege zu erreichen.

Der Verf. von No. 1 schickt bei jedem Lande 1. eine allgemeine Ansicht voran, dann folgt 2. eine kurze Uebersicht der Geschichte, 3. die Gränzen, 4. Größe, 5. Oberflächengestalt: Hydrographie und Topographie, 6. Klima und Producte, 7. Charakter der Bewohner und endlich 8. die politische Stellung, welcher Abschnitt die Verfassung, politische Eintheilung und die wichtigsten Städte enthält. — Das eigentlich geographische Material findet sich in den Abschnitten „Gränzen, Größe, Oberfläche und politische Stellung“. Der Verf. hat hiebei mit glücklicher Auswahl sich auf das Nothwendige beschränkt; hie und da stimmt er mit Ref. allerdings nicht ganz überein. So z. B. würde er in Frankreich, Niederlande, Spanien u. A. eine Erwähnung der alten provinziellen Eintheilung gewünscht haben, da die Namen der Landschaften oft wichtiger sind als diejenigen der Städte. Andererseits ist der Verf. bei Aufzählung der Colonieen europäischer Staaten zu sehr ins Detail gegangen; man vergleiche Seite 38, 43 u. — Zur Belebung dieses Materials sollen die Abschnitte: „Geschichte, Klima und Producte, Bewohner“ dienen, unter diesen ist wiederum auf den geschichtlichen Theil der mehr Raum verwandt. Ref. kann indessen die Ansicht des Verf. nicht theilen, daß durch dergleichen geschichtliche Skizzen — wie sie hier gegeben werden — das geographische Material Leben gewinnt. Es kann zwar nicht verkäuflich werden, daß der Boden auf die darauf wohnende Bevölkerung, so wie

umgekehrt diese auf die Gestaltung des Bodens einen erheblichen Einfluß ausübt, aber diese Einwirkungen sind nicht so durchgreifender Art, daß Geschichte und Geographie als zwei sich durchdringende Wissenschaften gesehen werden könnten. Ref. will deshalb nicht die Geschichte ganz aus einem geographischen Lehrbuch verbannen, er will sie aber nur so mit aufgenommen wissen, als sie zur Aufklärung und Erläuterung geographischer Verhältnisse von Bedeutung sein kann. So z. B. würde er angemessen finden, wenn zur Erklärung der Namen England, Großbritannien, Klein-Britannien (oder Bretagne), Normandie, Alt- und u.-Castilien, Lothringen, Alt-, Mittel- und Neu-Mark, Oesterreich u. s. f. geschichtliche Momente zurückgegangen würde. Er würde es ferner gemessen finden, wenn beispielsweise aus der deutschen Geschichte folgende Hauptmomente vorgeführt würden: 1. Vertrag von Verdün, Uebergang der Kaiserwürde auf das Haus Oesterreich, 3. Zerstückelung des deutschen Reichs, 4. Hauptmomente des Anwachsens Oesterreichs und Preußens (auffallender Weise fehlt die Geschichte beider Staatsganz und gar), 5. Rheinbund. Erhebung Baierns und Württembergs Königswürde etc. 6. Aufhören der deutschen Kaiserwürde. 7. Wiener Congreß. Entstehung des deutschen Bundes. — Ref. würde also die Geschichte theilnehmlich wegen der territorialen Verhältnisse zu Hülfe nehmen, um daraus ein Fundament für die politische Geographie zu gewinnen. — Dagegen werden Aeußerungen, wie: „Seite 17. Gar herrliche Männer aus sächsischen, französischen, schwäbischen und habsburgischen Hause zählte das deutsche Reich im Verlauf von tausend Jahren u. s. w.“, oder: „Kein Land hat seit fünfzig Jahren seine Verfassung so oft geändert als Frankreich“, oder: „Länger als ein Jahrtausend erhielt sich das ägyptische Reich in seiner Eigenthümlichkeit“ u. a., für den Schüler, dem die Geschichte noch eine terra incognita ist, nur Phrasen sein, die für ihn keinen Nutzen haben und schwerlich zur Belebung des geographischen Materials beitragen werden.

Während so bei No. 1 der Schwerpunkt der ganzen Darstellung auf den geschichtlichen Theil fällt, ignorirt der Verf. von No. 2 den ganz und gar und stützt sich vornämlich auf die Naturbeschreibung. Er ist in dieser Beziehung so einseitig, daß selbst die politischen Urtheile gegen den naturwissenschaftlichen Theil in den Hintergrund treten. Dennoch ist der letztere Verf. dem vorgesteckten Ziele näher gekommen als der erstere. Und dieß liegt in der Natur der Sache. Die Pflanzen- und Thierwelt, das feststehende Gestein, das Klima — dieß steht in so naher Beziehung zu den geographischen Verhältnissen, daß eins ohne das andere nicht verständlich wird. Darin liegt es vor-

nämlich, daß dem Verf. von No. 2 seine Arbeit besser gelungen ist, sie ist abgerundeter und stellt den Stoff nicht mechanisch neben einander, sondern bringt ihn in eine gedankemäßige Verbindung. — Der Verf. beschränkt sich übrigens in seiner Darstellung auf drei Proben. 1. Südpazifik-Inseln, als einen Erdtheil von charakteristischen Naturverhältnissen, wo die Civilisation mangelt oder eben ihre ersten Strahlen wirft. 2. Aegypten, als ein halb civilisirtes, in vieler Hinsicht eigenthümliches Land; 3. Italien, als ein civilisirtes Land, welches in Hinsicht der Natur und des Volkes ein wohl gesondertes Ganzes bildet. Zu einem Handbuche der Geographie würde sich dieß Werk allerdings wenig eignen, da das Material zu versteckt ist; außerdem erfordert eine Menge naturwissenschaftlicher Vorkenntnisse, die von den betreffenden Schülern in der Regel nicht vorausgesetzt werden können. Entmannt man von diesem Uebelstande ab, der den Werth des Buches an sich nicht trifft, so werden diese Proben der Erdbeschreibung immer als ein wesentlicher Fortschritt in der Behandlung geographischer Gegenstände angesehen sein.

3. Eduard Winkelmann's Elementar-Atlas für den geographischen Unterricht in Schulen. Eingeführt durch Professor Daniel Voelter. (Bessere Ausgabe der unvollendeten Auflage von 1852.) Göttingen, bei Conrad Weyhards. Preis 24 Ngr.

Dieser Atlas gehört jedenfalls zu den bessern Producten der Zeit. Er enthält eine zweckmäßige Auswahl von Karten und auch eine gute Auswahl des Materials. Auf Fluß- und Gebirgszeichnung hat der Verf. besondern Fleiß verwandt und sind einzelne Karten in dieser Hinsicht vorzüglich gelungen, so z. B. No. 4 Europa, Fluß- und Gebirgskarte, und noch mehr No. 6 Deutschland, Fluß- und Gebirgskarte. Dagegen vermißt Ref. auf andern Karten die Sauberkeit und Schönheit der Zeichnung, wie sie den Stieler'schen Karten eigenthümlich ist. Die Beseitigung dieses Fehlers dürfte es beitragen, wenn die Gebirgszeichnung weniger ins Detail ginge und wenn die Namen öfter abgekürzt würden. Beides würde dem Gebrauch in der Schule keinen Eintrag thun. Der Atlas empfiehlt sich schließlich noch durch den billigen Preis und das bequeme Format (zusammengelegtes Quart) und wird gewiß eine ansehnliche Verbreitung finden.

Dr. G. T. K.

I. Abhandlungen.

Aus der Schulstube.

Von C. G. Scheibert.

Siebenter Artikel. Die langsamen Köpfe.

Keine Schülerart, um nicht zu sagen Individualität, ist in unsern Schulen übler daran, als die langsamen Köpfe, und an keiner wird in dem heutigen Schulgange mehr gesündigt als an ihr, und doch verdient keine eine größere Beachtung und sorgfältigere Berücksichtigung als denn in ihr finden sich meist die nachhaltigen geistigen Kräfte, welche sogenannten talentvollen Schüler oft weit überholen, und in ihr man die treuen Gemüther zu suchen, welche der meisten Pflege werth sind. Hans kommt mit seiner Dummheit fort, das sagt ein deutsches Sprichwort, und nach den Märchen des Volks erlösen immer die Dumm die verwünschte Prinzessin und führen die Braut heim.

Die Versündigung an diesen langsamen Köpfen liegt in dem schnellen und wechselnden Schulgange unserer höhern Schulen, an der einzelne Schüler wie die einzelne Schule unschuldig ist. Die Gang können sie nämlich nicht mitmachen, wovon eben die Bezeichnung herkommt, und sie erscheinen deshalb dem nicht sehr geübten Auge nicht selten als dumm und werden dann ohne ernstliche Beachtung als unbrauchbare Waare bei Seite geschoben. Sie figuriren daher in den Urtheilen der Lehrer auch als träge, phlegmatische, stumpfe, interesselose, unerregbare, gleichgültige Schüler und auch wohl als verworrene und leicht zu verwirrende Köpfe. Alle diese Urtheile sind nicht selten irrig, aber bei dem Stande der Pädagogik und des pädagogischen Wissens wirklich nicht zu verwundern. Man hält ja im Großen und Ganzen die Pädagogik und das pädagogische Wissen für ein ziemlich verflüssigtes Ding, und da darf es denn auch nicht Wunder nehmen,

wenn die pädagogischen Naturalisten oder naturalisirenden Pädagogen sich hin und wieder von einem Scheine berücken lassen und ein wenig viel sündigen in Behandlung ihrer Schüler.

Die Erscheinungsformen der langsamen Köpfe in den Schulen sind folgende: 1. sie nehmen ernst, doch unerregt am Unterrichte Theil. Mö dem Auge oder dem Ohre etwas geboten werden oder auch dem Tactsinne, oft erscheint die Theilnahme fast nur als ein Anstieren, d. h. als ein Merken, dem das Verstehen abgeht. Es vergeht eine lange Zeit und es bedarf einer oftmaligen Vorführung derselben Objecte, bevor sich dem Aufmerken eine innere Theilnahme und ein Verständniß fundirt. 2. Sie sind nicht vorwärts zu bringen. Alle Mal, wenn von ihnen ein Schluß, von welcher Art er auch sein möge, oder eine Combination oder ein Vergleich oder auch eine Subsumtion, eine Anwendung einer Regel u. dergl. gemacht werden soll, so stutzen und stoßen sie, und wenn man sie gewaltsam dazu treibt, so stolpern sie und bringen Albernheiten und Dummheiten zum Vorschein, über welche die Lehrer sich ärgern und die Mitschüler lachen. Es dauert auf diesem Gebiete wieder eine geraume Zeit, ehe dieses Zögern überwunden und ein Schritt von ihnen aus und froh und ohne Zagen und ohne Verlegenheit gethan wird. 3. Sie offenbaren dagegen meist einen hervorstechenden Ordnungssinn. Dies bekundet sich in ihren Büchern und Hefen, in ihrem Schreiben und Zeichnen, wie auch in ihrem Verhalten, wenn ihnen gewisse Aemter in den Classen übertragen werden. Man hat sie daher auch wohl öfters die mechanischen Köpfe bezeichnet. 4. Sie überraschen nicht selten durch einen praktischen Sinn in einer ihnen geläufigen Lebenssphäre, während sie in jedem neuen Lebenskreise, z. B. in einer neuen Classe, in einem neuen Amte oder Geschäfte oft erst eben so unanstellig erscheinen beim Unterrichte. Man hält sie daher auch fast immer besonders für einen praktischen Lebensberuf geeignet. 5. Nach der sittlichen Seite hin, hier nicht außer Acht gelassen werden darf, erscheinen sie gewöhnlich willig und lenksam und gutmüthig, aber dann plötzlich auch bestarrig, unbeugsam, verstockt und ganz unzugänglich. Während sie noch hänseln lassen, werden sie urplötzlich empfindlich, auffahrend und wohl gar gröblich darauf losgehend. Doch wie sie sich sittlich weiter entwickeln, das hängt besonders von der Behandlung ab, die sie in der Schule erfahren, wie sich das im Folgenden noch näher ergeben wird. 6. Wenn sie in der Schule und beim Unterrichte richtig behandelt werden, so geben sie auf die an sie gerichteten Fragen entweder keine Antwort oder eine richtige, weshalb sie andern Mitschülern gegenüber, die manche Antwort errathen, auch als unwissende erscheinen.

Sie behalten schwer und begreifen schwer, aber das Gedächtniß zeigt sich als ein treues und der Verstand als ein klarer.

So weit die eigene Beobachtung reicht, kommen diese langsamen Köpfe meistens aus den schlichten Familien, welche in einfachen Verhältnissen einfach und schlicht leben und in denen das Kind weder der Mittelpunkt noch der Ehren- und Glanzpunkt ist, sondern wo es die Stellung hat, daß es ungestört und ungetrieben und ungereizt in diese einfachen Verhältnisse sich hineinleben und sich in ihnen mitbewegen kann und darf; wo es aber auch behütet und bewahrt wird vor den mannigfaltigen Einflüssen näherer und fernerer Umgebungen, vor den vielen Eindrücken und Anreizungen fremder und fremdartiger Lebensverhältnisse. Man möchte sagen, diese Kinder gehören meist solchen Familien an, bis zu welchen die geistweckende Methode des Erziehens nicht vorgebracht ist und in denen das still sich entwickelnde, bescheidene, gehorsame und sittliche Kind mehr gilt als das fluge und gewitzte. Demgemäß kommt diese Art Schüler meist vom Lande her den Schulen zu, wo die Verhältnisse des Hauses wie der anderweitigen Umgebung einfacher sind und wo nicht ein superkluger Vater oder eine im neuern Sinne der höhern Töchterschulen ausgebildete Mutter oder Gouvernante weckend, belebend und anreizend den Entwicklungsproceß des Kindes gestört hat, vielmehr dem Kinde überlassen oder ihm Beranlassung geboten ist, sich in den einfachen es umgebenden Verhältnissen als Kind mit zu bewegen. In den Städten kommen sie meist aus solchen Familien, wo der Vater selber noch nicht in den Intelligenzschulen geschult worden ist und nun in einem einfachen Gewerbe sich befriedigt fühlt, im Erwerben des Unterhaltes seine Ehren- und Sittlichkeitsaufgabe findet und die geistige Erziehung seiner Kinder darin allein setzt, er zu der ihnen möglichen Mithülfe im Hause und im Gewerbe anzuhelfen.

Der innere Grund dieser geistigen Disposition dürfte demnach einerseits in der natürlichen angeborenen Anlage des Geistes, und andererseits in dem Entwicklungsgange des Geistes, selbst liegen. In ersterer Beziehung dürfte man vielleicht den geistigen Zustand dem Wesen nach dadurch bezeichnet haben, daß man sagt: ein solcher Geist habe ein schwächeres Apperceptionsvermögen, d. h. diejenige Kraft des Geistes, vermöge der er eine Vorstellung mit einer andern verknüpft oder eine in der andern aufgehen läßt und so die vielen Einzelvorstellungen zu einer Vorstellungsmasse bringt, erscheint schwach, so daß es zur Vollziehung dieses Actes einer längern Zeit nicht nur, sondern auch einer wiederholten Zusammenberufung derselben Vorstellungen bedarf.

Dieser Disposition gemäß erscheint nun dem Geiste jede Vorstellung als eine abgesonderte von allen übrigen, er beschäftigt sich mit ihr daher ausschließlich und ohne dabei durch andere verwandte Vorstellungen gestört zu werden, weil sie ihm nicht als verwandte erscheinen oder sich nicht als solche in seinem Geiste sogleich gegenseitig wecken: demgemäß haften nun auch der Geist an solchen Einzelvorstellungen und nimmt sie von allen Seiten hin wahr — man möchte sagen — er begnügt sich nicht mit einem Totaleindrucke, sondern strebt immer nach Deutlichkeit und diese Deutlichkeit der Einzelvorstellungen bringt ihm immer mehr die Verschiedenheit dieser Vorstellung von allen andern Vorstellungen die er etwa hat, zum Bewußtsein. Möge ein Vergleich dieß verdeutlichen! Wie ein musicalisch gebildetes Ohr zwar Melodie und Harmoniegang eines Tonstückes richtig auffaßt und dadurch eben leicht an verwandte Melodien und Harmoniefolgen erinnert wird und in der That erfahrungsmäßig die Imitationen eher heraushört als gelehrte Musiker, wie dieser dagegen in den Harmonieen gleichsam jeden einzelnen Accord als einen bestimmten heraushört und deutlich den Stimmengang vernimmt und Härten da noch erkennt, wo der Kenner sie höchstens fühlt, darum aber auch eben so voll auf mit dem Tonwerke beschäftigt ist, daß ihm die Anklänge an andere verwandte Tonstücke zunächst gar nicht in den Sinn kommen: so verhalten sich auch die gewöhnlichen und lange geschulten Köpfe zu den hier bezeichneten langsamen. Für jene, um noch eine andere Seite zur Verdeutlichung heranzuziehen, gibt es gar viele Synonyma, für diese nicht. Die Einzelvorstellung läßt das nicht zu.

Es wird nicht schwer sein, sich hieraus die oben angegebene Charakteristik dieser Geister zu erklären. Selbige merken zunächst nur an bei einer neuen Vorstellung, aber auch mit einer starren Aufmerksamkeit, die nach der Deutlichkeit ringt und die nur mit der Einzelvorstellung beschäftigt ist und die durch keine hervorgerufenen verwandten Vorstellungen gestört wird; daher entsteht das Bild des Anstierens und der Schein der Unvernehmlichkeit und des Nichtverstehens. Damit hängt auf das Genauste der oben bezeichnete Ordnungssinn, die Genauigkeit und Sorgsamkeit in dem Einzelnen zusammen. Diese Deutlichkeit der Einzelvorstellungen, wenn sie nun einmal gewonnen ist, hat dann aber auch alle Beziehungen oder Merkmale derselben aufgefaßt, und darauf erklärt sich wieder der oben bezeichnete praktische Sinn. Aber auch der sittliche Zustand hat hierin seinen Erklärungsgrund. Vermöge der langsamen Apperception dauert es sehr lange bei ihnen, ehe sie sich zu irgend einer Selbstständigkeit, d. h. bis zu einem Handeln nach Maximen, di-

sich aus ihren Vorstellungen und Vorstellungsmassen herausgebildet hätten, gelangen. Sie bleiben daher lange in der natürlichen Abhängigkeit von ihren Erziehern und fühlen sich in dieser Abhängigkeit von einer sie überragenden Auctorität ganz befriedigt und glücklich. Diese Superiorität räumen sie gern und willig auch den geistig gewandteren Mitschülern ein, weil sie eben ihre geistige Schwäche jenen gegenüber deutlich erkennen. Wenn nun aber eine Behandlungsweise eintritt, welche einer in ihnen auch klar gewordenen Vorstellung von Recht oder Sittlichkeit oder auch eigenem persönlichen Werthe entgegentritt, so tritt nun auch ihrem geistigen Sein gemäß diese Vorstellung in ihrer Isolirtheit und darum so mächtig auf, daß alle andern Vorstellungen nicht in ihrer Seele dagegen aufkommen können. So erklärt sich eben der scheinbare Widerspruch in ihrem Wesen und der oft plötzliche Uebergang. Nicht minder leuchtet ein, warum sie in der Regel entweder gar nicht oder richtig antworten. Die halben und halbahren Antworten der Schüler kommen ja eben daher, daß der Schüler (siehe Päd. Revue Juni 1852 von den dummen Schülern) entweder gar nicht mehr die Einzelmomente der Vorstellung auffassen kann, oder (siehe Päd. Revue September 1852 von den flüchtigen Geistern) daß sich ihm mit einer Vorstellung zugleich immer eine ganze Menge verwandter Vorstellungen aufdrängt und er daher in beiden Fällen nicht zu einer bestimmten Antwort und Aussage gelangen kann. Vor Beidem ist der langsame Kopf gesichert; aber er ist auch dann immer zum Schweigen verurtheilt, wenn nicht der Lehrer dafür gesorgt hat, daß die Einzelvorstellung, über welche die Aussage gefordert wird, vorher erst im Besondern geweckt ist. Schließlich ergibt sich aus diesem schwächern Apperceptionsvermögen auch das langsame Behalten im Gedächtniß und dabei die Treue des Gedächtnisses. Man sagt dann, ein Schüler habe dieß und das behalten, wenn derselbe die Vorstellung willkürlich wecken und sich zum Bewußtsein bringen, d. h. reproduciren kann. Solches wird demjenigen Geiste leichter werden, in welchem die Vorstellungen sich leicht zu einer Vorstellungsmasse verknüpfen, so daß dann eine Vorstellung dieser Masse die andern Vorstellungen derselben Masse weckt und so jede einzelne auch im geforderten oder gewollten Falle wieder zum Bewußtsein gebracht und reproducirt werden kann. Da bei dem langsamen Kopfe diese Verknüpfung der Einzelvorstellungen langsamer vor sich geht, so ist demnach das Reproduciren durch die verknüpften verwandten Vorstellungen bei ihm nicht vorhanden, d. h. er behält langsam. Man nimmt das auch daran wahr, daß solche Schüler auf die einmal typisch gewordene Frage nach einer und derselben Vorstellung richtig antworten, aber schweigen,

wenn die Frage in einer andern Form auftritt, wobei etwa die geforderte Vorstellung durch andere Vorstellungen geweckt werden soll. Man muß diesen Schülern gleichsam erst beibringen, welche bestimmte Antwort auf eine bestimmte Frage erfolgen soll, d. h. man darf nicht in die Frage selbst eine ihnen ungeläufige Vorstellung hineinlegen, d. h. eine Vorstellung, welche mit der zu weckenden noch nicht in dem Geiste des Schülers verknüpft ist. Doch dieß greift vor. Die Treue des Gedächtnisses kommt nun daher, daß sich nach dem Obigen die Vorstellung in einem solchen Geiste als vollkommene, deutliche, nach allen Einzelheiten ausgeprägte vorfinden, so daß nun die Verknüpfung mit andern Vorstellungen, wenn sie einmal eingetreten ist, nicht auf zufällige, sondern auf wesentliche Merkmale der Vorstellungen sich gründet und zugleich eine deutliche ist, so daß also nun die gegenseitige Bedeckung der Vorstellungen eine innerlich nothwendige wird, die so lange innerlich wieder finden wird, als die Vorstellungen selbst noch in ihr Wesen der Seele gegenwärtig sind.

Diese hier dargestellten Zustände der Vorstellungen in dem Geiste dieser Art lassen nun aber auch erkennen, wie diese Schüler dann, wenn ihnen eine bestimmte Vorstellung recht lebendig geworden ist, einen überraschenden und oft ungeahnten Reichthum von gemachten Beobachtungen darlegen; wie sie ferner leicht wortfarg, aber meist sehr bestimmt ausdrücken, so nach und nach zu einer Sicherheit des Urtheils gelangen und in ihren selbstständigen Productionen oft durch Originalität überraschen. Namentlich wird an ihnen nicht selten der sogenannte trockne Witz wahrgenommen, der ja eben darin besteht, daß Vorstellungen mit fernliegenden Merkmalen, die von gewöhnlichen Köpfen gar nicht bestimmt wahrgenommen wurden, verknüpft werden. Nicht minder klar, wie diese Geister, wenn sie nicht in der Schule aufgerieben und zerrieben werden, sich in ein bestimmtes Gebiet des Geisteslebens gleichsam hineinflüchten und in diesem dann nicht minder Productivität und Originalität darlegen. Darum eben bedürfen sie einer sorgsamten Pflege, um nicht zu sagen einer rücksichtsvollen Schonung in unserm viel und vielerlei verlangenden Unterrichtswesen. Sie bedürfen heute mehr als je der sorgsamsten Beachtung, weil eben nur wenige sich gleichsam durchschleichen durch das Schullabyrinth von zehn und dreizehn Lehrgelegenheiten, sondern die meisten schon in den untern Classen als unbrauchbares Schulmaterial abgethan und bei Seite geschoben werden. Unser Zeit leidet aber doch trotz ihrer viel gerühmten Intelligenz doch an Originalität wie an Productivität einen ziemlichen Mangel, und die ehemalige wissenschaftliche Tüchtigkeit und deutsche Gründlichkeit kann sie nur no-

in wenigen Exemplaren aufweisen. Es dürfte noch die Bemerkung hieher gehören, daß die meisten bedeutenden Männer in den Wissenschaften gar oft in den Schulen die Rolle dieser langsamen Köpfe darstellten und hernach den Schulmännern den Ausruf entlockten: wer hätte so etwas in ihnen vermuthet? *

Aber zu dieser natürlichen, angeborenen Anlage des Geistes kommt auch noch der Entwicklungsgang des Geistes in der Kindheit. Auch dieser darf nicht übersehen, muß vielmehr näher noch betrachtet werden, um die Regeln für die richtige Behandlung dieser Geister in den Schulen zu gewinnen. Die einfachen Lebensverhältnisse, die das Kind umgebenden sich stets gleich bleibenden Zustände und Verhältnisse, der Wegfall der natürlich dargebotenen oder künstlich und absichtlich herbeiführten Erweckungs- und Erregungsmittel: dieß gab in Verbindung mit der angeborenen Richtung die Möglichkeit des Weilens, des Beharrens bei einer und derselben Vorstellung und drängte nicht zu einer schnellern Verknüpfung, ja veranlaßte selbst ein gleichsam langsames Wahrnehmen der Einzelvorstellung. So bildet sich der geistige Zustand aus, den man wohl in den Schulen auch als ein geistiges Phlegma bezeichnet. Aber besonders ist hervorzuheben, wie diese Verhältnisse nie den Geist dazu drängen, von einer Vorstellung rasch zur andern überzugehen oder gar eine Menge von Vorstellungen zugleich lebendig gegenwärtig zu haben. Daraus erklärt sich dann in den Schulen die leichte Verwirrung, wenn solche Schüler genöthigt werden, rasch von einer Vorstellung zur andern überzugehen, ebenso der Mangel an Combinationsvermögen, und daraus natürlich die Langsamkeit, Unbeholfenheit und Unfähigkeit, aus gegebenen Vorstellungen ein Urtheil und aus gegebenen Bedingungen einen Schluß zu bilden. So erscheinen sie denn treu, ausdauernd, beharrlich und verläßlich, aber auch leicht verworren und dumm.

Obgleich in diesen Vorbemerkungen hinlänglich die Fingerzeige zur

* Es braucht wohl kaum noch besonders darauf aufmerksam gemacht zu werden, daß diese langsamen Köpfe nicht zu verwechseln sind mit dem Mittelgute, welches nach der Erklärung der Professoren der preussischen Universitäten (siehe Päd. Rev. Augustheft 1850 S. 135—147) das eigentliche Ackerfeld der Schulen sein sollen. Die langsamen Köpfe stehen zunächst weit unter demselben und dann weit über demselben. Das Mittelgut sind diejenigen Schüler, welche man nach allen Seiten hin schulen kann und auf jede Weise, für die man keine Pädagogik und keine Lehrkunst braucht, mit denen man doch gute Schalexamina macht und die schließlich zu der Höhe der Intelligenz gelangen, daß sie auch über Dinge reden können, welche sie nicht verstehen.

Behandlung solcher Schüler gegeben sind, so dürfte die Betrachtung derjenigen Knaben, welchen eine falsche Behandlung zu Theil geworden ist, mindestens die Versündigung enthüllen, die man an ihnen begehen kann, und das pädagogische Gewissen ein wenig schärfen. Selten kommen solche Knaben in die höhern Schulen, ehe sie anderweitig schon dem Gebiete dieser letztern geschult sind. Entweder waren Hauslehrer oder die kleinern Stadtschulen die ersten Meister, die über sie kamen. Jene wissen meist von Pädagogik gerade so viel, als man ihnen einem Schuleramen etwa abfragen konnte, und das ist nach Aussehen der Examinatoren oft sehr wenig. Sie unterrichteten demgemäß ihr Zögling in der Art, wie sie selber in den Gymnasien unterrichtet worden waren. Ein bestimmtes Schulwissen für eine bestimmte Schule oder einer bestimmten Anstalt war und ist das einzige Regulativ, was etwa haben, und um ja ihr Ziel nicht zu verfehlen, wird alles Mögliche und noch etwas darüber mit einem solchen Knaben vorgenommen. Die gläubige Zuversicht des christlichen Herzens verschließt ihnen Augen und Ohr vor den Rathschlägen wie Hülfsmitteln der Didaktik und Pädagogik, und um sich etwanige Gewissensunruhe über das Thun zu sparen, muß das gangbare Urtheil, daß man aus pädagogischen Schulen nichts lerne, herhalten. Nicht viel anders steht es in manchen kleinen Stadtschulen, in denen die einzige pädagogische und didaktische Richtschnur öftermalen nur der officiell genehmigte und vom Schulinspector revidirte Lehrplan ist. Wenn die hier beregten Knaben in solche Hände gerathen, dann werden sie in der That oft verdummt. Sie kommen da in keinem Stücke zu einer Sicherheit und gerathen so in eine Verstimmung und Verzagttheit, in eine Verdroffenheit und Widerwilligkeit, die in der That Mitleid einflößt und welche öfters gar nicht wieder gehoben werden kann. * Ach, es wird manche geistige Kraft so zertrümmert und vernichtet! Doch solch ein Seufzen klingt ja sentimental und darf möge es unterdrückt werden. Die Intelligenz schreitet über diese Leiden hinweg mit den flüchtigen Geistern und freut sich dieser Genossen.

* Micrälius, Verfasser einer pommerschen Chronik, macht von zwei Nachbarstädten Pommerns die Bemerkung, daß die eine feine Köpfe liefere, die andere die entgegengesetzten. Eine fünfundsiebenzigjährige Beobachtung hat das mir auch im Ganzen bestätigt, doch nur so lange, als noch immer die erstere Schule tüchtige Rectoren hatte, die vom Schulhalten noch mehr wußten, als Lehrplan und Pensum inne zu halten. Wenn das aber nicht der Fall war, so erschienen die Köpfe nicht feiner als die der Nachbarstadt. Wenn man solche durch den Unterricht verworren gemachte Köpfe und verzagt gewordene Gemüther vor sich hat, so möchte man wünschen, sie wären lieber gar nicht unterrichtet worden in den Elementen für eine höhere Ausbildung.

den lustigen Regionen einer lustigen Theorienwelt. Doch gehen wir zu der eigentlichen Aufgabe über.

Der Hauptvorschlag zur Verhütung dieser Versündigung dürfte theilich der sein, solche Knaben nicht in die Anstalten zu schicken, welche mit einer großen Anzahl von Lehrgegenständen erfüllt einen rascheren Fortschritt der Schüler erzwingen und ein stundenweise wechselndes Interesse derselben fordern müssen. Da man aber keine andern höhern Schulen hat als diese so organisirten, so hilft dieser Vorschlag nichts. Vielmehr ist die Frage die: wie müssen die langsamen Köpfe in den heutigen höhern Schulen behandelt werden, wenn sie nicht Schaden nehmen sollen?

Zunächst muß die Schule absichtlich einen langsamern und einfachern Schulgang mit solchen Knaben einschlagen wollen. Die Schule und der einzelne Lehrer soll das nicht müssen aus Noth und ob der Erfolglosigkeit aller angewandten Erregungs- oder Strafmittel und so gleichsam von der Natur des Knaben überwunden, sondern sie soll es wollen als das einzige Mittel, wodurch sie überhaupt eine heilsame Entwicklung des Schülers noch erreichen kann. Es darf wohl kaum eines Hinweises darauf, welcher ein Unterschied darin liegt, ob die Schule aus Noth und überwunden der Natur eines Knaben nachgibt, oder ob sie mit Bewußtsein die Uebereinstimmung mit der Natur des Knaben will. Jenes ist ein durchaus unsittliches Verhältniß und wirkt unsittlich und verderblich; dieses ist ein naturgemäßes, durch die Natur des Knaben gebotenes Verhältniß, dem nun einmal Classen- und Schulpensum weichen muß. Um aber hierin nicht zugleich einen andern Fehler zu begehen, nämlich die Kraft auf ein ihr am wenigsten zugängliches Feld zu führen und so fruchtlos abzumühen, so muß sorgfältig ermittelt werden, auf welchem Gebiete sich schon die einzelnen Vorstellungen einigermaßen zu einer Vorstellungsmasse verknüpft haben, wo es am leichtesten gelingt, selbiges zu bewerkstelligen. Man möge nicht vor der Schwierigkeit dieser Aufgabe zurückschrecken. Zunächst ist gar nicht schwer zu finden, ob der Schüler eher und mehr durch das Auge oder durch das Ohr zugänglich ist, d. h. ob das Gesehene oder das Gehörte ihm lebendigere Bilder und Vorstellungen gibt. An Kennzeichen fehlt es in den Schreib- Zeichen- wie Sprachstunden und Geometriezeiten nicht. Wenn solche Knaben erträglich orthographisch schreiben, leichter aus dem Buche lernen als ein Vorgesprochenes, gerne zeichnen, in der Geographie leicht die Lage der Länder, ihre Verhältnisse zu einander auffassen, dagegen so leicht Töne und Schälle und gehörte Worte vermengen und verdrehen, ungeschickt und unbeholfen

nachsprechen: so darf man schon schließen, daß das Auge mehr als das Ohr der Sinn sei, welcher ihnen lebendigere Vorstellungen gibt. Eine andere Frage ist schon die nach den vorhandenen Vorstellungsmassen. Sie finden sich entweder auf dem ethischen Gebiete, wenn der Knabe etwa mit Leichtigkeit und Sicherheit die Moral in einer Fabel auffindet oder auf dem ästhetischen Gebiete, wenn ihn ein Gedicht anspricht oder er sich für poetische Erzählungen interessiert, oder auf dem intellectuellen Gebiete, wenn er, wie es gar nicht selten ist, leicht die syntaktischen Verhältnisse eines Satzes auffindet, während ihm das Erkennen der sprachlichen Formen oder gar die Reproduction derselben große Schwierigkeit macht. Damit hängt zusammen das Auffassen von Erzählungen überhaupt. Wenn namentlich die Knaben im Familienleben irgend welche Geschäft und Geschäftchen zu besorgen hatten, so bildet sich eine gewissermaßen Uebersicht über Raum-, Zeit-, Ursache- und Wirkungsverhältnisse, welcher der einzelnen Momente zwar unbewußt ist, aber in der Anschauung der Totalzusammenhanges vollkommen klar ist. Es ist, als wenn solche Knaben die Totalität solcher Erscheinung oder solchen factischen Vorgangs als eine Einzeldarstellung in sich aufgenommen hätten und dadurch befähigt worden wären, die Totalität der Situation einer Erzählung oder der in ihr dargelegten Ursachen und Wirkungen mit einer einzigen sammtanschauung aufzufassen. Man wird dessen als Lehrer bald inne werden, wenn man solche Knaben eine gehörte oder vorgelesene Geschichte wieder erzählen läßt. Die Knaben geben in ihrer wortkargen Sprache in der Regel wenig wieder, oft mit ihren eigenen unbeholfenen, nicht immer genau zutreffenden Ausdrücken, die aber genauer erwogen doch immer die Situation, den Entwicklungsgang der Erzählung, den Zusammenhang und die Abhängigkeit der Momente in der Erzählung hiedurch erkennen lassen. Dabei kann man aber fast immer folgende Erfahrung machen, wenn der Lehrer den Schüler in seinem holprigen Gange stört, wenn er ein Eingehen auf Einzelheiten verlangt oder wenn er ungeduldet ihm sogar Einzelheiten vorführt, um dem Erzähler förderlich zu werden, dann verstummt dieser in der Regel ganz und stutzt vor der in der Vorstellung dargebotenen Hülfe, wie wenn sie eine ihm ganz fremde wäre.

Nach solchen und ähnlichen Kennzeichen hat nun die Schule zu bestimmen und zu beschließen, in welchem ihrer Unterrichtsgegenstände und nach welcher Seite hin sie den Knaben in den betreffenden Gegenständen vornehmlich fördern oder unberücksichtigt lassen wolle. Es ist hier nicht zu weitläufig zu werden, aber doch eine Regel oder ein Fingerzeig zu geben, so mag man meistentheils richtig treffen, wenn man denjenigen oder diejenigen Gegenstände auswählt,

denen der Knabe am leichtesten noch etwas und am meisten leistet, also für welche er ein Interesse offenbart. Es ist aber keineswegs schon alle Mal hiemit der Gegenstand gefunden, an den vornehmlich und bleibend die Entwicklung solches Knaben angelehnt werden muß. Oft wendet sich ein solcher Knabe mit scheinbarer Vorliebe oder Unlust einem Gegenstande zu oder von ihm ab, und wenn man genauer zusieht, so ist die Zu- oder Abneigung mehr in den Uebungen zu finden, die mit und an dem Gegenstande vorgenommen werden, als in dem Lehrobjecte selbst. Es sei dieß nur an einem einzigen Beispiele zu verdeutlichen. Manche dieser Knaben zeigen keine Liebe zu den in den deutschen Stunden vorkommenden Geschichten und Geschichtchen, und das oft nur darum, weil sie dieselben vom bloßen Anhören oder Anderntheils vom bloßen Lesen behalten, oder sie wieder erzählen, oder sie in Einzelvorstellungen zerlegen u. sollen. Je nachdem nun die eine oder die andere Thätigkeit ihnen zu große Schwierigkeiten macht, so werden sie sich um derentwillen von dem Gegenstande abwenden. Man wird demnach auch schon sorgfältiger hierin verfahren und nicht nach dem ersten Scheine urtheilen dürfen, d. h. man wird den Knaben auf verschiedenartige Weise mit dem Gegenstande beschäftigen müssen, mündlich, schriftlich, in Nachahmungen, Umformungen, mit dem Gedächtnisse, mit dem Verstande. Wenn dann keine Seite aufgefunden werden kann, welche dem Schüler ein lebhafteres Interesse abgewinnt, erst dann hat man ein Recht, einen Lehrgegenstand liegen zu lassen.

Ist nun so die Reihe der Gegenstände ermittelt, für welche der Knabe sich interessirt, so ist nun Sache des Lehrers (wie der Schule), aufzufinden, woran sich hier das Interesse knüpft; denn nicht der Gegenstand als solcher, sondern immer nur die Beschäftigung mit demselben gibt das Interesse. Es werde darum nun der Knabe vornehmlich in dem Gegenstande gefördert, er werde gleichsam hervorgezogen mit seinen Leistungen, um ihm Muth zu machen und das Kraftgefühl zu wecken und die Kraft selbst zu stärken. Je freier er sich bei seinen Arbeiten zu bewegen beginnt, je freudiger er dieselben beginnt und vollendet, desto sichtbarer wird dann die geistige Richtung, und nun kommt für den Lehrer und die Schule die zweite Aufgabe, nämlich genau zu ermitteln, welche Seite des Unterrichtsgegenstandes es vornehmlich ist, welche den Knaben interessirt und ihn fesselt. Es wird sich bei richtigem Verfahren bald die Täuschung der Lehrer heben, als ob diese Art von Knaben nur hauptsächlich an mechanischen Arbeiten Gefallen hätten. Es ergibt sich vielmehr meistens, daß das Interesse solcher Knaben durch viel tiefer liegende Seiten gewonnen und gehalten wird, und daß die mechani-

ische Beschäftigung und die dargelegte äußere Sorgfalt gleichsam nur eine Zufluchtsstätte des Geistes vor dem ihnen innerlich nicht zusagenden stürmischen, schnellen und stets wechselnden Unterrichtsgange war. Es wird sich meistentheils auch bald eine gewisse Verständigkeit, Besonnenheit und Deutlichkeit der Auffassung kund geben, welche sie von dem Vorwurfe der Bornirtheit oder doch Verworrenheit befreien und losprechen wird.

Man steigere nun nach der Seite hin das Interesse auf das höchste Maß und verwende hierauf die größte Sorgfalt. So oft es nur in der Unterrichtsstunde und im Unterrichtsgange der Classe möglich ist, diese Seite hervorzuziehen, so oft geschehe es und vornehmlich durch diese Schüler und mit ihnen. Alle dahin gehörigen Fragen spare man sich ausdrücklich für sie auf und suche sich oft Gelegenheit um ihretwillen. Man nehme aber auch den häuslichen Fleiß, die freie Unterrichtsform zu Hülfe, biete ihnen dazu alle möglichen Mittel und jede Anleitung, um sie recht zu fördern. Bald werden die Schüler aus dem gewonnenen Interesse auch Dinge überwinden und sich aneignen, welche ihnen bis dahin unüberwindliche Schwierigkeiten zu bieten schienen. Das Interesse für den Zweck gibt das Interesse für die Erwerbung der Mittel. Der zum Lernen unlustige Knabe lernt mit der größten Anstrengung, wenn solches Lernen für die Förderung seines ihm lieb gewordenen Gegenstandes nöthig erscheint. Es kommt dann nur auf den Lehrer an, dem Knaben begreiflich zu machen, daß er in seinen Leistungen nicht weiter komme, wenn dieß oder jenes nicht gelernt und geübt wäre. So gelingt es wirklich, von dem einen Punkte des Interesses aus die Seelenthätigkeit nach verschiedenen Seiten hin anzuregen, und was die Hauptsache ist, die Vorstellungen und Vorstellungsmassen flüssig zu machen und die Einzelvorstellungen zu Vorstellungsmassen zu verknüpfen.

Doch der Fortschritt muß auch nach einer andern Seite hin unternommen werden. Wenn nämlich festgestellt ist, welche Seiten des Unterrichtsgegenstandes den Knaben interessieren, dann gilt es, auch an andern Lehrgegenständen diese Seiten aufzusuchen und von da aus das Interesse des Knaben zu gewinnen. An allen Lehrgegenständen kommen ziemlich dieselben geistigen Uebungen zum Vorschein, und man hat ja von Seiten der Didaktiker vor nicht gar langer Zeit noch den Satz aussprechen hören, man solle jeden Gegenstand so unterrichten, daß an ihm der ganze Mensch gebildet würde. So entsechieden falsch dieses methodische Princip ist, da vielmehr jeder Lehrgegenstand nach der Seite vornehmlich behandelt werden muß, nach wel-

der er dem Geiste die meiste Übung bietet: so gibt die Berücksichtigung der langsamen Köpfe jener falschen Regel eine ausnahmsweise Berechtigung. Es kann nach ihr jede geistige Richtung durch jeden Unterrichtszug eingeschlagen und beregt werden, und das muß in gewissem Sinne für die langsamen Köpfe geschehen; aber eben auch nur für diese. Hat man nämlich ermittelt, welche Thätigkeit den Knaben interessiert, so suche man für ihn und seine Beschäftigung, aber eben auch nur für ihn, diese Seiten auf und beschäftige ihn nach dieser Seite hin. Um nur einige Andeutungen zu geben, sei einmal ein Knabe vorausgesetzt, der eine ästhetische Richtung zeige, sonst sich aber in dem gewöhnlichen Sinne unfähig erweise. Er wird nun vornehmlich im Schönschreiben und in dem Anlegen seiner Hefte oder auch schon in dem gerne Anhören und richtigem Behalten von Gedichten und poetischen Erzählungen u. s. w. diese Richtung an den Tag legen. Nehmen wir nun den erstern Fall, er am öftesten in den Schulen vorkommen und am leichtesten zu erkennen sein wird, so wäre ein solcher Knabe zunächst im Schönschreiben vor allen andern Schülern zu fördern. Steigere den Fortschritt bis zu Anstrengungen, so daß der Knabe schreibend zeichnet. Lasse ihn dann Vorschriften für die Classe schreiben. Hierbei werde er gehalten, aus dem angehörten Unterrichte einen schicklichen Stoff zu wählen, den er zunächst dem betreffenden Lehrer zur Begutachtung vorlegt. Welche der Unterrichtsgegenstände man zunächst hiezu auswählen wolle und könne, das hängt natürlich wieder von den besondern Umständen ab. Da wir hier nun einmal einen Schüler denken, der mehr mit dem Auge als mit dem Ohre auffaßt, so müßte man bald zu den Gegenständen vorgehen, in denen die Auffassung mehr mit dem Ohre geschehen muß, z. B. in Sprachen, in Geschichte. Demnach hätte also nun der Schüler für jede Vorschrift, die er schreiben soll, drei bis fünf Worte aus dem Unterrichte heraus zu hören und diese dem Lehrer zur Auswahl vorzulegen. Dieß wird gar bald den Erfolg haben, daß der Knabe zunächst schärfer zuhört und vornehmlich rascher zu hören und schneller mit dem Ohre aufzufassen sich übt. Grammatische Regeln sind hievon keineswegs ausgeschlossen. In der Geschichte, wenn kein Compendium zu Grunde gelegt ist, wie es wohl in den untern Classen der Fall sein möchte, erhalte er die Aufgabe, für die nächste Stunde schufs des Wiedererzählens die vorgekommenen Namen auf einem Blatte recht groß geschrieben zu liefern, um sie an der Schultafel aufzuhängen, damit der Wiedererzähler seinem Gedächtnisse zu Hülfe komme. Er fertige Musterbeschreibungen an in Tabellenform aus dem naturhistorischen Unterrichte, schreibe Gedichte so ab, daß alle langen Silben mit größern

hervortretenden Buchstaben geschrieben sind als die kürzern Silben, ordnet schriftlich geographische Namen, lateinische Vocabeln, deutsche Wörter nach Rubriken, die sich auf Unterscheidungen durchs Ohr basiren etc. So das Ohr nach und nach geübt worden, so gehe man dann auf die Sprache ein, lasse zunächst den Schüler das von ihm Niedergeschriebene der Classe vorlesen, gehe dann einen Schritt weiter und lasse ihn das Vorgelesene frei der Classe vorsprechen und endlich ermutige man ihn dasjenige, was er behufs der ihm gestellten Aufgaben auffassen und niederschreiben soll und will, am Ende der Stunde, bevor er also schon geschrieben hat, auszusprechen und darzulegen. Vor Allem aber benutze man für solche Knaben den Erfahrungsunterricht. * Es ist nicht schwer, bald das eigenthümliche Feld aufzufinden und nun da in der Schule im Unterrichte wie im Lebenskreise der Schule Vorgelesene mit den Vorstellungen, die der Knabe hat, verknüpfen zu lassen. Hier lasse man ihn Parallelen und Vergleiche ziehen zwischen dem Gehörten, Gelesenen und dem von ihm schon Erfahrenen und Wahrgenommenen. Man sei unermüdlich im Anhören, langmüthig und freundlich in der Beurtheilung, geduldig über langsame Reproduction. Immer aber komme man wieder auf diesen Schüler zurück, schlage die verschiedensten Seiten an, welche der Gegenstand nur irgend bietet, bis es gelingt, mit der neuen Vorstellung eine schon vorhandene zu wecken. Hier liegt ja der Hauptmangel, also muß er auch hier vornehmlich bekämpft und überwunden werden. Wir möchten sagen, ohne Cultivirung dieses Erfahrungsunterrichtes und ohne eine geschickte Handhabung desselben möchten die andern Mittel wohl wenig ausrichten, um den Mangel des Apperceptionsvermögens, worauf die Schwäche dieser Knaben zunächst beruht, nach und nach zu heben. Der Knabe wird und muß — darauf kommt es vornehmlich an — in diesem Unterrichte inne werden, daß seine eigene geistige Welt und das Geistesfeld der Schule nicht zwei ganz verschiedene Welten seien, die gleichsam in seinem Geistesleben unabhängig von einander und unvermittelbar wären. Für solchen Knaben sind förmlich Aufgaben für den Erfahrungsunterricht zu stellen. Es werden ihm die Stellen und die Seiten der Gedichte und Geschichten, die beim Erfahrungsunterrichte zu Grunde gelegt werden sollen, genau bezeichnet und klar gemacht (in der Classe selbst oder noch besser privatim), an die er die Erzählung selbstgemachter Erfahrungen und Erlebnisse und Beobachtungen anknüpfen soll.

* Siehe Wesen und Stellung der höhern Bürgerschule S. 110—116 und S. 2 und folgende.

werde dann in der Stunde besonders berücksichtigt und man sei nun mit den schwächsten Reproductionen seiner Erfahrungswelt zufrieden, höre recht geduldig und mehr aus seinen Worten heraus, als dieselben genau aussagen, aber was sie doch aussagen sollen, um nur so zunächst die Vorstellungen und Vorstellungsmassen in einen Fluß zu bringen. Man benutze selbst andere Stunden, z. B. wenn eine lateinische Fabel oder eine französische übersezt worden ist, um den Schüler zu Erzählungen und Anknüpfungen aus seinem eigenen Vorstellungsgebiete zu veranlassen. Es bedarf wohl kaum noch der Mahnung, daß der Lehrer auch dafür Sorge tragen muß, daß solchen Schüler seine Genossen nicht auslachen, was nicht schwer zu verhüten ist, da die Kinder die Geduld eines Lehrers mit einem Schüler sehr hoch anschlagen, indem sie ein natürliches Mitleid dabei leitet. Der dann folgende Schritt ist der, daß man nun auch den Schüler nach und nach veranlaßt, an geeigneten Stellen und bei passenden Gelegenheiten Vorstellungen anzuknüpfen, die ihm durch den Unterricht schon geläufig geworden sein müssen. Zu dem Ende wisse der Lehrer genau, was bereits dem Schüler geläufig geworden sei und worüber er eine Herrschaft erlangt, sei es nun ein Gedicht, ein Liedervers, ein Bibelspruch, eine Erzählung, eine Regel, eine Sentenz u. Der Lehrer suche die Gelegenheit herbeizuführen und lege dem Schüler durch eine Frage es nahe, daß er sich dessen an dieser und jener Stelle des Unterrichtes erinnere und so die vorhandenen Vorstellungen mit den neu hinzukommenden zugleich habe, um so eine Verknüpfung der Vorstellungen einzuleiten und anzubahnen. Mag das hin und wieder in Betreff des Unterrichtsobjectes herbeigeholt erscheinen, mögen Hospitanten und Revisoren darin ein ungeordnetes Unterrichten wahrnehmen wollen, dem Lehrer soll das Individuum höher stehen als sein Unterrichtsobject.

Wenn gleich der hier angedeutete Unterrichtsgang zwar keineswegs so ist, daß er nicht eben neben dem Schritte der gesamten Classe einherginge, so ist er doch von der Art, daß er eine ausnahmsweise Berücksichtigung des Schülers fordert und ihn zunächst immer doch nur in wenigern Objecten des Unterrichtes zur rechten Thätigkeit bringt. Es liegt die Frage gar nahe, was denn nun mit solchen Schülern in den andern Unterrichtsstunden zu beginnen sei. Soll man sie vorläufig ganz unberücksichtigt lassen? Das wird man nicht zugeben wollen, obwohl es in der Praxis gar nicht selten darauf hinaus läuft. Also die bloße theoretische Verneinung hilft gar wenig. Es sei daher erlaubt, hier noch einige praktische Regeln hinzu zu fügen, sei es auch nur, um minder geübten Lehrern einige wenige Fingerzeige zu geben.

1. Jeder Unterrichtsgegenstand hat ein gewisses Material, ohne dessen Aneignung der Schüler nicht fortschreiten kann; daneben liegt aber auch ein anderer Stoff, der mehr zur geistigen Uebung, Abwechslung, Ergözung, Belebung dient. Von den langsamen Köpfen lasse man zunächst nur dasjenige auffassen und lernen und sich geläufig machen, was unerlässlich nothwendig ist, und zwar in der Form, wie sie es am leichtesten gewinnen durchs Auge oder durchs Ohr, durch Abschreiben und Umschreiben oder durch Vorsprechen und Nachsprechen.

2. Man lasse solchen Schüler mit dem wenigen Materiale die möglichst vielen Uebungen und Anwendungen machen. Hat man mit andern Schülern Uebungen vor in ein einem ihm noch ungeläufigen Stoffe, sei es mit den ihm unbekannten Wörtern, Wortformen, Regeln, immer komme man wieder mit einer Frage und einer Uebung auf ihn zurück, die sich in den ihm geläufigen Worten, Formen, Regeln bewegt.

3. Man frage solche Schüler nie *ex abrupto*, sondern wenn an sie eine Frage gelangen soll, so sei durch einen Mitschüler immer erst die Vorstellungsmaße oder auch Vorstellung wieder geweckt, und man verschmähe es nicht, die langsamen Schüler zur Aufmerksamkeit dann aufzufordern, wenn an den Mitschüler die Fragen gerichtet werden, deren Beantwortung ihnen die Möglichkeit geben soll, die nächst folgende Frage richtig zu beantworten.

4. Man frage solche Schüler nie *hastig* und lasse sie sich nie in der Antwort übereilen. Es wird und muß Unterrichtspartieen geben, wo ein *rasches* Fragen und schnelles Antworten allein den Geist in die Spannung und Lebendigkeit bringt, in welcher er gewisse Vorstellungen schnell reproduciren kann und so eine Willkürherrschaft über sie gewinnt, wohin doch schließlich aller Unterricht hinausläuft. Es soll auch am Ende mit den langsamen Köpfen dahin kommen, daß sie schnell reproduciren; aber dahin kommt man mit ihnen nie, wenn erst durch die *Hast* eine Verwirrung der Vorstellungen eingetreten ist. Man sieht es ihnen gar bald an, von wo der Unterrichtsgang für sie zu schnell wird. Sie hören meist andächtig zu, so lange der Lehrer erklärend und aufweisend vorschreitet und die Classe an den neuen Vorstellungen festhält. Sie lassen die Ohren hängen und träumen, wenn nun im schnelleren Abfragen für die fähigern Köpfe und namentlich die flüchtigen Geister erst die wahre Lust am Unterrichte beginnt. Hier tritt fast immer der Moment ein, wo der Lehrer über solche Schüler unmuthig wird. Er setzt die ganze Classe mit seinem Eifer und seiner Anstrengung in lebendige Thätigkeit und Erregung; nur der und jener ist selbst durch solche Mittel nicht in Bewegung zu setzen. Der Lehrer sollte sich hier lieber sagen:

es ist dem Knaben widernatürlich und darum unmöglich, solches Ueberpringen von Vorstellung zu Vorstellung mitzumachen, und eine mitgemachte Theilnahme und dargelegte Lebendigkeit wäre eine Lüge. Leider wird mancher Schüler dieser Art in diese Lüge hineingerissen, um nur nicht den Unmuth des Lehrers auf sich zu laden; aber er antwortet trotz der dargestellten Erregung lauter Unsinn. Mit dieser Hast muß man durchaus solche Schüler verschonen. Sollen diese Schüler, wie es erscheinen muß, auch bei solcher schnellen Bewegung des Unterrichtes Fragen bekommen, dann bleibt nichts anders übrig, als selbige erst bei ihrem Namen aufzurufen, und dann ihnen erst Zeit zum Sammeln zu lassen und dann erst die Frage zu geben. Dieß Sammeln vor der Frage ist hier nöthig, um dem Geist, der immer nach dem Obigen als ein gespannt und ausgeglichener anzusehen ist, erst wieder eine Spannung für die Frage zu geben. Hat man dann denselben erst wieder in der Sache, dann weilt man bei ihm eine Zeit lang und suche, ohne Unterbrechung die Fragen an andere Schüler, mit ihm nach und nach eine innere schnellere Reproduction der geweckten Vorstellungen zu erzielen. Es gehen ihre darüber hin, bevor man solche Schüler dahin bringt, daß sie in dem Unterrichtsgange, der einmal schnell von einem Schüler zum andern und von einer Vorstellung zur andern überspringt, gleichen Schritt mit andern gewöhnlichen Köpfen halten, und Zeit ihres Lebens in der Schule gewinnen sie für solche Frageweise nie eine besondere Vorliebe. Sie werden daher bei den eigentlichen Unterofficieren der Didaktik nicht Glück machen, wohl aber oft von diesen falsch beurtheilt und nicht selten von denselben ermüdet, abgestumpft, verwirrt, unwillig und verletzt gemacht werden. Der andern sittlichen Folgen möge nicht gedacht werden.

5. Es darf kaum noch erinnert werden, welche Fragearten * vorzüglich für diese Schüler sich eignen. Am wenigsten sind geeignet die Nach- und Gassenfrage, obwohl man als Lehrer sich am öftesten aufgefordert fühlt, diese Fragen an diese Schüler zu richten. Am meisten eignet sich für sie die Denkfrage, und besonders dann, wenn der Lehrgang in der Stunde eine rechte Sammlung und gleichsam geistige Festigung in bestimmten Vorstellungsmassen erzielt hat.

6. Vor Allem aber sei der Lehrer auf allen Unterrichtsstufen und allen Unterrichtsgebieten vorsichtig mit diesen Schülern beschäftigt, wenn zu neuen Vorstellungen (Begriffen) fortgeschritten wird. Wie er überhaupt bei seinem Fragen sich so einzurichten hat, daß er möglichst

* Siehe Päd. Revue Juni 1852 S. 280.

Pädagog. Revue 1853, 1te Abth. d. Bd. XXXIV.

wenige falsche Antworten erhält, so darf er nie diese Schüler durch seine Frage veranlassen, eine vorhin gegebene falsche Antwort eines andern Schülers zu berichtigen. In der Regel wird dieser langsame Kopf vollauf beschäftigt sein, daß er die falsche Antwort kaum gehört haben kann; er wird aber nie fähig sein, selbige sogleich berichtigen zu können, indem ja hierin eben seine geistige Schwäche liegt. Der Lehrer vermeide ja auch, die ersten Fragen über das eben Vorgenommene an solche Schüler zu richten, höchstens lasse er ganz richtige Antworten oder seine eigenen Worte von ihnen recapituliren. Erst nach einiger Zeit, oft erst nach einigen Stunden, ja oft erst bei einer zweiten und dritten Repetition kommen diese Schüler zur Herrschaft über die neue Vorstellung. Will es nun aber sein Unterrichtsgang nicht vertragen, daß er so lange warten kann; muß er bald Uebungen anknüpfen an die und über die neue Vorstellung; fällt die Vorstellung nicht mit solchem Gewichte in den Unterricht, daß es sich um sie stundenlang drehen kann, dann muß er die Hülfsstunde zu Hülfe nehmen und in dieser sich ganz vornehmlich mit diesen langstamen Köpfen beschäftigen.

7. Will der Lehrer eine auf längere Zeit unberücksichtigt gebliebene Partie des Unterrichtes repetiren, so geschehe das für diese Schüler nicht *ex abrupto*, sondern er lasse sie sich innerlich (auch äußerlich durch eine Aufgabe zu Hause) darauf vorbereiten, und wenn dieß letztere Fall gewesen ist, so beginne er mit einigen einleitenden Fragen an diese Schüler (siehe vorhin) und wende sich dann erst an diese Schüler und lasse sie den Stoff in dem Gange und in der Folge wiederholen wie er im Unterrichte ihnen vorgetragen ist. Die Vorstellungen sind gleichsam in dieser Anordnung im Geiste vorhanden, und nur der durch seine geistige Schwäche bereits hinweggehobene Schüler kann auch in längeren Zwischenräumen freier und unabhängiger vom ersten Unterrichtsgange die Vorstellungen reproduciren. Aufmerkende Leser werden uns hierin wohl beistimmen, da sie aus Erfahrung wissen, daß solche Schüler bei allen Repetitionen immer in den ersten Unterrichtsstunden einlenken und, wenn sie gewaltsam abgelenkt werden, ganz verstummen; ja daß solche Schüler zum großen Verdrusse des Lehrers ihm immer beim ersten Durchnehmen der Vorstellungen gebliebene Schiefheit, Hastigkeit, Unklarheit, Unbestimmtheit wieder bei der Repetition vorbringen.

8. Sehr förderlich ist für solche Schüler, wenn im Sinne des Schullebens sie zu dem gegenseitigen Unterrichte als einübende verwendet werden können. Das zwingt sie, sich in der Vorstellungsmasse schnell zu bewegen und dieselbe schneller und mit Willkür zu reproduciren. Der Reiz des Lehrens wirkt gar sehr mit. Gewiß tragen die meisten Leh-

Bedenken, gerade diesen Köpfen solche Arbeit und solches Thun zuzumuthen und anzuvertrauen, und greifen sie vielmehr nach den schnellen Köpfen, und doch dürfen sie sich versichert halten, daß, wenn es ihnen nur einigermaßen auf irgend einem Vorstellungsgebiete gelungen ist, dem Schüler dieser Art eine Herrschaft über die Vorstellungen geschafft zu haben, sie keinen bessern, besonnenern und zuverlässigeren Docenten für die Mitschüler finden können. Diese Docenten haben eine ganz besondere innere Freude daran, sich frei und beweglich in einem Gebiete zu wissen, das ihnen so viel Schwierigkeiten bot. Sie überraschen nicht selten durch die von ihnen angewandten Mittel, die sie zur Einübung verwenden, die sie natürlich an sich selber als probat erfahren haben. Welches Gebiet man zu wählen habe und welche Partien, das ist aus Obigem nicht mehr zweifelhaft. Auch in diesem Mittel sind wir der Zustimmung der Pädagogen gewiß, denn wer hätte es nicht schon beobachtet, wie gerade diese Schüler vornehmlich geneigt sind, ihre Mitschüler über das, was sie selber gut wissen und verstanden haben, zu unterweisen und zurechte zu weisen. Manche erscheinen wirklich lehrbüchtig und gelten bei ihren Schülern wohl als altkluge Weisheitskrämer.

Zum Schlusse wäre wohl hier noch das Mittel anzugeben, wie man die durch den Unterricht übel behandelten Köpfe dieser Art wieder gleichsam gesund machen und zurechte rücken könne. Da nun aber in den Lössäßen aus der Schulstube nur selbsteigene Versuche und Erfahrungen und Beobachtungen niedergelegt werden sollen, und da es nur gar selten gelungen ist, solche Schüler noch wieder in die rechte Bahn des geistigen Fortschreitens hinein zu bringen, und da, wenn es ja hin und wieder vorgekommen ist, dieß mehr durch die Länge der Zeit und durch uns verborgen gebliebene Mittel und ohne unser directes Zuthun geschehen ist, so fühlen wir uns auch außer Stande, solche Heilmittel anzugeben. So weit eigene Beobachtungen reichen, ist die Besserung oder Reparatur nur dann gelungen, wenn der Knabe in eine Classe gesetzt wurde, in welcher ihm die Arbeiten recht leicht wurden, und wenn der Lehrer ein recht geduldiger war. Sollte man wirklich den Versuch machen wollen, solchen Knaben wieder direct aufhelfen und es nicht der Zeit überlassen zu wollen, so müßte wohl erst eine sehr genaue Diagnose des geistigen Zustandes und eine genaue Kenntniß der bis dahin an ihm versuchten Unterrichtsweise gewonnen sein. Zu ersterem Thun hat der Massenunterricht in der Schule keine Zeit und zu letzterem keine Gelegenheit. Die einzige Mahnung kann nur die sein, man sündige nicht weiter an solchem Geiste und verkrüppele ihn nicht noch mehr.

Die Rhetorik im Gymnasium.

Von H. Deinhardt in Sondershausen.

Die nachfolgenden Bemerkungen über ein Lehrobject der Gymnasien, das sich theilweise in denselben conservirt hat, und zwar, was bezeichnend genug ist, vorzugsweise da, wo der frühere weitreichende Einfluß der Jesuiten auf das Schulwesen nachwirkte und nachwirken konnte theilweise ihnen von neuem oktroyirt werden soll — machen keinen Anspruch darauf, eine die Frage, ob man die Rhetorik mit ihr keineswegs anmuthigeren Schwester, der Poetik, wieder einführen oder einführen lassen sollte, gründlich erledigende Abhandlung zu sein; sie soll vielmehr dem gesunden Zeitbewußtsein, das meiner Ansicht nach die Frage als eine ernsthafte widerwillig abweist, einen nicht heftigen, sondern kurz motivirenden Ausdruck zu geben suchen, insofern es aber denn später zu ernstern und eingehenden Verhandlungen kommen sollte, bloße Einleitung dienen. — Das Lehrbuch der Rhetorik von J. Schmeißer, in dem ich einen glänzenden Beweis für den hohlen und nichtsagenden Charakter der Rhetorik als einer „Anweisung zur Besamkeit“ sehe — wie äußerst unbeholfen ist, von allem Anderen abgesehen, in diesem Lehrbuche der Sprechkunst der sprachliche Ausdruck — ist vor einiger Zeit in diesen Blättern besprochen worden. Das möchte ich entschuldigen, daß ich Herrn Schmeißer hier und da als Vertreter der Rhetorik auftreten lasse, wobei ich zugestehe, daß sich jedenfalls wandtere und gerüstetere als er in ihren Reihen befinden.

Insofern die Schule einen allgemeinen Charakter hat, also nicht speciell auf einen speciellen Beruf vorbereitet — und dieß ist bei dem Gymnasium wie bei der Volksschule der Fall, so sehr seine Aufgabe der Realschule gegenüber eine bestimmte ist oder eine bestimmtere sein soll — ist das nothwendige, sich theilweise von selbst ergebende, theilweise ausdrücklich erzielte Resultat ihrer Gesamthätigkeit, daß der Schüler richtig und gewandt sprechen lernt. Die Sprache ist das allgemeine Medium der Mittheilung und der Reproduction, jeder Unterricht zugleich Sprechübung, aber nicht nur weil Lehrer und Schüler dabei sprechen müssen, sondern vorzugsweise, weil die im Unterricht gegebenen geordneten Anschauungen und Vorstellungen die stoffliche *dynamis* der Sprechfähigkeit sind. Das selbstständige Sprechen ist eben nur nach einer Seite die Ausübung einer formellen Fertigkeit, nach der andern ist es die lebendige, individuell bestimmte Bethätigung eines allgemeinen Bewußtseins, also das gelegentliche Hervortreten und die eig-

ümliche Gestaltung eines Inhaltes, welcher innerlich bis zur Möglichkeit des sprachlichen Ausdruckes verarbeitet ist. Die formelle Sprechfertigkeit beruht auf der Ausbildung des leiblichen und psychischen Sprachganges; das letztere aber ist der Sinn für die Wortgestalten, für die Formen und Verbindungen der Sprache als solche. Indem der gestaltete Inhalt, das Wort und seine Beugung, die sprachlichen Verhältnisse und Verbindungen zum Gegenstande der Reflexion werden, so daß sich der intuitive Gebrauch in einen bewußten verwandelt, erhält nicht nur die formelle Sprechfertigkeit einen sichern Hintergrund, sondern auch die geistige Krystallisation des Gedankens einen äußeren Anhalt. Demnach ist der grammatische Unterricht für die Ausbildung der Sprechfähigkeit zwar auch als Ausbildung der formellen Denkfähigkeit, als die angemessenste Logik, sehr wesentlich, und die höhere Schule kann ihn nicht entbehren. Aber die Logik lehrt nicht denken, sondern nur den Gedanken formen, und die Hauptsache bleibt, daß der vielseitige Inhalt, in der Sprache zum Ausdruck gelangen kann, und mit ihm die Sprache dem Bewußtsein eingeildet wird. Nur indem die Schule, die den allgemeinen Charakter hat, das ist, was sie sein soll, das heißt, die allseitige Bildung gewährt, entwickelt sie die Sprechfähigkeit, aber entwickelt diese dann auch, da sie den muttersprachlichen Unterricht einsetzt, mit Nothwendigkeit und vollständig bis zu der Grenze, an welcher das besondere Talent eintreten muß und eintreten kann. Richtig und gewandt spricht jeder zeitgemäße Gebildete, eben weil er diese Fähigkeit, schön und hinreißend zu sprechen, setzt eine eigenthümliche Anlage voraus, welche allerdings zu ihrer vollen Entwicklung die Unterlage der allgemeinen und zeitgemäßen Bildung erfordert, aber mit und auf dieser Unterlage, wie sich wenigstens vorläufig sagen läßt, sich von selbst entwickelt. Wozu soll also die Rhetorik, welche nicht Grammatik überhaupt sprachlicher Unterricht sein, sondern es mit der Beredsamkeit der Fähigkeit, hinreißend zu sprechen, zu thun haben will, dienen, was könnte sie sein? — Herr Schmeißer definirt die Rhetorik als Inbegriff der Regeln, durch deren Anwendung die Beredsamkeit erzeugt wird und diese als „die Kunst oder Fertigkeit zu erregen und zu wecken“, wozu „man“ noch „als Hauptzweck der mündlichen Beredsamkeit ein drittes Moment, nämlich Bewegung des Willens“, hinzusetzt. Wenn diese Definition, abgesehen von der Unbeholfenheit des Ausdruckes, richtig ist, so läßt sich behaupten, daß die ganze Rhetorik eine „Regel“, die man auch einen guten Rath nennen könnte, heißt ist. Wer überzeugen will, muß eine klare und feste Ueberzeugung haben, wer erregen will, muß erregt sein. Jeder, der richtig und gewandt

spricht, wird eine durchdachte Ueberzeugung und ein wahres Gefühl zu Ausdruck bringen und dadurch mittheilen können. Herr Schmeißer fügt selbst den alten Ausspruch an: omnes in eo, quod scirent, satis eloquentes, und was er dagegen sagt, ist in der That so ausgezeichnet nichtsagend, daß wir es als ein Bröbchen der Kunst, Worte zusammen zu stoppeln, anführen müssen. „Allein“ — entgegnet Herr Schmeißer „wenn Jemand auch ohne vorausgegangenen Unterricht (natürlich der Rhetorik!) nach und nach eine Fertigkeit im Reden (!) erlangt, so zeigt dieß nur, daß ihn, bei seinen natürlichen Anlagen, Nachdenken, Beobachten, vielleicht Fehlen, das Richtige, wenn auch auf einem Umwege, finden ließ. Uebung war dann seine Schule.“ Damit läßt Herr Schmeißer den Einwurf, daß das „Wissen“ im vollen Wortsinne einen überzeugenden Ausdruck ausreichend sei, ruhig bei Seite liegen und scheint zu sagen, daß die Rhetorik ohne natürliche Anlagen, ohne Nachdenken, Beobachten und Uebung zur Beredsamkeit verhelfe, obgleich da seine Entgegnung in dem Worte „Umweg“ ihre Spitze hat, so will er sagen, daß die Theorie „die Vortheile“ der Kunst oder des Handwerks kennen lehrt und dadurch das Ziel der „Fertigkeit“ rascher erreichen läßt. Wenn wir vorläufig davon absehen, was es mit den Regeln und Geheimnissen der Kunst eigentlich auf sich hat, und wenn wir annehmen, daß es eine abstracte Fertigkeit nicht nur im Reden — die ist bei allen Schwägern vorhanden — sondern auch im Ueberzeugen und Erregen gibt, so wäre diese Fertigkeit offenbar als eine gefährliche und unsittliche zu bezeichnen, da sie die Möglichkeit, ohne Ueberzeugung zu überzeugen und ohne Erregung erregen zu können, nicht ausschließt. Immerhin aber würde eine solche Kunst — wiederum abgesehen davon, ob eine Theorie derselben von Belang sein würde — ein bedauerliches Talent und außerdem einen unwahren Charakter voraussetzen, ihre Gefährlichkeit aber würde in der Unbildung und Schwäche der Einzelnen und der Masse liegen, welche sich von der Ueberzeugungslosigkeit überzeugen und mit kalter Berechnung erregen ließen. Sie wäre eine aristokratische Kunst in dem schlimmsten Sinne, den man dem Worte beilegen kann.

Wenn wir vorhin sagten, daß auf der Unterlage einer allgemeinen Bildung und der mit dieser gegebenen Sprechfähigkeit sich das bedauerliche Talent zur schönen und hinreißenden Rede von selbst entwickelt, ist damit weder im Allgemeinen ausgesprochen, daß die Schule mit diesen Mitteln diese weitere Entwicklung nicht fördern könne oder solle, noch insbesondere, daß der sprachliche Unterricht sich auf die Grammatik beschränke, Grammatik aber auf die oben bezeichnete Aufgabe beschränke. Allerdings

hat die Schule — und dieß ist festzuhalten — die gleichen Mittel für alle Schüler, und sie kann es nicht zu ihrer Aufgabe machen, Redner oder gar Dichter zu bilden, das heißt, etwas anstreben, was sie bei der Mehrzahl nicht erreicht, während sie es bei den Einzelnen, die eine rednerische oder poetische Begabung haben, am allerwenigsten durch absonderliche Bildungsmittel erreichen würde. Wenn sich aber die allgemeine Schule ihrem Begriff gemäß die Ausbildung besonderer Talente nicht als Zweck setzen kann, so muß sie doch andererseits, ebenfalls ihrem Begriff gemäß, die Entwicklung verschiedenartiger Talente positiv ermöglichen. Dieselben Unterrichtsgegenstände können der wissenschaftlichen, der philosophischen, der rednerischen und poetischen Begabung den notwendigen Nahrungstoff gewähren und ihre formelle Uebung vermitteln, obgleich natürlich das eine oder das andere Unterrichtsobject dem bestimmten Talente näher oder ferner liegt, also mehr allgemeines oder ihr besonderes Bildungsmittel ist. Fassen wir das oratorische Talent ins Auge, welches in der Vereinigung ausgezeichneten äußerlicher Sprech- und Darstellungsmittel, eines entwickelten psychischen Sprachorgans — des ausgeprägten Sinnes für sprachliche Formen, Verbindungen und insbesondere für sprachliche Tendenzen — und einer entschiedenen Richtung des Geistes und Willens auf politische oder sociale Zwecke und Wirkungen besteht, so ergibt sich leicht, wie dasselbe z. B. bei dem Geschichtsunterrichte — demjenigen Lehrobject, welches die Mitte des Gymnasialunterrichtes bildet —, um einen trivialen Ausdruck zu suchen, seine Rechnung findet. Weil die Bethätigung des oratorischen Talentes die unmittelbare Wirkung auf den Willen, die Bewegung bestimmter socialer Körper und Massen nach einem Ent- oder Beschlusse theils der Rede ist, so gehört zur Ausübung und Erfüllung dieses Talentes die Kenntniß des Lebensgetriebes, der Bedürfnisse und Eigenschaften, welche gegen einander spielen, der verschiedenen Arten der Zugänglichkeit und Erregbarkeit, des Menschen, wie er unter bestimmten Verhältnissen ist und fühlt. Deshalb wird sich das oratorische Talent instinctiv an die pragmatische Seite der Geschichte halten — das heißt, vorzugsweise auf die Geschichte „machende“ Thätigkeit, die plangemäß verfolgten Zwecke, die energische und glückliche Benutzung von Umständen und Stimmungen, die durch die Macht des persönlichen Auftretens und die Macht des Wortes insbesondere erlangte Erfolge reflectiren. — Wenn Psychologie und Logik in propädeutischer Form als Lehrobjecte in den oberen Classen des Gymnasiums zu fassen werden — eine Zulässigkeit, die wir hier nicht zu erörtern haben — so ergibt sich ebenfalls leicht, nach welcher Seite hin sie nicht nur

der philosophischen Reflexion, sondern auch dem oratorischen Bedürfnis, welches dem philosophischen gegenüber als ein praktisches bezeichnet werden muß, Stoff, Halt und Anreiz gewähren, also nicht nur ein allgemeines, sondern auch ein besonderes Bildungsmittel sind. Was endlich den sprachlichen Unterricht anbetrifft, in welchem die Sprachformen Gegenstand der Reflexion werden und die Entwicklung der Sprechfähigkeit ausdrücklicher Zweck ist, so stellt er sich von selbst als die nothwendige Vorbildung für das oratorische und poetische Talent dar, da niemand schön und eindringlich sprechen lernt, der nicht vorerst richtig und gewandt spricht. Fassen wir die drei Seiten des sprachlichen Unterrichts, die Grammatik, die Lectüre und die Uebung des selbstständigen Sprechens und Schreibens (schriftliche Arbeiten) in das Auge, so muß allerdings die Forderung in den Vordergrund gestellt werden, daß sie in organischem Zusammenhange nicht nur unter sich, sondern auch mit den übrigen Unterrichtsobjecten bleiben, daß also ihre dreiseitige Aufgabe die durch den Zweck der Reflexion auf die Sprachformen bedingte oder dem receptiven und productiven Bedürfnis nach individueller Gestaltung entgegenkommende Reproduction des in den übrigen Lehrobjecten systematisch aus einander gelegten Stoffes ist. So entschieden aber mit dieser Forderung ein abstracter Charakter des sprachlichen Unterrichts abgewiesen wird, so wenig läßt sich verkennen, daß er von vorn herein nicht nur der allgemeinen Bildung dient und ihre Bethätigung ermöglicht, sondern auch das besondere Talent in besonderer Weise anzieht und übt. Eine Seite der poetischen wie der oratorischen Begabung ist der ungewöhnliche Sinn für sprachliche Formen, Verbindungen und Wendungen, und es folgt hieraus, daß bei ihnen der grammatische Unterricht einem rasch eingehenden und insbesondere auch die feineren Unterschiede auffassenden Verständnis begegnet. Weiterhin bietet die Lectüre auch schon auf den unteren Stufen des Unterrichts, obgleich hier die Form der historischen Mittheilung (Beschreibung und Erzählung) vorherrscht, einzelne Muster poetischer und oratorischer Darstellung, und in gleicher Weise wird sich auch in den aufgegebenen Arbeiten der poetische und oratorische Sinn stellenweise bethätigen können. Wie aber auf den höheren Unterrichtsstufen poetische und oratorische Lesestücke einen breiteren Raum einnehmen, während die schriftlichen Arbeiten der individuellen Neigung und Begabung, also auch dem poetischen und oratorischen Talent in demselben Maße einen freieren Spielraum lassen, als sich der Wissensstoff, den der Schüler beherrscht, erweitert und die Fähigkeit der Stoffbeherrschung den Sinn für Maß und Form entwickelt hat, so bietet auch die Grammatik, indem sie zur Stylistik wird, einen weiteren

und doch bestimmteren Anhalt für die Reflexion des poetischen und oratorischen Talents auf ihre eigene Bethätigung. Während es nämlich die Grammatik auf ihrer ersten Stufe mit dem logischen Ausdrucke der Anschauungen, Vorstellungen und Gedanken, also mit den Formen, Wörtern und Wendungen, in welchen die Begriffsbeziehungen ausgeprägt sind, auf ihrer zweiten Stufe mit dem Vorrathe von Begriffen und Worten, den die Sprache hat und mit der Weise, wie sie ihn erzeugt (Wortbildung), zu thun hat, betrachtet sie auf ihrer letzten Stufe die künstlerisch-freie Anwendung der Sprache, in welcher die äußerlich logische Richtigkeit zurück, die Zweckgemäßheit und das Gesetz der einheitlichen, harmonischen Wirkung hervortritt. Betrachten wir die Grammatik als abgesonderten Unterrichtszweig, so ist ihr Lehrziel auf den beiden ersten Stufen die Fähigkeit des Schülers, das sprachlich Ausgedrückte scharf und vollständig aufzufassen und selber richtig und zutreffend zu sprechen; auf der letzten Stufe aber ist die productive Fähigkeit, das eigentliche Können, keineswegs in gleicher Weise Zweck wie die receptive, das eingehende Verstandniß, vielmehr muß die letztere, insofern der allgemeine Charakter der Schule ins Auge gefaßt und wenn das Lehrziel als ausdrücklicher Zweck verstanden wird, als der einzige bezeichnet werden, den die Schule hat. Es kann unmöglich ihre Aufgabe sein, die verschiedenen Stylarten, mit denen sich die höhere Grammatik beschäftigt, und am allerwenigsten die künstlerische Fähigkeit, welche der historische, der oratorische und poetische Styl in Anspruch nimmt, beizubringen. Was sie erzielen kann und muß, ist die Fähigkeit, das sprachliche Kunstwerk allseitig zu genießen und zu würdigen. Dieses Kunstwerk ist entweder ein historisches (worunter auch die beschreibende und schildernde Darstellung fällt) oder ein oratorisches, welches sich durch die bezweckte Einwirkung auf den Willen charakterisirt, oder ein poetisches, in welchem die schöpferische Freiheit der Phantasie die Gebundenheit der Form bedingt. Die höhere Grammatik hat das Wesen der sprachlichen Kunstwerke für sich und an Musterbeispielen zu entwickeln, einleitend aber die äußerlichen Bedingungen der harmonischen Wirkung, das Gesetz des Wohllautes und Wohlklanges, und diejenigen sprachlichen Wendungen, in welchen die logische Verbindung und der logische Ausdruck aufgehoben erscheint, die Figuren und Tropen zu behandeln. Wenn hiernach die Aufgabe der Grammatik ziemlich umfangreich erscheint, so ist zu berücksichtigen, daß einestheils auf der letzten Stufe des grammatischen Unterrichts die von der Literaturgeschichte begleitete Lectüre mit demselben in noch engere und eingreifendere Verbindung tritt, als dieß auf den früheren Stufen der Fall sein muß,

was sich ebenso von der Lectüre der classischen fremdsprachlichen Schriftsteller sagen läßt, und daß andertheils nur das Nothwendige, das heißt das Gegebene wird, was erforderlich ist, um sich über die Zweckgemäßheit und Schönheit des sprachlichen Kunstwerkes Rechenschaft zu geben. Durch diese Beschränkung wie durch die Verbindung mit der Lectüre wird die Einheit und Uebersichtlichkeit des Unterrichts gewahrt und zugleich ein abstracter Charakter desselben, das Herabsinken in scholastisches Eintheilungs- und Regelwesen vermieden. Wie aber nur hierdurch die Grammatik ein organisches Glied des Gesamtunterrichtes bleibt und für die allgemeine Bildung das leistet, was sie leisten soll, so wird andererseits nur auf diese Weise für das besondere Talent, sei es ein oratorisches oder poetisches, das Talent der historischen oder der philosophischen Erkenntniß und Darstellung, wahrhaft fruchtbar. Die Ausbildung des productiven Talents resultirt einzig und allein aus der innerlichen Reproduction gleichartiger Leistungen und, insofern es ein künstlerisch ist, aus der Erkenntniß von dem Wesen und insbesondere auch von den Grenzen der betreffenden Kunst. Die Fähigkeit der innerlichen Reproduction des Kunstwerks ist eine allgemeine, indem das eingehende Verständniß nothwendig Nachempfindung und Nachbildung wird; tritt aber bei dem entsprechenden Talent das letztere Moment, das Nachbildung, nicht nur energischer, sondern auch selbstständiger, das heißt, von der Nachempfindung mehr gesondert hervor. Das Wesen und die Grenzen einer bestimmten Kunst müssen in gleicher Weise jedem Gebildeten zum Bewußtsein kommen, aber das betreffende Talent bringt in die Reflexion über das Kunstwesen sein Selbstgefühl und reflectirt den ausgesprochenen Gedanken unmittelbar auf seine eigenen Regungen und Tendenzen, während es die Grenzen seiner Kunst nicht nur erkennt, sondern auch bei der innerlichen Reproduction auf anderen Gebieten empfindet. Wenden wir das Gesagte auf das oratorische und poetische Talent an, so ergibt sich leicht, daß sie in demjenigen sprachlichen Unterrichte, welchen der Begriff der Schule fordert, nicht nur die erforderliche, sondern auch ihre mögliche Ausbildung finden, da dieser Unterricht die Reproduction verschiedenartiger Sprachleistungen verlangt und zugleich eine allgemeine, an Beispielen entwickelte Aesthetik einschließt, während für die selbstständige Production fortwährend Gelegenheit und mittelst der Schemata und Kritiken einzelner Arbeiten auch eine Art von Anleitung gegeben wird. Hiermit geschieht alles, was für die Entwicklung und Bildung des oratorischen und poetischen Talentes geschehen kann. Jede weitere „Förderung und Anleitung“ verläuft in vage, entweder selbstverständliche oder nach den Umständen halbrichtig

und falsche Regeln und in pedantische Einteilungen, welche nicht das Mindeste nützen, aber sehr viel schaden, weil sie eine flache Anschauung von dem Wesen der Beredsamkeit und Poesie voraussetzen und deshalb die Stelle wirklicher Bildungsmittel, diese verdrängend, einnehmen.

Als das Resultat unserer kurzen Auseinandersetzung ergibt sich, daß der höhere grammatische Unterricht die Rhetorik und Poetik, insofern wir bei diesen Bezeichnungen von dem Begriffe einer „Anweisung“ zum Reden und Dichten, der sich damit verbindet, absehen, in sich einschließt, die Entwicklung und Ausbildung des etwa vorhandenen poetischen und oratorischen Talents aber durch den sprachlichen Unterricht überhaupt, und zwar insofern derselbe mit den übrigen Lehrobjecten in organischer Verbindung steht, vermittelt wird, daß demnach Rhetorik und Poetik als besondere Lehrzweige nicht hervortreten dürfen, und daß, wenn sie als solche Platz greifen, hierin ein Beweis für die Dürftigkeit des Gesamtunterrichts und für die Richtung auf ein äußerliches Formen- und Scheinwesen liegt. Wir fügen hinzu, daß nur solche Zeiten, in denen das geschichtliche Leben oder der wissenschaftlich productive Geist verflohet ist, die Rhetorik und Poetik als Kunstwissenschaften ausbilden und zu wesentlichen Lehrobjecten in den „Gelehrtenschulen“ stempeln können. — Die Rhetorik ist allerdings eine Erbschaft, die das antike Leben dem Mittelalter und theilweise der modernen Zeit überliefert hat, aber sie hat auch da, wo sie ausgebildet wurde, keine Redner mehr erzeugt. Die griechischen und römischen Rednerschulen in der Zeit des noch kräftigen, aber bereits in überreizter Parteiensucht sich erschöpfenden politischen Lebens hatten wesentlich die staatsmännische und juristische Bildung neben dem Sprachstudium, keineswegs die bloß formelle Beredsamkeit zur Aufgabe: sie vollendeten die Vorbildung der Männer, welche eine öffentliche Rolle zu spielen hatten oder spielen wollten. Wenn Cicero für die römischen Rhetoriker nicht nur Musterredner, sondern auch Begründer der Kunsttheorie in dem Sinne der Rhetorik geworden ist, so ist wohl zu berücksichtigen, daß er eben der letzte große Redner war, und daß in seinen Reden schon sehr häufig das gesunde Pathos fehlt und durch Coquetterie mit den „Kunstkennern“ ersetzt wird. Eine förmliche und allgemeine Unterrichtsdisciplin wurde die Rhetorik in den Zeiten, in welchen das absterbende römische Leben in ohnmächtiger Eitelkeit die Formen seiner Bildung zu conserviren suchte.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Das classische Alterthum in der Gegenwart. Eine geschichtliche Betrachtung von Dr. Wilhelm Herbst. Leipzig bei Teubner. 1852. VI u. 224 Seiten 8°.

Der Verfasser dieses elegant geschriebenen und vom Verleger elegant ausgestatteten Buches steht, wie es einem Gymnasialpädagogen ziemt, auf dem Standpuncte des vollblütigen Humanismus, trägt aber, als unterscheidendes Merkmal von der Mehrzahl seiner grubensahrenden Berufsgenossen, in seiner Hand die Leuchte, die in ihm die Macht des Fortschritts, welchen die Böckhe und überhaupt die Tonführer der Alterthumswissenschaft in Beurtheilung des Gehaltes, Zieles und unveräußerlichem Wesens und Herrschens derselben angebahnt haben, somit den Philologen, wie ihn die Gegenwart und nächste Zukunft brauchen, erkennen läßt. Die Schrift zerfällt in siebenzehn, auch nur nach ihren Ueberschriften zu urtheilen bedeutungsvolle, Abschnitte, nebst Einleitung und Schlußbetrachtung. Die Geschichte der classischen Studien verfolgt der Verf. auf seinem geschichtlichen Gange Schritt für Schritt unter den Einwirkungen der deutschen Romantik, der politischen Verhältnisse Deutschlands, wobei vor allen Niebuhr's staatlichem und wissenschaftlichen Wirken Rechnung getragen wird, des Kampfes der von ihm begründeten historischen Schule mit der Hegel'schen Philosophie, der eine Zeitlang jene Studien beeinträchtigenden Hinneigung zum deutschen Alterthum, der Ranke'schen Schule, die ein engeres Anschließen der Geschichtschreibung an die Gegenwart vermittelte, endlich der Antipathieen in der Zeit gegen das classische Alterthum, so wie der Vertheidigungsmittel seiner Anhänger. Im zehnten Abschnitt, wo die Hauptrichtungen der Philologie in der Gegenwart charakterisirt werden, sind die Eigenthümlichkeiten, Vorzüge, Bestrebungen und Erfolge der Böckh'schen und G. Hermann'schen Schule in anziehendstem Detail dargestellt, und beide Männer werden nach Persönlichkeit und wissenschaftlicher Bedeutung geschildert und gewürdigt. Der größte unter Böckh's Schülern war Otfried Müller, ein genialer, selbstständiger, schöpferischer Geist. In keinem der übrigen offenbarte sich der Geist ihres Meisters. Dieses Schicksal theilte Böckh mit Hegel und Hermann. Des letztern Schüler vermochten keiner

Hermanns großartiges Wesen und volle Bedeutung zu erfassen, sondern meist nur in purer Technik vereinzelte Seiten dieses Wesens in den Kreis ihrer Betrachtung zu ziehen und nachzubilden. Schon aus obigen Angaben leuchtet die Wichtigkeit der Schrift ein. In den Schlussscapiteln legt Hr. H. seine Grundsätze hinsichtlich der auch von ihm als dringlich befundenen Reform des classischen Unterrichts auf Schule, Universität und den Gebieten der Alterthumswissenschaft zwar lange nicht erschöpfend, jedoch klar und überzeugend vor. Von ganz vorzüglichem Interesse sind die beiden Abschnitte, worin „die Verwandtschaft Griechenlands und Deutschlands“ nach einer Aeußerung Niebuhrs: „Griechenland ist das Deutschland des Alterthums“ nachgewiesen wird. Nachgewiesen wird sie aus der *Naturanlage* des hellenischen und deutschen Volks, die nun auch zur Folge hatte, daß beide Völker fast die gleichen Erscheinungen im Gebiete geistiger Bewegung erlebt haben oder erleben. Die Gleichartigkeit ihrer Geschiehe und Erlebnisse wird nun speciell erörtert und bei Besprechung des zwischen Sparta und Athen obwaltenden Dualismus eine anziehende Parallele mit Oesterreich und Preußen gezogen, denn dieser Dualismus trage die entschiedenste Aehnlichkeit, nicht bloß des Zahlenverhältnisses wegen, sondern wegen der Triebfedern und Bestrebungen, die auf beiden Seiten fast die nämlichen seien: „Sparta, die Vertreterin des alten conservativen Elements, aller Geistesfreiheit feind, dem dorischen düster-ernsten Rigorismus, aber auch der dorischen Tüchtigkeit treu; Athen, die Herberge des neuen Geistes, jeder Neuerung hold in Staat und Gesellschaft, im Glauben und Wissen, zu jedem Wagniß bereit, schwankend in seinen Bahnen, aber auch die Vertreterin alles Hohen und Edeln, aller Entdeckungen und Bereicherungen im politischen und geistigen Leben.“ Hellas erlag unrettbar den Streichen des Macedoniens, über Deutschlands Zukunft hängt annoch am Horizont die drohende Wolke. Wie diese aber auch sich entladen möge, so liegt doch ein mächtiger Unterschied darin, „daß — ich kann mir nicht versagen, diesen Passus S. 161 wörtlich auszusprechen — Griechenlands gesetzliche Verfassung die Demokratie war, die, ein Zeichen ihres innern Verfalls, in eine ausländische Monarchie überging, während in Deutschland die ewige Wahrheit der Monarchie lebt, die trotz vorübergehender Entstellungen stets einer Zurückführung auf ihr Urbild fähig ist; ein anderer und größerer darin, daß das deutsche Volk der Gegenwart seiner ethischen Natur nach nicht dasselbe ist wie das griechische vor dem Tag von Chäronea, daß die ihm inne wohnende sittliche Kraft und die daraus quellende Widerstandsfähigkeit im Bunde mit religiöser Erhebung ungleich größer und nachhaltiger ist.“

Begleiter durch die deutschen Volks- und Jugendschriften. Ein Versuch u.
Herausgegeben von Karl Bernhardt, Dr. theol. und erstem Bibliothekar in
Kassel. Leipzig bei G. Mayer. 1852. XII u. 172 S. 8.^o

Dieses Buch — und zwar nicht bloß ein Buch, sondern ein von dem Verleger seit lange berathenes und vorbereitetes Unternehmen — verdient die wärmste Empfehlung an alle Vorsteher, Lehrer und Erzieher beider Geschlechter in öffentlichen und Privaterziehungsanstalten; nach ihnen, und gewiß mit nicht geringerm Euf, an alle Eltern, welche das Bedürfnis fühlen, außer dem Schulunterrichte ihre Kinder auch zu nützlicher Beschäftigung und Ausfüllung ihrer freien Zeit durch Privatlectur und Wahl zweckmäßiger Jugendschriften auch ihrerseits weiter bilden zu helfen, und doch so häufig rathlos hin- und herschwanken hinsichtlich dessen, was denn nun das Rechte und Zweckmäßige sei. Hier also ist das Bedürfnis eines solchen Buches augenfällig. In dieser dankenswerthen Schrift werden alle alles, was sie nur irgend wünschen und bedürfen, vollständig zusammengestellt, nicht aber bloße Büchertitel, sondern jede Schrift mit untergefügtem kurzen Urtheil irgend eines erprobten Schulmannes versehen und die Bücher zweckmäßig unter Rubrik geordnet finden. Unter den zahlreichen, auf dem Titelblatt aufgeführten Mitarbeitern seien genannt Bezzenberger, Fulda, Klüpfel, Löbe, Meier, Nicke, Preußner und Wildenhahn. Ueber Zweck des Unternehmens so weit er nicht schon aus dem Bisherigen erhellt, verbreitet sich die Vorrede, auf welche wir die Leser d. Bl. verweisen. Dienlicher dürfte die genaue Angabe des Inhaltsverzeichnisses sein. Die erste der drei Abtheilungen (Jugend- und Volkschriften zur Unterhaltung und Belehrung im Allgemeinen) weist im ersten Abschnitte die für die Kindersube geeigneten Schriften nach, und zwar Allgemeines, für Säuglingsbewahranstalten, für Haus und Kleinkinderschulen; im zweiten Abschnitt die für die lesende Jugend von neun bis vierzehn Jahren, und zwar Sammelwerke, Einzelnes, poetischer Anhang (hier vermiffen wir Götzinger's Piederarten); im dritten Abschnitt die für Erwachsene, und zwar wie im zweiten Abschnitt. Die zweite Abtheilung (belehrende Schriften nach besondern Lebensrichtungen) zählt im ersten Abschnitt Sammelwerke, im zweiten Naturwissenschaften und Gesundheitskunde, im dritten die ökonomischen, technologischen und gemeinnützigen, im vierten geographische und geschichtliche Schriften (Erdfunde und Reisebeschreibungen, Geschichte), im fünften Schriften über das sittlich-religiöse Leben (über Kirche, Schule und Staat, äußere und innere Mission, Seelenkunde und Erziehung, erbauliche Schriften und Bibelfunde, christliche Gedichte und Kirchenlieder) auf. Hierauf folgen im ersten Anhang litterarische

Nachweisungen, im zweiten Anhang die Schriften der sämtlichen deutschen Volkschriftenvereine, an deren Spitze der Zwickauer. Bei letzterem ergänzen wir, daß der Verfasser des vierbändigen Schatzkästleins deutscher Geschichten S. 128 und der Sammler des zweiten Theiles der ersten Lebensbilder S. 133 Herr G. E. Köhler ist, von dem auch nächstens die Geschichte des Römervolks in zwei Theilen erscheinen wird.

Leipzig.

G. Köhler.

Wie wird die Volksschule national? Von F. W. Miquel. Rügen bei W. Jüngst. 120 S. 8°.

Der Herr Verf. versteht unter seiner Frage die, wie die Volksschule zur Entwicklung und Förderung und Kräftigung der Nationalität geschieht werde. Zunächst, um allem und jedem Mißverständnisse vorzuzuregen, nur erst die Bemerkung, daß hier nicht von einer modischen Nationalitätsschwindelei die Rede ist, die sich auf alles Mögliche verstand, nur nicht auf Nationalität, und die alles Denkfliche erzielt haben und noch erzielen mag, nur nicht Nationalität. Diese Bemerkung ist mindestens für diejenigen Leser nothwendig, welche sich dieß Aushängeschild längst verewelt haben an dem, was dahinter sich verbarg und als Herdesfuß hervorblickte. Die Antwort, welche der Herr Verf. auf seine Frage gibt, lautet:

Der Sprachunterricht in der Volksschule muß sich auf dem Stammesdialekte, die Geschichte auf der Stammesgeschichte, die Geographie auf der provinziellen Statistik, der Religionsunterricht auf der Einführung des Christenthums in Deutschland aufbauen.

So oft die Schule Großes geleistet, war sie national, so sagt der Herr Verf., und hörte es auf zu sein, sobald die Nationalität einem Streben nach Weltbürgerthum wich. Hier wird dem Herrn Verf. eingewandt werden, daß in allen jenen Zeiten nicht die Schule der Factor, sondern nur das Product einer solchen Zeit gewesen sei. Wenn das Gefühl oder das Bewußtsein der Nationalität ausgestorben und verdunkelt ist, dann kann es nicht die Schule wieder erwecken. Daß Referent anders denkt, weiß der Herr Verf., aber er will ihm hiemit sagen, daß sich derselbe wohl hätte etwas weiter auf diesem Felde ergehen können, um die Leute, welche unter Berufung auf eine wichtige Auctorität die Schulen für gar keinen Factor erachten, mindestens zu einer Besinnung zu bringen. Es wendet sich dann der Herr Verf. zur Darstellung des Zustandes des Unterrichtes in der hochdeutschen Sprache, welche man offenbar zur Allgemeinsprache zu erheben beabsichtige. Obwohl er nichts gegen solche

Allgemeinsprache hat und die Unerläßlichkeit des Unterrichtes in ihr anerkennet, so weist er doch schlagend den geringen Erfolg und namentlich den Schaden nach, daß der Schüler mit dem Niederlegen der Schulsprache und dem Wiederaufnehmen seines Platt auch einen großen Theil seiner Kenntnisse ablege, mundaufwerde, die Unterhaltung mit Gebildeten scheue, das Lesen der Bücher und somit die eigene Fortbildung aufgebe und endlich, was das größte Uebel sei, zu früh eine fremde Sprache erlernen müsse und seine geistige Entwicklung nicht in der Muttersprache, sondern in einem ihm immer noch fremd bleibenden Sprachidiom empfangen und durchmache. Auch hierin wird man nur vollkommen zustimmen können, wenn man nicht aus Theorien her urtheilt und in der Principien willen die Erscheinungen nicht mehr sieht. Auch Referent könnte aus Jugend- und Manneserfahrung her manche gar ergötzliche Beispiele aufführen, wie wenig in den von den Revisoren oft wegen der erreichten Fertigkeit im Hochdeutschen belobten Schulen eigentlich geleistet, wie viel gar nicht oder mißverstanden ist. Es ist gar nicht zu erhellen, daß ein mechanisches Nachsprechen des Hochdeutschen in einer Landschule statthaben kann und daß selbst concrete Dinge mit dem hochdeutschen Worte nicht in die Anschauung des Sprechenden gerufen werden. Einen größern Schaden aber wird, wenn die Verhochdeutschung des Volkes gelingen sollte, nach unserm Verf. die Entwicklung der deutschen Sprache und somit die Gesamtentwicklung des Volkes, welches das Schöne gefaßt gleichsam verloren hat, unfehlbar erleiden. Wer sollte ihm hier nicht Recht geben? „Das Hochdeutsche darf die Mundarten nicht tödten so wenig wie das Hochdeutsche über den Mundarten fehlen darf.“ Darin soll der Volksschullehrer seine Landesmundart kennen, d. h. mit der Wortbildung, Biegungsweise, Satzconstruction, Tropenbildung, Verwandtschaft dieses Dialekts mit jetzt lebenden und früher blühenden, z. B. dem Englischen und dem Gothischen, in den Hauptsätzen bekannt sein, und dann müssen die Gebildeten und Gelehrten Achtung zeigen vor ihrer Mutter vor ihrer Stammsprache; sie müssen bedenken und beweisen, daß in ihr die lebhaftesten Vorstellungen, die tiefsten, die ersten, heiligsten Gefühle, die nachhaltigsten, die süßesten Erinnerungen, die fräftigsten und edelsten Entschlüsse verkörpert sind u. Darum müssen die Hauptmundarten des deutschen Volkes wieder Schrift- und Büchersprache werden. So sehr Ref. mit dem Verf. hierin einverstanden ist, wie wenig auch er vor Schwierigkeiten bei nothwendigen Reformen zurückschreckt und einem ernsten Willen begeisterter Männer viel für möglich hält und den Bedenkllichkeiten in solchen Dingen weiter keine Bedeutung einräumt als die der Klug- und Weisedünkelerei, so sieht er doch in diesem Bun-

und befeuzet aufrichtig die aufgethürmten Hemmnisse. Es ist der Kirche, der Staatsregierung, der Schule u. nach und nach gelungen, das Volk den hochdeutschredenden Menschen höher Gebildete schauen zu lassen, wie das auch der Herr Verf. kennt und einräumt. Das Volk will nicht platte Bücher lesen, es will nicht einmal von seinen Vorgesetzten, Vorgesetzten, Geistlichen plattdeutsch angeredet sein im Amtsverkehr, es nimmt diese vornehme Herablassung aus einem sehr natürlichen Instincte des Selbstgefühls sogar unter Umständen übel. Wer soll in aber die plattdeutschen Bücher schreiben? Die in der wissenschaftlichen Sprache geschulten? Sie können es nicht, sie übersetzen in die alte Sprache und reden nicht plattdeutsch, sondern platt. Eine Pitteratur, welche in dieser Volkssprache zum Volke reden soll, darf nicht eine Übersetzung einer in einer andern Sprachanschauung gewonnenen Genossenwelt sein. Und wer soll nun hienach fürs Volk in seiner Sprache schreiben? Es ist zu beklagen, daß es so ist. Der einzige denkbare Weg ist nur der, daß man in allen Volksschulen alles in der Volksmundart unterrichtete und nun auch für die erweiterte und zu erweiternde Begriffswelt des Volks seine Sprache nach und nach herauf bildete. Es würden sich dann auch wieder Schriftsteller, Schriften und Leser finden. Auch ein solches Unterrichten ist nur möglich, wenn erst wieder die Lundengeberei und Lections- und Pensennacherei auch aus den Volksschulen verschwunden und ein Schulleben auch in ihnen angebaut worden ist. Schaff Raum für Umgang der Kinder mit ihrem Lehrer und manches heute unthunlich Scheinende wird eine Wirklichkeit werden.

Wie unser Herr Verf. nun mit der Sprache, so will er auch in Geschichte und Geographie bei dem Volke oder Volksstamme wieder anknüpfen, und auch die Landesgeschichten sind ihm noch nicht der passende Rahmen, um über ihn die deutsche Volksgeschichte zu spannen. „Die Geschichte der bäuerlichen Verhältnisse und in den Städten die des mittelalterlichen Städtewesens müssen für den Volksschullehrer die Ausgangspunkte seiner Studien, die Wege seines Unterrichts und die Ziele seiner Bestrebungen für die nationale Bildung des Volkes sein. — Alle Anknüpfungen müssen an die uralten Sitten und Gewohnheiten und vor allen Dingen an die Rechte des sächsischen Bauern geschehen. — Der Schüler hat an der Hand des Lehrers die Eigenthümlichkeiten und geschichtlichen Merkzeichen seines Geburtsortes und der Umgegend aufzusuchen, durchzugehen, wird so lernen die Namen deuten, die Zwecke der häuslichen und Acker Einrichtungen, die Bedeutung und Nützung der Mark und in der Stadt die Gemeindevorrichtung, kurz er wird seine Umgebung geschichtlich analysiren und dabei eine große Menge einzelner

Kenntnisse einsammeln und eifrigst nach Mehr verlangen.“ Ehe er weiter berichtet, nur ein leises Bedenken: Die Reflexion auf sich selbst ist, wenn sie durch Unterricht geleitet werden soll, ein gefährliches und oft vergebliches Unternehmen und stört oft das ruhige Verharren in gesicherten Charakterfestigenden Besitze. Zustände, Sitten, Gewohnheiten, Rechtsverhältnisse dem Kinde auch nur gesprächsweise vorzuführen, dürfen nicht das Interesse erwecken, was sich unser Herr Verf. davon verspricht und um so weniger, je näher alle diese Dinge dem Kinde stehen. Er glaubt diese Dinge genug zu kennen und zu verstehen, und was es davon noch nicht aufgenommen und verstanden hat aus seinen Lebenverhältnissen und Umgebungen her, das möchte ihm nicht leicht durch Unterricht näher gebracht werden können. Handelnde Personen, ist unsere entschiedene Erfahrung, sind bis zu einer weit hinauf reichen Alters- und Bildungsstufe die einzigen interessanten Geschichtsgegenstände. Möglich bleibt freilich, daß eine recht individuelle Behandlung der Dinge auch mehr leistet, als man nach bisherigen Erfahrungen eiräumen möchte. Der Herr Verf. gibt eine kurze Andeutung des weiteren Verlaufes. „Zuerst wird der Lehrer die heidnische Zeit schildern und dann mit der Schilderung des Bodens und Klima's beginnen müssen. Mitt in diese heidnische Welt tritt dann plötzlich eine jener großartigen Erscheinungen der Weltgeschichte, einer der reinsten historischen Vertreter des Christenthums, der Missionär Bonifacius, ein. Inzwischen hat der Religionsunterricht durch seine vorhergehenden Darstellungen den geschichtlichen Horizont auch für Deutschland erweitert und aufgeklärt und dann ist die Zeit gekommen, die fast noch leeren Rahmen mit Stammesnamen auszufüllen und die allgemeinen Bezeichnungen detailliren. Das Sachsenland und seine Geschichte bleibt auch für die folgenden Darstellungen stets die Hauptsache, aber es darf auch nicht an der rechten Belaubung der Umgebungen fehlen. Es ergeben sich als Ruhepunkte die ältesten sächsischen Wanderungskreise und Verpflanzungen, die Zeiten Heinrichs und Otto's I., die Kämpfe gegen Heinrich II., die Regierung Heinrichs des Löwen, namentlich die Entstehung der Städte etc.“ Weitläufig geht dabei der Herr Verf. auf die Charakteristik eines Lesebuchs für die Volksschule ein, welches er, wenn wir ihn recht verstanden haben, als den Begleiter und Träger vornehmlich des historischen Unterrichts angesehen wissen will.

Wie nun in der Geschichte, so will der Verf. auch in der Geographie vom Nächsten ausgehen, und muß dieselbe sich mehr wie irgend ein anderer Unterrichtsgegenstand an das Leben, seine Kenntnisse und Bedürfnisse anschließen. „Der Lehrer sei bekannt mit den Producten und

ürfnissen, den Gewerben und Handwerken, den Verkehr- und Absatz-
wegen, den Familien und ihren Verbindungen, den Erlebnissen, Aus-
sichten und Plänen seiner Gegend, seines Ortes; er suche sich zu unter-
richten von Hannover's Lage, Aussichten, Befürchtungen, Plänen in
Handel, Industrie, Gewerbe, Ackerbau." Es sind zu unterscheiden drei
Theile des erzählenden geographischen Unterrichts, der provinciell topi-
sch, der national statistische und der universell naturbeschreibende Theil.
Der Verf. muß hier abbrechen und muß es sich versagen, auch nur
kurz noch von den vielen methodischen Winken, Kritiken anderweitiger
Methoden, Beurtheilungen von Schul- und Lesebüchern und anderweiti-
gen Excursen hervorzuheben, um so mehr, als der ange deutete Inhalt
schon zum Lesen auffordern wird. An Widerspruch wird es dem
Verf. nicht fehlen, aber was schlimmer ist, wird nicht ausblei-
ben. Man wird das Buch lesen, mit Interesse dem Buche bis ans Ende
zu, zu mancherlei Gedanken angeregt werden und dann in sachsen-
müthiger Beharrlichkeit den alten Weg immer weiter verfolgen. S."

Methodik und Organisation des Elementar- und Volksschulunterrichts. Ein Leit-
faden zur erziehenden Behandlung des Unterrichts und zur organischen Verbin-
dung der Lehr- und Übungsgegenstände in einem einfachen, praktisch erprobten
Unterrichtssysteme. Für die Leiter und Lehrer der betreffenden Schulen von H. F.
Schnehl. Berlin, Verlag von Carl David. 1852. S. 187.

Der Verf. ist in der pädagogischen Welt durch mancherlei Schrif-
ten auf dem Gebiete der Elementar- und Volksschule bekannt und nament-
lich durch das Buch: „Die Centralisation (Concentration) des allge-
meinen Schulunterrichts. Ein vereinfachtes Lehr- und Übungssystem
für Elementar- und Gemeindeschulen.“ Es fehlt unserm allgemeinen
Schulunterricht der organische Zusammenhang sowohl seiner innern
Grundlage als seiner äußern Gestaltung nach, indem es jener offenbar
fehlenden tiefer angelegten und auf der Entwicklungsweise des Seelenlebens
beruhenden Pläne und dieser an einer wohlgeordneten, durchgreifenden
Ökonomie und Ordnung fehlt. So der Verf. Wir haben daher auch
von ihm als solchen zu erwarten, der weder mit dem Thun noch den Leistun-
gen der Elementar- und Volksschule zufrieden ist, der es aber nicht bloß
mit Klagen und Anklagen bewenden läßt, sondern auch die Wege zur
Hilfe aufweist. Daß ein Mann der Erfahrung, wie Herr S., mit
einem sichern Blicke nicht Alltägliches bringt, daß er bei seiner klaren
Urtheilungsgabe nicht sich mit seinen Vorschlägen im Ueberschwäng-
en verliert; daß er als Mann der Praxis erprobte Winke für dieselbe
bringt: das alles bedarf hier der Auseinandersetzung nicht, zumal nicht
von der Leser, welche die früheren Schriften des Verf. kennen. So mögen

denn sich viele Leser finden, die in diesem Buche neue Anregung zur Nachdenken über die hochwichtige Aufgabe finden werden. Das Problem, was zu lösen ist, ist unserer Ansicht nach so schwierig, daß da nicht wohl das Werk eines Einzelnen ist, ja daß es in seiner Allgemeinheit gar nicht zu lösen ist. Wohl kann man noch allgemeine Principien für eine einclassige und fünfclassige Schule geben. Betreff des Lehrgebietes und Lehrganges, aber nicht mehr für die Dorfschule und Stadtschule, mögen sie auch gleich viel Classen haben. Alle Anleitungen aus der Natur des menschlichen Geistes helfen nichts, die Realität des Lebens, der Berufskreis, der Geschäftskreis drängen so gewaltsam in die Schulstube, daß alle Theorie zuletzt in ihr mehr oder minder zum Schweigen kommt. Der stumme oder schweigsame Fischknabe ist geistig ganz anders zu behandeln als der schwaghafte Knabe des großstädtischen Proletariats. Die Schule empfängt ihre Zöglinge nicht aus dem Schooße der Mutter, sondern aus den vier Wänden eines Hauses und vom Arbeitsbeschäftigungsfelde der Familie. Die Schule hat nicht überall dieselbe Aufgabe, und wer es nicht übernimmt, diese Differenz der verschiedenen Schulen zur Geltung zu bringen, der wird auch die Construction der Schulen mißlingen. Wir wollen das sagen, daß auch uns des Herrn Verf. Entwicklungen noch zu allgemein gehalten sind. S.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Dr. Joh. Christ. Aug. Heyse's deutsche Schulgrammatik oder kurzgefaßtes Buch der deutschen Sprache mit Beispielen und Übungsaufgaben. Neu bearbeitet von Dr. R. W. L. Heyse. Siebzehnte, gänzlich umgestaltete und sehr erweiterte Ausgabe. Hannover, Hahn. 502 S. u. XIV.
2. Dr. Maximilian Wilhelm Böninger, deutsche Sprachlehre für Schulen. Sieben verbesserte Auflage. Aarau, Sauerländer. 494 S. u. VIII.
3. Theodor Bernaleken, deutsche Beispielgrammatik. Zweite, umgeänderte und verbesserte Auflage. St. Gallen und Bern bei Huber u. Comp. 88 S.

An den Namen eines Heyse knüpft sich das Andenken eines thätigen Bearbeiters der deutschen Grammatik für Lehrer und Schüler, und für die ehemals neben einander bestehenden drei Lehrbücher, gerade wie bei Buttmanns griechischer Grammatik, ein sprechendes Zeugniß für Heyse's kleine und mittlere Grammatik war in allen Schulen eingeführt und wir Lehrer wurden streng, den Leitfaden wenigstens in den unteren Classen zu Grunde zu legen, angewiesen. Die klare und deutliche Fassung in der Auseinandersetzung und besonders die zweckmäßigen Übungsaufgaben empfahlen das Buch, man war damit zufrieden, bis die Grund

äße einer neuen wissenschaftlicheren Systematik oder vielmehr entwickeln-
 en Dialektik und die Schöpfung der historischen Grammatik gegen-
 solche Bücher gleichgültig stimmten, in denen weder das Eine noch das
 Andere zu entdecken war. Becker's philosophische Art zu grammatisiren
 schaffte sich Raum und gewann viel Anhänger, Heyse verschwand oder
 mußte den Platz mit Becker theilen. Eine deutsche Grammatik aber hielt
 man für durchaus nöthig, wenn überhaupt in der Muttersprache unter-
 richtet werden sollte; in Gymnasien entschieden die Philologen sich da-
 für, weil sie in den alten Sprachen keinen andern Weg kannten als
 den der grammatischen Gründlichkeit. Man lebte noch allgemein der
 Ueberzeugung, man könne eine Sprache nur durch strenge Grammatik
 gründlich lernen; des großen Philologen G. Hermann's Beispiel war
 allgemein tonangebend. Das Extrem der grammatistischen Richtung,
 welche auf dem verseiteten Kantianismus als ihrer rationalistischen Basis
 ruhte, führte endlich den Sturz herbei, zumal da das großartigere Be-
 streiben der Litteratur aller Völker, der Völker- und Culturgeschichte, der
 Linguistik und der speculativen Aesthetik den Blick über den dünnen gram-
 matistischen Formalismus hinweg in den Inhalt und das Wesen der
 Sprache, in die Geschichte ihrer Entwicklung führte. Unterdeß hat auch
 die Pädagogik große Fortschritte gemacht, neben dem Verstandeschema-
 mus die Intuition und das Gemüth, neben dem gehaltlosen Formalis-
 mus den Gehalt und das Leben des Volksgeistes zur Geltung gebracht,
 so man ist überhaupt gegen das viele Grammatisiren in Schulen miß-
 anisch geworden und hat vielmehr auf die Lectüre als den Mittelpunkt
 des Sprachunterrichts hingewiesen. Verbot doch J. Grimm jeden gram-
 matistischen Unterricht in Schulen, um dem lebendigen Sprachgeföhle nicht
 vorzugreifen; Ph. Wackernagel hat ausführlich zu beweisen gesucht,
 wie unnatürlich für den jugendlichen Geist alles grammatische Theoretis-
 ren sei und dringt bloß auf unmittelbares Aufnehmen des Besten aus
 der alten und neueren vaterländischen Poesie und Prosa, um wenigstens
 dieß eine Gebiet unverdorben von der Kritik und Künstlichkeit der Theorie
 ins Gemüth frisch und stark zu leiten. Der jüngere v. Raumer, Sohn
 des bekannten Geschichtsschreibers der Pädagogik, bekannt durch mehrere
 wichtige historisch-litterarische Werke auf dem Gebiete der germanistischen
 Philologie, stimmt damit überein (in dem neuesten Bande der Geschichte
 der Pädagogik) und verlangt eine bloße Einführung in die gebildete
 Sprache, in praktischer Weise durch Lesen und Vorlesen der classischen
 Litteraturwerke. So verliert die grammatische Theorie immer mehr Terrain
 für den Schulunterricht; nur der historischen Entwicklung unserer Sprache
 wird ein Recht zugestanden, ohne jedoch die allgemeine Zustimmung der

Schulmänner und der Behörden dafür gewonnen zu haben, welche neue Ueberlastung des Schülers fürchten. Noch ist dafür die Methode nicht bestimmt und ausgebildet, weder Reimnizens noch Rehrains Bücher, welche streng nach Grimms Grammatik gehen, werden in der Schule allgemein Eingang finden. Aus den Gymnasien sind die Grammatiken fast ganz verbannt und nur die übrigen Unterrichtsanstalten fühlen noch, weil ihnen die strenge Zucht der lateinischen Grammatik fehlt, das Bedürfnis einer deutschen Schulgrammatik.

Durch die Umarbeitung von Seiten des jüngeren Hense hat die Schulgrammatik, welche der Bröder'schen und Buttmann'schen in der Zahl der Auflagen nichts nachgibt, eine dem jetzigen Stande der Wissenschaft entsprechende Form bekommen und selbst hier und da die Resultate der historischen Grammatik in vergleichenden Blicken auf das Altdenische aufgenommen. Man hat ein ziemlich vollständiges Repertorium der Sprachercheinungen, dessen Form zwischen rein wissenschaftlicher Fassung und der bloßen Empirie die Mitte hält. Die Aufklärung über die gegenwärtige Sprache aus den älteren Sprachperioden soll dem Schüler die Geschichte der Sprache andeuten; sonst ist die Kenntniß und Anwendung der gegenwärtigen Sprache das Ziel. Das Ganze zerfällt in drei Theile, in Laut-, Wort- und Satzlehre, denen die Verslehre als vierter Theil beigelegt ist. Die Syntar ist in der neuen Auflage besonders bedacht und ausführlich behandelt, namentlich durch die Aufnahme der Rection- und Congruenzlehre. In der That ist ein sehr großes Material gegeben und die wie früher beigelegten Aufgaben erhöhen die Brauchbarkeit. Der Gang ist wie bei den Grammatiken der alten Sprachen, so daß neben denselben diese wie zur Vergleichung gebraucht werden kann. Zum Nachlesen oder Nachschlagen ist das Buch gut, für den unmittelbaren Gebrauch in der Classe zu weitläufig, wenn nicht alle Zeit für die Grammatik allein verbraucht werden soll. Wenn die Uebereinstimmung mit dem System der Grammatik in den alten Sprachen, die Vollständigkeit in der Aufzählung der Einzelheiten, eine behagliche Weitläufigkeit, das Absehen von der Kürze und Schärfe, welche nur Resultat der neueren dialektischen und kritischen Methode sind, besonders gefällt, der wird dieses Buch vorziehen.

Eine ganz andere Weise befolgt Göpinger. Schon die große Selbstständigkeit in der Auffassung zieht mehr an als die traditionelle Schulform in No. 1. Feinheit, Schärfe, Kürze zeichnen den Verfasser, dessen Verdienste um den deutschen Unterricht nicht genug geschätzt werden können, auch in der Schulgrammatik aus; man sieht den gewandten, denkenden Schulmann vor sich, welcher, ohne etwas Wesentliches zu

übergehen, das Bedeutendste in knapper, aber geschmackvoller Form mittheilt und durch eine Fülle vortrefflicher Beispiele, sowohl musterhafter als fehlerhafter, für das Verständniß der Gesetze wirkt, so wie er sehr viele Übungsaufgaben, mehr als No. 1, aufstellt, um das Können recht tüchtig zu üben. Der wissenschaftliche Grammatismus waltet nicht allein vor, sondern die Stylistik ist die Hauptsache, welche durch die genaue Kenntniß der Sprachgesetze vermittelt werden soll. Daher ist von der historischen Grammatik gar kein Gebrauch gemacht, von wissenschaftlichen Methoden anderer Grammatiken wenig aufgenommen, vielmehr ordnet der verehrte Verfasser nach seiner sehr klaren und einleuchtenden Weise und führt den Schüler zu einer wirklich nuzbaren Kenntniß und Fertigkeit. Die Rücksicht auf den Styl hat einen neuen Theil in die Grammatik eintreten lassen, die Styllehre oder Redelehre im vierten Buche, welche allein schon die Liebe zu diesem Buche in jedem Schulmanne erhöhen wird. Satzlehre und Periodenbau bleibt doch für die Schule die Hauptsache, und Conjugiren oder Decliniren ist ganz Nebensache, wenn man nicht Altdeutsch treiben läßt. Herum zu trittein an einzelnen Definitionen oder Eintheilungen kann einem bei solchem Meister gar nicht einfallen, zumal da er ganz anderes im Auge hat als die Grammatiker haben. Deshalb hat er in den neuesten Ausgaben immer mehr abgekürzt, was den etymologischen Theil betrifft, und dagegen die Satzlehre sehr vermehrt: ganz mit Recht. Der Praktiker wird immer mehr vom gelehrten Ballaste in der formalen Grammatik aufgeben, um die höheren Zwecke der Schule desto sicherer zu erreichen. Von vielem Tacte zeugt die Unterscheidung der dreifachen Ausdrucksweise: der verständigen, der poetischen und der rein grammatischen; „der Lehrer soll denselben immer vor Augen haben; bei Erklärung eines Dichters, beim Durchgehen der schriftlichen Aufsätze wird dieser Gesichtspunct ihm Klarheit und Unbefangenheit im Urtheile geben.“ Dadurch wird der Erklärung oder der gründlichen Lectüre und dem eigenen Schreiben tüchtig vorgearbeitet, und man sieht, wie die reine Grammatik auf- oder übergeht in den Bau der Rede selbst. Er selbst gibt den Zusammenhang der einzelnen Bücher kurz so an: „Die ersten drei Bücher (Laut-, Wort-, Satzlehre) wollen das Bild der Sprache geben nach den drei Richtungen derselben: Ausprechen, Kennen, Mittheilen. Das vierte enthält eine Technik, eine Anleitung zur Praxis der Sprache.“

In diesem Theile werden nicht nur Belege falscher und ungewohnlicher Schreibweise gegeben, sondern auch Aufgaben zur Verbesserung von Fehlern vorgelegt. Der Zögling soll schon in der Schule mit dem gangbar Schlechten, wie es in Zeitungen und Flugschriften vorliegt,

bekannt gemacht und durch sichere Kritik dagegen verwahrt werden. Den Werth des Buches hat der Verfasser bedeutend vermehrt in der neuesten Auflage durch Hinzufügung einer bedeutenden Anzahl von neuen Aufgaben, welche meistens die Umänderung von Perioden oder die Herstellung fehlender Verbindungen betreffen. Dieß ist ganz der Absicht gemäß, „nicht nur Stoff für grammatische Uebungen zu geben, sondern auch zu sogenannten Aufsätzen“. In der Vorrede, welcher diese Sätze entnommen sind, pflichtet G. mit Recht der Ansicht bei, daß mit den Aufsätzen in Schulen oft großer Unfug getrieben werde, so daß nur Scheinwerke ohne alle Wahrheit und ohne Werth zu Tage kommen. Es ist wahr, dieser Fluch ruhet auf den Anweisungen zum Aufsatzmachen, daß sie ohne Berücksichtigung der Kräfte und Kenntnisse der Jugend zu unnützlcher Prahlerei und Heuchelei verleiten, die Ehrfurcht vor der Wahrheit vernichten und eine allewege verwerfliche Geschwäßigkeit oder Schönrednerei wenigstens nicht verhindern. Kurz eine große Tactlosigkeit herrscht sehr oft noch in diesem wichtigen Zweige der Didaktik, indem man, ohne gehörig für die Basis gesorgt zu haben, schon Gebäude bauen läßt, welche jeder Luftzug umstößt. In diesem Sinne eiferte besonders Ph. Wackernagel gegen die frühzeitigen Aufsätze und Productionen der Schüler; man muß ganz in sein Urtheil einstimmen, daß von unreifen jungen Leuten noch gar keine Production verlangt werden darf und daß jede Aufreizung dazu eine wahre Versündigung an der Jugend ist. Der Lehrer des Deutschen kann nicht vorsichtig genug in den Forderungen sein; er mag in Gymnasien das Uebersetzen aus antiken Schulautoren den freien Arbeiten vorziehen, bis hinlängliche Sicherheit in der Form vorhanden ist und eine Combination oder Reflexion ohne Ueberspannung gefordert werden kann. Das Stehlen aus allerlei Büchern und namentlich aus dem Conversationslexikon mag nur zu häufig von den Schülern geübt werden, wenn sie nicht geradezu abschreiben. Die Uebungen im schriftlichen Uebersetzen namentlich aus dem Lateinischen und Griechischen verlangen aber auch eine gute Kenntniß des guten Deutsch in der Schriftsprache, welches bei uns Niemand ohne Weiteres von Hause mitbringen kann. Das Lesen von Mustertexten muß von Uebungen im eigenen Stylisiren begleitet sein, das Können stark berücksichtigt werden neben dem Wissen; aber die rechten Uebungen zu treffen ist schwer. Uebungen im mündlichen und sprachlichen Ausdrucke müssen sich fortwährend ergänzen. Da hat nun Götzinger für die Schüler bis zum fünfzehnten und sechzehnten Jahre, „bei denen das Dichtungsvermögen — denn was ist Selbsthervorbringen eines Stoffes anders als Dichten? — noch völlig unentwickelt ist“, vorge-

schrieben, „einen rohen Stoff geradezu zu liefern, welcher zu gestalten und zu verbinden ist, oder ihnen Aufgaben zu ertheilen, bei denen es darauf ankommt, einen schon gestalteten Stoff in andere Form zu bringen. Diese Uebungen müssen durchaus auch bei ältern und den ältesten Schülern fortgesetzt werden; denn die Sprache bewältigen lernen sie nur auf diese Art“. Jeder sehe sich im Buche diese Aufgaben selbst an und er wird mit ganzem Herzen das Verfahren gutheissen, welches eine wünschenswerthe Sicherheit im Formiren erzeugen muß. Auf diese Vorübungen aber kommt es hauptsächlich an in den Schulen, damit eine gute Production späterhin nur möglich werde. Das unsichere Umhertappen muß endlich einmal aufhören und eine Methode des Schreibens gefunden werden, welche für unsere Bedürfnisse das leistet, was die antike Rhetorik für die Thätigkeit im öffentlichen Leben. Damit ist gesagt, daß wir die antike Sophistik der Redner nicht brauchen können und wollen, daß wir aber Aehnliches versuchen, um nur einen lesbaren Aufsatz sicher und correct machen zu lernen. Das bloße Hingehenlassen reicht nicht hin, wenn nicht der Willkür und dem Ungeschmack Thor und Thür geöffnet werden soll. Wir sind Jedem dankbar, welcher zu solchen Vorübungen gute Winke gibt; nehmen wir mit Dank das an, was in angemessener Fülle G. in der Satz- und Periodenlehre und besonders in der Stylllehre darbietet. Hierauf gerade möchten wir hinweisen und bitten, uns die Besprechung der Laut- und Wortlehre zu lassen, welche sich durch viele vortreffliche Winke und Belehrungen nicht minder empfiehlt; namentlich ist die Wortbildungslehre und die Lehre vom Verbum zu loben. Schon die Frische darin lockt und labt gegen die Langweiligkeit des eigentlichen Grammatisirens in den meisten Schulbüchern. Die Genesis des Satzes und der Satzformen wird sehr art im Anfange des dritten Buches angegeben; überraschende Symmetrie tritt, wie sonst öfter, so auch hier hervor, wenn nach der Analogie der Wortbildung, § 45 (Zusammensetzung, äußere Formbildung, innere Formbildung, z. B. in Bindezeug, Binder, Binde, Band, Bund) in § 271 drei Arten der Satzbildung aufgestellt werden: innere Umbildung des Satzes, äußere Fortbildung desselben, Verbindung zweier Sätze, wonach drei Abschnitte der Satzbildung gebildet werden. Im zweiten werden Satzbilder zur deutlicheren Auffassung aufgestellt, auf die wir den Leser aufmerksam machen, wenn er sie noch nicht aus „Lehmanns Mechanismus des Periodenbaus“ kennen sollte. Es ist, als wenn mit dieser symbolischen Bezeichnung in der Satzlehre alles auf einmal klarer und übersichtlicher würde; in der Schule wird man sehr viel Nutzen von haben, wie Göbinger, Nägelsbach (in der lateinischen Stylistik)

und Andere versichern nach jahrelanger Erfahrung. Die Zusammenordnung und die verschiedenen Stellungen der untergeordneten Glieder eines Satzes werden durch besondere Zeichen angedeutet; zu Grunde gelegt werden, nach Lehmanns Vorgange, die drei Verhältnisse der Anfügung ($\frac{a}{b}$ z. B. der Sohn des Königs), der Voraussendung ($b : a$ z. B. des Königs Sohn), der Einschließung [$a (b) a$ z. B. mit des Königs Sohn].

In dem Abschnitte von dem Satzgefüge werden dieselben Zeichen, um die Stellungen des Nebensatzes zum Hauptsatz zu versinnlichen, angewandt; in diesen Periodenbildern bezeichnen die großen Buchstaben die Hauptsätze, die kleinen die Nebensätze; dieß ist aus Lehmanns Buche bekannt. Eigene Erfindung ist die Anwendung des Gleichheitszeichens für beigeordnete Nebensätze (z. B. du hast einen Rock, der dich deckt und wärmt; der dich nicht übel kleidet; mit dem du zufrieden bist $\frac{A}{b=c=d}$ § 380); wenn die beigeordneten Nebensätze zusammengezogen sind, so wird das Gleichheitszeichen weggelassen; z. B. $\frac{A}{bc}$ für: „Wir vergessen immer, daß ein schlafender Fuchs kein Huhn fängt und wir im Grabe noch Zeit zu schlafen genug haben“. Für die Nebenordnung ist das Zeichen $a : \frac{B}{c}$ in: „um der bitteren Arznei zu entgehen, behauptet der kindische Knabe, daß er gesund sei“. — Für die Nebensätze zweiten, dritten, vierten Grades gebraucht er dieselben kleinen Buchstaben, abweichend von Lehmann und Nägelsbach, welche entweder a, d, A, a oder a, a², a³, a⁴ ... folgen lassen. Am meisten zieht uns, wie gesagt, das vierte Buch an, wo nach den Gesetzen der Wohlredenheit die Ueberschaulichkeit der Beziehungen, die Eindringlichkeit und Wirksamkeit des Ausdrucks und der Hervorhebung des Einzelnen nebst einem Anhange über die Figuren der Satzverbindung, der Wohlklang der Rede ausführlich behandelt werden. Den obern Classen auch der Gymnasien würde diese Partie zufallen und durch die Bearbeitung der vielen Übungsaufgaben mannigfache Übung geben. Die Verblehre endlich im fünften Buche gibt auch Aufgaben von S. 457—464. Das sechste Buch enthält die Rechtschreibungslehre, d. h. Orthographie und Interpunctionslehre.

So muß man ein Lehrbuch schreiben, wenn es allen Forderungen der Praxis genügen soll auf dem Grunde der Theorie!

In Nr. 3 liegt uns von dem sehr tüchtigen und durch gute Leistungen im Gebiete der Didaktik bekannten Herrn Bernaleken ein

recht ansprechendes und brauchbares Büchlein vor, welches, von einem geschickten Lehrer erklärt, sehr gute Dienste thut. Alle Satzverhältnisse werden einzig durch eine Sammlung guter Beispiele, unter denen die meisten aus Classikern gewählt sind und vortreffliche Gedanken enthalten, erläutert. Für die Praxis gibt es keinen bessern Weg als diesen; man läßt die Regel von den Schülern selbst finden, in Worte fassen und aufschreiben und wird sehen, daß dieser Unterricht am besten einbringt. Des guten Gehalts wegen in den Beispielen ist das niedliche Büchlein zugleich eine gute Chrestomathie von Sentenzen. Das Ganze geht bis zur Periodologie, welche ausgeschlossen ist.

Wittenberg.

G. Th. Becker.

Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten von Fr. Bauer. Zweite Auflage. Nördlingen 1852. X. u. 136 S.

Die erste Auflage dieser Grundzüge erschien zu Ende des Jahres 1849. Wenn eine neuhochdeutsche Grammatik bei der überströmenden Masse von Rivalen und bei nicht zu läugnender Güte und Brauchbarkeit mancher derselben in einem so kurzen Zeitraume die zweite Auflage erlebt, so erweckt schon dieser Umstand ein günstiges Vorurtheil für sie. Eine einläßliche Prüfung des größten Theiles des Buches hat uns dieses Vorurtheil als ein begründetes bestätigt. Seine Gliederung ist im Ganzen vortrefflich, die Darstellung recht einfach und klar, und besonders die Formenlehre zeichnet sich durch ihre Fülle an sichern Resultaten über die heutige Sprache und durch eine besonnene Benutzung der Ergebnisse aus, welche die historische Sprachforschung gewonnen hat. Wir möchten nur wünschen, daß der Verfasser auch die Satzlehre mit größerer Selbständigkeit und mit mehr historischem Sinne behandelt, d. h. daß er auch hier die Form zu Grunde gelegt und auf sie gebaut hätte. Oder ist es historisch richtig, wenn es Seite 99 heißt: „Diese Form des Satzes (Hauptsatz mit einem Nebensatz) entsteht, wenn ein Glied eines einfachen Satzes selbst wieder zu einem Satze erweitert wird“? Weiß ich nach der Darstellung der Tempora, wie sie hier und in sämtlichen Grammatiken sich findet, wie es kommt, daß deren Formen so verwendet werden? Erfahren wir so recht, daß der Ausdruck des Grundes im Deutschen und in den verwandten Sprachen durchaus nur aus dem Ausdruck der Zeitbestimmung abgeleitet ist u. s. f.? Lassen wir doch einmal unsern logischen Eigensinn und belauschen wir mit frischem Geiste die Sprache selbst, welche uns ihre Wahrheit in sinnlicher Kraft vorführt. Doch, was wir hier als Mangel rügen,

es ist nicht der Mangel nur dieser Satzlehre, es ist der Mangel jeder andern, die bis dahin uns bekannt geworden.

Unsere Einzelbemerkungen gehen besonders auf den ersten Theil des Buches. Seite 2 heißt es: „Ulfilas ist auch der Schöpfer des gothischen Alphabetes, welches er aus dem griechischen und aus den alten Runen des deutschen bildete.“ Dem ist nicht ganz so. Kirchhoff in seiner gediegenen Abhandlung über das gothische Runenalphabet S. 35 ff. belehrt uns darüber sicher genug und begründet seine Behauptung, daß U. auch lateinische Buchstaben aufnahm, mit folgenden Worten: „Bei dem Einfluß, den in Folge der politischen Verhältnisse das lateinische Element selbst in Byzanz neben dem griechischen behauptete, obgleich letzteres natürlich überwog, kann es gar nicht befremden, wenn Vulfila, der byzantinisch gebildete Gothe, zur Aushülfe sich des lateinischen Alphabetes bediente, das ihm nicht minder geläufig als das griechische sein konnte: sein Alphabet wurde so gleichsam ein Typus derjenigen Art von Bildung, welche durch seine Vermittelung vor allem seinem Landsleuten zugeführt wurde: griechisch-lateinisch mit vorwiegender Geltung des erstern Elementes.“ Gibt uns der Verf. eine kurze Uebersicht der litterarischen Entwicklung, so wäre es für eine deutsche Grammatik noch ungleich wichtiger, daß auch die ältern Sprachentwickelungen mit einigen Zügen charakterisirt würden; und daß dieses nicht zu den Unmöglichkeiten gehöre, das hat W. Wackernagel in seiner herrlichen Litteraturgeschichte durch ein lebendiges Beispiel erwiesen, S. 9: „Durch Brechung ist später aus a und i das e, aus a und u das o hervorgegangen.“ Das ist sehr richtig, aber ob jedem Leser und Lehrer verständlich? Wie S. 10 in einer guten Anmerkung über den Umlaut Auskunft gegeben ward, so mußte diese hier über die Brechung nicht vorenthalten sein. Die Br. beruht bekanntlich und fast in allen Fällen nachweisbar (vergl. außer Grimms Grammatik die Schriften von Reimnitz und von Holzmann über diese Erscheinung) auf der Einwirkung eines in der folgenden Sylbe stehenden a auf vorausgehendes i und u. Was den Unterschied und die Aussprache von umgelautetem und gebrochenem e betrifft, so wird z. B. hier in Zürich in der Regel das gebrochene e offen wie ä, das umgelautete geschlossen gesprochen. Auch an dieser Consonantentabelle (§ 26) müssen wir wieder rügen, daß f und v als aspiratae aufgeführt werden. Beide sind wesentlich Spiranten und, nachdem sie einmal da sind, verwandeln sie sich in der Regel nicht weiter. — S. 31: „Der Umlaut fällt weg in dem Plur. Weihnachten und in der Redensart: zu Handen“. Nein, in diesen Wörtern haben sich noch uralte nicht umgelautete Formen erhalten, Ueberbleibsel einer

alten u- und a-Declination. So existiren schon im Althochdeutschen ein hantum statt hentim und ein nahtum neben nahtim. Vergl. Hahns althochdeutsche Grammatik S. 23 und 27. Auch hier (S. 29) sind eilf und zwölf erklärt als zehn und eins (zwei) darüber. Das ist die ehemalige Ansicht Grimms, die nun herrschend geworden zu sein scheint und wohl noch eine Zeit lang in den Lehrbüchern sich fortpflanzen wird. Aber Grimm selbst ist in neuerer Zeit (Geschichte der deutschen Sprache S. 246) der Ansicht Bopps beigetreten, „da alle Zahlbildung nur mit Zahlen selbst und nicht durch andere Wörter bewerkstelligt wird.“ Bopp erklärt nach den treffendsten Analogieen lif für lika, decem, *δέκα*, zunächst also für liha, laiha. S. 33: „kein(er) (aus mittelhochdeutsch chein = nihhein).“ Das ist J. Grimms Ansicht (Gr. III., 71); aber viel wahrscheinlicher ist, was Wackernagel und Andere meinen, daß kein aus dekein, dihein sich entwickelt habe, so daß, wo kein nullus bedeutet, die Negation weggefallen ist. S. 37: „Andere Sprachen haben für die wünschende Weise einen besondern Modus gebildet, den Optativus. Im Deutschen fallen beide Modus zusammen.“ Wird so viel bemerkt, so sollte auch gesagt werden, daß der germanische Coniunctivus eigentlich und formell der griechische Optativus (der sanskr. Potentialis) sei, das Deutsche also keinen unzusammengesetzten Modusausdruck besitze. Denn bekanntlich ist der griechische Optativus mit dem Coniunctivus der Wurzel *i* ire zusammengesetzt. Seite 38 ist der Infinitivus als die unbestimmte Weise den übrigen Modi beigeordnet. Daß es doch wirklich viel besser, denselben als hauptwörtliches Mittelwort darzustellen. Der Infinitivus aller Sprachen ist ja seiner Bildung nach nichts anderes als ein Substantivum und unterscheidet sich vom gewöhnlichen Substantivum nur dadurch, daß er der Rection seines Verbums folgt und daß die Substantivbildung auch an den Stamm eines Präteritums und Futurums sich anschließen, der Infinitivus also auch zur Bezeichnung der actio dienen kann. Auf derselben Seite ertönt wieder die Klage über die Armuth unserer Sprache an eigenen Bildungen in den Conjugationen. Wir wollen hier nicht wieder aus einander setzen, daß z. B. das Lateinische um nichts reicher ist als das Germanische, aber seine Armut besser zu verhüllen weiß; wir werden, um diese Sache ein für allemal abzuthun, nächstens in dieser Zeitschrift eine gedrängte Uebersicht von dem geben, was die vergleichende Sprachforschung auf diesem Gebiete bis zur vollendeten Klarheit gebracht hat. Zu S. 39. Die schwache Conjugation bildet ihr Präteritum nicht durch *et*, nur durch *t* mit der Endung. Dieses *te* ist gleich einem frühern *da*, also einem noch ältern *tha*, und *tha* ist nur eine im Singularis abge-

fürzte Form des Präteritums von W. *thā*, d. h. *ṭh*, in *τιθῆμι*, dhā im sanskr. *dadhāmi*. Auffallend und höchst interessant ist *tavido* auf der Inschrift des goldenen Hornes für goth. *tavida*. Nach dem ganzen Charakter dieser Inschrift können wir das hier vorkommende *o* nur so lang nehmen, müssen also goth. *a* als eine spätere Verkürzung fassen und dieses *o* scheint uns denn wirklich das sanskritische *ā* zu vertreten wie es im Perfectum der Wurzeln mit auslautendem *ā* nicht selten so zu erscheinen, so daß *dō* vollständig dem sanskritischen (*da*) *dhā* = *dadhā* entspräche. Falsch ist der Ausdruck in unserem Buche, wenn es heißt „Die starken Verba bilden ihre Grundformen nicht durch Ansetzung von Endungen etc.“ Es sollte natürlich sagen: „nicht durch weitem äußeren Zusatz“, sind doch die Endungen in der starken und schwachen Conjugation genau dieselben. Uebrigens hat natürlich der Verfasser eine neuhochdeutsche Grammatik und selbst der Verfasser einer gothischen durchaus recht, dem Ablaut diese dynamische Bedeutung zu geben. Daß noch darf der Recensent hier andeuten, daß der Abl. diese Kraft fau ursprünglich besaß, sondern einstmals mehr etwas Mechanisches oder Architectonisches war. Ungenau sind die S. 45 und 46 A. gegebenen Bestimmungen über die Verba der ersten und zweiten ablautenden Conjugation. Denn zu Classe I gehören ursprünglich auch einige Verba die nach einem *i* spirans mit muta haben, wie *sehtan*, *drēscan* u. s. und eine bedeutende Ausnahme in Classe II bilden Verba wie *brikan*, *brēhhan* u. s. f. Die Conjugation des Zeitwortes *sein* hat nicht, wie S. 51 heißt, vier Stämme verwendet, sondern nur drei. Denn fau darf man die Wurzel *is* in *ist* (= *esse*, sanskr. *as*) von *sein* trennen es ist hier, wie Grimm längst darthat, das ursprünglich anlautende hinter die spirans getreten. Schwerlich richtig nennt der Verfasser den Superlativus erst eine aus dem alten Comparativ *ēr*, *ē* gebildete Form. Denn es ist uns sehr unwahrscheinlich, daß das älteste *ēr*, gothisches *air*, wirklich ein Comparativus sei; wir sehen darin vielmehr eine Adverbialform auf *r*, vielleicht dieselbe wie in goth. *thar*, *hvar* u. s. Sonst wird S. 89 *Ann.* gedeutet als *so ne ist*. Das neuhochdeutsche *sonst* ist ein sehr schwieriges Wort, und Grimm selbst versucht in dem dritten Band seiner Grammatik mancherlei, um dasselbe aufzuklären. Wir können uns nicht recht denken, daß *sonst* wesentlich verschieden sei von dem alten *sus*, *sust* (wie es heute noch in süddeutschen Mundarten fortlebt), zumal da dieses ziemlich früh auch in den verschiedenen Bedeutungen von *sonst* vorkommt, und es hat wenig für sich, daß die neuere Sprache ein solches Wort durch kaum noch erkennbare Zusammensetzung gebildet habe. Wie *sus*, *sust* die Bedeutung *alias* u. s. f.

nehmen konnte, wird uns begreiflich, wenn wir bedenken, wie oft im Mittelhochdeutschen bei einem affirmativen Ausdrücke die Negation wegzufallen und dieser dann negativ blieb. Wie aber sonst in umsonst (mündlich ummesus, ummesust) aus so ne ist abgeleitet werden können, sehen wir nicht ein — S. 69: „Die Wurzelsylbe endigt immer auf neuen Consonanten u. s. f.“ Das ist die Ansicht J. Grimms, die aber mehrfach und auch von uns mit Erfolg bestritten worden ist. Wir erinnern nur an die Wurzeln i (ire) in iddja (gothisch = i-dida), an o von tuon u. a. Wenn die Meinung aufgestellt wird, daß die Abtönungssylben -ig, -t in Gift u. s. f., -er in Sängere u. a. durchaus unklar und unverständlich seien, so gilt das leider noch von manchen, ist doch bei weitem nicht mehr von allen. Viele derselben sind nachweisbar pronominalen Ursprungs, andere können ohne Mühe unter Verwurzelung gebracht werden. Das letzte Heft von Bopps vergleichender Grammatik gibt uns darüber treffliche Auskunft. S. 63 und 80 wird die Nachtigal wieder als ein bloß eingeschobener Compositions-vocal art. Das sollte nun nicht mehr vorkommen. Denn schon längst (im Jahre 1841) ist Grimm der Ansicht Bopps mit voller Ueberzeugung getreten, es sei dieser Vocal der Vocal des Thema's, eben so gut wie er im Lateinischen und Griechischen in verdünnter Gestalt erscheint. Im dem Abschnitte über innere Wortbildung durch Laut und Laut ist manches zweifelhaft, manches falsch. Ich hebe nur einiges an. Wort ist sicher nicht mit werden verwandt, sondern ist nur eine weitere Ableitung von derselben Wurzel, aus der auch ver-bum kommt, von der Wurzel gar γηρύνειν u. c. Denn sehr häufig entwickelt sich namentlich im Lateinischen und Gothischen nach Gutturalen ein v, und oft selten bleibt dieses allein stehen und der stärkere Anlaut schwindet, vermis und vaurms mit sanskr. kṛmi u. c. Baar stellt auch Bauer heran. Das wird aber mindestens sehr zweifelhaft durch lithauisches as u. c. Vrgl. Dieffenbach goth. Wörterbuch I, 261. Eben so wenig kann man Pracht zu brechen, frangere stellen, da es offenbar mit aht, berht (noch in Bertha, Berthold u. c.) zu einer Wurzel gehört, ursprünglich leuchten bedeutet. Pflug hat in neuester Zeit durch Kuhn die sehr einleuchtende und ansprechende Erklärung gefunden, der Ausdruck ursprünglich übereinstimme mit dem griech. πλοῖον sanskr. plava, wie aratrum dem sanskr. aritra, cf. lateinisches ralis, rus u. c., entspricht. Wie das Schiff das Meer, so durchfurcht der Pflug die Erde. Dieser Erklärung stimmt Grimm in seiner Geschichte der deutschen Sprache I, S. 55 ff. bei. Es ist sehr gewagt, Saal, selle und selig unter eine Wurzel zu stellen, die den Grund-

begriff hätte „sich freuen“, „besitzen“, den wir aber nirgends finden. Auch will es uns nicht recht ein, daß schießen die Wurzel für Schuß tutela enthalte, obgleich auch der Schuß mundartlich noch Schuß heißt. Der Begriff von Schuß tutela scheint uns auf die Wurzel sku zu führen, welche bedecken und verhüllen bedeutet, während uns schießen an sscr. *śud* mittlere, *impellere* und an griech. *σπείδω* erinnert. Beiläufig bemerke ich, daß in unserer Mundart Schußgatter auch einen unbesonnenen, wild in alles hineinrennenden Menschen bezeichnet. Zu biege wird hier auch Bock gezogen, ob von seinen Verbeugungen? Wir gestehen lieber, die Etymologie dieses Wortes noch nicht zu kennen und verweisen auf die Zusammenstellung bei Grimm *G. d. d. Spr.* I, S. 38. Eben so unsicher ist Floh unter fliehen gestellt, vgl. lat. *pulex*. Baden und Bad setzen eine Wurzel mit dem Begriffe binden voraus, und diese findet sich auch; aber baden, dialektisch noch bachten, ist doch offenbar = sscr. *pać*, lat. *coqu-ere*, griech. *πέσσω πέκ-ω* u. Bad, besser u. s. f. stimmen trefflich zu sscr. Wurzel *bhand* *gaudere*, *felicem esse*, die sich nicht nur im sscr. *bhadra felix* u. s. f., sondern sehr klar auch im umbrischen *soni aus sonni fondi* „günstig“ zeigt. Fuß geht klar auf sscr. *pad* „gehen“ zurück. Was bedeutet denn Leiche, wenn es zu gleiche gehört? Grimm ist nun selbst der Ansicht, goth. *leik* sei gleich sscr. *dēha* „Leib“, nur daß dieses nicht von Wurzel *dih* „beflecken“ hergeleitet werden, sondern *dēh* steht für *darha* von *dāh* „wachsen“. Demuth bedeutet nicht, wie Seite 75 heißt: Sinn und Lust zu dienen, sondern „Sinn des Dieners“. Nid ist offenbar eine Abkürzung für *nidar* und nicht eine Wurzelform. Nieder (*nidar*) aber ist eine klare Comparativform vom Pronominalstamm *ni*; also kann auch Genade, Gnade kaum dabei stammen, sondern wird wohl, wie Bopp will, Ableitung von *nam* im *clinare* sein, wenn man es nicht zu goth. *nithan* „helfen“ ziehen will. Ostern, heißt es ebendasselbe, ist die Festzeit der *Ostarā*, der Göttin des neuen Frühlingslichtes, stammend von *Dst*, *Dsten*. D. h. sowohl die Benennung der leuchtenden Himmelsgegend als der Name des Lichtes Frühlings sind aus der Wurzel *vas* „leuchten“ gezogen. Und dieser selben Wurzel gehören auch sscr. *vasanta m.* „Frühling“, griech. *ἔαρ* für *Ἑσαρ*, lat. *ver* und nordisches *vār* u. an. Vergleiche neben andern auch recht in der noch nicht hinlänglich beachteten Zeitschrift für Sprachvergleichung I, S. 351. Auch über *sin* in *sinfluot* etc. ist uns erst durch die Sprachvergleichung sicherer Aufschluß geworden. Ruhn in der eben erwähnten Zeitschrift II, 129 hat *ἔνος*, *senex*, *senior*, *senium*, *semper* goth. *sineigs* etc. treffend mit sscr. *sana* zusammengestellt. Ob aber

Sehne dazu gehöre, das ist noch mehr als zweifelhaft. Aus der Wortbildung durch Ableitung heben wir als nicht ganz klar nur -sal und -sel heraus. Es hätte doch auf ihren ersten Ursprung aus BB. auf -isön aufmerksam gemacht werden sollen.

Wir schließen hier mit dem Wunsche, daß unsere Bemerkungen für eine künftige Auflage des Buches nicht ganz nutzlos sein mögen.

Zürich.

H. Schweizer.

II.

Übungen im lateinischen Styl. Für obere Gymnasialclassen mit Hinweisungen insbesondere auf Zumpt's Grammatik und des Verfassers Theorie des lateinischen Styls. Von F. A. Heinichen, Dr. d. Phil., Lic. d. Theol. und Prorector des Gymnasiums zu Zwickau. Zweite, durchaus verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Köppling'sche Buchhandlung. 1852.

Die erste, 1839 erschienene Ausgabe dieses Buches ist im achten Bande der *Revue* S. 65 ff. in anerkennendster Weise besprochen worden. Auf die dort geäußerten Urtheile über die Leistungen des Herrn Verfassers und mit voller Zustimmung beziehend, haben wir über diese zweite Auflage nur Folgendes zu berichten. Das Buch ist unter Beibehaltung der Methode, deren Vervollkommenung der Verf. mit gründlichem Ernste und Eifer erstrebt hat, im Einzelnen durchweg mit Sorgfalt verbessert und bietet fünfundfünfzig neue recht zweckmäßige Aufgaben. hinzugekommen ist auch die Hinweisung auf des Verf. Lehrbuch des lateinischen Styls (zweite Auflage 1848). Die Verlagshandlung ist erregt, Lehrern, welche die Originale der aus neueren Lateinern von dem Verf. entlehnten Aufgaben zu vergleichen wünschen, das zu diesem Zweck gedruckte Verzeichniß zuzusenden.

Es muß auffallen, daß dieses anerkannt höchst empfehlenswerthe Buch seit 1839 erst jetzt die zweite Auflage erlebt hat. Sollten nicht gerade die Vorzüge, die es vor vielen ähnlichen Übungsbüchern hat, welche vor und nach ihm erschienen sind, seiner Verbreitung bisher entgegengestanden haben? Es gibt vergleichsweise wenig Vocabeln und Fragen und geht nicht darauf aus, dem Schüler die Arbeit so zu erleichtern, daß er ohne ernste Anstrengung und ohne gewissenhafte Benutzung derjenigen Hülfsmittel, deren Besitz bei ihm mit Recht vorausgesetzt wird, Befriedigendes zu leisten vermöchte. Auch dem Lehrer kommt es wenig zu Hülfe durch grammatische und synonymische Bemerkungen; er muß selbst dem geübten Stylisten die Mühe zu, jeden Abschnitt sich durchzuarbeiten, bevor derselbe den Schülern zur Bearbeitung übergeben wird, und sich zu der mündlichen Correctur, welche der Schrift-

lichen als nothwendige Ergänzung folgen muß, gründlich vorzubereiten. Aber gerade in dieser mit glücklichem Tacte durchgeführten Methode liegen die wesentlichsten Vorzüge des Buches, nicht minder für die Lehrenden als für die Lernenden, und wenn dadurch seine Benützung erschwert, vielleicht seine Verbreitung gehindert wird, so halten wir uns um so mehr verpflichtet, es besonders denjenigen jungen Schulmännern zu empfehlen die nicht auf dem leichten Wege der Routine, sondern dem schwereren, aber unendlich werthvolleren und fruchtbareren Wege einer wissenschaftlichen Thätigkeit sich selber im Lateinschreiben vervollkommen und ihren Schülern außer einer befriedigenden Fertigkeit auch eine geistbildende Einsicht in das Wesen des lateinischen Styls mittheilen wollen. Je weniger der Verfasser der Bequemlichkeitsliebe, der Oberflächlichkeit und mechanische Phrasenfertigkeit der Jugend hat Vorschub leisten wollen und je mehr er auf Lehrer gerechnet hat, welche ihren Fleiß nicht auf die häusliche Verbesserung der von den Schülern gelieferten Arbeiten zu beschränken sondern jedes Specimen vorher niederzuschreiben und in allen Beziehungen unter Benützung der vielfachen und trefflichen Hülfsmittel, auf welche auch der Verf. verweist, für sich durcharbeiten gewohnt sind, um zuverlässlicher wollen wir hoffen, daß dieses Buch in seiner neuen vervollkommenen und extensiv ansehnlich erweiterten Gestalt auch in einer erweiterten Kreise die wohlverdiente Anerkennung und Benützung finden werde.

Ausgewählte Komödien des Aristophanes. Erklärt von Theodor Rod. Erstes Bändchen. Die Wolken. Leipzig, Weidmann'sche Buchhandlung. 1853. (Zu den von den Herren Haupt und Sauppe veranstalteten Sammlung gehörig.)

Der Herr Verfasser hat sich von Jugend auf mit entschiedener Liebe dem Studium des Aristophanes hingegeben. Wenn wir dieß nicht aus eigener Erfahrung wüßten und bezeugen könnten, so würde doch die vorliegende Arbeit das unzweideutigste Zeugniß dafür bieten sie beweist eine vieljährige, ernste und mühsame Beschäftigung mit dem Dichter, und, was uns noch höher stehen muß, außer dem unverdroßenen Fleiße, der Gelehrsamkeit und dem Scharfsinne eines gründlichen und jugendlich strebsamen Philologen eine eben nur durch anhaltende und eingehende Beschäftigung mit den Werken des Dichters zu gewinnende Vertrautheit mit seinem eben so großartigen wie ergötzlichen Geiste und allzeitrichtungen und Persönlichkeiten, mit denen derselbe sich befaßt hat. Die Ausgabe der Wolken trägt nirgends die Spur eines im ungedeihlichen Dunst und Dämmerlicht der Nachtlampe sich fruchtlos abmühenden Fleißes; sie ist das durch und durch gesunde Product eines Geistes, der auch bei den anstrengendsten Lucubrationen über Lesarten und Conjecturen

die heitere Laune gewiß nie verlassen hat. Wer mit so frischem Humor an Aristophanes' Erklärung geht wie der Verf., wer sich in dessen Denk- und Auffassungsweise so eingelebt hat, daß er das Ernste wie das Schalkhafte an ihm, das Zarte und Derbe, das sittlich Reine und das Bedenkliche, das Erhabene und das Burleske, die unvergänglichen Wize und die entsetzlichen Ungezogenheiten auch da scharf und unbefangen erkennt, wo solche Züge oder Anspielungen dem oberflächlichen oder befangenen Leser unverständlich bleiben, dem mußte diese Arbeit in erfreulichster Weise gelingen. — Vorher hatte er unsres Wissens drei Arbeiten geliefert: eine wohl nur wenig bekannte und verbreitete, obwohl der Beachtung wohl würdige Anthologie lateinischer Dichter für mittlere Classen; dann eine in dem Osterprogramm des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums zu Posen (1850) befindliche Abhandlung: Ueber die Parodos der griechischen Tragödie im Allgemeinen und die des Oedipus in Kolonos im Besondern, und eine andere Abhandlung im Elbinger Programm: Ueber den aristotelischen Begriff der Katharsis in der Tragödie und die Anwendung desselben auf den König Oedipus. Irren wir nicht, so haben gerade diese Abhandlungen Herrn Sauppe die erste Veranlassung gegeben, dem Verf. die vorliegende Arbeit anzuvertrauen. Wieder ein Beweis für die Nützlichkeit der Abhandlungen in unseren Gymnasialprogrammen und außerdem für den richtigen Tact, mit welchem Herr Sauppe aus dieser Abhandlung die vorzügliche Befähigung unsers Verfs. zur Bearbeitung des Aristophanes erkannt hat.

Die philologische Seite derselben kann in diesen Blättern nicht an Einzelnen besprochen werden. Die Grundsätze, von denen sich Herr Koß bei der kritischen Anordnung des Textes hat leiten lassen, hat er in einer im rheinischen Museum abgedruckten *Epistola critica de emendatione Nubium Aristophanis* ausführlich entwickelt, welche wenige Wochen früher als das Vorwort zu dieser Ausgabe erschienen ist. Da aber die Haupt-Sauppe'sche Sammlung griechischer und römischer Classiker überwiegend für Schüler oder doch für Nichtphilologen bestimmt ist, hätten wir gewünscht, daß Herr Koß den kritischen Theil seiner Anmerkungen unter dem Texte noch mehr beschränkt und gekürzt hätte. So enthalten dieselben eben nur einen zwar möglichst gedrungenen, aber für den Gelehrten doch nicht immer ausreichenden, für den Schüler oder Dilettanten ziemlich überflüssigen oder wohl gar den Zweck dieser Sammlung gefährdenden Auszug aus jener *Epistola critica*. In dieser Beziehung verweisen wir auf die Expectorationen zur Frage über den Umfang altclassischer Lectüre, besonders zur Lectüre der griechischen Tragiker in den Gymnasien (von Dr. Ameis, *Päd. Rev.* October und November

1852), wenigstens auf die darin (§ 280) gegen das Uebermaß in Kritik und Lesarten aus gesunder pädagogischer Erfahrung vorgebrachten Bedenken, deren sorgfältigste Beachtung auch diejenigen wünschen müssen, die anderen Erinnerungen desselben Schulmanns gegen die Einrichtung, den Gehalt und Ton einzelner Stücke der Weidmann'schen Sammlung nicht minder aus principiellen Gründen als aus eigener und unbefangener Erfahrung ihre Zustimmung ganz versagen oder doch nur bezüglich einiger Ausgaben ertheilen werden. Vielleicht ließe sich die Gefahr, mit welcher das „philologische Junftinteresse“ die heilsamen Wirkungen des ganzen Unternehmens bedroht, in einer für alle Betheiligten befriedigenden Weise vermeiden, wenn jeder Interpret in einem besondern Anhang alles das zusammenbrängte, was eben nur jenem Interesse dienen soll, dem Schüler aber und dem Dilettanten billigerweise erlassen werden kann. So hat Herr Bonnell in seiner ebenfalls zu dieser Sammlung gehörenden Ausgabe des zehnten Buchs der Instit. Orat. Quintilian's auf besondern Blättern die Abweichungen im Texte von der Zumpt'schen Ausgabe vermerkt. Der Umfang einer Ausgabe würde nach diesem Vorgange kaum erweitert, also der Preis nicht erhöht werden, denn es würde ja nur der Raum, der jetzt unter dem Text zu derartigen Andeutungen und Erörterungen benutzt wird, für den Anhang gebraucht und letzterer mittelst einer kleinern Schrift, deren sich auch Herr Bonnell zu diesem Zweck bedient hat, sogar für einen umfänglicheren Inhalt auszubenten sein. Wenn aber ein solcher Anhang wegen seines Umfangs von der Ausgabe getrennt und besonders gedruckt werden müßte, so würden einerseits die Fachgelehrten den bei gehöriger Economy des Drucks gewiß nicht erheblichen Kostenaufwand nicht scheuen, andererseits würde — und darauf legen wir das größere Gewicht — dem von den Unternehmern vorgezeichneten, mit so großem Beifalle angenommenen Plane die vorwiegende Rücksichtnahme auf die Schüler und Nichtgelehrten vindicirt werden. — Ueber die philologische Seite dieser Ausgabe nur Folgendes: Der Text ist an nicht wenig Stellen durch meist glückliche, ungezwungene, nirgends in Spitzfindigkeit oder Willkür ausartende Conjecturen gereinigt und verbessert. Der sachliche Theil des Commentars hält das richtige Maß; in noch engeren Grenzen bewegen sich die sprachlichen und grammatischen Bemerkungen, was nur um so mehr billigen, als selbst diese Komödie, die zu den zahlreicheren und züchtigeren des Dichters gehört, sich zur öffentlichen Lesung in der Classen kaum eignet. In der Einleitung wird die gegenwärtige Form der *Wolfen* eingehend besprochen, die Spuren späterer Ueberarbeitung, die aber nicht zur Vollendung gediehen ist, werden im Einzelnen nach

gewiesen; auch dem Kundigen wird hier mancher neue und dankenswerthe Aufschluß geboten. — Die Einleitung charakterisirt auch unter Anderm scharf und klar die wühlerischen Bestrebungen und Wirkungen der Sophisten, den tiefen Ernst, mit dem Sokrates im unablässigen Kampfe gegen dieselben die Sittlichkeit des auf sich gestellten Geistes, die Keime der Humanität aus dem allgemeinen Verfall der Zeit rettet und künftigen Geschlechtern aufbewahrt;" dann die Stellung, die Aristophanes dem Treiben der Sophisten wie dem Sokrates gegenüber einnimmt. „Er ist einer der entschiedensten Anhänger jener Partei, welche in dem Streben nach Neuerungen, nach Umsturz des Vorhandenen die Gefahr des Untergangs für das gesammte athenische Leben erkannte. Schon aus Liebe und Begeisterung für die Gegenwart und ihre Genüsse dem tieferen Sinn für die herannahende Zukunft, deren Jammer ihn überraschte und später immer mehr niederbeugte, verschlossen und in dieser Beziehung weit befangener und beschränkter als der fernblickende Sokrates, flammerte er sich mit fester Umarmung, ohne den Keim des Todes in ihrem Schooße zu bemerken, an die lebensvolle Frische der Wirklichkeit. Obwohl keineswegs ein blinder und unbedingter Anhänger morsch gewordener Einrichtungen, obwohl theilweise selbst von der neuen Bewegung des Geistes ergriffen und nicht frei von der destructiven Tendenz des subjectiven Denkens, steht er doch entschieden zu denen, welche den Gefahren der Auflösung mit allem Ernst und aller Kraft entgegentraten, welche die Angriffe der Freigeister auf die athenische Religion und Sittlichkeit mit entschiedener Entrüstung abwehrten und die zersezenden Theorien der neuen Weisheit im Keime zu ersticken suchten.“ Die weitere Entwicklung und Begründung des hier Gesagten verspricht der Herr Verf. in der allgemeinen Einleitung, die den Littern vorangehen soll. Aber außer diesen Bezügen unsers Dichters dürfen noch viele andere ähnlicher Erörterungen, die in den Einleitungen zu den übrigen Stücken die geeignete Stelle finden würden. Deshalb wünschen wir lebhaft, daß diese Sammlung nicht bloß die ausgewählten, sondern die sämmtlichen Komödien des Dichters in gleicher Weise von so geschickter Hand bearbeitet aufnehmen möchte. Aristophanes ist nur sehr beschränkter und bedingter Weise für die Schule; dagegen werden Studirende, Lehrer und alle nichtphilologischen Freunde der attischen Muse eine solche Gesamtausgabe mit lebhaftem Beifall aufnehmen, und selbst die eigentlichen Fachgelehrten auch für sich darin manches Anregende, Belehrende und Ersprießliche zu finden wissen.

H. Wendt.

V.

Rechenbuch für den Standpunct der Mittelschulen. Zum Gebrauch beim Schul- und Selbstunterrichte entworfen von Dr. Richard Balzer, Gymnasiallehrer in Dresden. Leipzig, Romberg's Verlag. 63 S. 8^o

Wenn wissenschaftlich gebildete Männer für die Praxis gewonnen werden und dann diese Praxis mit Ernst und Eifer ergreifen, so ist das immer für diese ein Gewinn. Sie wissen aus der von ihnen erkannten Theorie so viel aufzunehmen, als Schüler auffassen können, welche vornehmlich nur im praktischen Gebiete geübt sein wollen und müssen; was sie dann aus der Theorie hinzu thun, ist nicht ein Abstractum aus den einzelnen praktischen Fällen, sondern meist auf die tiefer liegenden Gründe hin und hat somit auch wirklich eine Wahrheit und beweisende und überzeugende Kraft. Wichtiger noch als dieß Hinzuthun der Gründe ist das Darlegen der Schlußreihen, welche den Gang, den der Geist in der Entwicklung nimmt und nehmen muß, logisch richtig darlegen. Hiemit haben wir dieß Büchlehen bestens empfehlen wollen. Ob hier und dort mehr oder weniger zu geben, ob nach unsern Anschauungen vielleicht dieß und jenes anders zu fassen gewesen sei, das kann gar nicht in Frage kommen. Wer gründlichen Rechenunterricht erteilen will, der muß einen ähnlichen Gang wie hier einschlagen, und wer gar Rechenbücher anfertigen will, der muß über das, was unser Herr Verf. sagt und was er zu verschweigen oder doch nur anzudeuten für gut findet, ganz klar geworden sein. So sei das Buch allen Rechenlehrern empfohlen, und wenn sie auch nicht ganz in dem Gange des Verf. vorschreiten können, so werden sie doch lernen, wie man überhaupt vorzuschreiten habe.

Das Buch umfaßt auf dem kleinen Raum I die vier Rechnungsarten mit unbenannten und benannten Zahlen, Regel de Tri, Theilbarkeit der Zahlen (Primzahlen), Brüche, Regel de Tri mit Brüchen, Theilung nach bestimmten Verhältnissen, Decimalbrüche, Rechnung mit unvollständigen Decimalzahlen. In jedem Zweige wird der Leser Gründlichkeit und tiefer führende Andeutungen finden.

S.

Die Elemente der Mathematik für den Unterricht an Gymnasien, Gewerbe- und Realschulen und ähnlichen Lehranstalten, so wie zum Privatstudium, von Dr. Joh. Karl Friedr. Trautner. Nürnberg, Bam. 1853. Erster Theil. Allgemeine Arithmetik und Algebra. 8. 172 S. und XII. 24 (20) Agt.

Das Erscheinen eines neuen mathematischen Schulbuchs bedarf mehr als ein anderes der Rechtfertigung. Der Herr Verfasser erkennt

dieß auch an und äußert sich deßhalb gleich im Anfange seiner Vorrede über die Veranlassung zur Herausgabe der vorliegenden Elemente — der zweite Theil soll die Elemente der Geometrie einschließlich der ebenen und sphärischen Trigonometrie enthalten — dahin, daß es kaum ein Lehrbuch der Mathematik und insbesondere der allgemeinen Arithmetik und Algebra gebe von so hervorragendem Werthe und so allgemeiner Verbreitung, wie wir mehrere Schulgrammatiken der lateinischen und griechischen Sprache besitzen; er glaube daher unter den gegebenen Umständen immerhin den Versuch wagen zu dürfen, ja vielleicht zu sollen, selbst ein solches Buch zu schreiben. Daß dieß Unternehmen nicht in der ersten Aufwallung eines so löblichen Entschlusses ausgeführt ist, dafür bekommen wir die Versicherung, daß das Buch schon vor sieben Jahren entworfen und seitdem mehr als einmal ganz durchgearbeitet und zum Theil völlig umgearbeitet sei, so daß das Horazische „*nonum prematur in annum*“ fast buchstäblich befolgt wäre.

Wir sehen hieraus, daß es sich nicht um eine gewöhnliche Erscheinung handeln soll, etwa um ein Lehrbuch, welches aus persönlichen Bedürfnissen, die dann nur zu oft als allgemein gefühlte vorgeschoben werden, hervorgegangen ist; wir sehen auch, daß der Herr Verfasser nicht hat drucken lassen, um vielleicht etwas Gedrucktes von sich zu sehen, sondern daß der Stoff Jahre lang durch- und umgearbeitet worden ist: es soll uns vielmehr in der vorliegenden Schrift ein Werk von so hervorragendem Werthe geboten werden, daß einer allgemeinen Verbreitung glich nichts hinderlich sein könnte.

Ein Werk, welches eine so hervorragende Stellung beansprucht, verdient ganz besonders eine ausführliche Besprechung; leider sind dem Leserenten aber Schranken gezogen, indem ihm kein so großer Raum zugestanden werden kann, als er im vorliegenden Falle wohl wünschte. Indessen wird das Wenige auch charakteristisch genug sein, um den Standpunct des Werkes hinlänglich zu bezeichnen und erkennen zu lassen.

Die Ansichten, nach welchen der Herr Verfasser seine Arbeit befaßt hat, sind folgende:

„Der Beschäftigung mit allgemeiner Arithmetik und Algebra soll der rationeller Unterricht in der gemeinen Arithmetik vorausgehen; es ist nicht wohl gethan, Beides, wie es wohl versucht worden ist, vereinigen zu wollen; vielmehr soll in der allgemeinen Arithmetik nur sofern ein Rückblick auf das gewöhnliche Zifferrechnen stattfinden, als es in ihr das Ziffernsystem und das Verfahren beim numerischen Addiren, Subtrahiren, Multipliciren und Dividiren seine strengwissenschaftliche Begründung finden kann. Andererseits sollen die Elemente der all-

gemeinen Arithmetik und Algebra eine genügende Grundlage für den Unterricht in der höhern Arithmetik bilden; es soll darum auch nicht erst für diesen selbst aufgespart werden, was eine elementare Fassung zuläßt und in dieser schon als unmittelbare Vorbereitung zur höhern Arithmetik dienen kann; doch soll man auch nicht in den Kreis der Elemente ziehen wollen, was erst im Zusammenhange mit andern Gegenständen der höhern Arithmetik gehörig erörtert werden kann."

Ungeachtet Referent mit diesen Ansichten übereinstimmt, auch anerkannt werden muß, daß der Herr Verfasser von seinem Standpunkte aus streng darnach verfahren ist, selbst ungeachtet Referent überzeugt ist, daß die vorliegende Arbeit bei vielen Mathematikern Anklang finden wird, muß er doch offen gestehen, daß er sich nicht entschließen könnte, dieß Lehrbuch beim Unterrichte zu Grunde zu legen, und glaubt die Meinung aussprechen zu dürfen, daß er mit diesem Urtheile nicht isolirt stehen werde, so daß eine allgemeine Verbreitung doch nicht so leicht zu erwarten sein möchte, wie sie gewünscht zu werden scheint.

Was veranlaßt uns zu diesem Urtheile? — In Wahrheit nur einige wenige Worte und zwar die erste Zeile des ganzen Buches „Die Mathematik ist die Lehre von den Zahlen und Größen.“ Wer hiermit einverstanden ist, wird es auch mit der Bearbeitung des vorliegenden Buches sein; dieß kann aber Referent nicht.

Im ersten Buche § 2 heißt es: „Dem Begriffe der Zahl liegt der Begriff der als Eigenschaft an den Dingen haftenden Vielheit zu Grunde. Diese Eigenschaft erkennen wir überall, wo Dinge von einerlei Art und gleichem Namen zusammengestellt sind.“ Wenn wir nun zu Anfang des vierten Buches § 135, 1. lesen: „Jede Verbindung gleichartiger und gleichnamiger Dinge zu einem Ganzen und Alles, was sich als eine solche betrachten läßt, ist eine Größe.“ Dieser Begriff fällt also gewissermaßen mit dem der Vielheit oder Menge (§ 2) zusammen, ist aber umfassender“, und wenn nun der Herr Verfasser gezwungen wird, ungeachtet er die Arithmetik (§ 1) als die Lehre von den Zahlen, vom Zählen und Rechnen definiert, doch auch die discreten Größen (§ 135, 4.) in das Gebiet der Arithmetik zu ziehen: so sollten wir meinen, — wenn auch § 135, 1. gesagt wird, daß man vorzugsweise unter Größen nur die stetige verstehe —, daß man bei der Eintheilung der Mathematik in Arithmetik und Geometrie von dem umfassendern Begriffe ausgehen und die Mathematik überhaupt als die Lehre von den Größen bezeichnen muß.

Da man zu dem Begriffe der Zahl im Sinne des Herrn Ver- doch nur durch Dinge von einerlei Art und gleichem Name

gelangt, so täuscht man sich selbst, wenn man mit diesen Zahlen wie mit unbenannten Größen operirt, indem man doch des Namens der Einheiten nicht entbehren kann und diesen stillschweigend voraussetzen hat. Eine Addition und Subtraction mit unbenannten Größen ist nicht denkbar; zu dem Begriffe der unbenannten Größe gelangt man erst bei der Multiplication und zwar durch den Multiplicator. Daß dieß der Fall ist, wird aus dem ganzen Buche nicht klar, und da dieß eine Consequenz ist aus den ersten Worten des Buches, so glaubt Referent in Rechte zu sein, wenn er es ausspricht, daß derjenige, welcher an den ersten Worten Anstoß nimmt, sich schwerlich werde entschließen können, diese Elemente bei seinem Unterrichte zu Grunde zu legen.

Ein zweiter Punct, mit welchem Referent sich nicht einverstanden erklären kann, betrifft die Einführung, den innern Zusammenhang der verschiedenen Rechnungsstufen oder, wie der Herr Verf. sagt, vielmehr der verschiedenen Rechnungsarten; denn ein Unterschied nach Stufen wird nicht gemacht. Daß Addition und Subtraction auf einer Stufe stehen, Multiplication und Division auf einer zweiten und endlich Potenzen und Depotenzen auf einer dritten, und daß es nur diese drei Stufen geben könne, wird nirgends klar dargelegt und doch ist dieß ihr wesentlich. Eine Folge hievon ist, daß das Logarithmiren gar nicht als besondere Rechnungsart aufgenommen ist; daß also nur sechs Rechnungsarten aufgeführt sind, während es nothwendig sieben sein müssen. Die Logarithmen finden erst im sechsten Buche eine Stelle, während dieselben ihrer Begründung nach bereits in das erste Buch gehören. Dieß hätte sogar unbeschadet des Planes, nach welchem das Buch angelegt ist, geschehen können, insofern auch im dritten Buche Ergänzungen zu der Lehre von der Division und Radicirung kommen, so daß die weitere Ausführung der Lehre von den Logarithmen ebenfalls später ergänzt werden konnte. Wie es hat kommen können, daß das Logarithmiren in dem Systeme der Rechnungsarten oder besser der drei Rechnungsstufen keine Erwähnung gefunden hat, erscheint mindestens räthselhaft. — Eben dahin gehört, daß bei dem Dividiren nicht von vornherein unterschieden wird, daß es nicht gleichgültig sei, ob man den Multiplicator oder den Multiplicand als Quotienten zu suchen hat. Wir finden dieß erst im vierten Buche § 142, ohne jedoch hervorgehoben zu sehen, daß eigentlich ein Unterschied in der Berechnung stattfinden müsse. Erklärbar erscheint uns dieß allerdings, weil eben von Anfang an mit den Zahlen so operirt wird, als wenn sie unbenannt wären, so daß sich dieß wieder als Consequenz aus dem ersten Worte des Buches ergibt.

Als eine fernere Consequenz aus dem von dem Herrn Verf. eingeschlagenen Wege führen wir noch an, daß (§ 51) $a^3 = a \cdot a \cdot a$ und nicht $= a \cdot a \cdot a \cdot 1$ sein soll. Wäre das Potenziren aus dem Multipliciren streng abgeleitet worden, so hätte es nicht fehlen können, zu erkennen, daß die Wurzel nichts Anderes als ein Multiplicator sein kann, daß also noch ein Multiplicand dazu gehört. Daß $a^0 = 1$ ist, ergibt sich denn auch ohne Weiteres und nicht bloß aus $\frac{a}{a}$ oder $\frac{a^n}{a^n}$.

Vorstehendes dürfte vollständig genügen, um unser Urtheil zu rechtfertigen; doch müssen wir noch einige Puncte berühren.

Der Fall, daß bei der Division der Divisor eine Summe oder ein Rest sein kann, kommt erst im dritten Buche § 127, wird aber schon im zweiten Buche § 90 gebraucht.

Kap. II. des zweiten Buches handelt von der numerischen Addition, Subtraction und Multiplication, Kap. III. aber von der numerischen Division. Im letztern Kapitel finden wir noch die Lehre von den Primzahlen und die Rechnung mit Decimalbrüchen. Warum ist die Division (§ 90) nicht zu Kap. II. geschlagen und Kap. III. für Primzahlen und Decimalbrüche allein aufgehoben?

Außerdem hätten wir gewünscht, daß die dem Wortausdruck nach dem Gedächtnisse fest einzuprägenden Sätze und Regeln stets präcis ausgedrückt und etwa noch durch den Druck hervorgehoben worden wären. Gar häufig verläuft sich dieß in der Deduction; es ist aber wohl nicht zu läugnen, daß das Buch für den Gebrauch in Schulen dadurch wesentlich gewonnen haben würde.

Schließlich ist anzuerkennen, daß die vorliegenden Elemente ein reiches Material enthalten, und daß dessenungeachtet nur das ausgewählt ist, was für die Anstalten, für welche das Buch bestimmt ist, sich als nothwendig ergibt. Referent glaubt auch, daß das Buch sich Freunde erwerben wird, denn er weiß wohl, daß der Herr Verf. mit seinen Ansichten nicht allein steht; da er indessen auch auf seiner Seite nicht isolirt zu sein überzeugt ist, und von dieser aus bestritten werden muß, daß das Buch eine hervorragende Bedeutung habe, so werden die Erwartungen wohl nicht in Erfüllung gehen, mit welchen dieß Buch ins Leben getreten ist.

Dr. F. E m m a n n.

VI.

1. Lehrbuch der Physik für Realanstalten und Gymnasien, so wie zum Selbstunterricht, von Dr. C. B. Greiß, Lehrer der Physik am Realgymnasium in Wiesbaden. Mit 179 in den Text eingedruckten Holzschnitten und zwei Lithographien. Wiesbaden, Kreidel. 1853. 8. S. VIII. u. 559. — 1 Thl. 10 Sgr.

Ueber das vorliegende Lehrbuch der Physik, welches Referent be-

Beachtung besonders werth hält, möge der Herr Verfasser zunächst selbst sprechen.

1. Es ist die Aufgabe gestellt worden, im Vergleich zu den gebräuchtesten Schulbüchern eine Erweiterung des Stoffes in dem Maße eintreten zu lassen, daß allen Schulen ein ausreichendes Material für ihren physikalischen Unterricht geboten würde. Das Bedürfniß der in neuerer Zeit entstandenen höhern Realanstalten, der Realgymnasien, sei nämlich bis jetzt noch nicht berücksichtigt worden; für sie sei der in den Schulbüchern der Physik gebotene Stoff zu mager und eines der ausführlicheren Bücher könne dem Unterricht auch nicht zu Grunde gelegt werden, weil diese eines Theils nicht für Schüler berechnet seien und andern Theils einen zu hohen Preis hätten.

2. Ein besonders wichtiger Gesichtspunct war die Methode. Der Herr Verfasser sagt: „Die Naturwissenschaften sind Erfahrungswissenschaften. Sie können also bei dem Unterrichte naturgemäß auch nur von der Erfahrung oder dem die Stelle derselben vertretenden Experimente ausgehen und durch Discussion derselben sich erst ihre Gesetze ableiten. In den meisten der bisher erschienenen physikalischen Bücher ist der gerade entgegengesetzte Weg eingeschlagen, die Physik wird als fertige Wissenschaft vorgetragen und die Experimente hinken als Belege der aufgestellten Gesetze hintennach. Daß ich den ersten Weg gewählt, dafür glaube ich auf die Billigung jedes verständigen Schulmannes rechnen zu dürfen. Wenn ferner die Schule den Schüler nicht nur mit Kenntnissen bereichern, sondern ihn auch befähigen soll, später selbstständig Studien in der Wissenschaft machen zu können, so muß zu diesem Zwecke wenigstens ein Abschnitt ausführlich und vollständig vorgetragen sein. Ich habe dazu den Abschnitt von dem Lichte gewählt u. s. w.“

3. „Die Schule, wenigstens diejenige, welche für wissenschaftliche Studien vorbereitet, muß dem Schüler auch zeigen, welches wichtige Hülfsmittel ihm in der Mathematik für seine physikalischen Studien geboten ist. Dadurch wird es nöthig, einen Abschnitt auch mit mathematischer Begründung vorzutragen. Welcher Abschnitt hiezu bestimmt werde, darüber konnte die Wahl gar nicht zweifelhaft sein; an dem mechanischen Theile der Physik springt der Nutzen der Anwendung der Mathematik am unzweideutigsten in die Augen.“

4. „In Beziehung auf die Anordnung der einzelnen Abschnitte habe ich noch zu erwähnen, daß die gewohnte Reihenfolge in der Weise abgeändert wurde, daß die mechanischen Capitel von dem Anfange ganz an das Ende verwiesen sind.“

Referent hat zunächst hervorzuheben, daß der Herr Verfasser seinen

Plan mit Consequenz und im Ganzen mit Sachkenntniß befundendem Geschick durchgeführt hat, so daß denjenigen, welche mit den eben aufgestellten Ansichten einverstanden sind, das Buch aus voller Ueberzeugung als ein sehr brauchbares empfohlen werden kann; ja selbst diejenigen, welche sich nicht entschließen möchten, dasselbe beim Unterricht zu Grunde zu legen oder ihren Schülern während ihrer Schulzeit in die Hände zu geben, — Referent gehört zu diesen, denn er ist in der Physik ebenso wenig für ausführliche Lehrbücher wie in der Mathematik — dürfte Manches finden, was sie zu ihren Zwecken mit Vortheil verwenden könnten. Unbedingt empfehlenswerth ist dieß Lehrbuch zum Selbstunterricht. Es kommt öfter vor, daß man von Personen, welche die Schulzeit hinter sich haben und die entweder aus Wissensdrang oder weil sie in ihrem Berufe zu einer Erweiterung und Ordnung ihrer physikalischen Kenntnisse hingetrieben werden, um Empfehlung eines entsprechenden physikalischen Lehrbuches angegangen wird; solchen wird dieß Lehrbuch sicher die besten Dienste leisten, wobei der mäßige Preis — ungeachtet dadurch die äußere Ausstattung nicht beeinträchtigt ist — als fernere Empfehlung nicht verschwiegen werden darf. Für solche Zwecke reiht sich dieß Lehrbuch würdig neben Pouillet und Müllers Lehrbuch der Physik und Meteorologie und die Anfangsgründe der Physik von Koppe.

Fassen wir nun das Lehrbuch als Schulbuch ins Auge, so tritt die abweichende Anordnung der einzelnen Abschnitte zuerst hervor. Es handelt nämlich Abschnitt I. von den mechanischen Eigenschaften der Körper im Allgemeinen, Abschnitt II. enthält den Magnetismus, Abschnitt III. die Electricität, Abschnitt IV. die Akustik, Abschnitt V. die Lehre von dem Lichte, Abschnitt VI. die Lehre von der Wärme und Abschnitt VII. die Mechanik.

Daß in der Schule der systematische Gang in Rücksicht auf die Schüler nicht festgehalten werden kann, versteht sich von selbst; denn sonst müßte nach jeder Versetzung das System von vorn in Angriff genommen werden. Dadurch wird also selbst der auf das System erpichteste Lehrer zu Abweichungen von dem Systeme gezwungen. Hieraus ergibt sich, daß auch die im vorliegenden Lehrbuche beliebte Anordnung nicht streng für jeden Schüler wird durchgeführt werden können. Referent befolgt selbst bei dem ihm anvertrauten physikalischen Unterrichte im Wesentlichen den hier angegebenen Gang und behandelt in der zweiten physikalischen Classe nach einem in der dritten vorausgegangenen vorbereitenden Cursus — (vergl. Pädag. Rev. 1851. Bd. XXVIII. S. 380, wo der Herr Verf. überdieß finden wird, daß Referent mit ihm eben-

falls darin übereinstimmt, daß es nicht darauf ankommt, ob eine Schule alle Theile der Physik durcharbeitet) — abwechselnd in drei auf einander folgenden halben Jahren 1. den Magnetismus und die Electricität, 2. die Wärme und 3. die Anfangsgründe der Mechanik, die Ergänzung der letztern und die übrigen Theile für die oberste Classe aufsparend. Dessenungeachtet würden wir ein systematisches Lehrbuch ungern entbehren; denn wenn ein Schüler befähigt werden soll, später noch selbständig sich physikalisch beschäftigen zu können, so werden wir es jedenfalls vorziehen müssen, wenn derselbe in seinem Handbuche schon einen Inhalt findet, um sich mit dem wissenschaftlichen Systeme vertraut machen zu können.

Was von dem Herrn Verfasser oben unter Nr. 3 bemerkt wird, daß dem Schüler gezeigt werden müsse, welches wichtige Hülfsmittel ihm in der Mathematik für seine physikalischen Studien geboten ist, ist dem Referenten aus der Seele gesprochen. Doch würden wir uns nicht auf den einen die Mechanik enthaltenden Abschnitt beschränken, sondern dazu auch noch die Optik gewählt haben und zwar aus dem Grunde, weil man in der obersten Classe doch schon über eine Summe von mathematischen Kenntnissen gebieten kann, welche ihre Verwendung da, wo eine solche möglich ist, zur Pflicht machen. Der Herr Verf. scheint dies auch gefühlt zu haben; denn er gibt gerade in der Optik in einzelnen Anmerkungen einen Anhalt dazu.

Der von dem Herrn Verf. unter Nr. 2 aufgestellte Gesichtspunct, die Methode betreffend, verdient besondere Beachtung. Daß man bei dem Unterrichte in der Physik von der Erfahrung ausgehen solle, darüber ist namentlich seit der extremen Bearbeitung der Physik durch Heussli (die Experimentalphysik methodisch dargestellt von Jakob Heussli) viel gesprochen und geschrieben worden, so daß darüber sich auszusprechen der Referent jetzt wohl unterlassen kann. Nur Eins glaubt er, neben der Bemerkung, daß die Bedeutung des Experimentes jetzt wohl nicht leicht mehr verkannt werde, nicht verschweigen zu dürfen, nämlich daß man den entgegengesetzten Weg einzuschlagen habe, so bald man durch die Fundamentalererscheinungen bis dahin gelangt ist, eine Theorie aufstellen zu können. Der Herr Verf. ist in diesem Puncte anderer Ansicht. Wir sind der Meinung, daß z. B. in der Lehre von der Electricität die Gesetze der Vertheilung aus den Hypothesen über das Wesen der Electricität abzuleiten und nachträglich durch das Experiment zu bestätigen seien, daß eben so verfahren werden müsse in der Optik nach Feststellung des katoptrischen und dioptrischen Fundamentalgesetzes u. s. w. Thun wir dies nicht, so entäußern wir uns eines wesentlichen Bildungsmittels

für unsere Schüler. Das der theoretischen Untersuchung nachfolgende bestätigende Experiment ist nach des Referenten Meinung kein nachhinkender Vortritt, sondern der Prüfstein für die durch die Fundamentalererscheinungen gewonnene Theorie. Soll diese richtig sein, so müssen auch die aus ihr gezogenen Folgerungen sich durch die Erfahrung bestätigen oder sie ist falsch. Diesen Prüfstein zu benutzen, lernt der Schüler nach des Herrn Verf. Gange nicht.

Was endlich das unter Nr. 1 Gesagte betrifft, so müssen wir anerkennen, daß der Herr Verf. das richtige Maß nicht überschritten hat, wir würden sogar noch Einzelnes mehr wünschen, z. B. zu § 182 de Sertanten, zu § 353 das Gesetz der Stürme u. s. w.

Unsere Theilnahme an dem vorliegenden Buche, dessen Durchsicht für uns nicht ohne Genuß gewesen ist, mögen außer dem Vorstehenden noch einige einzelne Bemerkungen befunden.

§ 2 heißt es, man mache Beobachtungen, wenn man Erscheinungen, welche sich an den Naturdingen ohne unser Zutun ereignen, aufmerksam betrachte, Versuche oder Experimente hingegen, bald man die Naturdinge in bestimmte Umstände versetze, damit irgend eine Erscheinung erfolge. -- So wird es allerdings gewöhnlich ausgedrückt, genau ist es aber nicht. Beobachtung und Experiment ist kein Gegensatz, vielmehr hat man zu unterscheiden freie und erzwungene Erscheinungen; in beiden Fällen aber ist dann die Beobachtung d. h. die aufmerksame oder besser denkende Betrachtung nöthig, um das Wesentliche und Unwesentliche zu erkennen und von einander abzusondern und dadurch zu dem richtigen Gesetze zu gelangen.

Die Erklärung der Ebbe und Fluth auf S. 13 § 12 ist wenig gelungen ausgefallen.

Wenn bei der Beschreibung der Wasserpumpe auf S. 40 behauptet wird, daß das Saugventil durch das Gewicht des in dem Stiefel befindlichen Wassers geschlossen werde, sobald der Kolben niederbewegt wird, so ist dieß nicht richtig, da das Ventil sich durch sein eigenes Gewicht schließt, sobald der Kolben nicht mehr in die Höhe gezogen wird. Dasselbe gilt von dem Kolbenventile. -- Wunderbarer Weise findet sich die Ansicht des Herrn Verf. in mehreren physikalischen Lehrbüchern.

Seite 42 heißt es beim Heber, daß die Flüssigkeit ausfließe, weil die innere Flüssigkeitssäule ein geringeres Gewicht habe als die äußere. -- Daß das Gesetz über communicirende Gefäße erst im Abschnitt VII. kommt, rächt sich hier, wie es sich auch bei dem Barometer und in noch einigen andern Fällen als einen fühlbaren Mangel herausstellt.

In der Akustik wäre in § 151 eine passende Stelle gewesen, auch es Komma's zu erwähnen.

Wenn es § 150 heißt: „Zu den consonirenden Accorden gehört vor Allem der Dreiklang, welcher aus Grundton, Terz und Quinte steht,“ und „auch in der Moll-Tonart gehört der Dreiklang aus Grundton, Terz und Quinte zu den consonirenden Accorden,“ so vermissen wir ungern den Beweis, daß es nur folgende sechs consonirende Dreiklänge gibt: 1. c. es. g., 2. c. es. as., 3. c. e. g., 4. c. e. a., 5. c. f. as. und 6. c. f. a. und daß sich diese sechs auf jene beiden rückführen lassen.

Wenn § 172 Beleuchtung statt Müllers Intensität der Erleuchtung gewählt ist, so können wir dieß für keine Verbesserung anerkennen.

In § 186 ist nicht erwähnt, daß es nicht für jeden conischen Spiegel, sondern nur für den spitzen ein Zerrbild in der Ebene des Kegels gibt. Vgl. Poggend. Ann. Bd. 85 S. 99.

Daß in § 193 bei der Brechung im Prisma die Berechnung fehlt, schuldigt der Herr Verf. zwar, doch ist dieß gerade so wichtig, daß wenigstens in einer Anmerkung, wie sonst in der Optik geschehen ist, mathematische Ausführung hätte aufgenommen sein sollen; ebenso wie wir § 217 den mathematischen Nachweis für die Combination optischer mikroskopischer Linsen gewünscht.

In § 222 fehlt gerade der wesentliche Punct, daß bei dem terrestrischen Fernrohre durch die eingeschobenen Gläser das umgekehrte Bild des astronomischen Fernrohres nochmals umgekehrt wird, während dieß klar, nach welchem die Optik gearbeitet ist, doch klar ausspricht.

Auf Seite 347 in § 310 heißt es in Betreff des Leidenfrost'schen Phänomens, daß Böttger zuerst beobachtet habe, daß der rotirende Wasserfaden unter gewissen Bedingungen die mannigfaltigsten und bestimmten Formen anzunehmen im Stande sei. Zuerst ist dieß beobachtet von Laplace im Jahre 1801, dann von Baudrimont 1836 und erst 1847 von Böttger. Vgl. Geschichte des Leidenfrost'schen Phänomens Programme der Friedrich-Wilhelms-Schule zu Stettin 1846, worin Referent diese Erscheinung auch zu erklären versucht hat.

Zu § 314 bemerken wir, daß der Dalton'sche Versuch vor der Hand zweckmäßiger mit Schwefeläther als mit Wasser anzustellen ist.

In § 391 Seite 445 ist es mindestens ungenau, wenn es heißt: „In einem Schiffsscompass muß ungeachtet der vielfachen Schwankungen des Schiffes eine sich immer gleichbleibende Lage gegeben werden; der Compass ist daher in zwei Ringen aufgehängt u. s. w.“ Der Compass

muß auf dem Schiffe so aufgestellt werden, daß derselbe in dem einen Ringe Schwanfungen in der Richtung des Kiels und in dem andern in der auf dem Kiele senkrechten Richtung machen kann. Nur diese beiden Schiffsschwanfungen werden durch diese Art des Aufhängens compensirt, während sie gegen die Bewegung des Schlingerns nicht schützt.

In der Mechanik ist nirgends bemerkt, daß der mechanische Vortheil gleich ist dem mechanischen Nachtheile.

In § 419 ist der Druck auf die schiefe Ebene, wenn die Kraft horizontal wirkt, falsch berechnet und muß sein $D = \frac{Q}{\cos \alpha}$. Der Fehler ist eine Folge aus § 416, wo es statt $p' + q'$ heißen muß $q' - p'$.

Die größte Wurfböhe über dem Horizonte (§ 468) läßt sich auch sehr leicht ohne Differentialrechnung beweisen, und wundern wir uns, daß dieß von dem Herrn Verf. als unumgänglich entschuldigt wird.

Warum ist in § 581 der alte Ausdehnungscoefficient 0,375 für die Ausdehnung der Luft von 0° bis 100° C gebraucht, während der richtige Rudberg'sche in § 307 angegeben ist?

2. Grundriß der Physik nach ihrem gegenwärtigen Standpunkte von Ph. Spiller, Gymnasialoberlehrer. Mit 249 Figuren. Posen und Berlin bei Mittler und Sohn. 1853. 8. XIV u. 317. — 1 Thaler.

Der Herr Verf. ergeht sich in seinem Vorworte zunächst in Klagen folgender Art: „Nicht wenige unserer gangbarsten Schulbücher bieten nur ein Conglomerat alles dessen dar, was man im Gebiete der Physik entdeckt hat“. — „In den neueren Untersuchungen fehlt häufig noch ein bis ins Kleinste klar durchdachtes System und ein logischer Entwicklungsgang.“ — „Manche von den Büchern, welche man den Schülern in die Hände gibt, sind überhaupt allzu oberflächlich, andere für sie zu schwierig; in sehr vielen werden die Lehren der Physik als etwas äußerlich Gegebenes vorgetragen; Gesetze, von denen der Schüler im Voraus keine Ahnung hat, werden genannt und ihre Wahrheit erst nachträglich bewiesen oder bloß bestätigt oder wohl auch gar nicht weiter begründet; dabei sind die Beweise nicht selten zu weitläufig oder für Anfänger zu schwierig oder selbst fehlerhaft; man würfelt die Erscheinungen oft so unter einander, daß man sich genöthigt sieht, zu ihrer Begründung auf spätere Abschnitte zu vertrösten, und wenn man dazu kommt, so ist es zu thun verabsäumt worden oder es geschieht ungenügend u. s. w.“

Nach diesen Expectorationen über die Arbeiten Anderer kommen folgende Erklärungen in Betreff der eigenen: Es soll nicht nur die Anordnung des Stoffes bis ins Kleinste einen streng wissenschaft-

lichen Charakter an sich tragen, sondern es muß auch eine heuristisch-genetische Behandlungsweise mit möglichst einfachen Mitteln den Schüler einen klaren und möglichst tiefen Blick in das Naturleben thun lassen, so daß er mit Selbstbewußtsein gründlich die Erscheinungen zu verfolgen im Stande ist.

Zu verwundern ist es nun nicht, wenn dem Herrn Verfasser hierauf bange wird, man möge sich berechtigt glauben, an sein Buch einen strengen Maßstab anzulegen, und wenn er dann um geneigte Nachsicht bittet. Referent zieht es deshalb vor, diesmal kein bestimmtes Urtheil auszusprechen, sondern besonders hervorstechende Punkte aus dem Buche hervorzuheben, nach welchen sich ein Urtheil zu bilden nicht schwer fallen dürfte und das des Referenten auch leicht erkennbar sein möchte.

In dem Vorworte lesen wir: „Von der zweiten Abtheilung gehört der erste Abschnitt eigentlich hinter den dritten.“ — Warum steht er also nicht da, wenn dieß der streng wissenschaftliche Charakter erfordert?

Im ersten Theile: „Eigenschaften der Körper“, finden wir „a. erste Abtheilung: untergeordnete Eigenschaften, b. zweite Abtheilung: nothwendige Eigenschaften“. Im zweiten Theile: „statische und mechanische Zustände der Körper“, ist die Anordnung: „a. erste Abtheilung: nothwendige Zustände, b. zweite Abtheilung: untergeordnete Zustände.“ — Ist dieß etwa geschehen, um einen Chiasmus anzubringen? Wir sind der Meinung, daß erst das Nothwendige festgestellt sein müsse, ehe man in dem Untergeordneten schreiten könne, wie es auch von dem Herrn Verfasser in dem zweiten Theile befolgt ist.

In dem Abschnitte von dem Lichte sollte wohl eigentlich XIII, „vom Auge und dem Sehen“, vor XII, „zusammengesetzte optische Werkzeuge“, stehen. Der Herr Verf. wird auch gezwungen, gleich im Anfange von III von der deutlichen Sehweite, von dem kurzsichtigen und weitsichtigen Auge zu sprechen.

Auf Seite 83 wird schon auf das mariottesche Gesetz Bezug genommen, während dasselbe erst auf Seite 87 zur Behandlung kommt.

In dem Abschnitte von der Wärme handelt III von der Verbreitung der Wärme und zwar A. Verbreitung durch Leitung, B. durch Strahlung. Wissenschaftlicher wäre wohl die umgekehrte Ordnung, da die Leitung sich als specieller Fall der Strahlung herausstellt. Wenn es Seite 316 heißt: „die Wärmefortpflanzung durch Strahlung ist von der durch Leitung nicht wesentlich verschieden,“ so ist dieß zwar nicht falsch und der Herr Verf. war auch gezwungen, bei seiner Anordnung sich gerade auszudrücken; eigentlich muß es aber heißen: die Wärmefortpflanzung durch Leitung ist von der durch Strahlung nicht wesentlich verschieden.

Ferner heißt es in dem Abschnitte von der Wärmestrahlung: „Es ist nun zu untersuchen, ob alle Körper gleich fähig sind, die Wärme auszustrahlen, zurückzuwerfen und durchzulassen.“ Wenn nun behandelt wird: a. Wärmeausstrahlungsvermögen der Körper, b. Wärmeabsorptionsvermögen für auffallende Strahlen, c. Wärmereflexions- und Diffusionsvermögen, d. Vermögen, die Wärmestrahlen durchzulassen, so sollte es wohl vorher heißen: auszustrahlen, aufzunehmen, zurückzuwerfen und durchzulassen. Hätte übrigens recht genau verfahren werden sollen, so wäre zu unterscheiden gewesen: a. das Verhalten der Körper in Rücksicht auf ihre Fähigkeit, die Wärme auszustrahlen, und b. das Verhalten der Körper, wenn sie von Wärmestrahlen getroffen werden, und hier hätten als Unterabtheilungen kommen müssen: α . Wärmeabsorptions-, β . Wärmereflexions- und Diffusions- und γ . Wärmedurchlassungsvermögen.

Wir können unmöglich alle Fälle anführen, in denen die Anordnung uns nicht wissenschaftlich — worauf doch ein besonderes Gewicht gelegt wird — erscheint. Die vorstehenden Belege mögen in dieser Beziehung genügen.

Obwohl das Streben nach möglichster Vollständigkeit fast durchweg hervortritt, sieht sich Referent doch genöthigt zur Begründung eines Urtheils darüber, ob der gegenwärtige Standpunct der Physik immer schöpfend bezeichnet sei, einiges hieher Gehörige anzuführen.

Unter den Wirkungen der Wärme ins Besondere werden nur zwei Abtheilungen gemacht: „A. Ausdehnung der Körper durch die Wärme und B. Veränderungen des Aggregatzustandes durch die Wärme.“ Zur Vollständigkeit würden noch die chemischen, optischen, elektrischen und magnetischen Wirkungen gehören. In Betreff der chemischen Wirkungen (damit man nicht glaube, daß sie principiengemäß ausgeschlossen seien) bemerken wir, daß Seite 181—186 die chemischen Wirkungen der elektrischen Kette α nach außen und β in der Kette selbst behandelt werden. Sollte ein wissenschaftliches System aufgebaut werden, so dürften dergleichen nicht fehlen, selbst wenn das Dahingehörige vielleicht an andern Stellen berührt war.

Zur Bezeichnung des Standpunctes der vorliegenden Schrift seien noch folgende Einzelheiten angeführt.

Seite 5 heißt es: „Bis jetzt kennt man 54 Elemente.“ — Lanthan, Didym, Terbium u. s. w. sind also nicht mitgerechnet.

Die chemische Partie, so weit dieselbe Berücksichtigung erfahren hat, ist überhaupt schwach. Z. B. auf Seite 18 werden Wasser, Weingeist, Schwefelsäure für einfache Körper erklärt. Auf die Abtheilung von de

chemischen Wirkung der Kette machen wir in dieser Beziehung auch aufmerksam.

Neu ist der Gegensatz: statische und mechanische Zustände der Körper, so wie Statik und Mechanik statt Statik und Dynamik.

In dem Abschnitte über Zusammensetzung und Zerlegung der Kräfte ist mancherlei Ungenaues und Schiefes, auch ist die Darstellung nicht erschöpfend, indem z. B. fehlt, daß es nicht immer möglich ist, eine resultirende zu finden, wenn mehrere Kräfte ein System verbundener Punkte an verschiedenen Stellen angreifen.

Bei der schiefen Ebene fehlt der allgemeine Fall, wenn die Kraft eine beliebige Richtung hat.

Der Satz vom Reile: „die Kraft verhält sich zur Last, wie die Breite des Rückens zur Seitenlinie des Reiles,“ ist geradezu falsch und war dieß dadurch geworden, daß aus $eo : no = cd : ad$ abgeleitet wird $2eo : no = 2cd : ad$, während es heißen muß: $2eo : 2no = cd : ad$, da no die einseitige Last ist und also zum Gleichgewicht für die beiderseitigen Lasten, also für $2no$, auch die doppelte Kraft $2eo$ nöthig wird.

Bei dem gemeinen Flaschenzuge ist der Fall nicht berücksichtigt, wenn in den Kloben sich eine ungleiche Anzahl von Rollen befindet.

Bei der Schraube mit Hebel ist das Gesetz abgeleitet, es verhalte sich die Kraft zur Last, wie das Product aus der Höhe eines Schraubenganges und dem Radius der Spindel zu dem Producte aus dem Umfange der Spindel und dem Hebelarme, während doch der Radius der Spindel aus der Proportion verschwindet und das Verhältniß sich herzustellen gleich dem der Höhe eines Schraubenganges zu dem Kreisumfange, welchen der Angriffspunct am Hebelarme durchläuft. Die Dicke der Spindel ist bei Bestimmung der Festigkeit in Rechnung zu ziehen.

Der Satz: „Alle durch den Anfangspunct eines senkrechten Durchmessers gehenden Sehnen werden in derselben Zeit als der Durchmesser selbst durchlaufen,“ gilt auch für die von dem Endpuncte des Durchmessers ausgehenden Sehnen. Der gegebene Beweis bezieht sich nur auf das obere Ende des Durchmessers.

Seite 82 heißt es, das Gewicht der Luft werde ermittelt durch Abwägen mittelst eines Ballons von sehr dünnem Glase.

Auf Seite 86 heißt es bei dem Barometer, die Weite der Röhre müsse überall genau dieselbe sein. — Ebenda wird von dem Heberbarometer gesagt, daß es aus einer gegen 30 Zoll langen Röhre bestehe, welche an einer unten angebrachten Biegung noch einen kurzen etwa 10 Zoll langen offenen Schenkel habe. Daß die Röhre bei dem Heberbarometer über 30 Zoll lang sein müsse, braucht kaum bemerkt zu werden.

Es ist ein unangenehmes Geschäft, ein derartiges Register weiter auszudehnen; wir brechen daher ab, bemerken nur noch, daß wir wegen der Fortsetzung über die übrigen Theile des Buches nicht in Verlegenheit wären.

Consequent finden wir Ellipse und elliptisch gedruckt.

Der Preis des Buches ist billig. Zum Selbstunterrichte ist das Buch nicht bestimmt, eignet sich auch nicht dazu; welches Urtheil in anderer Beziehung über dasselbe zu fällen, darüber glaubt Referent Anhaltspunkte in hinreichender Menge gegeben zu haben.

3. Anfangsgründe der Naturlehre von Professor Dr. J. Fried, Vorstand der höhern Bürgerschule und Lehrer der Physik am Lyceum zu Freiburg. Zweite, verbesserte Auflage. Mit 9 lithog. Tafeln. Freiburg im Breisgau, Friederich Wagner'sche Buchhandlung. 1851. 8.^o XIV u. 227.

Obgleich Referent in Einzelheiten besondere Wünsche hätte, muß er doch mit den vorliegenden Anfangsgründen sich vollständig einverstanden erklären. Den Schülern braucht man und sollte man, so lange sie zu selbstständigen Studien noch nicht angehalten werden können, keine andern Bücher in die Hände geben. Es sei daher dieß Buch allen Lehrern empfohlen, welche ihren Schülern einen Anhalt für den Vortrag in die Hände geben wollen, durch welchen diese zur Aufmerksamkeit auf den Vortrag selbst hingelenkt werden müssen und in welchem sie die erforderlichen Grundlagen für ihre häusliche Thätigkeit finden.

Ein ähnliches Buch haben wir vor Kurzem in der Päd. Revue besprochen (Leitfaden beim ersten Unterricht in der Physik von Agthe) dem vorliegenden möchten wir in manchen Beziehungen noch den Vortzug einräumen.

Dr. F. Emsmann.

VII.

Bilder aus dem Norden, gesammelt auf einer Reise nach dem Nordkap im Jahre 1850 von Eduard Oskar Schmidt. Jena bei Fr. Mauke. 1851.

Vorstehendes Buch gehört zu denen, die man nicht durchliest, ohne sich sagen zu müssen, daß man neben dem Genuß auch einen geistigen Gewinn gehabt hat. Die Sprache ist einfach, klar und bestimmt. Die Schilderungen tragen den Charakter der Wahrheit, sie fesseln durch Eigenthümlichkeit und Lebendigkeit und erquicken durch ihren sachlichen Gehalt. Unter den vielen Reisebildern, welche aus den Touristenateliers hervorgehen, häufig des Verdienstes wegen leicht hingeworfen, dem großen Publicum zu Gefallen etwas abgeglättet, mit einigen phantastischen Pinselstrichen belebt und durch eine mehr oder weniger fingirte Staffage

abenteuerlicher Schreck- und Lustgestalten für den Effecthunger unserer Zeit gewürzt sind, treten diese Bilder aus dem Norden als Producte tüchtiger Studien, als reiche und klare Compositionen mit kräftigen und naturgetreuen Gliederungen in ihren gesunden und lebendigen Formen uns wohlthuend entgegen.

Nachdem der Verfasser unsern Blick auf die nackten Scheerenküsten von Gøthaborg und Bohuslän gelenkt und uns zwischen den malerischen Ufern des zehn Meilen langen Christianensfjords hindurch zu der norwegischen Hauptstadt Christiania geführt, gibt er als Erstes eine Schilderung seiner Reise von diesem herrlich gelegenen, einstigen Königsitz nach der norwegischen Handelsmetropole Bergen. Die Reise geht zu Lande, meist auf einem hartföhrigen, zweirädrigen Karren, mitunter mühsam zu Fuß, zuweilen auch leicht und bequem in einem Kahn über den ruhigen Spiegel eines See's. Wir begleiten unsern Reisenden auf dem fast siebenzig Meilen weiten Wege in einer geschichtlich und geologisch erinnerungs- und formenreichen Natur durch Schluchten und Thäler, über Felskuppen und Schneehalden mit einem wahren Vergnügen. Wir theilen seine Empfindungen in dem an Felsenbau und Aussicht berühmten Krogflevan, in dem von Schneebergen, finsternen Fichten und starren Felsen umringten Ringerige, mit seinem insel- und buchtenreichen Hols- und Tyrfjord, belebt durch Fruchtbarkeit und zahllose schimmernde Gehöfte. Wir begreifen seine Stimmung, als er von norwegischen Wirthsleuten und Bauern, welche die deutsche ideale Vorstellung zu Schanden machten, unleidlich ins Auge und Examen genommen wird, und verstehen es nicht, wenn ihn nach einer solchen Strapaze die Erzählung von dem schönen goldhaarigen Mädchen erquickte, das stolz seine Abkunft auf König Herald Haarfagr zurückleitet. Eine angenehme Rückerinnerung aus einer schönen Zeit, über die bereits neunzehn Jahre hingestrichen sind, erweckt in uns die Fahrt nach Gulsvig auf dem langen, schmalen See, mit seiner klaren Tiefe, seinen hohen bewaldeten Ufern und der ihn umgebenden tiefen Stille, die nur selten der Laut eines einsamen Vogels unterbricht. Wir können es uns daher nicht versagen, in Betreff dieser vielbesungenen Pilgerstätte einheimischer und fremder Maler das von Herrn Schmidt in freier Uebersetzung mitgetheilte Gedicht aus Munch's Sammlung für unsere Leser abzuschreiben, weil es den schwermüthigen Ton des See's und seiner Umgebungen so treffend zeichnet.

Ein Gebirgssee.

Ich saß auf einem kleinen Boot am Abend
Auf einem jener tiefen, stillen Seen,
Die wie ein thränenglänzend Auge liegen

Dort zwischen Norjes Fjelden. Leicht und labend
 Lag um den dunkeln Strand der Abendhimmel
 Und senkte sich ins klare Naß hinab.
 So schien der Kahn leicht aufgehängt zu schweben
 In einem Luftmeer, ohne sichern Grund,
 Unendlich tief nach unten und nach oben,
 Wie in dem weiten Raum das Erdenrund.
 Und nicht ein Vöglein kam herbei geflogen,
 Der Abendstunde singend sich zu freun.
 Nicht kömmt romant'scher Klang vom Fjeld gezogen
 Auf hellen Schwingen, wie in Schweizergau'n;
 Denn nur der Einsamkeit lautlose Sprache
 Ist Eigenthum norwegischen Gebirgs.
 Die stummen Schiffer senkten ihre Ruder
 Geräuschlos in die kalten klaren Wellen.
 Ich schmolz dahin in dieser süßen Stille;
 Es war, als ob die Seele sich verliere
 Und folgte der geheimnißvollen Spur
 Des tiefen, dunklen Geists der Fjeldnatur.

Dem angenehmen Aufenthalte in Gulsvig bei liebenswürdigen Leuten in einer herrlichen Umgebung, wo die junge Wirthin Ingebor durch ihren Gesang aus Frithiof in einfachen und volksthümlichen Melodien ergößte, folgte die mühsame Fahrt über die einsamen Schneefelder des Fjellfjeld, vorüber den riesigen Ruppen des Suletind nach dem romantischen Sognefjord, dem Schauplatz der Tegner'schen Saga, wo des Helden Erbe Framnäs liegt und wo der gläubige Sinn noch den Grabhügel von König Bele zeigt. In Leirdal wurde Rasttag gemacht, die ein halbe Stunde entfernte Kirche besucht und Physiognomien und Trachten studirt. Am folgenden Tage machte Herr Schmidt die kostbare Fahrt (ein preussischer Thaler per Meile) nach Gudvangen über den wild und prächtig beuferten Sognefjord, hier längs senkrechten, mehrere tausend Fuß aufragenden Felsen, mit ihren brausenden und schäumenden Katarakten, dort neben üppigen kleinen Seitenthälern hin, belebt vom schönsten Grün und hie und da besetzt von den rothen Gebäuden eines friedlichen Hofes. Wir gelangen nach dem schön gelegenen Gudvangen und betrachten aus den Fenstern der Gaststube den mehrere hundert Fuß fallenden Reelfoß. Dort geht's in das wilde und graufige Rårøtha „Dieses Thal“, erzählt Herr Schmidt, „möchte an Großartigkeit nicht leicht übertroffen werden. Die dasselbe einschließenden Granite türmen sich in den kühnsten Formen über einander und endigen in kegelförmigen nackten Ruppen. Stark genährt durch die vielen von den Höhen herabsteigenden Schneewasser rast der Thalstrom nach dem Fjord hin. Nach dem Augen und Ohren solcher Gestalt vorbereitet sind, naht man sich

einem Schauspiel ohne Gleichen. Das gewöhnliche Brausen und Zischen des Elfs, das den Wanderer bisher begleitet hat, wird gegen das Ende des Thales durch ein entfernteres Geräusch übertönt; dann, bei zunehmendem Donner, erblickt man zwei dampfende Kessel, worin zwei mächtige Wasserfälle in unmittelbarer Nähe mit einander wetteifern. Zuerst zwischen ihnen, dann über sie hinaus windet sich die Straße etwa 300 Fuß hinauf. Bald sieht man den einen Fall, bald den andern, bald wieder beide zusammen, und zuerst unter dem Niveau der Kessel blickt man später von oben in sie hinein, gekühlt durch die aufsteigenden weißlichen Dampfwolken. Ueber dem Abgrunde, in einer Senkung, thront hier das Dorf Staleim." Von hier gelangt unser Reisender über Vinje durch das gepriesene Vossesvangsthal unter Strapazen, Entbehrungen und Geduldproben nach Bergen. Von diesem wichtigen norwegischen Seeplage gibt uns Herr Schmidt in einzelnen prägnanten Zügen ein sehr anschauliches Bild, das wir indessen nur andeutend berühren, um unsere Leser vorzugsweise auf das folgende Gemälde, „die nordische Thierwelt“, aufmerksam zumachen. Hier sehen wir den Mann vom Fache, der seinen Gegenstand vollkommen beherrscht und mit ansehnlicher Leichtigkeit behandelt. Der Verfasser nimmt unsern ganzen Planeten gleichsam in die Hand, dreht und wendet ihn nach Belieben, um in den heißen und gemäßigten Zonen der verschiedenen Continente die charakteristischen Thiere in übersichtlichen Gruppen unserm Auge vorzuführen und dann auf diesem Bilde, wie auf einem Hintergrunde, vergleichend die nordische Thierwelt hervortreten zu lassen. Das ist die vortreffliche Art der Darstellung, wie wir sie bei Humboldt auf ihrer meisterhaften Höhe sehen und wie sie jeder Lehrer der Naturwissenschaft aneignen sollte. In der Vergleichung liegt für den Lernenden wie für den Lehrenden ein gewaltiger Reiz. Die überraschenden Verschiedenheiten und auffallenden Uebereinstimmungen, welche hiedurch hervortreten und auf die Bedeutung des Geringsten und den wunderbaren Zusammenhang des Ganzen hinweisen, müssen auch für die gewöhnlichsten Merkmale der Dinge ein besonderes Interesse erwecken. „Es liegt ein großer Reiz darin“, sagt Herr Schmidt am Schlusse des schönen Gemäldes, „die Gegenseitigkeit des unterseeischen Thierlebens zu beobachten. Noch ein Beispiel: Kaum ist durch den natürlichen oder gewaltsamen Tod der Schnecke das Schneckenhaus leer geworden, so pflegt davon ein Anfidlerkrebs Besitz zu nehmen, der seinen der harten, schützenden Schale entbehrenden Hinterleib in das Schneckenhaus als in ein gutes Futteral steckt. Seine hinteren Füße sind verkümmert und dienen zum Anklamern. So spazirt er mit Hülfe seiner Scheeren und der anderen vorderen

Füße wohlgemuth auf dem Meeresboden umher. Aber häufig schleppt er mit seiner Wohnung auch einen Feind umher. Das sind kleine Polypen (meist Coryne oder Hydractinia), die zuerst als ein dünner, brauner Ueberzug auf der Schnefenschale sich ausbreiten und denen die Ortsbewegung des Krebses insofern zu statten kommt, als sie immer zu neuer Nahrung hingeführt werden. Die Polypen vermehren sich in dessen in einer für ihren Hauswirth höchst bedenklichen Weise; sie verbauen die Mündung der Schale, und macht sich der Krebs nicht be Zeiten aus dem Staube, so wird er bei lebendigem Leibe so eingemauert daß er zuletzt, weil er keine Nahrung mehr einnehmen kann, elendiglid umkommen muß. — Ob auch das Einzelne untergeht, die Natur ver tilgt nur, um neuem Leben Boden zu bereiten. — Stirb und werde!

Wir haben hiemit den Werth den Buches, namentlich der drei ersten Abschnitte, hinreichend bezeichnet. Wir können sagen, daß der Verfasser durch das ganze Werk hindurch sich gleich bleibt und alle Gegenstände mit derselben Sorgfalt und Lebendigkeit ausführt; wir brauchen mithin unsern Lesern nur den Inhalt der übrigen Abschnitte anzudeuten, um ihnen die Bedeutung des auf wissenschaftlicher Beobachtung und Forschung ruhenden Ganzen insoweit nahe zu legen, als es hier verstatet ist.

Der Verfasser ordnet sein reiches Material in folgender Weise. Die Schilderung der nordischen Thierwelt läßt er eine Beschreibung der „Reise nach dem Nordkap“, ferner eine Betrachtung über „Finnmarken sonst und jetzt“ und dann unter bescheidener Ueberschrift „Einiges über die alten Norweger“ folgen. Hierauf berichtet er über seine „Reise von Besecop nach Torneo“, schaltet ein interessante Abhandlung „über die Ureinwohner von Scandinavien“ ein, erzählt weiter seine „Reise von Haparanda nach Stockholm“ und schließt den Reisebericht als solchen mit einer Schilderung dieses nordischen Venedig. Diesem reihen sich dann noch drei werthvolle Aufsätze an: eine Charakteristik „der schwedischen Gymnastik“, einige wichtige Data zur Geschichte der Nord- und Ostsee“ und als Schluß des Ganzen ein sehr ansprechender und belehrender Auszug „aus meiner (des Verfassers) Reise nach Färö“.

Wir erlauben uns, dem geehrten Herrn Verfasser hier öffentlich unsern Dank für seine Arbeit auszusprechen. Sie nimmt eine würdige Stelle unter den Werken ein, welche nach Humboldts unerreichbarem Vorgange „die Naturwissenschaften aus den einsamen umnebelten Höhen in die heiteren volkreichen Thäler herabführen, ohne ihr hohes geistiges Ideal aus dem Auge zu verlieren“. Auch sie wird die Welt immer mehr überzeugen helfen, daß ein durch wissenschaftliches Verständ-

ist gewonnener Naturgenuss weit würdiger und inhaltsreicher ist, als die erkenntnißlosen Entzückungen über die Schönheiten des Himmels und der Erde ins Blaue hinein; auch sie führt mit ihren herrlichen Argumenten aus den Einöden des Nordens von Neuem den Beweis, daß jeder Winkel der Erde an Interessantem die Fülle hat, und daß man sich zu der Naturanschauung erheben soll, die mit Rückert fühlt und weiß:

Wer den Ton gefunden,
Der im Grund gebunden
Hält den Weltgesang,
Hört im lauten Ganzen
Keine Dissonanzen,
Lauter Uebergang.

Werden.

J. W. Solthausen.

D. Hand- und Schulbücher für den niedern Unterricht.

II.

Denk-, Sprech- und Schreibschüler. Ein methodisch und streng stufenweise geordnetes Übungs- und Wiederholungsbuch mit einer großen Anzahl Aufgaben zu Verstandes-, Sprech- und Rechtschreibübungen. Nebst einem Anhang, enthaltend: 12000 Rechnungsaufgaben. Für die Hand der Schüler in Mittelklassen deutscher Volksschulen. Von G. A. Winter, Oberlehrer an der Bürgerschule zu Kirchberg. Dritte, berichtigte Auflage. Leipzig, 1850. Verlag von Jm. Tr. Böller.

Bei der Beurtheilung des vorstehend genannten Werkes gilt es jeder einen Stachel zu tödten, der in den ihm vorgedruckten Auszügen so stark belobenden Recensionen, die über dasselbe in andern kritischen Blättern erschienen sind, gegen ein abfälliges Urtheil sich aufgerichtet hat und den die Anerkennung, welche das Büchlein im schnellen Abzuge zweier starker Auflagen erfahren, noch schärft.

Das Büchlein ist für die Hand der Schüler in Mittelklassen deutscher Volksschulen bestimmt; es hat, wie es ausdrücklich sagt, acht- bis zehnjährige Kinder im Auge und will diesen die Grammatik und die Orthographie in inniger Verbindung lehren. Zwischen Sprachlehre und Volksschule hat sich das Band mehr und mehr gelockert, seitdem man nicht nur klar erkannt, daß dem Unterrichte in der Grammatik die Aufhellung des Bewußtseins über den gesetzlichen Bau und Gebrauch der Sprache die Aneignung derselben in Verstandniß und Herrschaft vorausgehen müsse, sondern auch die Wege aufgefunden hat, die den Schüler sicher und auch erquicklich zum Besitze der Sprache führen. Für Herrn Winter scheint die Sprachgewinnung nicht die unerspringliche Vorstufe der Sprachbetrachtung zu sein, denn er zieht

das Band zwischen Sprachlehre und Volksschule sehr straff wieder an und muthet acht- bis zehnjährigen Volksschülern aus der Grammatik so viel zu, daß wir uns damit bei vierzehnjährigen vollständig begnügen würden. Darum ist einer der Herren Recensenten allerdings nicht auf dem Holzwege, wenn er meint, daß in Landschulen ein weiterer Sprachcursus außer dem, den dieses Buch gibt, wohl überflüssig sei; aber dennoch ist er nach unserm Urtheile darin auf dem Holzwege, daß er den Winter'schen Sprachcursus in einfachen Landschulen für zulässig hält.

Deuten wir den Reichthum dieses Cursus etwas an. Der reine einfache Satz; Subject, Prädicat. Das Wort; die Sylbe; Haupt- und Neben-, Vor- und Nachsybe. Der Laut: Selbst-, Doppel-, Mitlaut. Die Buchstaben. Das Hauptwort; Sinnen- und Gedankendinge; Personen-, Sach-, Eigen-, Menge-, Thätigkeitsnamen; zusammengesetztes Hauptwort: Grundwort, Bestimmungswort. Ein- und Mehrzahlform des Haupt- und Geschlechtswortes. — Das Zeitwort; Kenn- und Spruchform desselben; die Formen der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft; die Abwandlung des Zeitwortes nach den drei Hauptzeiten; die Thätigkeits- und Leidensform; die drei Hülfszeitwörter und ihre Abwandlung nach den drei Hauptzeiten; die Befehlsform. Gerade und verkehrte Wortfolge. Der Erzähl-, Frage-, Befehls- und Wunschsatz. — So kommen nun nach und nach alle übrigen Wörterarten in der bekannten Abfolge daran; auch der zusammengezogene und zusammengesetzte Satz und die Wortbildung durch Ableitung und Zusammensetzung.

Wir sind der Einsicht in den gesetzlichen Bau der Sprache und dem mit Bewußtsein verbundenen Gebrauche derselben so freundlich zugethan wie Andere. Aber Eines schiedt sich nicht für Alle und die Grammatik in ihrer geschlossenen Form hat keine Stelle in der Volksschule; am allerwenigsten halten wir die Grammatik nach der Ausdehnung und Behandlung im Winter'schen „Sprachschüler“ Kindern von acht bis zehn Jahren für zugänglich. Bei Volksschülern solchen Alters hat die Schule die Sprache zu pflegen, damit dieselbe in ihnen wächst, oder auch, damit die Kinder in die Sprache hineinwachsen und alle Gesetze derselben in der Unmittelbarkeit, d. h. im Sprachgefühl in ihrer Sprache wirksam werden. Die Sprachpflege läßt die Sprachformen, deren kleinste die Wortformen, deren größte die Stylformen sind — nur daß jene nicht isolirt auftreten — gewinnen und ihr Erfolg zeigt sich im Sprachverständnis, in geübter Sprachauffassung und Sprachdarstellung in mündlicher und schriftlicher Rede.

Doch der „Sprachschüler“ setzt ja mit der Belehrung die Übung

in unmittelbare Verbindung; so ist vielleicht in ihm nur des Guten zu viel gethan, denn nach einem der vorgedruckten Urtheile enthält das Büchlein nur Gutes. Wir wollen uns darum die Sprachübungen näher ansehen.

Lassen wir dabei zunächst die endlosen Uebungen außer Betracht, in denen die Schüler mit bloßen Wörtern und Wortformen sich abarbeiten müssen, und halten uns an die, in denen doch wenigstens die Satzform zum Vorschein kommt. Sie stellen dem Schüler ungefähr folgende Aufgaben: gegebene Wörter zu einer vorgeschriebenen Satzform zu verbinden; gegebene Sätze in eine andere vorgeschriebene Form zu bringen; in gegebenen Sätzen ein ausgelassenes Wort hinzuzusetzen; gegebene Sätze durch Hinzufügung einer „Bestimmung“ oder „Ergänzung“ zu erweitern; in gegebenen Sätzen ein Wort durch ein anderes zu vertauschen; gegebene Sätze in zusammengezogene oder zu Satzverbindungen zu vereinigen oder auch solche Sätze in einfache aufzulösen.

Die Sprache ist Ausdruck des Gedankens und darum Form, und Sprache gewinnen heißt die Formen der Sprache sich aneignen. Aber die Wege der Aneignung können niemals außer dem Gebiete des Gedankens liegen. In Uebungen, welche die Aneignung der Sprachformen zum Gegenstande haben, hat der Gedanke der Form sich zu fügen; aber ein gänzlichcs Absehen von ihm macht die Form zur leeren, zur bedeutungslosen Schale, und solches Spiel mit Wörtern ohne beseelende, reibende oder ihr Verständniß aufschließende Gedanken veranlassen die meisten der gebotenen Uebungen, die unter die längst gerichtete Kategorie der „Satzemacherei“ fallen. Nicht Sätze anfertigen soll der Schüler, sondern die Ausdrucksformen der gebildeten Sprache in geordneter Weise einer Sprache einverleiben, damit sein Geist in diesen Gehäusen Wohnung mache und mittels ihrer Gedankenverständniß und Gedankenäußerung gewinne.

Kann aber die Sprachbildung durch Uebungen der besprochenen Art nicht wohl gepflegt und gefördert werden, so ist dieß noch unmöglicher durch Aufgaben, in welchen die Schüler mit bloßen Wörterhaufen geplagt werden. Führen wir eine Reihe solcher Aufgaben vor. 23ste Aufgabe: „Schreibe folgende Wörter, die Hauptwörter sind, schön und richtig ab!“ (Es sind deren 75). 24ste Aufgabe: „Schreibe noch folgende Hauptwörter schön und richtig ab!“ (61). 25ste Aufgabe: „Mache aus dem der folgenden Mitlautervereine ein Hauptwort, das einen Personenamen bezeichnet (?), dadurch, daß du in jedem Mitlauterverein die Stelle des \dagger den fehlenden Selbstlauter setzest!“ (57). 26ste Aufgabe: „Ebenso mit Sachnamen und zwar mit Wiederholung des falschen Ausdrucks, daß ein Hauptwort einen Namen „bezeichnet“.“

27te Aufgabe: „Schreibe recht schön und richtig ab folgende männliche Eigennamen!“ So die 28te Aufgabe weibliche Eigennamen und zwar, damit der arme Dorfjunge doch auch das Vornehme kennen lerne, recht ausgesuchte, z. B. Concordia, Eulalia, Eudoria, Lätitia, Morna, Siodonia, Veronica u. a. Man lasse doch, wenn der Schüler einmal abschreiben soll, dafür ihn einen Satz abschreiben, der einen Gedanken ausspricht, der geeignet ist, seine Seele zu bewegen! Die 29te Aufgabe verlangt das Abschreiben von Länder-, Städte-, Berg- und Flußnamen, also auch wieder Wörter, bei deren Mehrzahl der Schüler sich nichts denken kann, mithin gar nichts gewinnt, denn die Schreibung dieser Namen haftet nur an der Vorstellung von dem Bezeichneten. Die 41—48te Aufgabe lassen ganze Berge von Wörtern abtragen aus der Einzahl in die Mehrzahl und umgekehrt. Die 55te Aufgabe läßt 66 Zeitwörter schön und richtig abschreiben und die 101te Aufgabe verlangt, von jedem derselben „die dritte Person in der Einzahl in der gegenwärtigen Zeit“ zu bilden, und die 102te von jedem derselben „die dritte Person der Einzahl 1. in der gegenwärtigen, 2. in der vergangenen, 3. in der zukünftigen Zeit“ zu bilden. Das setzt gewiß Geist an! Das Eigenschaftswort und die Steigerungsformen desselben liefern eine ähnliche Beschäftigung. Hübsch sind auch folgende Aufgaben, die jedoch mit Ausnahme der ersten zur Orthographie gehören: „Schreibe aus dem Kopf 30 Eigenschaftswörter nieder und zwar 5, die mit a; 5, die mit b; 5, die mit c; 5, die mit d; 5, die mit e; 5, die mit f; 5, die mit g beginnen, und setze vor jedes die drei bestimmten Geschlechtswörter! — Schreibe 40 Wörter nieder, wo (?) in jedem ein nn steht! 30, wo in jedem ein ff steht (das ist eine Aufgabe aus dem ff!); 40, wo in jedem ein tt; 40, wo in jedem ein ll; 40, wo in jedem ein ff; 45, wo in jedem ein g steht! Da kann Einer suchen! Armer Schüler! Das ist grüne Weide, und diese grüne Weide ist nicht einmal wie das Gras, das doch heute steht und morgen in den Ofen geworfen wird; denn sie ist ja — stereotypirt! Dieser Keldy kann also nicht an dir vorübergehen! Zu welcher Marke für den Schüler ist auch die 392te Aufgabe angethan: „Versuche es 25—30 zusammengesetzte Hauptwörter niederzuschreiben, wo dem Bestimmungsworte des Wohllautes wegen ein e oder s oder n beigefügt ist!“ Die 411te Aufgabe befiehlt dem Kinde, alle Wörter niederzuschreiben, die sich von laufen herleiten lassen. Kennt sie denn das Kind? Und bei den Bindewörtern und Verbindungsformeln der 316ten Aufgabe bleibt es nicht bei dem dreimaligen Abschreiben derselben, sondern der Schüler soll sie sich auch „genau merken“! d. h. doch wohl der Reith nach auswendig lernen! Es sind ihrer 51.

Viel, sehr viel gäben uns auch die Uebungen zu bemerken, durch welche die Orthographie gelehrt werden soll, wenn wir weitem Raum für diese Beurtheilung in Anspruch nehmen dürften. Im Allgemeinen läßt sich sagen, daß in ihnen die Wander'sche Weisheit vorgeführt wird, nach welcher man die Orthographie ohne die Schriftsprache lehrt. Doch müssen wir schließlich noch einige der vorgedruckten Urtheile erwähnen, mit denen wir uns in geradem Widerspruche befinden. Danach ist in dem Winter'schen Schriftchen der Sprachunterricht „in so wahrhaft bildender Weise betrieben“, daß er „auf die ganze Geistesrichtung der Jugend den auffallendsten Einfluß üben müsse“. Jede Wörterclasse ist mit köstlichen orthographischen Regeln vorgeführt (z. B. „die Nachsyben heit und keit werden stets mit t geschrieben“. — „Das Zeitwort, das ein Gethanwerden in der gegenwärtigen Zeit anzeigt, hat, wenn sich die Spruchform auf den Laut 't' endiget, wie: schreibt, sagt, winkt &c. stets ein t; und die Spruchform der vergangenen Zeit, die sich auf ein 't' endiget, wie: er hat gesagt, er hat gefragt &c, wird ebenfalls stets mit einem t geschrieben.“ —); das Werkchen ist ein „herrliches“, „musterhaftes“, „ein vortreffliches Buch“, „nach welchem die Lehrer bald gute Lehrer der Muttersprache in unsern Schulen sein würden!“ — —

Wir können das Büchlein nicht empfehlen, so sehr wir auch den Fleiß anerkennen, den sein Herr Verf. auf die Ausarbeitung desselben verwandt hat; wir müssen vielmehr aus Liebe zur Jugend in allen den Schulen, in denen es Eingang gefunden, wünschen, es möchte nicht geschrieben sein.

Drei Kommaeregeln statt vieler, zur Verständigung der Lehrer über ungleichmäßige Interpunction in unsern Musterschriftwerken von Dr. Wittmütz, Rector an der Real- und Stadtschule zu Schönberg im Fürstenthum Rakeburg. Greifswald, 1850. C. A. Koch's Verlagshandlung. 62 S. 7 1/2 Sgr.

Die Sprache ist des Geistes eigentlicher Leib, dessen Glieder sich seiner freiesten Verfügung unterwerfen und der selbst dem leisesten Bejuge des Gedankens Mittel zur Erscheinung reicht. Darum prägt sich auch die geistige Eigenthümlichkeit eines Menschen am reinsten in seiner Sprache aus. Daß der eigenthümliche Geist eine eigenthümliche Sprache redet, ist bekannt. Er, als der urkräftige Geist, muß aus innerer Nothwendigkeit die verschiedenen Mittel und Kräfte, welche die Muttersprache ihm zur Gestaltung seiner Gedankenwelt bietet, in einer von dem bisherigen Gebrauche unterschiedenen Weise verwenden. Er würde nicht der urkräftige Geist sein, wenn er die Behausungen der vorhandenen Sprache unverändert bezöge und sich in ihnen unbeengt gewohnheitsmäßig er-

ginge. Eine Urkraft ist nur Urkraft, insofern sie schafft. Nun erweist sich zwar jedes Kind in der Erlernung seiner Muttersprache sprachschöpferisch; aber diese Schöpfungen gehen unter in der schon vollkommenern fertigen Sprache, die es um des gemeinsamen Verständnisses sich aneignet, oder leben höchstens in der Familie einige Zeit fort. Aber in der Sprache des selbstständigen Denkers als Desjenigen, der dem allgemeinen Bewußtsein oder dem wissenschaftlichen Denken eine neue Bahn bricht, liegt immer eine Fortbildung der schriftgemäßen Muttersprache.

Ein urkräftiger Geist zu sein, ist wie der Glaube nicht Jedermanns Ding, sondern eine Gabe Gottes. Alle diejenigen, welche die Schriftsprache frei zu beherrschen gelernt haben, aber geistig nicht bevorzugt sind, machen einen schulmäßigen Gebrauch von der Sprache. Was das heißt, das kann man aus den Musteraufsätzen erkennen, die Fallmann in seinen Styllehren gegeben. In dieser schulmäßigen Sprache ist Alles nach den logisch-grammatischen und rhetorischen Gesetzen ihrer Architektur gebaut; jeder Ausdruck ist ein sprachüblicher, jede Stellung und Wendung eines Ausdrucks oder eines Satzes eine gewohnte: für es ist alles im Sinne der Styllehre und Grammatik correct. Die schulmäßige Sprache gibt darum auch kein Erkennungszeichen für den Verfasser eines Schriftstücks ab. Die Auffassung eines Gegenstandes, den er behandelt, fügt sich der für die Darstellung bei ihm fertigen Sprache während der selbstständige Denker für seine eigenthümliche Auffassung sich eine derselben entsprechende Darstellung schafft. Es erklärt sich daraus die wohl nicht ganz seltene Erfahrung, daß diejenigen, welche eine schulmäßige Sprache reden, eine gefügigere Zunge haben, als die, welche einen selbstständigen Gebrauch von der Sprache machen.

Die Unterscheidung eines schulmäßigen und originellen Gebrauchs von der Schriftsprache in den vorstehenden Bemerkungen machen, hat mir das oben genannte höchst interessante und belehrende Schriftchen Veranlassung gegeben, das diesen Unterschied in scharfsinniger Weise auf dem Gebiete der Interpunction erörtert und dadurch sichern und klaren Orientirung auf demselben einen gar dankenswerthen Beitrag enthält. Sein Verfasser unterscheidet in der Satzzeichnung einen allgemeinen Typus und eine Originalität und sagt: „Originelle (oder subjective) Satzzeichen nenne ich alle diejenigen Satzzeichen, welche durch die subjective Auffassung des — schon wörtlich ausgedrückten — Satzinhaltes, d. h. durch das unzweifelhafte Recht des Schreibenden, seinen Satzinhalt nach seinem Willen auch mittelst der Interpunction noch rhetorisch zu gestalten, an ihrem Platze gerechtfertigt sind; welche also von diesem Platze weichen und nöthigenfalls

durch andere Satzzeichen sich vertreten lassen dürfen, sobald der Sinn — in seinen Worten unverändert gelassenen — Satzes, einer andern Person zur rhetorischen Verwendung überwiesen, sich nach veränderter Interpunction an eine andere subjective Auffassung anschmiegen kann.“

„Im Gegensatz zu den originellen stehen die typischen Interpunctionszeichen. Dieser Name soll, der willkürlichen Schattirung gegenüber, zugleich hindeuten auf die unveränderlichen, durch oft wiederkehrende logische und grammatische Verhältnisse gegebenen Einschnitte, durch welche mittelst (nachträglicher) Interpunction eine — den Worten und der Wortfolge nach fertige — Periode auch äußerlich ihren gewöhnlichen Habitus in scharfen Contouren bekommt. Die typischen Satzzeichen sollen daher nach allseitig anerkannter Weise und zur ausdrücklichen Errichterung des Verständnisses bestimmte, logisch und grammatisch ausgeprägte Verhältnisse des Satzes bezeichnen. Unabhängig von der subjectiven Auffassung des Schreibenden, dürfen sie weder ganz wegfallen, noch mit andern Satzzeichen vertauscht werden.“

Auf dem Grunde dieses sachgemäßen Unterschieds läßt sich nun nicht nur eine Verständigung über ungleichmäßige Interpunction in unsern Musterschriftstellern gewinnen und dadurch zugleich die so oft in den Kathedern herab gekränkte Ehre derselben ob ihrer unfundlichen und nachlässigen Satzzeichnung retten, sondern der Herr Verfasser regult auf demselben auch das Komma nach dem einfachen Satze dergestalt, daß sowohl der allgemeine Typus, als auch die in diesem Satzzeichen originale Ausdrucksweise des Schreibenden gewahrt bleibt.

Seine drei Kommaeregeln statt vieler lauten:

„Erste Regel: Innerhalb eines einfachen Satzes wird ein Komma nicht gesetzt, wenn entweder alle seine Satzglieder im Satzbau ungleichartig oder die etwa vorhandenen gleichartigen, und sei es auch nur nach Ansicht des Schreibenden, (im Satzbau) nicht coordinirt sind.

Zweite Regel: Innerhalb eines Satzes wird ein Komma vor demjenigen Ausdruck gesetzt, welcher ein Satzglied einführt, das (in diesem Satzbau) mit einem schon gegebenen Gliede gleichartig und zugleich, nach Ansicht des Schreibenden, coordinirt ist.

Dritte Regel: Was sich an den Satzbau, wenn auch nur nach Ansicht des Schreibenden, weder als sein Satzglied, noch zum Einreihen eines solchen anschließt: das wird durch das Komma von dem einfachen Satze abgeschieden; es sei denn, daß dieser einfache Satz danach selber eingeführt wird.“

Entwicklung und Begründung dieser Regeln, so wie die eingehende

Besprechung zahlreicher Beispiele der Interpunction aus classischen Werken machen das Schriftchen der vollen Beachtung werth und zeigen, daß auch in den Interpunctionsregeln „eine gute Portion Dialektik verborgen“ ist.

Deutscher Kinderfreund für israelitische Schulen. Von Joel Nathan, israelitischem Lehrer zu Danzig. Mit einem Vorworte von Dr. J. L. Saalschütz, Prediger der israelitischen Gemeinde zu Königsberg. Königsberg bei Bon. 1850.

Der Kinderfreund von A. G. Preuß und J. A. Better, ein bekanntes und weitverbreitetes Schullesebuch, hat auch Eingang in viele israelitische Schulen gefunden, aber das Christliche darin hat, wie Herr Nathan sagt, dem israelitischen Lehrer manche Unbequemlichkeit bereitet. Um nun das Buch den Schulen seines Glaubens zu erhalten, hat er alle „specifisch-christlichen Stellen in demselben fortgeschafft, diese durch solche ersetzt, die gerade Stoff zur Bildung der israelitischen Jugend im Geiste seiner Religion bieten“, und dem Anhang „eine kurze Geschichte des jüdischen Volkes bis auf unsere Zeit“ hinzugefügt. So ist also das vorliegende Buch der judaisirte sogenannte „Preussische Kinderfreund“. Indes ist Herr Nathan in der Entchristlichung nicht sehr streng gewesen. Davon nur ein Beispiel. Seite 51 stehen „Fragen an Kinder“. Da heißt es: „Wenn du schlechte und schändliche Reden hörst, darfst du darüber lachen? Darfst du solche Reden auch in deinen Mund nehmen? — Der Heiland sagt: „Ihr sollt Rechenschaft ablegen von jedem unnützen Worte, das ihr geredet habt.“ Und die Antwort auf die Frage: Wenn dich Jemand schlägt, sollst du wieder schlagen? lautet: „Röm. 12. v. 19 steht: Rächet euch selber nicht, meine Liebsten. Hat Jesus etwa auch wieder gescholten, wenn er gescholten ward, und wieder geschlagen, wenn er geschlagen wurde?“ —

Wir können nichts wider die Wahrheit. 2 Cor. 13, 8.
Mühlhausen. Otto.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

N^{ro}. 10 u. 11. October u. November. 1853.

I. Abhandlungen.

Die Stellung der herbartischen Philosophie zum Staat.

Von F. W. Miquel in Neuenhaus.

Die staatliche Gesellschaft wird verlegen um Philosophieen, ja mit der Philosophie, sagte mir jüngst ein aufrichtiger, frommer Conservativer, und ich merkte, was er andeuten wollte; es lohnt sich daher die Mühe, zu untersuchen, welche Philosophie als neuester Versuch einer Staatsphilosophie sich die staatliche Gesellschaft zur Stütze ausersuchen hat und was die Folgen dieser ultima ratio sein werden. Gegenwärtig hat nach allen Anzeichen die herbartische Philosophie die Ehre, zur Staats-, Religions- und Gesellschaftsvertheidigerin ausersuchen zu werden; schon vor der Revolution war sie in Oesterreich fast allein begünstigt, wenigstens nur sie ohne Weiteres erlaubt; durften doch die österreichischen Studenten Herbart's Werke ohne besondere Erlaubniß besitzen! jetzt verzogen sich die Fettlappen mit Herbartiana und Herbartianern wie auf eine lange Belagerung. In Preußen hat man, seitdem die Hegel'sche Philosophie den Staatsdienst theils freiwillig, theils unfreiwillig quittirt und als Consequenz in das Lager der Revolution übergegangen ist, aus Verzweiflung zum Herbart gegriffen, demselben, den man während seines Lebens so schmählich vernachlässigt, als Schelling und Hegel noch in die preußischen Staatssegel bliesen und man noch nicht merkte, daß sie das Schiff geradezu dem Magnetberge der Revolution zutrieben.

Oberflächlich betrachtet, scheint man nun auch vortrefflich gewählt zu haben; Herbart ist ein entschiedener Antirevolutionär, dabei für Freund und Feind eine respectable Auctorität, selbst den von den Rückschrittmännern so sehr gefürchteten Naturwissenschaften auf das engste befreundet und von ihren Vertretern hoch geachtet; auch scheint die Mühe gut angelegt zu sein, denn schon schleudern einzelne Herbartianer ihre Blitze gegen die Revolution, und jedenfalls hört man sehr selten (und auch

das verdient schon Lob bei einem heutigen Philosophen, sagte mir mein conservativer Freund) von einem Herbartianer, daß er sich zu einer anderen als der conservativen Partei bekennt; noch öfter sieht man sie so unbekümmert wie Archimedes mitten in dem politischen Kampfe ihre Zirkel ziehen. Verfasser dieser Zeilen kann nun diesen Conservatismus der Passivität und der stoischen Ataraxie nicht von sich behaupten; auch nicht mit den Pflichten, welche ihm sein Herbartismus auflegt, vereinbaren, und so ist es wohl Pflicht, auf die Gefahr eines belli domestici hin sich zu vertheidigen und seinen Herbart der Freiheit zu vindiciren; vielleicht werden die Conservativen dadurch aufmerksam, worin der wahrhafte Conservatismus Herbarts steckt. Sehen wir zuerst, worin gewöhnlich das Antirevolutionsthum des Herbartismus gefunden wird. Herbart hat mehrere Abhandlungen geschrieben und Reden gehalten, um die Unzulässigkeit des Versuches, den Staat statt auf persönliches Vertrauen auf künstliche Formen zu gründen, zu erweisen, z. B. über den freiwilligen Gehorsam als Grundzug ächten Bürger sinnes in Monarchieen, über Menschenkenntniß in ihrem Verhältniß zu den politischen Meinungen, über einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft, über die Unmöglichkeit, persönliches Vertrauen im Staate durch künstliche Formen entbehrlich zu machen, sodann mehrere gelegentliche Ausführungen in seinen Reden zum Gedächtnisse Kants, im Eingange des größeren Lehrbuchs der Psychologie, in seinen Beiträgen zur praktischen Philosophie, Nachlaß 3. 178—252, und in mehreren Recensionen, besonders der von Hegels Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse und in der Schrift gegen Steffens über die gute Sache. Sie gehen sowohl gegen Demokratie als Constitutionalismus, wie ja auch das persönliche Verhalten Herbarts beweist sowohl in dem Jahre 1813 u. ff. bei Gelegenheit der Constitutionalismusversuche nach den Freiheitskriegen als im Jahre 1837 bei dem hannoverschen Verfassungskampfe. Es scheinen also sowohl Person als Büchertitel trefflich mit dem providentiellen Patriarchalismus der heiligen Allianz überein zu stimmen, und es ließe sich auch wirklich ein ganzes Antirevolutionsbuch aus Herbartiana ohne Schwierigkeit zusammensetzen. Jedoch auch bei genauerem Eingehen scheint seine Philosophie die Negation der Revolution, der Demokratie wie des Constitutionalismus zu sein. Stellen wir aus einigen der wichtigsten Ausführungen seine antirevolutionäre und antilibérale Ansicht vom Staate zusammen. Als Grundvoraussetzung der Staatslehren statuirt er: Auf einem Boden wollen viele Menschen bleibend mit einander leben: daher a. gegenseitige Nachgiebigkeit. Menschen, die anderen nicht nachgeben wollen und dem Eintreten des Gleichgewichts der vorhandenen Kräfte

widerstreben, taugen nicht zum Staate. b. Verknüpfung der kleinen Gesellschaften zu einer Gesamtheit. Der allgemeine Wille ist ursprünglich partiell in den einzelnen geselligen Kreisen, den Kleinen und Großen der mannigfaltigsten Art. Er geht nicht von der Macht aus, ist nicht das Werk des Machthabers, sondern muß von ihm sorgfältig erkundet werden, obgleich nicht durch Fragen an die Willkür (*Volonté le tous*). Einheit und Richtung erhält der allgemeine Wille durch die ordnende Macht, die ihn mannigfaltig umformt und zum Theil der Einheit wegen abändert. Der Staat beruht auf nothwendiger Unterordnung, d. h. auf Verträgen und dem *pactum subjectionis*, welches aber nicht willkürlich aufzuheben ist, weil man dadurch die Macht zerstören würde. Man muß die Macht nehmen, wo man sie findet. Die oberste Macht beruht auf der Nothwendigkeit der Aristokratie, die im Volke selbst wurzelt; das Volk hat kein Recht, die Regierungsform zu wählen, weil diese Freiheit Anarchie wäre, und das Resultat der Wahl wäre desto gefährlicher, je willkürlicher. Die Schwierigkeit, welche in dem Druck und Gegendruck der Kräfte liegt und nur durch Macht zu überwinden ist, macht, daß man die Monarchie wenigstens als ein nothwendiges Uebel anerkennt.

Herbart deducirt also die Nothwendigkeit der Macht aus der Nothwendigkeit des Schutzes, welchen alle Kräfte im Staate in ihrem Ringen unter und gegen einander bedürfen, und fügt zu den obigen Gründen für die Einheit der Macht, für die erbliche Monarchie noch folgende hinzu.

Wechselnde Consuln, Präsidenten zeigen Anfangs eine recht einladende Außenseite. Aber hintennach? Will man wechseln, so oft das *lesinit in atrum piscem* zum Vorschein kommt? Diejenige Staatsform steht am festesten, welche sich bei eintretendem Gleichgewicht der Kräfte von selbst erzeugen würde, und das ist stets die Monarchie, wie wohl nicht immer die erbliche und absolute; die Monarchie ist der beste Ausgleich und Ruhighalter der streitenden Kräfte.

Eine Repräsentation des Volks hat große Bedenken. Wer wählt? die Reichen. Wer wird gewählt? die Angesehenen. Wie viele von jedem Stande? nach dem Ansehen des Standes; also Verstärkung der schon stärkeren Kräfte, vermehrter Druck derselben, also Gleichgewichtsstörungen. Wie wird discutirt? in Folge glänzender Reden, wo die Redner ihr Interesse und ihren Ehrgeiz geltend machen. Wie beschloffen? nach einer wandelbaren Majorität. Unter den Wählern sind viele geistige Nullen. In den Discussionen spalten sich die Interessen, es gibt Siegende und Besiegte, statt eines wahren Gemeinwillens. Wie können sich da

in diesem Streite der Meinungen richtige Maximen bilden? wie sich vereinigen, wo die Majorität wandelnd und wechselnd die Totalität der Pläne zerstückt und inconsequent einige Theile eines Planes annimmt oder verwirft, dagegen anerkannter Vortheil der erblichen Monarchie, daß die oberste Stelle dem Ehrgeiz entrückt ist. In beredtester Sprache hält er den Engländern die Nachtheile ihrer Verfassung vor: das Ueugeheuer der Nationalschuld, den Druck einer stets wachsenden Armentare, die Bestechung und Unordnung bei Volkswahlen, den Mangel eines gleichmäßigen Fortganges oder der uneigennützigen Achtung der Wissenschaften, die Rohheit des niederen Volkes, die Tumulte der Arbeiter, so bald ihr Fleiß nicht mehr den Unterhalt des Lebens gewinnt. Warum, fragt er (1821), erträgt London keine regelmäßige Polizei? Warum hat es Diebeschulen für die niedrigen, warum Spielhäuser, Höllen genannt, für sehr hohe Personen? Warum duldet England die Schmach, daß Irland bleibt wie es ist? Warum, bei so offenkundigen Uebeln, die uns unleidlich, ja in solchem Grade unmöglich vorkommen, — warum greift der König nicht durch? Warum donnern nicht die Cabinetsordres, wie sie bei uns den königlichen Unwillen aussprechen würden? Den Königen von England hat das Mißtrauen die Hände gebunden. Es überhebt sie der Verantwortung selbst in ihrem Gewissen. Warum finden die Rathschläge, die Klagen der weisesten Männer kein Gehör? weil die öffentliche Meinung sich theilt und weil alte Gewohnheiten nicht gestört sein wollen.

Ganz Europa würde durch die zahllosen Verträge seiner einzelnen Staaten längst ein Föderativstaat im Großen geworden sein, wenn nicht die offen erklärte Maxime, jeder sorge nur für sein eigenes Interesse, alle engere Verbindung unmöglich gemacht hätte. So ist es auch mit den einzelnen Gesamtwillen in dem einzelnen Staate; sie können wohl einen Contract machen, aber keine Obhut über den Contract zusammensetzen. Bei einem solchen Contract im Staate, wonach die einzelnen Bürger nicht vermöge der Nothwendigkeit, nicht vermöge ererbter Gesetze und Verhältnisse, nicht vermöge der gemeinsamen Pflicht eine frühere geschichtliche Reihe von Entwicklungen fortzusetzen, sondern in Folge einer vereinigten Willkür verbunden wären, findet jeder seinen Antheil an diesem Contracte zu klein, jeder überlegt nur seine Vortheile; man lebt in der Zukunft, welche vermeintlich bevorsteht und niemals kommt; die Summe der geträumten möglichen Vortheile übersteigt bei weitem die Summe der wirklich erreichbaren; unterdessen ziehen einzelne kluge und glückliche Speculanten den baaren Gewinn an Reichthum und Macht; die Ungleichheit wächst, indem sie sich verändert und verlarvt, die

Menschen passen weniger zu den Formen als zuvor, sie schaffen neue und wieder neue Formen, bis sie den Formen wie den Menschen mißtrauen; dann tragen sie den Druck der Nothwendigkeit, die härter geworden ist, denn zuvor. So lernte Rom Geduld unter den Imperatoren, so lernte Frankreich Geduld unter Napoleon, und würde ihn wahrscheinlich noch heute dulden, wenn nicht glücklicher Weise sein Streben nach europäischer Herrschaft ihn gestürzt hätte.

Vorstehendes beweist, daß Herbart weit entfernt war, seine Staatslehre auf eine religiöse Autorität oder Hallerschen Besitztitel zu stützen; vielmehr lediglich innerhalb der Gesetze der verstandesmäßigen Erforschung des Menschen und der Menschheit sich zu begründen sucht. Herbart's Staatslehre hängt auf das Genaueste mit seiner Psychologie zusammen, wie er selbst an mehreren Orten, besonders aber zu Anfang seiner „Psychologie gegründet auf Mathematik und Erfahrung“ und in der Abhandlung über einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft ausgeführt hat. Die herbartische Psychologie verwirft bekanntlich die Ausrüstung der Seele mit verschiedenen Vermögen und hat, gestützt auf Locke's und Leibniz's Vorgänge, die Ansicht zu einem vollständigen System entwickelt, daß alle Seelenerscheinungen Wirkungen der von außen her gebrachten und im Inneren durch Hemmungen, Verbindungen und Verknüpfungen umgeordneten Vorstellungen seien. Die dadurch entstehenden Gedankenmassen und die in ihnen sich entfaltende Thätigkeit — der Vorstellungen und ihrer Verbindungen, nicht etwa einer ursprünglichen Kraft der Seele, welcher Herbart überhaupt nichts Weiteres zuschreibt als die Eigenschaft, Vorstellungen zu haben — ergeben dann die Erscheinungen, welche wir mit Vernunft, Verstand, Gedächtniß, Phantasie, Willen u. zu benennen pflegen. Dadurch fallen dann bei Herbart zwei auch für die Begründung der Gesellschaftslehre höchst wichtige Dinge weg, nämlich eine Fähigkeit der Seele, durch die sogenannten Gemüths- und Gefühlskräfte die Wahrheit richtiger oder auch nur so richtig zu ergründen, als durch den Verstand und die transcendente Willensfreiheit. Nach Herbart wird die Freiheit des Willens erworben wie die Vernunft und ist beschränkt gleich dieser. Denn sie ist nichts anders als die Möglichkeit, daß die stärkste Vorstellungsmasse der Sitz eines charakterlosen Willens — in jeder Vorstellungsmasse, ja in jeder Vorstellungenverbindung kann sich ein Wille entwickeln — werde, der sich über einzelne Reizungen und Regungen des psychischen Mechanismus erhebt; so sind Kinder noch nicht frei, weil sie noch keinen Charakter, das heißt, noch keine mit Entschiedenheit herrschende Vorstellungsmasse haben. So ist Jedermann nur in dem Maße frei, als

die bei ihm herrschende Vorstellungsmasse die anderen zu beherrschen im Stande ist, und kommt eine andere an das Regiment, so kann sich wohl der sittliche Werth des Willens ändern, aber seine Freiheit bleibt dieselbe, so lange die herrschende Masse dieselbe beherrschende Kraft ausübt. Demnach hat die Freiheit des Willens mit der Sittlichkeit an und für sich nichts zu schaffen, und der abgefeimteste Bösewicht kann ein sehr freier Mensch sein. Soll der Wille ein sittlicher sein, so muß er mit den praktischen Musterbegriffen übereinstimmen, und thut er dieß, so ist der Mensch innerlich sittlich frei, indem Wollen und sittlich Gefolltes nicht mehr im Streite liegen; was aber, so lange die psychischen Reize der anderen Vorstellungsmassen fortwirken, deshalb in diesem Leben nicht ganz der Fall sein, erst in einem jenseitigen Leben eintreten kann, nachdem nach dem Aufhören der körperlichen Einflüsse der Vorrath sämtlicher Vorstellungen völlig und zugleich der Bearbeitung des psychischen Mechanismus überlassen ist, in Folge dessen nach geraumer Zeit die einzelnen Vorstellungen wie ihre Massen ihre Kräfte so oft an einander gemessen haben müssen, daß, wenn auch nicht ein völliges Gleichgewicht, doch eine völlig gesicherte Herrschaft derjenigen Vorstellungsmasse eintritt, deren Wille mit dem sittlichen Musterbegriffe übereinstimmt. Da demnach die Freiheit des Willens bei den verschiedenen Staatsindividuen eine höchst verschiedene ist, so eifert Herbart sehr gegen die Irrlehre, nach welcher man die sittliche Freiheit als in jedem Menschen vorhanden voraussetzt und vermeint, sie zur völligen Thätigkeit wachrufen zu können, etwa wie Schiller die Freiheit im kantischen Sinne auffaßte und darstellte; Herbart sah die Unmöglichkeit ein, so viele und ungeheuer verschiedene Willen, welche alle von der sittlichen Freiheit so weit entfernt sind, so zu einem allgemeinen Willen zu vereinigen, daß ein Gleichgewicht entstehe, auch nur einigermaßen fest genug, um einen Staat mit der nöthigen und von der ungeheuern Mehrzahl erwünschten Ordnung und Ruhe darauf zu begründen; ohne Historiker zu sein, ahnte er, vermöge seiner richtigen Psychologie, daß das Königthum die Mission habe, über alle streitenden Interessen einen solchen Druck zu verhängen, daß der wechselseitige Kampf derselben nicht auf Leben und Tod entbrenne; er begriff, daß nach der Wegnahme des Königthums die Classen und Interessen sich befehdeten und entweder eine noch ärgere Form der Despotie oder eine Anarchie erzeugen würde, die wieder mit der Macht des Einzelnen enden müsse. Kurz, Herbart war sich der Folgen wohl bewußt, die aus einer losgebundenen Gesellschaft entstehen müssen. Herbart war kein historisch gebildeter Kopf, und darum verkannte er die geschichtliche Nothwendigkeit der Classenregierungen,

1. B. der des durch Handel und Industrie mächtig gewordenen Mittelstandes; er sah in demselben nicht die nothwendige Stufe zum christlichen Socialismus, sondern nur die in Wirklichkeit oft weit größere Bedrückung der unter ihm stehenden Classen, als derer unter dem Königthum, wo der Druck ein allgemeiner, darum vertheilter, die Ausbeuter weniger und die immer nöthige Ruhe und Ordnung gesicherter waren; er ermaß die Gefahren, die aus den Wirkungen so vieler ungleicher und doch zur gleichen Theilnahme berechtigter Willen erwachsen, mit richtigem Blick, und wir theilen zur Belehrung der Gegner unserer constitutionellen und demokratischen Staatsformen nachstehend einige seiner Beobachtungen mit.

Wer den Staat für ein Werk bloß des freien Willens hält, der erkennt die Nothwendigkeit, die das Menschengeschlecht zum Arbeiten und zum Dienen zwingt, eine Nothwendigkeit, welche mächtig genug ist, um selbst in den Republiken die bei weitem größere Zahl der Individuen war nicht von der leidenden, aber wohl von der thätigen und absichtlichen Theilnahme am Staate zurück zu halten, sie in den Werkstätten anzustellen, sie in den Häusern einzuschließen, ihnen auf dem Felde und im Walde ihr Werk anzuweisen. Geht dieses gegen die bloß politische, unbewusste, phantastische Demokratie, so charakterisirt er in Folgendem die Bourgeoisie. Eine Ansicht, sagt er, geht davon aus, daß die Geschäfte müssen durchgeführt und auf dem kürzesten Wege beseitigt werden, daß man sie nur aufhalte und erschwere, wenn man den Meinungen anderer, den Wünschen der Menge ein nachsichtiges Ohr gönne; daß es nöthig sei, durchzugreifen, um von der Stelle zu kommen, Opfer zu erzwingen, um seinen Zweck zu erreichen; die Gehülfen in maschinenmäßige Arbeiter zu verwandeln, damit ihre Leistungen pünktlich und planmäßig ausfallen; daß endlich der Staat ein System von Geschäften sei, worin der Geschäftsführer nicht mehrere sein dürfen, als der Dienst erfordert und keiner mehr wissen müsse, als in sein Fach gehört, indem nicht am Wissen, sondern am Handeln gelegen sei, und zwar gerade an demjenigen Handeln, welches die Geschäfte zu Ende bringt, wovon man alles andere Handeln und Wissen und Denken und Wünschen so weit als möglich zu entfernen habe, weil es nur Störungen brohe und zum wenigsten Zerstreuung mit sich führe.“ Und über die dem Bürgerstande nothwendige Theilung der Gewalten, um die Classenherrschaft durch das Königthum zu verschleiern, sagt er: Zwar hört man in Theorien von einer Theilung der Gewalt, aber gibt es je ein wunderliches Mißverständniß, so ist es dieß. Getheilte, in sich selbst mißhellige Gewalt wäre gar keine; in jedem geordneten Staate aber ist nothwendig

die Gewalt irgendwo, gesetzt auch, sie wäre nicht da zu finden, wo man sie dem Namen nach sucht. „Und uneigennütziges Wohlwollen ist in persönlichen Charakteren nichts Seltenes hingegen in dem Charakter einer Corporation oder mißbräuchlich sogenannten moralischen Person fast unmöglich. Denn dieser Charakter entwickelt sich in gemeinsamen Berathungen, wo zwar jeder Einzelne dem Ganzen seinen Privatvorteil unterordnen soll, aber gerade, nachdem dieses geschehen, der Vorteil des Ganzen zum Gegenstand des allgemeinen Willens erhoben wird, so daß dieser, aus lauter uneigennützigen Individuen entsprungene Gemeinwille demnach ein vollkommen eigennütziger Wille des Ganzen sein wird.“ Herbart ahnte und ermaß die Gefahren einer Arbeiterrevolution; er sagt: Ueberall bilden Arbeiter u. s. w. den größten Theil der Volkszahl (Vergleiche Böhl's Staatswissenschaft II § 122), Leute, die einem fremden Privatwillen sich unterordnen. Welche Revolution würde entstehen, wenn diese die Herren werden sollten?

Wozu Neuerungen? fragte jener französische Generalpächter, bei uns finden wir uns nicht wohl? Unstreitig befanden sich die Generalpächter wohl, und bei den übrigen Menschen setzten sie eine Genügsamkeit voraus, die statt aller Güter des Lebens dienen könne, um ein ähnliches Wohlfühlen hervor zu bringen. Wie stark der Stachel der Entbehrung die größere Volksmenge reizen müsse, wie schwer die Tugend der geduldischen Entsagung sei, das haben von jeher gewiß wenige Reiche erwogen, sie haben deshalb gewiß die Summe der Kräfte, welche gegen sie und ihre Vorrechte gespannt sind, sehr selten richtig geschätzt; sie haben schlecht überlegt, wie fern der scheinbare Friede in der bürgerlichen Gesellschaft auf den sie zählen, haltbar und dauerhaft sei, sie verrechnen sich endlich ganz, wenn sie glauben, das Gewicht, was die unteren Classen drückt, noch vermehren zu müssen, sie vergessen alsdann, daß eben der Druck es ist, welcher den widerstrebenden Kräften ihre Spannung gibt.

Er sah endlich ein, daß alle Bemühungen der Einsichtsvollen doch wohl nichts gegen die Gewalt dieses Uebels und die Fehler der Leichtsinrigen und Verblendeten vermögen würden und hoffte von der Kritik die Heilung. Denn er sagt: Das menschliche Denken wird seinen Gang immer fortsetzen, die Wissenschaften werden zwar langsam, doch immer weiter vorschreiten, und auch die Tugend wird immer bleiben, was sie war, nämlich groß und schön in sich selbst und selten genug unter den Menschen; daneben werden auch allerlei Meinungen fortbestehen, dreiste und ängstliche, leichtfertige und empfindsame; alle diese Meinungen aber werden, bei der höchsten sonstigen Verschiedenheit, sich darin gleichen, daß sie laut reden und noch lauter als die Wissenschaft; der Gegen-

stand, um den man eigentlich streitet, wird bald kein anderer sein, als die Ohren der Menschen, und die höchste Kunst wird darin bestehen, sich Gehör zu verschaffen; daraus folgt, daß eine Zeit kommen muß, wo der eigentliche Denker sich zurückziehen wird, um den Redekünstlern Platz zu lassen, so wie es schon in der Zeit der alten Welt gegangen ist, ungefähr um die Zeit, da Plato erklärte, kein weiser Mann könne sich mit der Staatsverwaltung unter einem so unruhigen und leichtsinnigen Volke, als das Atheniensische sei, befassen. Die Sprache wird alsdann wechselweise allen Parteien fröhnen, nur für die Wahrheit wird sie keine Worte mehr haben. Die Revolutionen im Reiche der Meinungen werden alsdann immer schneller, immer gewaltsamer auf einander folgen, und alle Uebel, die sie durch ihre Einwirkung auf das bürgerliche Leben nur immer herbeiführen können, werden zu den Leiden des Menschengeschlechts hinzukommen. In solcher Zeit der Noth und des Zwiespaltes ist ein Wunder von Nothen, damit das Treiben und Drängen aller Köpfe wider einander beschwichtigt werde und die Besinnung zurückkehre, daß allein der Wissenschaft es zukommt, im Reiche der Meinungen zu herrschen. Irgend einmal — wer weiß wie spät — wird man ihr diese Ehre gern und willig einräumen; bevor aber dieser Augenblick erscheint, wird sie Zeit genug gehabt haben, ihre jetzigen Vorübungen zu vollenden und sich stark und würdig genug zu solcher Ehre zu fühlen; dann wird auch der Glaube, den man jetzt feindselig der Wissenschaft entgegenstellt, sich mit ihr befreunden; die Welt der Wunder wird immer noch eben so groß sein wie heute, denn sie ist unermesslich, und was man ihr auch abgewinne, es beträgt nichts im Vergleich gegen die Größe des Ganzen. Sie bleibt unendlich, wenigstens für den Menschen, der nicht zum allermindesten eine Reise in den Mittelpunkt unseres Systems — ich meine in die Sonne — wird gemacht haben.

Diese großartige und bis ins Kleinste wahre Prophezeiung unserer Zeitstände findet sich in einer Rede „über den Gang des Menschen am Wunderbaren“, gehalten in der öffentlichen Sitzung der deutschen Gesellschaft am Geburtstage des Königs den 3. August 1813 und geht besonders gegen die auch heute bei schwachen Gemüthern so übliche Angst vor der destructiven Richtung der Wissenschaft, wie sie der Gefühlsphilosoph Jacobi folgendermaßen ausdrückt:

„Selbst die Herrlichkeit und Majestät des Himmels, die den noch anbetenden Menschen anbetend auf die Knie wirft, überwältigt nicht mehr das Gemüth des Kenners der Mechanik, welche diese Körper bewegt, in ihren Bewegungen erhält, ja sie selbst auch bildete. Nicht vor dem Gegenstande erstaunt er mehr, ist dieser gleich unendlich, sondern allein

vor dem menschlichen Verstande, der in einen Copernicus, Gassendi, Keppler, Newton und Laplace über den Gegenstand sich zu erheben, durch Wissenschaft dem Wunder ein Ende zu machen, den Himmel seiner Götter zu berauben, das Weltall zu entzaubern vermochte."

"Aber auch diese Bewunderung, die alleinige des menschlichen Erkenntnißvermögens, würde verschwinden, wenn es einem künftigen Hartley, Darwin, Condillac oder Bonnet wirklich gelänge, uns eine Mechanik des menschlichen Geistes vor Augen zu legen, die eben so allumfassend, begreiflich, einleuchtend wäre, als die Newton'sche des Himmels. Wir würden dann weder Kunst noch hohe Wissenschaft, noch irgend eine Tugend mehr wahrhaft und besonnen ehren, sie erhaben finden, mit Anbetung sie betrachten können."

Herbart glaubte ein Vorläufer, ein Johannes der Täufer dieser zukünftigen Gesellschafts- und Wissenschaftserlöser zu sein, er vertraute unerschütterlich auf die Heilkraft des achilleischen Speeres der Wissenschaft und ließ sich am allerwenigsten durch das Gerede der schwachen Gemüther irre machen, die schon damals, wie in unserer Zeit, ihre Castratenweisheit und Jesuitenschlauheit also zu Markte trugen: die Reformation sei eine unheilswangere Begebenheit gewesen, ein Anfangspunct langer Zwietracht, Spaltung, Schwäche, Demüthigung, Entwürdigung sogar des inneren wie des äußeren Menschen. Weil Herbart alle Versuche des Liberalismus, den Staat auf andere Grundlagen als auf der aus dem Spiel der Gesellschaftskräfte und den geschichtlichen Niederschlägen entsprungenen Macht zu begründen, für ein Wagstück hielt, das höchst wahrscheinlich zur gesellschaftlichen Anarchie und dadurch rückwärts zum Despotismus führen müsse; indem er in Folge seiner geringen historischen Bildung die national ökonomische Nothwendigkeit und Möglichkeit des socialen Staates verkannte, legte er dem Königthum die sociale Mission bei, zu welcher er die losgebundene Gesellschaft wegen der Wechselzerstörung der in ihr entfesselten Kräfte unfähig hielt. Wir bewundern auch hierin die sittliche Stärke unseres verehrten Lehrers, da er trotz der Ueberzeugung, daß seine Mahnungen, Wünsche und Hoffnungen auf ein sociales Königthum eitel sein würden, doch getreu seinem Sittengesetz die Wahrheit rücksichtslos aussprach.

Wir theilen aus dem reichen Schätze seiner socialen Forderungen Folgendes als für unsern Zweck genügend mit.

Gegen die den vierten Stand ruinirende freie Concurrenz des dritten Standes sagt er: Jeder muß früh genug erfahren, was er werth sei durch seine Leistungen. Daher soll es Preisrichter zur Würdigung der Arbeiten geben. Völlige Freiheit des Verkehrs ist in eben dem Sinne

fehlerhaft, als wenn ein Erzieher das Gute von der Freiheit erwartet, statt es selbst zu pflanzen. Und hier schon macht sich die Forderung an das Cultursystem fühlbar, daß die Kenntnisse richtig vertheilt sein müssen.

Zwei schlimme Punkte sind 1. die Menschen, die zu nichts taugen, 2. die, welche reich sind und ihre Güter der allgemeinen Verwaltung entziehen. Mit den letzteren kann das Recht nicht unmittelbar reden, es sei denn in Ansehung der Erbschaften. Aber die Kirche kann es und das öffentliche Urtheil thut es mehr und mehr. Gütertheilung unter Familien nebst Gesetzen der Erbfolge, welche verhindern, daß nicht die Güter an andere Familien kommen. Athen consequenter als Rom! Berechtigung 1. zu Testamenten, 2. zu Erbschaften sollte durch Verdienste erworben werden, sobald der Reichtum die Möglichkeit, vom Capitale allein zu leben, erreicht. Denn der unthätige Capitalist ist dem Verwaltungssystem so zuwider, als der faule Tagelöhner. Maschinen gehören dahin, wo die Arbeit den Menschen verdrängt. Schornsteinsfeger sollten nicht sein: Pölig hat vollkommen Recht, daß im Verwaltungssystem der Ueberlegenheit Einzelner über viele schwächere gesteuert werden muß, sonst entsteht der rohe psychische Mechanismus des Niederdrückens der schwächeren Kräfte. Es ist also 1. der natürliche Gang der sich frei ausbreitenden Kräfte zu benutzen und von Hindernissen zu befreien (also die Entfesselung der Arbeit, Capitale und Talente von den Hemmnissen des Feudalismus), aber auch 2. der Verkehrtheit, die daraus im rohen Mechanismus entsteht, zu steuern (Organisation der Arbeit gegenüber dem wuchernden Capital). Den Eigennuß des einen durch den Eigennuß des andern zu zügeln (wie die Bourgeois predigen), mag eine kluge Rechnung sein, aber es taugt nicht für den Geist des Verwaltungssystems. Das Wohlwollen ist die erste Bedingung, darum darf roher Eigennuß nicht aufkommen. Seine freie Wirkung ist nicht erlaubt, sie soll gezügelt werden.

Nun sage noch einer, daß Herbart kein Socialist sei! Wahrhaftig ein Socialist im vollsten Sinne, freilich nicht im Sinne des modernen Materialismus, nur ließ er den Socialismus von der Macht ausgehen, überhob sich der Classenregierungen, die eine genauere Geschichtskennntniß ihm als nothwendige Durchgangsstadien gezeigt hätte. Hören wir ihn jedoch noch weiter: „Lasse man nur nicht unbedingte Gewerbe-freiheit eintreten, worin der Eigennuß des einen den des andern soll zügeln. Diese Lehre der Staatswirthe muß beschränkt werden. Ordne man die Menschen und halte sie zur Arbeit an. Beschränke man die großen Erbschaften, so wird der Geist des Gewinns weniger dem Luxus

in die Arme rennen. Hohe Steuern für Reiche sind in so fern Wohlthat, damit die Menschen nicht verzogenen Kindern gleichen. Die heutige Zeit erträgt keine Sittengerichte, aber für den Fall eines offenbar zügellosen Aufwandes sollte sie sie ertragen lernen — Man muß nicht die Staatswirthe, sondern die Sittenlehrer fragen, ob Aufwandsgesetze nöthig seien. Die Circulation des Geldes ist kein unbedingtes Glück. Das Hazardspiel der Börsenspeculation ist ein Krebschaden der Zeit. Der Gedanke, wornach die Menschen ein gleiches Recht auf die irdischen Güter zu haben glauben, ist gar nicht so durchaus verkehrt, als Herr Steffens meint, wohl aber ist es eine Vorstellungsart, worin erstlich Recht und Billigkeit verwechselt, zweitens die nöthige Rücksicht auf die übrigen praktischen Ideen vergessen ist, daher man jenen Anspruch zwar nicht gänzlich für nichtig erklären, wohl aber ihn in der Anwendung gar sehr beschränken muß."

Hiernach wird man es verstehen, wenn Herbart sagt: „Nach der Idee des Rechts soll der Staat beruhen — nicht etwa auf einem vor Jahrhunderten nicht geschlossenen Vertrage (à la Haller), der, wenn er auch eingegangen wäre, doch die lebende Generation nicht unmittelbar verpflichten würde, — sondern auf der Einstimmung und gegenseitigen Ueberlassung aller Lebenden. Vergleicht man aber diese Forderung mit der Wirklichkeit, so zeigt sie sich nicht bloß unerfüllt, sondern auch unerreichbar, denn es kann unmöglich sich jeder um Alles bekümmern, und die Einstimmung nur in Frage zu stellen, würde schon heißen, einen allgemeinen Streit aufregen, den endlich die Gewalt zwar nicht schlichten könnte, aber stillen müßte. Der rechtliche Zustand in jedem wirklichem Staate ist alle Mal und unvermeidlich unvollkommen, aber es gibt darin große Unterschiede des Mehr und Weniger. Alle Reizung zum Streite ist in dieser Hinsicht eine Gefahr.

Ungleichheit der Güter und des Ansehens ist zwar natürlich und erträglich, aber drückende Armuth und Herabwürdigung, welcher Niemand zu Hülfe kommt, Niemand auch nur den guten Willen beweiset, zu helfen, diese nagt fortwährend an dem gesellschaftlichen Bande und entkräftet allmählig jene Einstimmung der Gesinnungen, auf welcher das Recht, abgesehen von aller äußeren Form, in seinem innersten Wesen beruht.

Auf der anderen Seite ist ein wirklicher Ausbruch des Streites das allergrößte Unglück, welches nicht etwa bloß den Glücksgütern und der Verwaltung, sondern gerade dem rechtlichen Zustande selbst begegnen kann. Denn es kann nicht der kleinste Theil der vorhandenen Ordnung gewaltsam verletzt werden, außer so, daß der leidende Theil sich über Un-

recht beklage und auf Ersatz und Strafe dringe. Dadurch verwickeln sich die Ansprüche und es vermindern sich die Vereinigungspuncte; dem vermeintlich verbesserten Rechte drohen neue Verbesserungen, es fehlt ihnen der Glaube und das Vertrauen."

Herbart erkennt also an, daß der wirkliche Staat sehr viel Ungerechtes enthalte, aber er ist behutsam in den Verbesserungen und will sie wo möglich nur von der Macht ausgehen lassen, weil sonst der ganze Bestand in Frage gestellt wird. Jeder Versuch, neue Rechtsverhältnisse nach den Principien der Vernunft zu begründen, wäre ein Werk, dessen Leitung den Händen des Versuchers sogleich entfallen würde; alle aufgeregten Kräfte würden sich bekämpfen, ihre qualitativen und quantitativen Unterschiede würden zur Unterdrückung der schwächeren führen, die sittlich freiesten vielleicht am tiefsten durch den rohen Mechanismus der physischen und physischen Kräfte niedergedrückt werden und der Zufall das Ziel bestimmen, und man müßte ermüdet nach dem Streite sich eben so wohl unterwerfen als die vorhandene Ordnung vor dem Streite dazu einladet; die abgenöthigte Unterwerfung aber, sagt Herbart, "ist für alle Parteien ein Uebel, weil ein geheimer Krieg darunter verborgen ist, das wahre und eigentliche Gegentheil des rechtlichen Zustandes". Herbart schwebte ebenso gut wie allen edlen Charakteren eine "beseelte Gesellschaft" vor, die nach dem praktischen Musterbegriffe des Rechts, der Billigkeit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens und der inneren Freiheit geordnet, einen viel erhabenern Inhalt und bestimmtere Form zeigt als die noch meistens auf Utopien oder Despotismus einer Gesellschaftsclasse, z. B. der physisch arbeitenden, gegründeten socialen Gesellschaften. Denn die erste, aber auch die höchste Bedingung einer beseelten Gesellschaft war ihm die innere sittliche Freiheit der Glieder, die Bildung zur Befolgung der praktischen Musterbegriffe.

Um dieses hinlänglich klar zu machen, bedarf es eines Blickes auf eben so einfache als erhabene Sittenlehre Herbarts, und wir benutzen dazu die Darstellung in seinem Lehrbuche zur Einleitung in die Philosophie. Die sittlichen Elemente sind gefallende und mißfallende Willensverhältnisse, und das erste sittliche Verhältniß, welches sich der wissenschaftlichen Betrachtung darbietet, ist das der Einstimmung zwischen dem Willen und der über ihn ergehenden Beurtheilung. Diese Einstimmung geht absolut: ihr Gegentheil mißfällt. Der hieraus erwachsende Musterbegriff der Einstimmung kann mit dem Namen der Idee der inneren Freiheit bezeichnet werden. Diese Idee würde aber für sich allein betrachtet nur eine bloß formale sein; sie bedarf zur Verwirklichung des Inhalts und den findet sie in den vier praktischen Musterbegriffen.

Der erste ist die Idee der Vollkommenheit, nach welcher das Wollen in Rücksicht auf seine Intension, Extension und Concentration aufgefaßt wird; der zweite ergiebt die Idee des Wohlwollens oder Uebelwollens, nach welcher das Wollen in seinem Verhältniß zu einem fremden Wollen aufgefaßt wird als entweder mit demselben übereinstimmend oder sich entgegengesetzt. Nach der Idee des Wohlwollens macht der eigene Wille die Befriedigung des fremden zu seinem Gegenstande — es ist die christliche Liebe. — Das vierte Verhältniß, ein bloß mißfallendes, ist das des Streites; da der Streit mißfällt, so führt seine Vermeidung auf die Nothwendigkeit des Rechts, und daher beruht die Gültigkeit und Heiligkeit alles Rechtes auf dem Mißfallen am Streite; man sieht also, wie weit Herbart die Menschen bei ihrer geringen sittlichen Bildung entfernt halten mußte von einer rechtlichen Wiederbegründung der einmal bestehenden und aus der Ordnung gerückten Rechtsverhältnisse.

Das fünfte Verhältniß entsteht aus abichtlichem Wohl- oder Wehethun, insofern dieses bloß als eine äußere, zur Ausführung gediehene Handlung ohne Rücksicht auf den Werth der Gesinnung betrachtet wird. Man erkennt das Verhältniß am leichtesten vermöge der daraus entspringenden Idee der Vergeltung oder der Billigkeit. Die unvergoltene That nämlich führt den Begriff einer Störung mit sich, die durch die Vergeltung getilgt werde, um nicht zu mißfallen.

Die hierdurch aufgestellten Musterbegriffe üben ihre Gewalt auf den Willen durch nichts anderes, als weil sie gefallende ästhetische Verhältnisse sind.

Alle anderen Schulen gerathen in Verlegenheit, wenn sie sagen sollen, was der sittliche Mensch sich gebiete. Kant setzte die Form des Gebots die Allgemeinheit an die Stelle des Inhalts; andere reden von der Annäherung an die Gottheit, an das reine Ich, an das Absolute, ohne den Inhalt derselben angeben zu können; andere geben gar das Nützliche, das Angenehme oder das Vernünftige an und rufen dadurch nur noch größeren Streit über den Inhalt hervor; alle verfallen in die Schwierigkeit, daß sie einen Zwang statuiren müssen. Herbart dagegen basirt seine Willensnöthigung auf die ästhetische Nothwendigkeit, die lediglich darin liegt, daß die ästhetischen Verhältnisse schön sind — und darum eine selbstständige Autorität besitzen. So würde man lachen, wenn Jemand nach Beweisen für die Schönheit der harmonischen Verhältnisse fragte; die ästhetischen Urtheile fordern, nöthigen zu nichts, nicht einmal zur Verwirklichung, aber so wie ein Verhältniß sich darbietet, so gebietet sie an, wie sie sein sollen. Der Mensch aber kann den sittlich ästhetischen Urtheilen über seine Willensverhältnisse nicht entfliehen, denn

sind so oft da, als sich Willensverhältnisse bilden, und beharren mit ihm, er müßte sonst sich selber entziehen können.

Sowie die Erkenntniß der sittlich ästhetischen Musterbegriffe erworben ist, stellen sich auch ihre Urtheile ein, so bald sich Willensverhältnisse einstellen, und der Mensch mag ihnen entgegenhandeln, ihr Urtheil leibt, ihr beständiger Druck verkündet sich als Gewissen.

Hier ist nirgends die Rede von einem einzigen nur in der Einbildung existirenden höchsten Sittengesetze als Norm für alle Willensverhältnisse, nichts von einem kategorischen Imperativ, noch weniger von einer Nützlickeits-, Vergeltungs- und Bestrafungslehre, eben so wenig von einer Tugend- oder Güterlehre, sondern lediglich von der Nothwendigkeit, die in den sittlich-ästhetischen Urtheilen liegt. Wer die praktischen Musterbegriffe erkannt hat, wird in ihnen die sanfte Führung finden, von der schon Plato redet, indem er das Schöne sanft, aber nicht gewaltsam, weich wie das Gold nennt. Beruht einerseits die praktische Philosophie auf der Erkenntniß der Schönheit dieser sittlich-ästhetischen Verhältnisse, so ist andererseits ihre Befolgung an die Kräfte des Willens geknüpft. Dazu gehört aber, wie wir oben sahen, daß eine große Gedankenmasse sich bilde, die im Stande sei, die andere nach Belieben vorzuführen, zu entfernen, zu beherrschen, den Menschen frei zu machen. Diese Freiheit hat, wie wir sahen, an und für sich nichts mit der Sittlichkeit gemein. Bemächtigt sich ihrer Egoismus, so ergibt sie Klugheit, z. B. des abgefeimtesten Bösewichts; wenn die praktische Vernunft, Sittlichkeit.

Ein vollkommen sittlicher Mensch wäre demnach derjenige, der mit der vollkommensten Erkenntniß der praktischen Musterbegriffe die völlige Freiheit des Willens besäße, welche Bedingungen Herbart für so schwierig hielt, daß er nur wenigen Menschen die Annäherung an ihre Erfüllung vertraute, deshalb „die staatliche Gesellschaft“ als Regierung in der Erziehung betrachtet wissen wollte und sich völlig auf den Standpunkt eines praktischen Politikers oder, wenn man will, einer aufgeklärten, aber autokratischen Regierung stellte.

Wer Herbart gekannt hat, wird wissen, daß er vor allem ein völlig wahrhafter Charakter war, und so sollten diejenigen, welche seine politische Handlungsweise mit gewohnter demokratischer Oberflächlichkeit verurtheilen, an die bei seinem System tief wahren Worte denken, welche Hartenstein in der Ausgabe des Nachlasses I. XCVII. von ihm anführt: „er sei oft in seinem Leben für einen unentschlossenen, pedantischen Mann gehalten worden, weil er in zweifelhafter Lage bis auf den letzten Augenblick gezögert habe, zu handeln, indem er habe warten wollen, ob nicht

ein entscheidendes sittliches Moment hervortrete, welches auf eine bestimmte Handlungsweise hinweise."

Verfasser entsinnt sich noch deutlich, welche selbst einen aufgeregten Studenten beschämende Indignation sich auf Herbarts Gesichtszügen zeigte, als wir ihn im November 1837 austrommelten, weil er sich an der Deputation des akademischen Senates nach Notenkirchen zum Könige Ernst August betheiligt hatte. Trotz der Aufregung war die Achtung vor seiner sittlichen Würde bei uns so groß, daß einige Worte über das Unziemliche unseres Betragens und Unbedachte unseres Urtheils das lärmende Auditorium zur Ruhe brachten.

Vielleicht hat er damals, auch von seinem Systeme aus, zwischen den streitenden Pflichten falsch entschieden; jedenfalls aber hat er wohlüberlegt, uneigennützig und gewissenhaft gehandelt, und wer ihn darin richtig beurtheilen will, muß mit den obigen Worten noch folgende aus der Einleitung Seite 33 verbinden: „Viele finden auch die Philosophie darum interessant, weil sie mit Hülfe derselben richtiger und bestimmter über die Angelegenheit der Zeit, besonders des Staates und der Kirche glauben urtheilen zu können. Nun ist zwar gewiß, daß derjenige seinem Urtheile am meisten trauen darf, der am meisten und tiefsten gedacht hat, falls er nämlich hiemit Erfahrung und Beobachtungsgeist verbindet. Allein auch hier müssen sich die philosophischen Resultate von selbst darbieten, sie müssen nicht gesucht, nicht erschlichen werden, und der Denker muß sie zu seinem eigenen Gebrauche behalten, niemals aber unternehmen unmittelbar auf das Zeitalter einzuwirken. Das ist eine Anmaßung so lange als noch die verschiedenen Systeme der Philosophie einander widersprechen. Und die Folge ist, daß Kirchen und Staat anfangen, die Wissenschaft zu fürchten und deren freie Ausbildung zu beschränken. In diese Gefahr wird zu allen Zeiten jeder einzelne Philosoph die übrigen versetzen, sobald er vergißt, daß nicht die Zeit, sondern das Unzeitliche sein eigentlicher Gegenstand ist. Nur die höchste Anspruchslosigkeit kann dem Denker ein so ruhiges äußeres Leben sichern, als nöthig ist, um der Speculation ihre gehörige Reise zu geben. Und nur die vereinigten Kräfte gleich denen der heutigen Mathematiker und Physiker, die sich jeder ganz auf ihre Wissenschaft legen und die meistens einträchtig zusammenarbeiten, können eine so große Wirkung hervorbringen, die heilsam und von selbst, allmählig und durch viele Mittelglieder auf das Gang der menschlichen Angelegenheit übergeht." Ganz ähnlich dachte er über Religion.

Ogleich er die Philosophie völlig von der Theologie trennte und überzeugt war, daß das Object des religiösen Glaubens durchaus nicht

in der Art zum Gegenstande einer speculativen Untersuchung gemacht werden könne, wie es dazu müsse gemacht werden können, wenn sich ein exactes Resultat sollte erwarten lassen, und persönlich seinen religiösen Glauben auf die Teleologie stützte, so war er doch weit entfernt, irgendwie gegen das positive Christenthum aufzutreten, was, wenn er es gethan hätte — und von seinem Systeme aus konnte er es so leicht und nachdrücklich —, ihm gewiß weit mehr Aufmerksamkeit des größeren Publicums geschafft hätte, als der reiche Inhalt seiner Speculation und die vollendetste Form haben bewirken können.

Herbart betrachtete die Seele als ein selbstständiges Wesen und darum versteht sich bei ihm die Fortdauer derselben von selbst, aber er war selbst zweifelhaft, inwiefern der Vorstellungskreis fortbauern würde, wenn er sagt: Die Frage darnach stellt sich so: wie viel Antheil hat der Leib an dem Laufe und insbesondere der Reproduction unserer Vorstellungen? Ist er entbehrlich für die geistige Individualität oder nicht? Bei dem offenbar sehr großen negativen Einfluß des Leibes schwankt man sehr leicht zu der Meinung hinüber, damit könne auch ein sehr bedeutender positiver Einfluß zusammenhängen. Es könne die Stärke des Vorstellens durch leibliche Disposition erhöht werden (die Resonanz bedeutend sein), es könne die reihenförmige Reproduction mehr, als wir wissen, eine Unterstützung in der Mitwirkung des Gehirns finden. Solcher Meinungen, unbestimmt wie sie sind, hat man Mühe sich zu entschlagen, ob eine allgemeine Verneinung derselben scheint ganz unmöglich.

Fassen wir nach dem Mitgetheilten die herbartische Lebensanschauung zusammen! — Wie jeder wahre Philosoph von aller Autorität befreit, unterschied er sich von fast allen anderen dadurch, daß er niemals dahin lebte, die Gesellschaft und den Staat direct nach seinen Ueberzeugungen umzugestalten, überall vielmehr die Autorität und die allmälige Entwicklung zu stützen suchte. Hierzu bestimmten ihn zwei Gründe.

Erstlich wußte er, wie sehr die Menschheit von dem Erkenntniß und dem Handeln nach der für ihn richtigen Begründung der praktischen Philosophie entfernt sei, und die allmälige Entwicklung und Erziehung unter dem Schutze der Autorität und der Regierung erschien ihm dazu der einzig sichere Weg.

Andererseits hielt er es für seine Pflicht, die Resultate philosophischer Speculation nicht eher der Menschheit als Führer aufzudringen, als sie eine allgemeine gültige Anerkennung gefunden hätten, weil dadurch sowohl dem Staate als der Gesellschaft die ruhige Entwicklung verkümmert würde. Es läßt sich nun sogar streiten, ob selbst derjenige, welcher zum Denken zu seinem Berufe gemacht hat, von allem directen Ein-

greifen in die Menschheitsentwicklung sittlich so sehr abgehalten sei, als Herbart behauptete und that; jedenfalls aber stellt sich dieser Pflichtenconflict für denjenigen anders, welcher nur die Resultate dieses Denkens in sich auf- und angenommen hat und verpflichtet ist, nach denselben sein Leben zu gestalten. Was bei dem stillen, der Ruhe bedürftigen Denker entschuldigt, gerechtfertigt werden kann, wird bei demjenigen, welcher mitten im praktischen Leben, mitten unter den streitenden Parteien steht, zur Sünde, und vollends, wenn er eine andere und vielleicht richtigere Ansicht von der geschichts-nothwendigen Entwicklung der Menschheit hat, als Herbart.

Wo etwas zur unabwiesbaren Nothwendigkeit geworden ist, stellen sich die Pflichten für den in der Gesellschaft Lebenden anders, als wo es noch zurückgehalten werden kann, und so halten wir es auch für Pflicht jedes Herbartianers, in gegenwärtiger Zeit politisch und social wenn nicht Partei zu nehmen, so doch sich zu erklären; eine Erklärung kann aber nicht anders ausfallen, als wir sie oben mit Herbarts Wort verzeichnet haben. Ein jeder, der sehen will, muß sehen, daß der denkende Theil der Menschen zum größten Theil die Autorität verlassen hat und sich auf dem Wege der freien Forschung befindet; eine kleine Minderheit sucht die alte Gesellschaft und Autorität auf Grundlagen zu stützen, welche keine Philosophie weniger anerkennt als die herbartische; glaubt sie nun, daß sie sich, die nächste Wirrzeit über, cum honore in otium begeben könne, bis die Zeit gekommen, wo man die Wissenschaft hören wird? Wahrlich, Herbart durfte es, zumal in seiner Zeit; aber seine Schüler dürfen es nicht, und sie können es auch schon nicht mehr, wenn sie es noch wollten. Denn der Kampf zwischen Autorität und freier Forschung, Glaubensgehorsam und Wissenschaftselbstbestimmung ist so heftig entbrannt, hat sich so sehr über alle Gebiete verbreitet und ist seinem Hauptausbruche so nahe, daß keine wissenschaftliche Ansicht parteilos bleiben kann, zumal die herbartische Schule nicht, da sie von der einen Seite von den ihr auf das innigste befreundeten Naturwissenschaften um Schutzgenossenschaft, auf der anderen Seite von der bedrohten Autorität um Hülfe angegangen wird. Wird sie ihren stillen Weg gehen können, wenn sie es auch zu müssen glaubte? Und darauf warten, bis die Menschheit „ihren freiwilligen Gehorsam“ aus Ueberdruß an den rationalistischen Versuchen auf sich nimmt?

Wir glauben es nicht, schon weil sie in nächster Zeit den Kampf gegen die materialistische Philosophie aufnehmen muß, nachdem die Philosophie, welche sie selbst so lange und so eifrig bekämpft hat, entweder dem Materialismus erliegend sich wieder hinter die Staats- und Kirchenautorität geflüchtet haben, oder in ihrer Consequenz in den Materialismus

mus und Pantheismus ausgemündet sind, welchem nun auch die Naturwissenschaft durch wissenschaftliche Begründung — wir meinen die chemische Atomenteihenlehre — sich anzuschließen droht. Jetzt oder nie ist es Zeit und Pflicht für die herbartische Philosophie, aus ihrem otium in die Arena niederzusteigen, die Rechte der Speculation gegen die der Empirie zu wahren und vor allem die Blößen und Schwächen des Materialismus aufzudecken. Mag sie dann immerhin Mithelferin zur Zerstörung der Autorität werden, sie verkürzt doch nur den Kampf und hilft der freien Forschung zum Siege, ohne die auch für sie kein Platz und kein Theil mehr ist. Freilich darf sie nicht hoffen, daß das materialistische Zeitalter sie sogleich anhören wird, wenn sie die conservativen Resultate ihrer Speculation anbietet; aber das muß sie nicht abhalten, die Wahrheit zu sagen, wohl aber einer Partei zu dienen, mit der sie keine einzige Grundlage gemein hat, höchstens die Aeußerlichkeit, daß sie beide die Autorität, aber eine himmelweit verschiedene, suchen.

Kann irgend etwas die ungestümen Wünsche der „freien Forscher“ nach Realisirung ihrer Ideen von Menschenglück zügeln, so ist es eine Philosophie, die, von demselben Boden der freien Forschung ausgehend, die Nothwendigkeit der von jenen bekämpften Autorität nachweist, und das behauptet ja die herbartische Philosophie zu können.

Freilich wird das nächste Resultat ein Zuwachs der Bestrebungen der „freien Forschung“ sein; vorzüglich wird der Satz Herbart's, „Unsterblichkeit darf nicht in dem Sinne gesucht werden, als wenn das irdische Leben erst künftig anfange, einen Werth zu bekommen, da wir doch nichts von demselben wissen: der Werth der Zeit reicht für uns so weit, als unsere Pläne sich ausdehnen können“, seine politischen und socialen Wirkungen nicht verfehlen; aber eben so wenig wird es die feste Weise, in welcher er die Oberflächlichkeit des gewöhnlichen Materialismus zurückweist, wenn z. B. ein großer Naturforscher nach Anführung seines Satzes: *l'irritabilité des séries d'idées est ce dont dépend la connaissance de l'activité intellectuelle* für gut gefunden, also fortzufahren: *ce problème sera plus facile à résoudre quand nous aurons vu, que les séries d'idées naissent dans une série de ganglions cérébraux*; oder wenn gar der ausgezeichnete J. Müller, Physiologie II. 556, trotz einer sonstigen Anerkennung Herbart's und ziemlicher philosophischer Bildung sagt: „Herbart's Ansicht von den Monaden und von der Materie erklärt allerdings das Wirken der Seele auf die Materie, ohne daß sie selbst Materie ist, da es hierbei nur auf die Wirkung eines einfachen Wesens auf andere einfache Wesen oder Monaden ankommt. Bei

einem weiteren Versuche, die Bildung räumlicher Vorstellungen in der Seelenmonade aus Veränderungen der räumlich ausgedehnten Theile des Organismus und wieder die Wirkung der Seelenmonade auf ganze Summen von organischen Fasern zu erklären, stößt man aber auf unauslöbliche Schwierigkeiten. Das Problem aller Zeiten war, zu begreifen, wie ein aus Theilen nicht zusammengesetztes einfaches Wesen, die Seele, aus dem Nebeneinander der afficirten Körpertheile, z. B. aus dem Nebeneinander der afficirten Netzhauttheilchen des Auges, eine Anschauung von Nebeneinander erhalte, so zwar, daß ein gewisses Netzhauttheilchen eine bestimmte Beziehung zum Sehraum erhält. Denn alle Anschauungen des Sehsinnes von räumlicher Ausdehnung beruhen darauf, daß die Nebentheilchen

a, b, c, d,

e, f, g, h,

i, k, l, m

in der Relation der gegenseitigen Lage vorgestellt werden, als sie wirklich neben einander existiren.“ Geht hieraus hervor, daß Müller die herbartische Erklärung des Raumes gar nicht begriffen, überhaupt keine Einsicht in seine Monadenlehre gewonnen hat, so ist dieses ein Beweis, wie sehr die herbartische Philosophie mit Mißverständnissen zu kämpfen hat, zugleich aber auch ein Grund für sie, sich nicht länger vornehm anzuschließen, denn solche kaltwissenschaftliche Raisonnements über Materialismus und Spiritualismus, wie wir sie in dem angezogenen Werke von Müller finden, haben das ganze Gebiet der Naturwissenschaft in Besitz genommen, und was auf dem Gebiete der Politik, Theologie und Moral unzulässig und ein Grund zur Dienstentlassung wäre, ist bis jetzt den Naturforschern und Ärzten zu glauben und zu sagen unverwehrt geblieben – auch hohe Herrschaften schicken in articulo mortis zum freigeistigen Arzt und wenige haben die Consequenz des Königs von Hannover, in einer heftigen Kolik den Beistand eines freisinnigen Arztes sich zu verbieten. – Je mehr sich aber die Naturwissenschaft nach ihrer Befreiung von den Büsten der idealistischen Systeme durch die reine Empirie gehoben hat, um so näher liegt die Gefahr eines flachen Materialismus, und desto mehr muß und kann die herbartische Philosophie entgentreten.

Schließlich aber geben wir allen Herbartianern zu bedenken, ob nicht das herbartische System mehrere Axiome aufstelle, welche entweder nicht mehr sind als glückliche Conjecturen in dem Sinne der Naturforscher oder Postulate an das Gefühl, welche die herbartische Philosophie nicht machen konnte, weil sie kein besonderes Gefühlsvermögen anerkannte. Wir beabsichtigen, nächstens einige dieser Zweifel der Beurtheilung zu unterwerfen.

Der Erlaß des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten an die wissenschaftlichen Prüfungscommissionen behufs der von den Candidaten der Theologie zu erlangenden bedingten facultas docendi vom 10. August 1853.

Von E. G. Scheibert.

A. Verfügung vom 10. August 1853 — betreffend die Zulassung der Candidaten der Theologie zur Prüfung pro facultate docendi.

Dem königlichen Provinzialschulcollegium communicire ich hierbei (Abschrift (a.)) einer an sämtliche königliche wissenschaftliche Prüfungscommissionen gerichteten Verfügung, die Zulassung der Candidaten der Theologie zur Prüfung pro facultate docendi betreffend, zur Kenntnißnahme und Beachtung.

Ueber die in Veranlassung dieser Anordnung gemachten Erfahrungen theile ich nach Jahresfrist dem Berichte des königlichen Provinzialschulcollegiums entgegen.

Berlin, den 10. August 1853.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten.

an sämtliche königliche Provinzialschulcollegien.

a.

Es ist in vieler Beziehung wünschenswerth, für das Lehramt an Gymnasien Männer zu gewinnen, welche durch gründliche theologische Ausbildung zur Ertheilung des Religionsunterrichts befähigt sind, zugleich aber durch Uebernahme von anderen Unterrichtsfächern in die Reihe der öffentlichen Lehrer einzutreten Beruf und Neigung haben. Die königlichen Provinzialschulcollegien werden es sich daher angelegen sein lassen, den Eintritt solcher Männer in die Lehrercollegien der gedachten Lehranstalten nach Möglichkeit zu fördern. Zur Erleichterung dieses Zweckes theile ich hierdurch unter Aufhebung der Verfügungen vom 21. December 1841 und 28. April 1842 als Ergänzung des Reglements für die Prüfung pro facultate docendi vom 20. April 1831 Folgendes fest:

Zur Prüfung pro facultate docendi sind Candidaten der Theologie zuzulassen, welche außer dem Zeugniß der Reise für die Universitätsstudien und einem Zeugniß über das vollendete triennium academicum ein Zeugniß über die bei einer theologischen Prüfungsbehörde gut bestandene erste theologische Prüfung beibringen. Wo das Ergebniß dieser

Prüfung durch drei verschiedene Grade bezeichnet wird, ist ein Zeugniß des ersten oder zweiten Grades erforderlich. Bei anderer Bezeichnung des Ausfalls der theologischen Prüfung ist bis zur Feststellung übereinstimmender Zeugnißprädicate die Zulassung zur Prüfung pro facultate docendi von dem guten Inhalt des Zeugnisses abhängig, in zweifelhaften Fällen ist meine Entscheidung einzuholen.

Wollen Candidaten der Theologie das Zeugniß der unbedingten facultas docendi erlangen, so haben sie den allgemein vorgeschriebenen Bedingungen zu genügen. Das Zeugniß der bedingten facultas docendi wird ihnen ertheilt, wenn sie:

1. in einer Probelection und einer mündlichen Prüfung, welche sich auf die didaktische Befähigung und die eigenthümlichen Erfordernisse des höheren Schulunterrichts zu beschränken hat, die Fähigkeit darthun, in der Religion und im Hebräischen in der ersten Classe eines Gymnasiums zu unterrichten, und wenn dieselben außerdem
2. entweder a. im Lateinischen, Griechischen und Deutschen oder b. in der Mathematik und den Naturwissenschaften die Unterrichtsbefähigung für die Obertertia eines Gymnasiums oder α. im Lateinischen oder β. im Griechischen oder γ. im Deutschen oder δ. in der Mathematik oder ε. in den Naturwissenschaften oder ζ. in Geographie und Geschichte die Unterrichtsbefähigung für die Prima eines Gymnasiums darthun.

In allen unter 2 a und b und α bis ζ bezeichneten Fällen ist für die übrigen Disciplinen dasjenige Maß von Kenntnissen nachzuweisen, welches zur allgemeinen Bildung unentbehrlich ist. Die Anfertigung schriftlicher Arbeiten ist nicht zu erfordern. Es versteht sich, daß es jedem Candidaten unbenommen bleibt, entweder durch die Prüfung pro facultate docendi oder durch eine spätere Prüfung pro loco sich eine ausgedehntere Befähigung, namentlich für mehrere Unterrichtsgegenstände die facultas für die oberen Classen zu erwerben.

Berlin, den 10. August 1853.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und
Medicinal-Angelegenheiten.

An sämtliche königliche wissenschaftliche Prüfungscommissionen.

Dieser Erlass ist ein erfreuender, da man hier und dort wohl eine Bange hatte, als werde die Entwicklung der höhern Schulen um höherer Aufgaben und weitschichtigerer Fragen willen noch eine Zeitlang organisirender Schritte entbehren müssen. Er ist sehr wichtig, weil er den tiefen Kern der Schule berührt; er ist ein beachtenswerther, da er einen

Wendepunct in der Entwicklung der höhern Schulen bezeichnet; er ist der sorgfältigsten Erwägung werth, weil er den Keim zu nothwendigen weiteren Schritten enthalten dürfte.

Da es möglich wäre, daß nicht alle unsere Leser ohne Weiteres in dieser Ansicht mit uns übereinstimmen, da es sicher ist, daß eine gewisse Schule der Pädagogen an diesem Erlasse Anstoß und Aergerniß nehmen wird, da es nicht fehlen wird, daß manche christliche Männer, die doch eine besondere Furcht vor zu vielem Christenthum haben, hier gewitterte schwere Wolken eines trüben Mysticismus und eines schwülen Pietismus aufsteigen sehen: so erscheint es nicht unangemessen, die gegenstehenden Ansichten auszugleichen, die Anstoßnehmenden zu widerlegen, die bedenklichen Gemüther zu beruhigen, so weit solches mit unsern Kräften geschehen kann. Um aber unsere Leser nicht in Zweifel darüber zu lassen, in welchem Sinne wir den Erlaß auffassen werden, damit sie danach bei sich das Weiterlesen beschließen oder ablehnen, wollen wir nicht bloß auf unsere Schriften überhaupt, sondern zunächst auf die Schulprogramme der Friedrich-Wilhelms-Schule hinweisen, welche den Nachweis liefern, daß an dieser Schule eine ganze Reihe theologischer Candidaten, wir dürfen aus den Programmen wiederholen, mit sichtbarem Erfolge und reichem Segen gearbeitet haben; dann aber auf den Antrag des Unterzeichneten bei den Verhandlungen über die Reorganisation der höhern Schulen vom Jahr 1849 (Siehe Protocolle Seite 66) verweisen, welcher lautete: „Auch geprüfte Predigtamtsandidaten können zu dem praktischen Cursus (der Schulamtsandidaten) zugelassen werden, müssen aber vor ihrer Anstellung als ordentliche Lehrer das vorschriftsmäßige Examen pro facultate docendi abgelegt haben.“ * Wir müssen aber doch auch auf unsern Aufsatz über die christlichen Gymnasien (Revue, Märzheft 1852) noch hinweisen, da er den Mittelpunkt der Ansichten, die hier wieder zur Sprache kommen müssen, enthält. Doch zur Sache.

Der Erlaß ist wichtig, weil er dahin zielt, tüchtig durchgebildete Religionslehrer für die höhern Schulen, welche zugleich Lehrer an der Anstalt sind, zu gewinnen. Das ist gewiß der nächste engere Zweck. Ob es darum Noth thue, kann heute

* „Der Antrag fand keine Unterstützung, doch der Vorsitzende ersucht den Antragsteller, seine Ansichten darüber privatim mitzutheilen.“ Beide Umstände veranlassen und fordern bei dieser Gelegenheit dringlich, daß das damals Unausgesprochene jetzt ausgesprochen werde. Der Umstand, daß der Antrag weiter ging als dieser Ministerialerlaß, daß derselbe am Schlusse einer ermüdenden Debatte eingebracht wurde und manche Zeitoffenbarung damals noch nicht so leserlich wie heute war, ließ damals den Antrag fallen.

kaum noch fraglich sein, seit man selbst in denjenigen pädagogischen Blättern, welche sonst nach dieser Seite ziemlich zurückhaltend waren, ein Sich-ergehen für den Religionsunterricht wahrnimmt. Es ist jetzt Ton geworden, diesen Unterricht für einen der wichtigsten zu erklären und ihm eine große Berücksichtigung in der Litteratur zu schenken. Die mancherlei Entwürfe zur Organisation und Ertheilung desselben sprechen indirect den Tadel aus über die bisherige Organisation und Ertheilung desselben; die hie und dort getroffene Einrichtung, denselben einem Geistlichen zu übergeben, ist ein öffentliches Zeugniß gegen die Unzulänglichkeit des bisherigen. Das letzte Wort aber des Herrn Volkmar in Jlefeld (Mügell Gymnasialzeitschrift, Juniheft 1853) geht sogar so weit, den eigentlichen Schulmännern fast die Fähigkeit zu diesem Unterrichte abzusprechen. Von diesem litterarischen Standpuncte aus, den einzunehmen uns doch vergönnt ist, muß die Frage: wie denn dem Unterrichte wahrhaft geholfen werden könne, als eine in der That dringliche erscheinen. War nun aber die hie und dort aufgetauchte Idee, denselben einem Geistlichen zu überweisen, nur als ein trauriger Nothbehelf anzusehen, müssen wir in einer totalen Durchführung dieser Idee

das Wesen des protestantischen Lehrstandes und der protestantischen

Schule sich verdunkeln, wenn nicht aufheben

sehen; müßten wir in der principiellen Ueberweisung des Religionsunterrichtes an einen Geistlichen

den letzten Funken der erziehenden Kraft der Schulen erlöschen sehen; dürfte eine solche allgemeine Einrichtung allen Unterricht noch mehr verweltlichen, sei es nach der Seite des Humanismus oder Realismus, des Idealismus oder Realismus, so darf der in dem Erlasse angebahnte Ausweg als eine glückliche Umschiffung einer gefährvollen Klippe angesehen und erkannt werden. Die protestantische Schule kann und darf sich nicht den Religionsunterricht nehmen lassen, ohne sich auf ein Feld zu stellen, wo sie wie ein neutraler Staat ohnmächtig der ersten besten der Krieg führenden Parteien zum Opfer fällt und es von gutem Glücke und dem Ausgange des Kampfes und des Friedensschlusses abhängt, weß Reiches Wappen sie führen soll. Der protestantische Lehrer darf nicht vom Religionsunterrichte losgesprochen werden, dem wie als Hausvater in seinem Hause, so als Lehrer in der Schule ein Priesteramt nach seinem Kirchenglauben zusteht und zustehen muß. Je dringlicher nun aber die Stimmen wurden, die zu diesem Ausgange im besten Streben für die heiligste Sache hindrängten, je lauter die Anklagen gegen die Befähigung oder die Neigung oder den Willen des Lehrstandes wurden, je mehr der sich spreizende Ruf nach einem so-

genannten allgemeinen Religionsunterrichte einen solchen bedauerlichen Ausgang zu erheischen schien, desto freudiger muß der in dem ministeriellen Erlasse angebahnte Ausweg begrüßt werden. Es galt und gilt, dem protestantischen Lehrstande sein höchstes Kleinod zu retten, und diese Perle möchte über kurz oder lang noch gar sehr im Preise steigen. Oder sieht man die Zeichen der Zeit nicht? Wird die religiöse Bewegung und Bewegung nicht eines Morgens in den Händen derer sein, die man eben mit der tiefer gehenden Religiosität bekämpfen will, wenn nicht Jeder und vornehmlich der Erziehende genau weiß, wo er den Stab für seine Jüngerlinge zu finden hat, der ihnen festen Stand und rechten Widerstand gibt?

Wir glauben darum auch nicht, daß jener eng begrenzte Zweck, der höhern Schule etwa einen tüchtigen Religionslehrer zuzuführen, der einzige und letzte des Erlasses sei. Mag es immerhin sehr wichtig sein, für einen guten Religionsunterricht mindestens

eben die Sorge zu haben, wie man sie bisher für jeden andern

Unterrichtsgegenstand gehabt hat;

mag die Gerechtigkeit, die man diesem Gegenstande, so wie jedem andern bisher, endlich auch angedeihen lassen will; mag das Streben, die immer erwähnte Rede von seiner Wichtigkeit endlich auch einmal zu einer Wahrheit werden zu lassen, auch noch so bedeutsam sein: wir können doch nicht meinen, daß diese Wahrung eines Lehrobjectes, dieses Gutmachen der vieljährigen Versäumnis die einzige Absicht sein könne. An Graminibus in der Religion hat es auch bisher den Schülern nicht gefehlt, und es ist ein Mangel an Wissen und Erkenntnis doch nur in einigen Ausnahmefällen so gerügt, daß man zu eigenthümlichen Maßregeln geschritten ist. Ja wenn wir recht gesehen, so waren diese Maßregeln nicht getroffen wegen des gar mangelhaften Wissens der Schüler in den göttlichen und christlichen Dingen, sondern mehr wegen der Art der Behandlung und Auffassung des christlichen Lehrbegriffes. So weit unsere Kenntniß reicht, ist auch gar nicht einmal ein bestimmtes Wissen in der Religion wie etwa in andern Lehrgegenständen, sondern mehr eine religiöse Erkenntnis gefordert. Diese Forderung ist auch heute noch nicht geändert. Ohnehin dürfte man doch endlich dem Gelehrten seine Anerkennung nicht mehr ganz versagen können (siehe die Rev. a. a. D.), daß der Schade an dem Religiösen und Kirchlichen zum Theil daher gekommen sei, daß die Religion in die Reihe der geistbildenden Unterrichtsobjecte eingetreten und ein Gegenstand der wissenschaftlichen Prüfung wie der formalen Uebung des Geistes geworden sei. Aus diesem allem ziehen wir den Schluß, daß es nicht bloß auf eine

Besserung des Religionsunterrichtes in dem Sinne der Besserung der übrigen Lehrobjecte abgesehen sein könne, denn in diesem Sinne könnte mit gebesserter Methode und geschickterer Lehrkunst dem etwaigen Mangel abgeholfen werden, sondern daß es vielmehr auf

eine Erneuerung des Geistes

im Religionsunterrichte ankomme und zwar in der Art, daß das Ergebnis desselben

nicht ein gemehrtes Wissen und eine gesteigerte Intelligenz, sondern eine reinere Gesinnung und ein reineres Wollen sei.

Sollten wir hierin aber Recht haben, dann haben wir gewiß auch darin Recht, daß jener eng begrenzte Zweck des Erlasses nicht der letzte oder gar einzige sein könne.

Der Beweis, daß der durch bessere Religionslehrer erteilte Religionsunterricht allein noch nicht die Gesinnung ändern und das Wollen veredeln könne, ist eben nicht schwer zu führen. Die Gesinnung eines Menschen wird bestimmt und der Wille desselben wird beherrscht oder reguliert durch die in seinem Geiste vorherrschenden Vorstellungen und deren Stärke oder Schwäche. So lehrt uns unsere Psychologie. Sie lehrt uns ferner, daß alle Vorstellungen und Vorstellungsmassen, die unverknüpft im Geiste gleichsam aufgehäuft werden, sich dadurch, da die eine nach der andern ins Bewußtsein tritt, gegenseitig verdrängen, schwächen, verdunkeln, und so in Beziehung auf Gesinnung und Wollen ein Hin- und Herschwanzen und eine Charakterlosigkeit hervorrufen müssen; daß demnach nur diejenigen Vorstellungen und Vorstellungsmassen zu einheitlichen Willensbestimmungen und zu einer Charakterfestigkeit wirken, welche mit allen andern verwandten Vorstellungen und Vorstellungsmassen so verknüpft sind, daß sie durch jede andere vermöge der Apperception geweckt, ins Bewußtsein gerufen und sodann zur vorherrschenden (zur Spitze) erhoben und durch die hervorrufenden gestützt und verstärkt werden *.

Soll nun eine christliche Gesinnung — und das hat doch bisher noch Niemand nicht gewollt — die vorherrschende und Willensbestimmende werden, so wird die Gewinnung eines und selbst zweier guten Religionslehrer an jeder höhern Schule diese Frucht noch nicht erzielen können. Neben zwei Religionsstunden in der Woche siehe

* Es kann hier nicht der Ort sein, diese psychologischen Wahrheiten noch weiter zu erörtern. Die Leser, welche mit der Psychologie Herbarts weniger vertraut sind, werden ersucht, sich unsern Aufsatz über die Volksschule (Revue, Juliheft 1853) vergegenwärtigen, wo diese psychologischen Sätze, um die es sich bei allem erziehenden Unterrichte handelt, mehr durchgeführt sind.

dreißig andere Unterrichtsstunden, in denen wie in jenen beiden auch Vorstellungen angebaut und Vorstellungsmassen gesammelt werden. Sind nun alle andern Lehrer der Anstalt des Religionsunterrichtes überhoben, haben sie somit keine äußere Veranlassung und in Folge dessen auch bald keine innere mehr, die von ihnen angebauten und belebten und flüßig gemachten Vorstellungen mit den im Religionsunterrichte gegebenen in Verbindung zu setzen und so auf eine gegenseitige Wirkung derselben hinzuwirken; können sie gar nicht wissen, wo und wie diese Anknüpfung an die vom Religionslehrer gegebenen Vorstellungen geschehen müßte, um die Apperception in Thätigkeit zu setzen: so werden unter solchen Umständen sich die verschiedenen Lehrer durch ihren Unterricht gegenseitig bekämpfen, — nicht dadurch, daß der Eine wider den Andern redet und zeuget, nicht dadurch, daß der Eine sich über den Andern erhebt, vielmehr dadurch, daß Jeder den Andern seinen Weg gehen läßt, und vollends dadurch, daß Jeder dem Andern dazu behülfslich ist, daß Jedem sein Unterricht möglichst gelinge. Denn das wird und muß zu den vereinzelt und unverknüpften Vorstellungen und Vorstellungsmassen führen, welche sich gegenseitig stören, verdrängen, schwächen, verdunkeln *. Je vollendeter jeder Unterrichtsgegenstand an sich behandelt wird, desto sicherer müssen diese Folgen eintreten, desto weniger wird man erziehen, eine desto geringere Wirkung auf die Geinnung erzielen. Und sieht man die Sache genauer an, so wäre das Erwerben Eines tüchtigen Religionslehrers auch noch nicht viel Anderes, als dem Lehrstande den Religionsunterricht zu nehmen. Denn denken wir einen solchen Mann an einer einfachen Anstalt, so hat er wöchentlich zwölf, also täglich zwei Religionsstunden zu ertheilen, und seine Kraft dürfte vollauf in Anspruch genommen sein, wenn er nun noch etwa täglich eine Stunde in einem andern Unterrichtsgegenstande beschäftigt würde. Er wird dann etwa in Einer Classe noch in Einem Hauptgegenstande, oder in einigen Classen mit Nebengegenständen beschäftigt sein. Das gibt ihm in den Augen der Schüler ohne Widerrede eine isolirte, wenn nicht absonderliche Stellung, und diese seine

* Die praktische Pädagogik krankt an dem großen Irrthume, als könne durch eingepflanzte Maximen, Wahrheiten, Gefühlstimmungen, Gemüthsregungen oder gar durch die sogenannte Intelligenz ein dauernder Regulator des Willens gewonnen werden. Diese Krankheit stammt aus der Zeit, wo die Philosophie die Seelenvermögen geboren hat, und vor lauter Schulgelehrsamkeit und vor der hochmüthigen Verachtung der Pädagogik ist man noch nicht wieder zu der Besinnung gekommen, sich nur einmal die Frage vorzulegen, warum man bei aller verbesserten Methode noch nicht zu einer höhern Beredlung der Geister gelangt sei.

Stellung, welche alle andern Lehrer vom Religionsunterrichte ausschließt, schließt ihn auch mit seinem Unterrichte in den Augen der Schüler und auch wohl des Publicums vom eigentlichen Schulherde aus. Der Ausgang aber würde und wird auf den Erfolg seiner Anstrengungen nicht vortheilhaft zurückwirken, und wird wenigstens den Schaden, den wir oben bezeichnet haben für den Fall, daß ein bestellter Geistlicher den Unterricht hätte, doch nicht ganz vermeiden lassen.

Müssen wir hienach uns gestehen, daß uns dieser engere Zweck des Erlasses nicht von besonderem Erfolge erscheint: so haben wir damit auch die Verpflichtung, einen tiefer liegenden weitem Zweck aufzusuchen, und diesen finden wir, um es unverholen und unverhüllt auszusprechen, darin, daß man in der Lehrwelt dem rein wissenschaftlichen Elemente und dem Streben nach Wissen und Intelligenz gegenüber ein christliches Element und ein Streben nach christlicher Erkenntniß und Gesinnung heimischer und allgemeiner machen will.

Dem Erlasse sind keine Motive beigegeben und so finden wir uns in der glücklichen Lage, unsere eigenen Motive, freilich auf die Gefahr hin, gänzlich beim Ziele vorbeizuschreiten, getrost unterzuschieben. Es wäre doch möglich, so sagen wir uns, daß die oft gehörten Klagen über den Mangel an Pietät, Kirchlichkeit, Glaubenssinnigkeit, religiöser Wärme, Anerkennniß der Auctorität, tieferem Gemüthsleben, Vertiefung und liebevoller Hingabe und Versenkung der Jugend endlich als nicht mehr ganz zu ignorirende erschienen wären; es wäre doch möglich, daß die sichtbare Abnahme derer, die sich dem theologischen Studium bestimmen, und der nicht seltene Rücktritt dieser Studiosen zu einem andern Fache, daß die Kraftlosigkeit des christlichen Glaubens in dem Herzen der studirenden Jugend, die nicht bloß philosophischen Schulen, sondern selbst einzelnen geistreichen Männern zum Opfer fällt und so die Entwicklung der Kirche in den höhern Schichten der Gesellschaft fast unter die Herrschaft der Katheder fallen läßt, daß die Stellung der litterarischen gebildeten Welt im Großen und Ganzen zur Kirche und Kirchengemeinschaft auf eine schadhafte Stelle in unseren höhern Schulen hingewiesen habe; es wäre doch möglich, daß man in dem Selbstgenügen der höhern Schulen innerhalb ihres Humanismus eine Vermenschlichung des Ebenbildes Gottes gesehen und in der Forderung und Errichtung von christlichen Gymnasien mehr als die Forderung nach einem verbesserten Religionsunterrichte erkannt habe; es wäre doch möglich, daß der Schleiermacher'sche Idealismus, der den Eltern die Sorge für die religiöse Bildung überlassen will, durch die Würdigung der factischen Zustände vollkommen widerlegt und daß eine richtigere Stellung der

Schule im Erziehungsgebiete zur Anerkennung gekommen sei; es wäre doch möglich, daß man endlich einmal die factisch vollzogene gegenseitige Emancipation der Kirche und höhern Schule als einen Salomonspruch erkannt habe, den die ächte Mutter nicht zugeben kann, und den sie zurückzuhalten und zu heilen habe, noch ehe der Lebensnerv ganz durchschnitten sei; es wäre dem allem gegenüber möglich, daß man zweifelhaft geworden sein könnte, ob man durch den Geist der alt-classischen oder deutschen Litteratur oder der Naturwissenschaften, oder durch gesteigertes Fordern an das Wissen und Können der Schüler, oder durch Vermehrung und Verschärfung von Examen und Revisionen und Controlen, oder durch verbesserte Schulbücher und verbesserte Methoden jenen oft gehörten Klagen werde wahre Abhülfe, der sichtbar gewordenen schadhaften Stelle werde Ausbesserung und dem Schnitte zwischen Schule und Kirche werde eine wahre Heilung schaffen können *.

Könnten nun doch diese unsere hypothetischen Sätze die wahren Motive des Erlasses enthalten, so würde damit auch der vorhin angegebene weitere Zweck desselben als ein möglicher dargethan sein. Dann gälte es nicht mehr allein, den Religionsunterricht als einen Lehrgegenstand durch bessere Lehrer zu besetzen, sondern nach und nach mehr Männer in die Lehrwelt hineinzustellen, welche noch ein Höheres stiften als die Intelligenz des Humanismus, die noch ein Höheres erkennen als die Verehrung des alt-classischen Alterthums und der Wissenschaft, die noch ein Höheres erstreben als Tüchtigkeit für Examina, und es läge die Hoffnung zu Grunde, daß auch wohl ein wenig Sauerzucker den ganzen Teig durchsäuern könnte. Man will, so schließen wir aus unsern Hypothesen weiter, mehr Männer im Lehrfache wirksam sehen, die den Katechismus noch für etwas mehr als einen historischen Nachlaß aus dem Reformationszeitalter ansehen, die das Kirchenlied nicht zu einem andern Zwecke als zur Uebung des Gedächtnisses oder zur Vermehrung des litterar-historischen Schazes lernen lassen und verwenden können, die nicht bloß aus Schonung um der Schwachen und Unfreien willen die Bibel ein Gotteswort nennen, die das „Chri-

* Wir wissen wohl, daß wir in diesen hypothetischen Sätzen nur uns selber wiederholen, wissen aber auch, daß trotz des immer gehörten Rufes über unser Zuweitgehen und Zuvielsehen oder gar über unser Idealisieren doch unser seit 17 Jahren obene Mahnruf von vielen und wichtigen und auch lauten Stimmen verstärkt ist, daß neben und seit unserem unablässigen Mahnen doch auch manches andere Auge aufgeschnitten und manches Ohr zum Hören und mancher Geist zum Vernehmen reiflicher geworden ist.

stum lieb haben" nicht bloß für ein Kindergebetchen halten, die die Schulgebete und Schulandachten nicht bloß für eine höchstens feine und löbliche Zucht ansehen, und hofft von der Vermehrung der Zahl dieser Männer, daß deren lautes und freudiges Bekenntniß von Christo auch die tieferen Saiten des Herzens in den noch fern stehenden Collegen zum Mittlingen anschlagen und Melodiceen wieder zum Erklingen bringen werde, die unter dem ohrföhlenden Rufe von Allgemein- und Humanitäts- und Menschheitsbildung zum Verstummen gebracht sind. Man will mehr Männer in die Lehrwelt locken, die da wissen, daß der Kampf gegen Eitelkeit und Selbstgenüge, gegen Gelüste und Begierd nicht mit dem natürlichen sittlichen Bewußtsein und der eigenen Willenskraft und der Begeisterung für alles Wahre, Gute und Schöne, sondern nur mit dem Schwerte des Glaubens an die Erlösung durch Christus wahrhaft und siegreich durchgekämpft werden und so die Erziehung nicht ohne Mitwirkung des heiligen Geistes gelingen kann. Man will mehr Männer in die Schulen berufen, die den rechten Boden für die rechte Pädagogik gefunden haben, die den Unterschied zwischen Gesetz und Evangelium kennen und die da wissen, daß die Buße die Frucht der Sündenerkenntniß und diese Sündenerkenntniß eine Frucht des strafenden Gesetzes ist, die die schön aussehenden Früchte des Ehrtriebs und Ehrgeizes als innerlich schadhafte erkennen und einen andern ersten und gewissen Geist der Zucht dem schwächlichen Liberalismus gegenüber von innen her einführen müssen als solche, die da nicht Menschen sondern Gott Rechenschaft zu geben haben über die ihnen anvertrauten Seelen, die nicht den Menschen zu Gefallen beschönigen oder gar schwärzen, wo Gott ihnen zu reden gebietet; und man hofft, daß die gemehrte Zahl solcher Männer der Schule den Boden der Wirksamkeit erkämpfen werde, von dem sie sich aus Ueberschätzung der Wissenschaftlichkeit und auch der einzelnen Lehrobjecte hat verdrängen lassen. Man will, wo Verfügungen und Rescripte und Gesetze allein nicht mehr vermögen durch die Verstärkung der Zahl solcher Männer die Schule sich eine Stellung im Erziehungsgebiete erobern und erarbeiten lassen, die alle als die richtige und heilsame erkannt werden kann. Man will den Riß den für beide tödtlichen, zwischen Schule und Kirche wahrhaft heilen und das nicht etwa durch eine Art von Civilehe, wonach man nur durch einen Notariatsact einen Geistlichen oder Theologen mit der Schule copulirt, nicht auch durch ein Wiederherstellen der vom ächt protestantischen Geiste abgestreiften Oberhoheitsrechte der Kirche über die Schule nach welchem sie nur die Arbeiter löhnet und controlirt, sondern durch will man heilen, daß die Kirche mitten in der Schule als treu

litarbeiterin stehe mit ihrem Geiste, ihrem Glauben und ihren Gaben, daß man die Herstellung des Ebenbildes Gottes im Menschen wieder einer Pforte will suchen lassen, welche nicht durch eine clavis Ciceroniana geöffnet wird, daß man im Volke, in der Jugend, in den Eltern und im Lehrstande und auch in den Geistlichen das Bewußtsein erwecke, wie auch das Schulkatheder ein Weinberg des Herrn sei, daß man von ihm auch Christum predige, wenn auch in andern Formen und in andern Redeweisen als von der Kanzel, daß man in der Schule denjenigen habe, welche Christus zu sich kommen ließ und die er segnete und küßte als die zu Erben seines Reiches Berufenen.

Will der Erlaß diesen weitem Zweck, dann wird man ihn mit Recht beachtungswerth nennen, weil er einen Wendepunct in der Entwicklung des höhern Schulwesens bezeichnet. Wird denn durch diesen Rede stehenden Erlaß jener engere oder dieser weitere Zweck erreicht werden? Diese Frage soll die sorgfältige Erwägung sein, zu der uns dieselbe veranlassen mußte. Leider müssen wir gestehen (anders denkende Männer sagen vielleicht statt des Wortes „leider“ das Wort „beruhigt“), daß wir noch nicht viel Hoffnung haben. Man wird nämlich, so lautet die Antwort, mit diesem Erlasse eben nicht viele Theologen für die Schule gewinnen. Man will — und das mit Recht — gute Theologen haben und hat ihnen das Examen pro facultate docendi erleichtert. Aber denn wohl Examen-Schwierigkeit die guten Theologen vom Durchgange durch die Schule ferne gehalten hat? Ob die Vermehrung oder Verminderung von Schwierigkeiten die Concurrrenz der Bewerber noch auf einem andern als dem allermateriellsten Boden und für eine andere als die materiellste Gefinnung mindert oder mehrt? Wir sagen mit Stolz entschieden nein! Der edlen Natur ist immer noch die Überwindung der Schwierigkeit selbst schon ein Sporn und ein Preis. Wer sollte wieder unser leidiger Idealismus uns den Boden der Wirklichkeit verhüllen oder verklären? Es sei! So rede denn die gemeine Wirklichkeit. Ein guter Theologe hat bei dem heute fürwahr nicht selten Ueberschuß an guten Candidaten eine gut bezahlte Hauslehrerstelle gewiß, hat nach einigen Jahren eine Pfarre gewiß und wenn ihm zuerst offerirte auch nur mittelmäßig oder gar geringe dotirt ist, sieht er nach einigen Jahren treuen Arbeitens seine äußere Lage merklich gebessert. Dieser gut bestandene Candidat der Theologie soll nun zurück zur Universitätsstadt reisen, um ein Schalexamen zu machen, und sich dann mit seinem doppelten „Bestanden“ einen Gymnasialdirector suchen und sich die Erlaubniß erbitten, auf ein Jahr aus seiner eigenen Asche ein Probejahr abzumachen, und dann sich die Anwartschaft er-

worben haben, daß ihm mit seinem 28sten und 30sten Lebensjahre etwa eine Unterlehrerstelle von 400—600 Thlr. Gehalt in einer Stadt zu Theil werden könnte. Ob das locken und verführen wird? Die Leute welche die Welt durch materielle Interessen allein noch regiert denken müssen die Frage noch entschiedener als unser Idealismus verneinen. Will man unsere Zweifel durch Hinweisung auf frühere Zeiten beseitigen in denen doch auch Theologen zum Schulamte übergingen, will man sogar geltend machen, daß mancher heutige Schulmann ursprünglich Theologie studirt hat: so wird man uns einräumen, daß die wissenschaftlichen Prüfungscommissionen mit ihrem Ursprunge nicht in vor denkbare Zeiten reichen, daß wenige von den heutigen theologisch gebildeten Schulmännern vor ihrem Eintritt in ein Schulamt erst ein Examen vor der genannten Commission und dann hinterher noch ein Probejahr bestanden haben dürften, und daß nur erst neuerdings der Gedanke „durch die Schulstube in die Kirche“ ganz verwischt ist, so daß die gegenseitige Emancipation von höherer Schule und Kirche selbst zu einer äußerlich auch fixirten Thatsache geworden ist. Doch sehen wir von allem Idealismus und Materialismus ab. Der Candidat der Theologie lebt in seiner Wissenschaft, strebt hier nach Vertiefung, und wird eine Arbeit für ein Schuleramen als eine Störung und Unterbrechung ansehen. Der Candidat der Theologie strebt nach einem Hineinleben in die Kirche und kirchlichen Zustände, ihm wird der Gang durch die Schule als ein Abweg von seinem Ziele erscheinen und das um so mehr, als ein vor andern als geistlichen Männern abzulegendes Examen ihm nur zu bestimmt sagt, daß die Schule nicht Kirche, sondern ein Anderes sei; ja er wird sich mit allem Ernste fragen müssen, wie denn aus der Schulstube wieder in die Kirche, für die er sich doch bestimmt habe, zurückzukommen sei. Und welche befriedigende Antwort kann er sich hierauf geben? — Zu dem kommt nun auch noch der Umstand hinzu, daß der Erlaß, wenn auch veröffentlicht, so doch nur an die wissenschaftliche Prüfungscommission gerichtet ist, welche weder in äußerer noch in innerer Beziehung in irgend einem Verhältnisse zu den Candidaten der Theologie und der Kirche und dem Kirchenregimente steht. Schließlich müssen wir aber mit allem Nachdrucke noch hinzufügen, daß die Candidaten der Theologie, welche ohne innern Kampf und gewissermaßen Selbstüberwindung ihre Theologie aufgeben, die um des etwa rascher zu erreichenden Brodes willen sich durch allerhand Gramina alle möglichen Lebenslaufbahnen zu eröffnen geneigt sind, die das Ideal ihres Lebens in dem Facit eines Rechenexempels um eine Brodstelle aufgeben lassen, daß diese Candidaten doch nur ja aus der Schulstube wegbleiben

mögen, denn sie werden nichts bessern, ja ihrer dürfte die Schule besser überhoben sein.

Wenn wir hienach zweifeln müssen, daß auch nur der engere Zweck des Erlasses ganz erreicht werden dürfte, so folgt für uns daraus, daß noch anderweitige Schritte zur Erreichung desselben geschehen müssen. Vielleicht gelingt es diesem und jenem Gymnasium allenfalls noch, sich an seinen zur Theologie übergegangenen Abiturienten dereinst einen Mann für seinen Religionsunterricht heranzuziehen. Aber bedürfen dessen nicht auch in einem so hohen, wenn nicht noch höhern Grade die höhern Bürger-, die höhern Stadt- und die vielen technischen Schulen? Oder sollen die letztgenannten wirklich in ihrem Materialismus und Banalismus stecken bleiben? So werden wir denn, mit wie vielem Bedenken und Zagen es auch geschehen möge, zu der Andeutung derjenigen Schritte gedrängt, welche uns von unserm engeren Gesichtskreise aus als erwünschliche erscheinen wollen. Sie sind:

1. Man verbinde mit den geistlichen Consistorien eine Prüfungscommission der Art, daß die Candidaten der Theologie nach dem Erlasse vom 10. August 1853 von ihr geprüft werden können, und
2. die gut bestandenen Candidaten der Theologie werden auch ohne Schuleramen zur Ableistung eines Probejahres an den Schulen zugelassen, haben aber nach dem Jahre, wenn sie ferner im Schulamte bleiben wollen, dann ein Schuleramen nach jenem Erlasse zu machen.

Zunächst die Anordnung solcher Commission. Wo Consistorien sind, gibt es auch wohl Gymnasien, und an ihnen möchten sich doch auch Männer finden lassen, die erprüfen und beurtheilen könnten, ob ein junger Mann die allgemeine Bildung und die besondere wissenschaftliche Befähigung in den eigentlichen Schulwissenschaften habe, um bis Tertia mit Nutzen unterrichten zu können. Eine gar zu große Bevorzugung der Candidaten der Theologie vor den Schulamtsandidaten sehen wir darin noch nicht, denn letztere haben doch nur ein Examen zu bestehen und finden an jeder Universität eine Prüfungscommission, bei der sie, wenn sie erst die Universitätsstadt zu verlassen, sogleich nach Vollendung der akademischen Studien ihr Examen machen können, während der Theologiecandidat mit seinem theologischen Examen an sein Provinzialconsistorium verwiesen ist und nun noch ein zweites Examen zu machen hat. Doch sehr Bedenken erregt vielleicht die Begünstigung (ad 2). Sie erscheint uns zunächst unerläßlich, um nur überhaupt die Candidaten der Theologie zum Uebergange in eine Schulthätigkeit zu vermögen, und wir können hiebei darauf, daß der sehr natürliche Wunsch der jungen Männer,

sich bald in irgend einer Art von öffentlicher und amtlicher Thätigkeit zu wissen, manchen zu einem Beginnen einer Thätigkeit an einer Schule bewegen und daß dann die Freude an dieser Thätigkeit ihn für das Schulamt gewinnen und diese ihn dann zur Ableistung des Examens bestimmen wird. So ist heute mancher ein Schulmann aus einem Theologen geworden. Man darf aber außerdem auch wohl im Allgemeinen als richtig annehmen, daß die guten Candidaten der Theologie auch schon immer gute Schulkenntniffe aus ihrem Gymnasium mit zur Universität nahmen. Es dürfte doch auch nicht zu viel behauptet sein, wenn man einem Candidaten der Theologie, wie er hier in Betracht steht, so viel wissenschaftlichen Sinn und philosophische Durchbildung zutraut, daß er allenfalls bis zur Tertia hin auch die Schulgegenstände wieder bildend tractiren und sie unter Anleitung und Mitwirkung der Anstalt, an der er sein Probejahr macht, leidlich behandeln werde. Wir sehen wenigstens nicht ein, wie nicht ein dreijähriges ernstes Studium der theologischen Wissenschaften eine eben solche wissenschaftliche Befähigung habe geben sollen, wie sie viele der Schulamtsandidaten mit ihrer bedingten facultas auch nur haben. Freilich, freilich, wenn nach und vor nur die Begeisterung und alleinige Verehrung des Altclassischen die einzige Schulweise sein und bleiben soll, dann können unsere Vorschläge keine Statt und dann dürfte der Erlaß aber auch wenig Erfolg haben. Und ist denn hier ein so ganz Unerhörtes gefordert? Daraus zur Antwort, daß es noch nicht so gar lange her ist, daß in dem Seminar für gelehrte Schulen am Stettiner Gymnasium ungeprüfte Candidaten der Theologie auf ein einfaches Examen vor dem Director des Seminars aufgenommen und erst am Schlusse des zwei- bis dreijährigen Seminarcursum gehalten waren, irgend ein Schuleramen zu machen. Bis zum Jahre 1842, wollen sich das doch die Bedenklichen merken, war die Theologie simpliciter das vierte Fach für die facultas docendi. Oder wird man auch hier mit den gangbar gewordenen Reden vom Untergange der Bildung und höhern Cultur entgegenen und bangen machen und Besorgniß erregen wollen? Wir dürfen Namen noch lebender Männer, die als ehemalige Theologen heute als Schulmänner durch ihre amtliche Thätigkeit und Wirksamkeit Antwort geben können, hier aus billiger Rücksichtnahme nicht nennen. Wohl aber dürfen wir bitten, man möge sich doch erinnern, daß die Definition der Philologie im heutigen Sinne und das isolirte Studium solcher Philologie erst seit den Zeiten Fr. A. Wolff's datirt, und daß trotz der nun seit jener Zeit gewonnenen, begeisterten Lehrer dieser Philologie nach ihrem eigenen Zeugnisse der Sinn für altclassische Studien eben nicht unter der studirten

in Jugend aufgenommen habe. Die Furcht, als ob viele Candidaten der Theologie so ein kostspieliges Probejahr durchmachen und dann der Schule den Rücken zuwenden und so eine Störung in derselben und eine unnütze Arbeit für dieselbe sein würden, diese Furcht beschleicht nicht, da wir nicht viele so bemittelte theologische Candidaten kennen und da wir zu gut wissen, welche Anziehungskraft eine Lehrertätigkeit hat. Doch genug der Einwendungen und Entgegnungen.

Mag es nun mit dieser Einrichtung (ad 1) und Bewilligung (ad 2)lingen, Religionslehrer zu gewinnen, so ist der weitere und be-
 utsamere Zweck dieses Erlasses, wie wir ihn haben fassen müssen,
 weitern nicht erreicht. Kann und darf ein protestantischer Lehrstand
 nicht den Religionsunterricht nehmen lassen, und sei es auch durch
 bergabe an einen der Collegen; kann kein erziehender Unterricht und
 keine erziehlische Einwirkung im höhern Sinne des Wortes ohne Reli-
 gionsunterricht gedacht werden; muß jeder Ordinarius einer Classe als
 angesehen werden, dem diese erziehlische Wirksamkeit zunächst obliegt;
 ist derselbe daher auch mit dem Religionsunterrichte in seiner Classe
 raumt werden: so folgt für uns daraus, daß jeder Lehrer, der in einer
 protestantischen Schule ein Ordinariat übernehmen soll, befähigt und
 willt sein muß, den Religionsunterricht in seiner Classe zu über-
 nehmen. Es muß jeder protestantische Lehrer im Sinne seiner Kirche
 biblischen Erzählungen des alten und neuen Testaments, das Leben
 Jesu, den Katechismus, die Briefe Pauli, die Geschichte des Reiches
 Gottes, die Erlösung durch Christus, den protestantischen Lehrbegriff,
 die Bedeutung der Sacramente und die Hauptentwicklungsphasen der
 christlichen Kirche eindringlich und erbaulich lehren können, lehren wol-
 len und auch wirklich lehren, oder er muß seine Hand von dem tiefer
 gehenden Erziehungsgeschäft zurückziehen und auf dem reinen Lehr- und
 Erziehungsgebiete stehen bleiben, d. h. er muß auf jedes Ordinariat in der
 Schule verzichten. Sind nun aber die Zustände seit der Zeit, daß nur
 wissenschaftlichen Prüfungscommissionen die Lehrer stempelten, der Art
 worden, daß ein hier in Rede stehender Erlass nothwendig wurde, um
 Fragen und Vorwürfen zu begegnen, so folgt daraus die Forderung
 der folgenden Veranstaltungen als eine fast unerläßliche:

3. alle Schulamtsandidaten, die dereinst ein Ordinariat in einer
 höhern Schule versehen wollen, haben ein (erleichtertes) theo-
 logisches Examen vor einem Consistorium zu bestehen und treten
 damit in die Reihe der Candidaten der Theologie;
4. alle Schulmänner, die Jahre lang ein Ordinariat verwaltet (d. h.
 also auch Religionsunterricht erteilt haben), können nach einem

zweiten (gleichfalls erleichterten) theologischen Examen als wahlfähig für ein Predigtamt erklärt werden.

Nicht ein Rückblick auf das Zeitalter der Reformation, nicht einmal auf die thatsächlichen Zustände bis zum Eingange unsers Jahrhunderts, sondern die Betrachtung dieser Vorschläge an und für sich möge sie rechtfertigen. Die Prüfung der Schulmänner in der Theologie ist nicht neu, und man wird eine erweiterte, die doch theologisches Studium auf der Universität fordert, nicht so gar unerhört finden, wird dem Doppeleramen der Theologen gegenüber auch ein Doppeleramen der Schulmänner nicht zu unbillig finden, und wird die aus allen unsern hier gegebenen Betrachtungen sich ergebende Nothwendigkeit derselben einräumen. Aber daß die so Geprüften auch Candidaten der Theologie werden, also die licentiam concionandi so leichten Kaufes erwerben, ja daß sie eben so leichten Ganges zur Kanzel sollen gelangen können, das wird in der Kirche Anstoß erregen. Sollen denn, so wird die Kirche sagen, die von der Schule bestäubten Geister heute der kämpfenden Kirche frommen können? Wir sagen getrost ja! Wer als Theolog im Schulamte nicht wärmer fürs Christenthum geworden ist, wer nicht tiefer noch in den Geist des Christenthums eingedrungen, von seiner tröstenden, heilenden und beseligenden Kraft nicht im Schulamte noch mehr erfüllt worden ist, der wird auch der Kirche nicht mit seinen Bewerbungen lästig fallen. Geschieht es doch, so kann auch die Kirche die Geister ihrer, nicht in Schulen bestäubten, Candidaten nicht prüfen, und sie weiß es doch auch, wie die aus der Wissenschaft hervorleuchtende Wärme sich zwar nicht in der Schule, aber wohl oft hinterm Pfluge oder in der Bequemlichkeit oder gar noch Traurigerem abkühlte. Wohl mag manche frische Kraft auf einige Jahre so der Kirche verloren gehen; aber wohl wäre manche Unruhe und unseliger Kampf, manches Rühren und Trüben in der Kirche unterblieben, wenn manche der Candidaten in einer Schulstube sich die idealistischen Hörner ein wenig abgestumpft und hier vor der Jugend gelernt hätten, daß die wahre Kirche Christi nicht auf dogmatischen Spizen und Schneiden dauernd im Herzen des Menschen aufgebaut werden kann. Es dürfte der Kirche gar mancherlei Segen bringen, wenn die Prediger sich bereits in einer Seelsorge junger Seelen versucht, bemüht und erprobt hätten, und die in der Schule im Umgange und Verkehre mit den Eltern erlernte praktische Seelenkunde dürfte eine Mitgift für die kirchliche Thätigkeit sein, die man aus Kathedervorträgen über Pastoraltheologie nicht gewinnt, die aber auch kein examen rigorosum abprüfen kann. Und wenn nun solche Kräfte ganz in der Schule bleiben? Dann sind sie nach unserm Begriffe von der Schule erst recht wirksam für das

Reich Gottes. Warum denn aber das Examen erleichtern? Zunächst darum, weil wir dasselbe dem Schulamtsandidaten vindiciren, was wir oben dem der Theologie frei zugestanden. Weil der wissenschaftlich beschäftigte Schulmann wie der Theologe ohne Schwierigkeit sich in die Formen der Schule wie in ihr Wissen hineinfinden wird, sich nicht minder leicht das für die Kanzel nothwendige Wissen aneignen und ihre Formen bald gewinnen wird, wenn er nur erst in der Kirche steht. Weil ferner der Schulmann zwar Zeit und Kraft und Lust behalten soll, Studien in den Fächern zu machen, zu denen sein Unterrichtsobject ihn führt, aber ohne Verletzung seiner Amtspflicht, also ohne Beschwerde für sein Gewissen entschieden keine Zeit und Kraft übrig beläßt, ausgedehntere Studien auf einem ferner liegenden Felde vorzunehmen, wie sie doch immer ein ernst gemeintes theologisches Examen von ihm verlangen wird. Weil es dem menschlichen Geiste nur bis zu einem gewissen Alter möglich ist, ohne einen widernatürlichen Zwang noch für Examina zu arbeiten und Materialien, die er längst innerlich verarbeitet hat, noch wieder sich einzuprägen und zum Beantworten von Examenfragen präsent zu erhalten. Weil es endlich bei solcher Verbindung und Durchdringung von Schule und Kirche heilsam ist, daß Männer, die trotz aller Mühe ihre rechte Stellung zu einer beweglichen Schuljugend nicht finden können, den Schülern den Anblick einer täglich verlegten Auctorität ersparen und ein minder schwieriges oder doch anderes Feld der Wirksamkeit sich suchen können. Aber was wird die Schule hiergegen einwenden? Soll sie fort und fort mit Anfängern arbeiten und immer erleben, daß die gereiften und besten Kräfte ihr den Rücken kehren und sich vor ihren Mühen in die Kirche begeben? Wir haben darob eine Bange. Wen die Schule nicht fesselt, nicht hält, der möge aus ihr scheiden, denn er ist nicht der rechte Mann in ihr. Der gebornen Schulmänner gab es damals in den Schulen gewiß nicht in geringerer Zahl wie heute, als es noch keine isolirten Schuleramina gab. Aber wohl dürfte es die Schule als einen Gewinn für sich ansehen, wenn die Kirche ihr in allen den Hungerstellen die jungen Arbeiter ließe, welche ohne Seufzen so lange in diesen Stellen arbeiten, bis sie in das Kirchenamt eintreten. So dürfte der Schule eine große Sorge um manche unerfahrene und der Kirche die immer dringlicher werdende Sorge um ihre unbeschäftigten Candidaten erleichtert oder gar abgenommen sein.

Kann nun durch diese oder ähnliche Maßregeln Kirche und Schule in das rechte, sich durchdringende Verhältniß gestellt werden, dann können auch die heute mehr oder minder in der Luft schwebenden Projecte für den Religionsunterricht Bedeutung gewinnen, dann kann, was wir

so oft schon gefordert haben, und dann wird der Religionsunterricht den Schulen bis auf die Einführung in das Sacramentale überlassen werden, dann wird sich in der Schule wieder und aus ihr heraus eine wahre seelsorgerische Wirksamkeit auf die Jugend entwickeln, die heute die Schule nicht und die Kirche nicht und das Elternhaus und der Vater nicht hat; dann werden sich die Schulandachten von selbst zu einer Schulkirche herausbilden, die Pädagogik wird wieder andere Themata als Schulpläne und Horazerkklärungen aufweisen, die Schule wird wieder eingepfarrt werden und einen Kirchenstand erhalten, der Ruf nach christlichen Gymnasien wird verstummen und der gemeinsame Abendmahlsgenuß wird ein Product der innern religiösen Gemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern sein.

Möge das gutgemeinte Wort eine gute Statt finden!

Stettin, 5. September 1853.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Elf Bücher deutscher Dichtung. Von Sebastian Brant (1500) bis auf die Gegenwart. Aus den Quellen. Mit biographisch-litterarischen Einleitungen und mit Abweichungen der ersten Drucke, gesammelt und herausgegeben von Karl Gödke. Leipzig, Hahn. 1849.

Es gibt Bücher (wie Menschen), welche die Kritik in solchem Grade zu respectiren scheint, daß sie lieber gar nichts von ihnen sagt, vielleicht nur, weil ein bestimmtes Urtheil über sie zu gewinnen ihr zu unbequem allen würde. Dieses Schicksal hat unser Wissen auch die in der Leberschrift genannte höchst verdienstvolle Arbeit Gödke's gehabt, von welcher bisher außer einer einzigen etwas näher eingehenden Beurtheilung nur einige dürftige Anzeigen in öffentlichen Blättern erschienen sind. Es erscheint uns daher geradezu als Pflicht, sie in diesen der Pädagogik gewidmeten Blättern einer ausführlicheren Besprechung zu unterziehen, nachdem unsere Erwartung, daß dieses von anderer Seite geschehen würde, nicht in Erfüllung gegangen ist, um die Aufmerksamkeit solcher Berufsgenossen, denen das Buch vielleicht noch unbekannt geblieben sein sollte, auf dasselbe hinzulenken.

Aus dem kurzen Vorworte an die Brüder Grimm entnehmen wir, daß „die deutsche Dichtung vom Ausgange des sinkenden Mittelalters bis auf die Gegenwart zu begleiten und in selbstredender Geschichte aus den Quellen zu schildern, die Zeit durch ihre bezeichnendsten Dichter und diese durch ihre eigenthümlichsten Dichtungen darzustellen“, schon seit Jahren der Voratz des Verfassers gewesen, den er nun in dieser Arbeit verwirklicht hat. Man sieht aus den angeführten Worten, welche ernste Aufgabe der Verfasser sich gestellt, und wird bei dem flüchtigsten Hinblick in das Buch erkennen, wie weit dasselbe sich von der großen Zahl jener poetischen Sammelwerke entfernt, an denen unsere Zeit so reich ist. Ist bei diesen vorwaltend der ästhetische Gesichtspunct für die Auswahl bestimmend, so ist es bei Herrn Gödke der litterarhistorische; ihm liegt weniger an einzelnen, vielleicht ausgezeichneten, aber ohne Einfluß gebliebenen Productionen hochgebildeter Dichter, als an den poetischen Erzeugnissen des deutschen Volksgeistes, wie sie zu ihrer Zeit Geltung und Wiederhall in weiten Kreisen gefunden haben, mag der dichterische Werth jener Erzeugnisse nun bedeutend oder geringfügig sein.

Doch überblicken wir, ehe wir auf den reichen Inhalt des uns dargebotenen Stoffes näher eingehen, denselben zuvor nach jener Gruppierung, die ihn in elf einzelne Abtheilungen zerlegt. Da ein allgemeines Inhaltsverzeichnis dem Buche nicht beigegeben ist (specielle sind den einzelnen Abtheilungen vorgedruckt), so wird es um so mehr gerechtfertigt erscheinen, wenn wir hier zunächst ein solches folgen lassen. Wir bemerken dabei, daß das Material sich auf zwei Bände vertheilt, von denen der erste 50 und der zweite 40 Bogen, und auf diesen in gespaltenen Columnen etwa 200000 Verszeilen (ohne den prosaischen Text) umfaßt. Es zerfällt in folgende Gruppen:

Erstes Buch. Das sechzehnte Jahrhundert. I, Seite 1—216.

Der Theuerdank. Seb. Brant. Th. Murner. Das Volkslied. Das Kirchenlied. (Luther. Hans Sachs. Hegenwalt. Hailmann. Speratus. Jonas. Spengler. Koblros. Königin Maria von Ungarn. Dachstein. Neußlin. Beh. Graman. Decius. Heid. Weisse. Horn. Schneefing. Waldis. Hermann. Alberus. Matthaeus. Schalling. Hesse. Helmbold. Ringwalt. Nicolai.) Das Schauspiel (Rebhunns Susanna). Hans Sachs. Fabeldichter: G. Alberus. Burcard Waldis. Kollenhagen. Eyring. Lehndichter: Schwarzenberg. Ringwalt. Holzwart. Volkslieder. Volksbücher. Thedel von Walmoden. Grobianus. Johann Fischart, genannt Menze Reimsprüche.

Zweites Buch. Der dreißigjährige Krieg. I, Seite 217—387.

Uebergänge: Volks- und Gesellschaftslieder. Philipp Fr. v. Winneberg. B. Mel. Schede. Denaisius. Doman. Beckherlin. Sandrub. Andrae. Pappus. Arndt. C. Becker. Fr. Spee. Versuche in neuen Formen.

Der dreißigjährige Krieg: Historische Gedichte. Zingref. Dpi Barth. Lunt. Scultetus. Tscherning. Scherffer. Buchner. D. v. d. Weder. B. Fleming. Finkelthaus. Homburg. Schirmer. Neumark. R. Schwinger. Ph. v. Zesen. Dichterinnen. Greflinger. Königsberger Dichter. Albert. Roberthin. Dach. Tiz. Adersbach. Roschwig. Thilo. Nürnberg. Blumenorden: Hersdörffer. Klaj. Hellwig. Birken. Schottelius. D. Straßburger aufrichtige Tannengesellschaft: Rumpfer. Strobel. Scherübe. Satire: Logau. Rachel. Moscherosch. Sprachmengerei. A. Gryphius.

Drittes Buch. Geistliche Dichtung des siebzehnten Jahrhunderts. I, Seite 387—440.

J. Heermann. Kindart. Wilhelm H. v. Sachsen-Weimar. Gesenius. Dilher. P. Gerhardt. Buchholz. Keymann. Frank. Prätorius. Schuppius. Neander. Olearius. Hodenberg. Wülffer. Clausniger. Frank. Albinus. Armschwanger. Luise Henr. v. Brandenburg. Denike. Ferd. Albin. H. v. Maunschwitz. Anton Ulrich H. v. Br. (Nebst vielen Dichtern)

ius Buch 2.) Anna D. Hoyer's. Johann Scheffler. Lütke mann. Preuss. Kuhlmann.

Viertes Buch. Verfall der Dichtung. (Die sogenannte zweite schlesische Dichterschule.) I, Seite 441—518.

Hoffmannswaldau. Lohenstein. Abele. Mühlpsorth. Knorr v. Rosenoth. Schütz. Morhof. Gustav Adolph. H. v. Mecklenburg. Grob. Abschaz. Janiz. Sacer. Tieze. Spener. C. Gryphius. C. Weise. Rodigast. Konzebl. Arnold. Warncke. Leibniz. Laurenti. Besser. Neufirch. Mendel. Bünther. Schmolck. Drollinger. König. Brodes. Jizendorf. Einige historische Lieder.

Fünftes Buch. Wiederbelebung durch das Alterthum. I, Seite 519—640.

Haller. Hagedorn. Gottsched. Stoppe. Schönaich. Bodmer. Rost. Schwabe. Mylius. Jerniz. Rabener. Kästner. Clodius Kreuz. Dusch. Die Bremer Beiträge. Gärtner. Schmid. J. C. Schlegel. J. A. Schlegel. Kramer. Ebert. Giese. Zachariae. Gellert. Lichtwer. Gessner. Gleim. J. G. Fuchs. C. v. Kleist. Cronck. Bräwe. Michaelis. A. Luise Karisch. C. F. Weise. J. G. Jacobi. Kl. C. Schmidt.

Sechstes Buch. Goethe's und Schillers Zeitgenossen. I, Seite 641—792.

Klopstock. Ramler. Denis. Willamov. Gerstenberg. Kretschmann. Lavater. Jung Stilling. Lessing. Wieland. Schubart. Herder und die Volkspoesie. Die Musenalmanache: Claudius. Voie. Gotter. Bödingk. Bürger. Bop. Hölty. Hahn. L. Stolberg. Chr. Stolberg. Müller. Klöntrup. Cramer. Maler Müller. Thomsen. Helgen. Stamord. Senf. Köpfen. Dverbeck. J. W. A. Schmidt.

Siebentes Buch. Goethe und Schiller. II, Seite 1—192.

Goethe. Seite 1—106. Lyrische Gedichte und Bruchstücke aus Iphigenie, Tasso, Faust, Hermann und Dorothea, und Reinecke Fuchs. Schiller. Seite 107—175. Romanzen. Der Spaziergang, das Lied von der Glocke u. a. Bruchstücke aus Don Carlos, Wallenstein, Maria Stuart, der Jungfrau von Orleans, der Braut von Messina und Wilhelm Tell. — Xenien von beiden Dichtern. Seite 175—192.

Achstes Buch. Goethe's und Schillers Zeitgenossen. II, Seite 193—268.

Pfeffel. Nicolay. Lichtenberg. Blumauer. Kortüm. Sander. Langsein. C. Schneider. Haug. Weisser. Matthiffon. Salis. Usteri. Halem. Gedde. Seume. Münchhausen. Cordes. Rosgarten. Faber. Sartorius. Rühler. Reinhard. Wildungen. Lappe. Freudentheil. Schief. Liebau. Beddigen. Fernow. Kosebue. Neubek. Schmidt von Lübeck. Mahlmann. Leumann Bape. Hölderlin. Hebel.

Neuntes Buch. Die romantische Schule. II, Seite 269—388.

A. W. v. Schlegel. Fr. v. Schlegel. L. Tieck. Cl. Brentano. Achim

v. Arnim. Fr. Novalis. H. v. Kleist. Schelling. A. Müllner. Fr. de la Motte Fouqué. E. Schulze. Wegel. Lorben. Giesebrecht. Segemund, genannt Gottwalt. Karow. A. Bercht. Volkslieder. Kriegs- und Burschenlieder. M. v. Schenkendorff. Th. Körner. Arndt. Eichendorff. Chamisso. Barnhagen. Trinius. Thorbecke. L. Hensel.

Zehntes Buch. Die neuere Zeit. II, Seite 389—521.

Fr. Rückert. Elisabeth Kulmann. L. Uhland. J. Kerner. G. Schwab. K. Mayer. W. Müller. H. Heine. K. Immermann. A. v. Platen.

Elftes Buch. Die neueste Zeit. II, Seite 523. bis Ende.

A. Grün. A. Lenau. H. Hoffmann (von Fallersleben). K. Simrock. A. Kopisch. K. Reinick. F. Freiligrath. Fr. Halm. G. Herwegh. E. Geibel. M. Hartmann.

Was dem im Vorstehenden bezeichneten sehr reichhaltigen Material einen vorzüglichen Werth verleiht, ist nicht nur die mit großer Sorgfalt getroffene Auswahl der Dichtungsproben, sondern namentlich die den einzelnen Büchern vorangehenden Einleitungen und die den einzelnen Dichtern geltenden biographischen und litterarhistorischen Notizen. Den einleitenden Betrachtungen, in denen der Verfasser das charakteristisch Bild einer ganzen Epoche in gedrängten Zügen zu zeichnen sucht, geben überall Kunde von einem auf den gründlichsten Studien unserer Litteraturgeschichte beruhenden kritischen Urtheil. Wir möchten diese Zeichnungen allerdings oft weniger skizzenhaft, mehr ausgeführt wünschen, dürfen aber nicht vergessen, daß der Verfasser (und zwar mit Recht) von dem Leser voraussetzt, daß er Gervinus, oder doch mindestens Bilma kenne.

Am unverkennbarsten tritt uns der große Fleiß, welchen Herr G. auf seine Arbeit verwandt, in den speciellen Notizen entgegen, die den einzelnen Dichtern gelten, und dieß ist unserer Ansicht nach diejenige Seite des Buches, welche vor Allem seinen Werth begründet und den Besitz desselben allen Litteraturfreunden erwünscht machen muß. Folgt den beiden vorliegenden noch ein ergänzender dritter Band (wie der Verfasser ihn am Schlusse des zweiten verspricht), so liefert seine Arbeit gewissermaßen Ersatz für eine Bibliothek, wie sie wohl nur Wenigen zur Hand oder in der Nähe zugänglich sein wird. Denn in dem Buch Gödke's findet man die Werke eines jeden der aufgenommenen Dichter (mit Angabe von Druckort und Jahreszahl) mit diplomatischer Genauigkeit aufgezeichnet, so daß man in Fällen des Zweifels hier sofort die gewünschte Auskunft sich versprechen darf. Um jene litterarhistorischen Notizen nach ihrem ganzen Werthe zu würdigen, dürfen wir den Umstand nicht übersehen, daß sie nicht etwa das Werk einer fleißigen Com-

pilation aus andern Schriften, sondern vielmehr das Resultat einer sorgfältigen Durchmusterung und Vergleichung der angezogenen Ausgaben sind, wie dieß aus so manchen speciellen Mittheilungen hervorleuchtet. So finden wir z. B. über die Frankfurter Ausgabe der Gedichte des Andreas Gryphius vom Jahr 1650, die Manche zur untrüglichen Quelle ihrer Schlußfolgerungen gemacht haben, die Notiz, daß der Dichter selbst jene Ausgabe nur bis Seite 232 als ächt anerkennt, der Rest aber eine Zuthat des Buchdruckers Hüttner ist. — Vor nicht langer Zeit stritt man sich in einer theologischen Zeitschrift über die richtige Lesart der dritten Zeile im Neumark'schen Liede „Wer nur den lieben Gott läßt walten“ mit Berufung auf spätere Ausgaben seiner geistlichen Lieder; ein Blick in Gödke's Buch würde sogleich alle Unsicherheit verscheucht und nachgewiesen haben, daß die Lesart: „der wird ihn wunderlich erhalten“ (nach der Ausgabe von 1657) die einzig richtige ist. Und solcher Beispiele, wo die ungemeine Sorgfalt in den Angaben des vorliegenden Werkes dem Leser sehr nach Wunsch zu statten kommt, lassen sich mit leichter Mühe noch mehrere hervorheben.

Aber dem Plane seiner Arbeit zufolge beschränkt sich Herr G. bezieht sich nicht allein auf die nachweislichen Dichter, sondern dehnt seine Mittheilungen eben so wohl auf jene Felder der Nationallitteratur aus, wo nur von dichterischen Productionen unbekannter Verfasser die Rede sein kann. Man sehe z. B. die vortrefflichen Bemerkungen über die Volksbücher (I, S. 143—150), oder was an verschiedenen Orten (I, S. 32, 140, 219, 259, 517, 715; II, 365) über das Volkslied gesagt wird. Hier wird uns manche willkommene Frucht jener Nachforschungen dargeboten, welche Herr G. in verschiedenen Bibliotheken namentlich auch der Wolfenbüttler) angestellt; so u. A. die ausführlichen Notizen über Thedel von Balmoden, den Finkenritter und den historischen Faust (Magister Georg Sabellicus). Will man sich von der ungemeinen Sorgfalt und Genauigkeit der litterarhistorischen Notizen überzeugen, so darf man nur die Mittheilungen über Joh. Fischart (I, S. 156—161) näher ansehen, welchen Herr G. allerdings ganz besonders zum Gegenstande seiner Studien über die Litteratur des sechszehnten Jahrhunderts gemacht zu haben scheint, wie nicht allein die Reichhaltigkeit des von ihm Aufgenommenen, sondern auch die Aeußerung des Vorwortes bezeugt, daß er ursprünglich eine ausführliche Darstellung der Dichtungen jenes Jahrhunderts beabsichtigt, aber dieselbe später ins Enge gezogen habe.

Was das kritische Urtheil des Herrn G. betrifft, so müssen wir demselben eine große Besonnenheit und Unparteilichkeit nachrühmen.

Man darf nur lesen, was er (I, S. 17) über Murner, oder (S. 535) über Gottsched in anerkennender Weise äußert, um sich zu überzeugen, daß sein Urtheil sich nicht auf currente Ansichten, sondern auf eigene, sorgfältige Prüfung stützt. Und wie er auf der einen Seite ungerechter Kritik entgegentritt, scheut er auf der andern eben so wenig über gefeierte Schriftsteller offenen Tadel auszusprechen, wo sie der Kritik Blößen geben, wie u. A. die Notizen über Barnhagen von Enß und Heinr. Heine bezeugen mögen.

Gleich jenem Erstgenannten treffen wir hier in der Reihe deutscher Dichter Weltweise und Gelehrte an, deren Erscheinung an diesem Ort uns einigermaßen überraschen darf, wie z. B. Leibniz, Schelling, Fernow, Sartorius u. a. m. Doch treten sie in dieser poetischen Gesellschaft nur als bedeutende, geistreiche Männer auf, in deren mitgetheilten Productionen sich (wenn auch vielleicht einseitig) Geschmack und Ausdrucksweise ihrer Zeit reflectirt. Zugegeben, daß die Aufnahme dieser Erzeugnisse für die vorliegende Auswahl nicht geboten war, oder daß man eben so wohl noch manche andere ihrer Art zu erwarten berechtigt wäre, wird man jedenfalls Herrn G. keinen Vorwurf daraus machen wollen, uns so interessante Reliquien mitgetheilt zu haben, wie Leibnizens steifes Gedicht auf den Tod der Königin Sophie Charlotte oder die sentimentalen Ergüsse des Philologen Eulogius Schneider jenes furchtbaren Mordknechtes der französischen Revolution. Aus gleichem Grunde lassen wir uns die kleinen Poesieen der Gräfin Aurora von Königsmark gern gefallen, wie unbedeutend sie auch an sich erscheinen mögen.

Ueber die getroffene Auswahl einer Sammlung von Dichternproben, wie die vorliegende, wird sich immer rechten lassen, da der subjective Geschmack den Maßstab des Urtheils abgibt. Unverkennbar aber hat Herr G. sich bei seiner Wahl möglichst durch objective Rücksichten bestimmen lassen und vor allem das zu seiner Zeit Geltende aufgenommen. So stoßen wir denn mit Recht auf Lieder, wie Kosebue's „Es kann ja nicht immer so bleiben“, auf Usteri's „Freuet euch des Lebens“, oder Beckers allbekanntes Rheinlied. Wer sich hinreichend in unserer poetischen Litteratur umgesehen, dem wird übrigens die Sorgfalt nicht entgehen, die unser Sammler angewendet hat, um relativ Bedeutendes, Schönes und Charakteristisches mitzutheilen; man sehe z. B. nur von Schubert das Mutterherz, von Brentano das Soldatenlied und das Lied der Spinnerin, oder die Auswahl von Kästner's Epigrammen. Ueberhaupt findet sich viel willkommener Stoff für den Vortrag der Litteraturgeschichte; wir wollen beispielsweise nur Gottsched's Pro-

ben des elegischen Versmaßes in einer Paraphrase des sechsten Psalms, Rost's Epistel des Teufels an Gottsched und der Xenien Goethe's und Schillers erwähnen.

Und so fänden wir denn an der Arbeit des Herrn G. nicht auch etwas zu tadeln? Allerdings, und zwar ihre Unvollständigkeit. Es fehlen so viele Namen von Dichtern des verflossenen und gegenwärtigen Jahrhunderts, daß wir mit den Namen derselben bequem eine ganze Seite ausfüllen könnten. Wer sich also das Buch in der Erwartung anschafft, in allen Fällen die gewünschte Auskunft zu erhalten, findet sich unangenehm getäuscht, wenn er vergeblich nach Gaudy, Gemmingen, Grabbe, Gramberg, Gries, Grillparzer, Gruppe, Houwald, W. v. Humboldt, Kind, Knapp und so vielen Anderen sucht, die mit gleichem oder noch viel größerem Rechte in diese Sammlung gehören, als manche der aufgenommenen. Zwar verheißt Herr G. am Schlusse noch ein zwölftes Buch der Dichtung; aber da dieses nur den allerneuesten Dichtern bestimmt zu sein scheint, so wird es bei weitem nicht ausreichen, seine Arbeit zu vervollständigen. Soll sie ihrem Plane nach ein Ganzes werden, so muß vielmehr noch ein starker dritter Band den beiden gegebenen nachfolgen und außer dem beabsichtigten zwölften Buche deutscher Dichtung eine ansehnliche Reihe biographischer und litterarhistorischer Nachträge bringen, um die Lücken der früheren Bände zu ergänzen. Bei dieser Gelegenheit wird dann der Verf. auch hoffentlich galant genug sein, der Dichterinnen nicht zu vergessen. Allerdings finden wir von jetzt Mittheilungen über Elisabeth Kulmann, Luise Hensel und einige ältere Dichterinnen, vermissen aber die Namen von Luise Brachmann, Elise v. d. Recke, Caroline Rudolphi, Car. Bichler, Luise v. Lönne, Annette v. Droste-Hülshoff u. A. m. Bei einer neuen Ausgabe wird sich dem Verf. zugleich die Gelegenheit darbieten, kleine Irrthümer berichtigen und unter Anderm den guten Neubeck, den Dichter der „Besundbrunnen“, nicht im Jahr 1827 sterben zu lassen, da Professor Ahlert zu Breslau (im deutschen Museum) versichert, ihn vor nicht zu langer Zeit noch in einem schlesischen Badeorte gesund und wohl getroffen zu haben.

Hannover.

A. Tellkamp.

V.

Rechenbuch besonders für hannoversche Volksschulen. Von Ferdinand Heuer, Lehrer zu Grasdorf. Erste, zweite und dritte Stufe. Hannover, Helwing'sche Buchhandlung.

Der Verfasser hat sich die bekannten Rechenbücher von Kranke zum Muster genommen, und sein Werk unterscheidet sich von diesen vorzugs-

weise durch größere Kürze, einen raschern Gang und demgemäß durch größere Billigkeit. Einige andere Abweichungen von seinem Vorbilde erscheinen dem Recensenten größtentheils gerechtfertigt. Nur ist es die Frage, ob die Zahl der Aufgaben nicht zu klein geworden ist, um dem Schüler eine hinreichende Uebung zu verschaffen; und ob es in solchen Schulen, die nur ein billiges und wenig voluminöses Rechenbuch gebrauchen können, nicht gerathener ist, den Rechenunterricht der Extension nach zu beschränken, als ihn sich über alle hergebrachten Gegenstände erstrecken zu lassen und über jeden nur eine geringe Zahl von Aufgaben zu geben.

Die erste Stufe, die sogenannte Rechenfibel, enthält das Rechnen ohne Ziffern, nach Kranke'scher Weise mit Puncten. Diese Stufe soll das Kind billiger Weise schon überschritten haben, ehe es lesen, ehe also ein Rechenbuch gebrauchen kann.

Praktisches Rechenbuch für Bürger- und Realschulen, mit besonderer Rücksicht auf gewerbliche, kaufmännische und landwirthschaftliche Verhältnisse. Von J. Fr. Langmann, Lehrer an der Realschule zu Neustrelitz. I. Theil: VIII und 169 Seiten. II. Theil mit einem Anhang: Aufgaben aus der Physik und Chemie: 261 Seiten. Neustrelitz, bei G. Barnowitz und dem Verfasser. 1851.

Dieses Rechenbuch unterscheidet sich von den gewöhnlichen — was auch der Verfasser in der Vorrede hervorhebt — durch die Vermeidung übermäßig großer Zahlen, durch eine Menge von Aufgaben, welche sich auf landwirthschaftliche und gewerbliche Verhältnisse beziehen, und durch den frühen Gebrauch der Buchstabenbezeichnung. Die beiden ersten Punkte sind gewiß als Vorzüge hervorzuheben: will man auch den Vortheil, daß der Schüler durch jene gewerblichen und landwirthschaftlichen Anwendungen in den Besitz mannigfacher nützlicher Notizen gelangt, nicht gering anschlagen, so sind doch jene Verhältnisse dem Schüler weit leichter klar zu machen als die verwickelteren kaufmännischen, auf welche sich eine große Zahl der hergebrachten Aufgaben bezieht. Der Schüler soll also eher dazu gebracht werden, daß er das Reale selbstständig in das Gedächtniß verwandle. Von den eingeflochtenen Aufgaben mit Buchstaben verspricht sich Recensent keinen großen Nutzen; sollten sie den gewöhnlichen so müßte die Sache ganz anders behandelt sein. So viel Recens. bemerkt, können sie indessen auch ohne Schaden für den Gebrauch des Buchs überschlagen werden.

Jedem Abschnitte ist eine Einleitung vorhergeschickt, in welcher das bei den folgenden Aufgaben einzuschlagende Verfahren eine mechanische Regel gegeben ist, meistens so, als wenn sie uns von unsern Vätern im Paradiese fertig überkommen wäre. Dieß ist gewiß nicht billigen. Entweder versteht der Schüler diese Einleitungen nicht und da

sind sie wenigstens überflüssig. Oder er versteht sie; dann geben sie ihm das, was er meistens erst durch eigenes Nachdenken finden sollte; sie machen das letztere für ihn überflüssig und gewöhnen ihn an ein gesankenloses Operiren nach gegebenen Regeln. Durch das Weglassen der genannten Anweisungen würde das Buch nur gewinnen. In dem zweiten Theile sind sie begreiflicher Weise weniger nachtheilig als in dem ersten, und jener möchte daher für den Rechenunterricht in den mittlern und höhern Classen einer Bürgerschule ein ausgezeichnet brauchbares Hülfsmittel darbieten.

Das Buch setzt den eigentlichen Elementarunterricht im Rechnen voraus und dürfte für die Bedürfnisse einer höhern Bürgerschule genügend sein.

Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen als Grundlage eines zweckmäßigen Unterrichts im Rechnen überhaupt. Von Dr. E. S. Unger, Professor. 2te Auflage; XIV und 367 Seiten. Leipzig, Avenarius und Mendelssohn. 1851.

Die zweite Auflage dieses sehr viel Schätzbare enthaltenden Buches stimmt mit der ersten, schon früher in diesen Blättern besprochenen im Wesentlichen überein. Es wird daher die Hinweisung auf jene frühere Besprechung genügen, um von neuem auf das vorliegende treffliche Werk aufmerksam zu machen.

Sammlung von systematisch geordneten Kopfrech(n)-Aufgaben aus der praktischen Arithmetik und Algebra. Von L. F. Ritter, Professor an der königlichen Realanstalt zu Stuttgart. 52 Seiten. — Auflösung der 20. Aufgaben durch Raisonnement von demselben. 133 Seiten. Stuttgart, Neßler'sche Buchhandlung. 1850.

Der Verfasser meint in der Vorrede zu den Auflösungen, daß es angemessen sei, das Kopfrechnen nicht allein dem schriftlichen Rechnen leitend und belehrend vorausgehen zu lassen, sondern es auch überdies einigen Halbstunden die Woche besonders vorzunehmen. Er betrachtet als einen Uebelstand, daß das Kopfrechnen auf vielen Lehranstalten nicht bis zu der Auflösung algebraischer Aufgaben durch Raisonnement fortgesetzt werde, und glaubt, daß die mathematische Litteratur nicht genug zur Hebung dieses Uebelstandes beigetragen habe. Die Aufgaben sollen den Schülern in die Hände gegeben werden und so das raubende Dictiren überflüssig machen. Die Auflösungen sollen dem Lehrer nicht allein alle mühsamen Vorbereitungen für den Unterricht, sondern auch manche Anstrengungen und Verlegenheiten ersparen.

Unsers Wissens hat die mathematische Litteratur schon manche ähnliche Aufgabensammlungen aufzuweisen, welche sich der vorliegenden mit Vorzug an die Seite stellen können; wir wünschen indessen mit dem Verf.,

daß die seinige dazu beitragen möge, der Auflösung algebraischer Aufgaben so wie dem Kopfrechnen überhaupt mehr Eingang zu verschaffen. Es dürfte aber überflüssig sein, Sammlungen wie die vorliegende dem Schüler in die Hände zu geben: die in ihr enthaltenen Aufgaben sollten billiger Weise die Schüler im Kopfe behalten können; allenfalls kann man ja ihr Gedächtniß durch einige Notizen an der Schultafel unterstützen. Die arithmetischen Aufgaben scheinen uns fast mehr geeignet, um als Vorbereitung zum Tafelrechnen zu dienen, als um Fertigkeit im Kopfrechnen zu verschaffen; zu dem letztern Zweck sind sie zu leicht, man kann und soll dem Schüler mehr zumuthen. Die Auflösungen wird jeder Lehrer wohl entbehren können.

Die Sammlung enthält: 27 Aufgaben über Gewinn und Verlust, 17 Aufgaben aus der Procentrechnung, 39 Aufgaben aus der Zinsrechnung, 14 Aufgaben aus der Discontorechnung, 8 Aufgaben über Rabatt im Handel, 21 Aufgaben über Staatspapiere, 20 Aufgaben aus der Vermischungsrechnung, 56 vermischte und 40 algebraische Aufgaben. Sie möchte namentlich bei solchen Schülern brauchbar sein, welche schon ziemlich erwachsen, aber durch den frühern Unterricht wenig geübt im Kopfrechnen sind.

Faßliche Anweisung zum gründlichen Unterricht in der Algebra, nach Beispielen aus den in Meier-Hirsch's Sammlung enthaltenen Gleichungen und Aufgaben. Von J. G. Schrödter, Regierungsgeometer. X und 428 Seiten. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1850.

Der Verfasser meint in der Vorrede, daß die bekannten Auflösungen von Sachs nicht übersichtlich und vollständig genug sind und dem Anfänger noch zu viele Schwierigkeiten machen. Nachdem er daher in dem ersten Theile die Regeln für die Auflösung der Gleichungen des ersten und zweiten Grades aus einander gesetzt, auch einige allgemeine Bemerkungen über das Wesen der Gleichungen und eine kurze Geschichte der Algebra hinzugefügt hat, gibt er in dem zweiten Theile die Auflösungen der dahin gehörigen Aufgaben aus dem Meier-Hirsch. Alles ist mit einer ungemeinen Sorgfalt und Ausführlichkeit ausgearbeitet, aber für wen hat sich eigentlich der Verfasser die Mühe gegeben? Der Lehrer soll eines solchen Hilfsmittels doch nicht bedürfen; das vorliegende wenigstens läßt ihn gerade bei den Aufgaben im Stich, bei welchen es noch allenfalls erlaubt wäre, sich nach Hülfe umzusehen. In die Hände der Schüler gehören solche Eselsbrücken gar nicht, und so bleibt denn nur die kleine Zahl derjenigen, welche durch eigenes Studium sich in die Algebra hineinarbeiten wollen; übrigens der Verlags-handlung muß man nachrühmend das Druck und Papier des Buches sehr gut sind.

Sammlung algebraischer Aufgaben u. s. w. von Dr. Fr. K. Pollak, Professor der Mathematik und Naturgeschichte am königlichen Gymnasium zu Dillingen. Der Sammlung arithmetischer und algebraischer Aufgaben zweite Abtheilung. Zweite, verbesserte Ausgabe. X und 247 Seiten. Augsburg, Matth. Niegler. 1850.

Die vorliegende zweite Abtheilung der Pollak'schen Sammlung enthält die praktischen Aufgaben, bei denen es — um mich der Ausdrucksweise des Verfassers zu bedienen — vorzugsweise auf eine Uebersetzung der Sprache des gemeinen Lebens in die mathematische ankommt. Heißt das unser Wissen der erste, welcher den eigentlichen algebraischen Aufgaben besondere Uebungen der Art vorhergehen ließ. Es möchte ein besonderer Vorzug der vorliegenden Sammlung sein, daß der Verfasser die Zahl solcher Uebungen noch vergrößert: sie füllen Seite 1—54. In der Classe von Aufgaben, deren Auflösung die Anwendung von Gleichungen fordert, sind einige vorgerechnet: eine Einrichtung, welche beim Gebrauche in der Schule manche Bequemlichkeit gewährt, freilich auch einen Nachtheil hat, daß dem Schüler die Sache hie und da zu leicht gemacht wird. Es sind nur Aufgaben gegeben, welche mit Hülfe von Gleichungen des ersten und zweiten Grades gelöst werden können. Zuletzt folgen noch einige über Progressionen, Combinationslehre und die einfachsten Fälle der Wahrscheinlichkeitsrechnung.

Die vorliegende Sammlung erstreckt sich bei weitem nicht so weit, wie die von Meier-Hirsch und Heis; bekanntlich überschreiten die letztern auch das Bedürfnis gar vieler Schulen. Für solche dürfte die vorliegende ein sehr brauchbares Hilfsmittel darbieten, auf welches wir die Lehrer aufmerksam machen. Nach der Vorrede stimmt die zweite Auflage mit der ersten im Wesentlichen überein; nur sind die Aufgaben zugleich auf norddeutschen Münzsystemen angepaßt.

Die symmetrischen Gleichungen mit zwei Unbekannten. Ein Methodensystem aus der höhern Algebra für Forscher, Lehrer und Schüler der Wissenschaft. Mit vielen Uebungsbeispielen. Von Dr. Ad. Peters, Professor an der königlichen Landesschule St. Afra zu Meissen. VIII und 79 Seiten. Dresden, Verlag von Adler und Diege. 1851.

Der Verfasser theilt in der Vorrede mit, daß er sich seit einer Reihe von Jahren mit Forschungen über höhere Algebra, insbesondere über bestimmte Buchstabengleichungen beschäftigt habe, und zu einer neuen Gestaltung des gesammten Gebietes, mittelst neuer, zum Theil überraschender Methoden gelangt sei. Die erste Reihe jener Methoden führt die Hauptaufgabe der allgemeinen Algebra auf die Lösung symmetrischer Gleichungen von beliebig vielen Unbekannten zurück; die zweite Reihe der gefundenen Methoden beschäftigt sich mit diesen. Aus der dritten Reihe wird hier ein Bruchstück dargeboten; es wird nämlich

durch fünf verschiedene Methoden gelehrt, aus zwei symmetrischen Gleichungen zwischen zwei Unbekannten irgend einen andern vorgelegten symmetrischen Ausdruck derselben herzuleiten, und zwar auf eine durch das Wesen der symmetrischen Gleichungen bedingte eigenthümliche Weise.

In der Einleitung setzt der Verfasser die Grundsätze aus einander, welche ihn bei der Darstellung der aufgefundenen Methoden geleitet haben. Die reine Wissenschaft, meint er, fordert innere Nothwendigkeit nicht allein ihres Stoffes, sondern auch seiner Gestaltung. Referent stimmt im Allgemeinen mit dem Verfasser überein, nur verlangt derselbe wohl zu viel, wenn er fordert, daß der Gang der Entwicklung mit Nothwendigkeit im strengen Sinne des Wortes durch den Begriff der Aufgabe u. s. w. bestimmt werde. Es dürfte genügen, wenn nur die Motive hervorgehoben werden, welche von Einem Gedanken zu dem folgenden hintreiben, wenn auch dadurch nicht jede Willkür streng ausgeschlossen wird. Daß aber auch dieses unterlassen wird, macht die Lectüre der meisten mathematischen Schriften für den beinahe unmöglich, welcher gewohnt ist, sich von jedem Schritte, welchen er im Denken macht, genaue Rechenschaft zu geben. Referent wenigstens gerieth oft genug in Versuchung, mathematische Arbeiten unwillig aus der Hand zu werfen, wenn in ihnen wohl nachgewiesen war, daß die Sache sich so verhielt, wenn sie aber nicht die geringste Aufklärung darüber gaben, wie denn eigentlich der Entdecker zu seinen Entwicklungen gelang sei, zumal wenn er zu bemerken glaubte, daß der ursprüngliche Gedankengang des Entdeckers absichtlich verhüllt sei, um der Arbeit ein gelehrtes Aussehen zu verschaffen und die Geisteskräfte des Urhebers in ein besseres Licht erscheinen zu lassen.

Der Verfasser hat sich nun redlich bemüht, an jeder Stelle die Motive hervorzuheben, welche ihn bei jedem Fortschritt im Denken leiteten. Nur fehlt seiner ganzen Darstellung die Klarheit und Durchsichtigkeit, welche sie haben müßte, um dem Lehrer als Muster dienen zu können. Durch manche ungewohnte Benennungen wird das Verständnis noch erschwert, und vielleicht möchte gerade das Bestreben, Alles zu motiviren, der Deutlichkeit geschadet haben. Um über die Bedeutung der dargestellten Methoden für die Algebra als Wissenschaft ein Urtheil abzugeben, dürfte die Revue nicht der geeignete Ort sein.

Grundlehren der Elementargeometrie für den ersten Unterricht an Bürgerschulen. Von Hr. E. Holzappel, Lehrer an der höhern Bürgerschule zu Landsbut. Dritte Auflage. V und 126 Seiten mit 6 Steindrucktafeln. Constanz, Wilhelm Neid.

Unter den Bürgerschulen, welche der Titel meint, sind gewiß keine höhern Bürgerschulen im Sinne der Revue zu verstehen. Der Verfasser

at sich bemüht, die wichtigsten Sätze der Geometrie, aber auch nur die wichtigsten, möglichst kurz und übersichtlich darzustellen. Übungsaufgaben sind ohne Frage zu wenig gegeben. Daß das Buch brauchbar befunden ist, beweisen die drei Auflagen.

Evident müssen wir, daß die geometrische Strenge hier und da zu sehr vernachlässigt ist. Der geometrische Unterricht soll doch auch dem Schüler die Fertigkeit geben, zu fühlen und zu erkennen, ob etwas aus gegebenen Voraussetzungen mit voller Sicherheit hergeleitet sei oder nicht. Dazu gehört aber, daß falsche Methoden des Schließens durchaus verwerfen werden; das muß auch bei 13—15jährigen Schülern geschehen, zu welcher das Buch zunächst bestimmt ist. Daher darf man nicht behaupten, daß die Congruenz zweier Dreiecke aus den drei Seiten sich im Aufeinanderlegen unmittelbar durch die Anschauung ergebe; man darf, wenn bewiesen ist, daß aus der Gleichheit zweier Winkel eines Dreiecks die Gleichheit der gegenüberliegenden Seiten folge, nicht fortfahren: „Ein Dreieck, welches zwei gleiche Seiten und daher auch zwei gleiche Winkel an der Grundlinie hat, ist zc.“ u. dergl. mehr.

Lehrbuch der Geometrie für Gymnasien und andere Lehranstalten. Von L. Meyer, Professor am Gymnasium zu Potsdam. Erster Theil: Planimetrie. Fünfte, vermehrte Auflage. VIII und 173 Seiten. Mit eingedruckten Holzschnitten. Potsdam, Ferd. Hiegel, 1850.

Das vorliegende, ursprünglich für siebenclassige Gymnasien bestimmte Buch scheint, wie aus der Zahl der Auflagen hervorgeht, sehr verbreitet zu sein, und besitzt auch ohne Frage manche Vorzüge. Es ist durch Klarheit der Darstellung vor vielen andern ausgezeichnet, und es zeigt auch das Streben hervor, durch die Anordnung der Lehren die Übersicht und das Behalten derselben zu erleichtern. Gerade dieser Umstand wegen dürfte es aber rathsam sein, einige Punkte, mit denen sich Kenner nicht einverstanden erklären kann, besonders hervorzuheben.

Wenn man auch ein Anhänger der genetischen Methode beim Unterricht ist, so braucht man deswegen noch nicht zu verlangen, daß in auch das Lehrbuch eine genetische Darstellung der Wissenschaft enthalte. Es dürfte genügen und würde sogar manche Vortheile darbieten, wenn das Lehrbuch nur die Ergebnisse des Unterrichts enthält: also die entwickelten Begriffe mit ihren strengen Definitionen, die gefundenen Hauptsätze mit ihren synthetischen Beweisen, die Aufgaben und ihre Auflösung. Nicht jedes synthetische Lehrbuch ist aber für den genetischen Unterricht brauchbar; es muß eben besonders für denselben eingerichtet, nämlich das Ergebniß einer genetischen Entwicklung sein. Es kann dann wichtig sein, den Gedankengang, welcher den Verfasser geleitet hat,

aufzufinden. Beim Durchlesen des vorliegenden Lehrbuchs glaubte Recensent hie und da — namentlich bei den Erklärungen — Spuren einer genetischen Entwicklung aufzufinden; an andern Stellen verlor er aber den Faden und hie und da schien es ihm, als wenn durch geringe Veränderungen das Buch für den genetischen Unterricht bei weitem brauchbarer gemacht werden könnte. Recensent hat daher nicht recht darüber ins Reine kommen können, wie es sich hiemit verhält, zumal da der Verfasser selbst in den Vorreden auch nicht die geringste Aufklärung über diesen Punkt gibt. Er muß es daher dahin gestellt sein lassen, ob er das Buch den Anhängern der genetischen Methode empfehlen kann oder nicht.

Die Anordnung des Verfassers ist von der Art, daß der Begriff des Kreises erst ziemlich spät aufgestellt wird, nämlich nach der Lehre von der Gleichheit der Flächenräume. Früher können also auch keine geometrischen Aufgaben gelöst werden, nach dem Lehrplane des Verfassers, wenn der geometrische Unterricht in Quarta beginnt, erst in Untertertia. Das ist aber sicher zu spät; man soll gewiß sobald als möglich zu der Auflösung geometrischer Aufgaben übergehen, denn erst durch vielfache Anwendung der Lehrsätze und Definitionen gelangt der Schüler zu dem rechten Verständniß derselben; ihre öftere Wiederholung hiebei ist das beste Mittel, sie dem Gedächtnisse fest einzuprägen und sie zu seinem unverlierbaren Besizthume zu machen, was denn doch durch aus nothwendig ist, so daß dadurch die für Lehrer und Schüler gleich langweiligen öfteren Repetitionen überflüssig werden. Durch frühere Einführung des Kreises, für welche man im System doch leicht eine Stelle hätte finden können, würde dieser Uebelstand vermieden worden sein. Uebrigens ist die Zahl der im Buche gegebenen Aufgaben bei weitem zu gering; man findet dort eben nur die ins System gehörigen.

Recensent kann ferner nicht billigen, daß der Begriff des Verhältnisses zwischen geometrischen Größen ganz umgangen ist, indem der Verfasser von vorne herein jene Größen sich durch Zahlen ausgedrückt denkt und allein von dem Verhältnisse oder eigentlich nur von den Quotienten dieser Maßzahlen spricht. Dadurch kommt man freilich an kürzesten von der Sache, aber ob auf diesem Wege auch die tiefste Einsicht in ihr eigentliches Wesen eröffnet wird, ist eine andere Frage. Der Begriff des Irrationalen wird auf diese Weise aus der Geometrie verbannt und der Arithmetik zugeschoben; wie wenig Brauchbares und Erschöpfendes aber die gangbaren Lehrbücher darüber bringen, ist bekannt genug. Und gerade auf Gymnasien dürfte alles an der vollkommensten Einsicht in diese und ähnliche Lehren gelegen sein, und der Be-

griff des Irrationalen bildet einen wünschenswerthen Anknüpfungspunct für manche metaphysische Betrachtungen.

Auf Einzelheiten einzugehen, verbietet der uns gestattete Raum. Bemerket sei nur, daß der Verfasser die eigentlichen, speciell geometrischen Axiome verwirft, aber doch in § 3 und § 21, 1 derselben durchaus bedarf; und daß der § 152 gegebene Beweis des Lehrsatzes: „Zu jedem Kreise läßt sich ein anderer denken, der sich von ihm weniger unterscheidet, als jeder noch so kleine angebbare Flächenraum“ keineswegs streng ist.

Lehrbuch der Planimetrie für die mittlern Classen höherer Lehranstalten. Von Aug. Richter. Zweite Ausgabe. VII und 84 Seiten mit 2 Figurentafeln. Elbing, Neumann-Hartmann, 1848.

Lehrbuch der Geometrie für die obern Classen höherer Lehranstalten von Aug. Richter. Erste Abtheilung: die Stereometrie und ebene Trigonometrie. VIII und 116 Seiten mit 4 Figurentafeln. Elbing, Neumann-Hartmann.

Beide Lehrbücher stehen ungefähr in demselben Verhältnisse zur synthetischen Methode wie das vorhergehende, nur scheint es noch klarer zu sein, daß sie der Verfasser zum Gebrauche beim Vortragen, nicht beim Entwickeln der geometrischen Lehren bestimmt hat. Viel Neues ist Rec. nicht aufgestoßen; die Beweise sind nur kurz angedeutet, ein Streben, die wissenschaftliche Strenge auch der Form nach festzuhalten, weniger sichtbar als bei dem vorigen. Sehr zweckmäßig ist der Planimetrie ein Abschnitt über algebraische Geometrie angehängt. Bei der Erklärung der trigonometrischen Functionen ist gleich von vorne herein der Kreis vom Halbmesser 10000000000 benutzt: eine Methode, über welche schon früher in diesem Blatte auf eine Art abgeurtheilt ist, welche mit den Ansichten des Recensenten im Wesentlichen übereinstimmt, so daß er auf diesen Punct nicht zurückzukommen braucht.

Die Verwandlung und Theilung der Flächen in einer Reihe von Constructionen und Berechnungsaufgaben von Fr. Nummer, Hauptlehrer an der höhern Bürger- und Gewerbeschule zu Heidelberg. VI und 90 Seiten mit 3 Steintafeln. Heidelberg, J. Grove, 1850.

Der Inhalt des vorliegenden Hefes ist durch den Titel hinreichend gegeben. Andeutungen über die praktische Ausführung der Theilungen sind hinzugefügt. Dem Lehrer werden viele der Aufgaben als Uebungsbeispiele willkommen sein; da aber Auflösungen und Beweise rein synthetisch dargestellt sind, so bedürfen beide noch einer analytischen Bearbeitung von seiner Seite.

VII.

Fr. Körner, Coll. an der Realschule in Halle. Der Mensch und die Natur. Skizzen aus dem Cultur- und Naturleben. Leipzig, Brandstetter. 284 S.

Wir glauben uns eines weitläufigen Urtheils über dieß Buch überheben zu können, wenn wir ein paar kürzere Stellen als Proben des Inhalts und der Darstellung geben, indem wir vorweg bemerken, daß abgesehen von vieler Gespreiztheit und Effecthascherei manche Schilderungen natürlicher Dinge hübsch gruppiert und vielseitig interessant sind. Der Hauptsache nach soll der Verf. sein Buch selbst charakterisiren. Zuerst mit einigen Aphorismen.

„Der Sauerstoff ist das Dießseits und Jenseits, denn seine Gegenwart zeigt, daß es kein Dießseits und Jenseits des Lebens gibt.“

„Der Menschenleib ist ein kunstvoller Bau von lustartigen Stoffen, aber diese Stoffe erschaffen geistige Erinnerung, Kenntniß, Wissen, und diese Producte des Stoffwechsels im Menschenleibe sind der Macht des Sauerstoffes entrisen.“

„Wo der Stein am Faden sich am heftigsten bewegt, muß die Anziehungskraft der Erde natürlich am stärksten sein. Diese Anziehungskraft liegt natürlich im Mittelpunkt der Erde. — Weicht der Pendel an Gebirgen in seinem Schlage von dem in der Ebene ab, so muß die Steinmasse des Gebirges mehr Anziehungskraft haben als die Damm-erde der Ebene.“

„Der Astronom wird nicht müde in die Mondscheibe zu blicken, um die Geheimnisse des wahren Jenseits heraus zu lesen.“

„Das größte Weltwunder ist der Mensch, er ist ja der in Fleisch und Bein erscheinende Geist, er ist der denkende Stein, die bewußtvoll empfindende Luft, das zu Gedanken vergeistigte Wasser. Der vollendete Gottmensch ist und bleibt ein Wunder, das wir nur anstaunen und verehren, nimmer aber erklären können. Der Mensch ist die Welt.“

„Da nun auch der Kalk, der Phosphor, Salz und Eisen chemisch scheidbare Gasarten sind, so wird der ganze Mensch ein Luftgebilde, ein sichtbar gewordenes Unsichtbare. Der Mensch ist festgewordene, denkende, fühlende Luft. Jene Tempel und Dome, jene Staaten mit ihren Gesetzen u. sind das Erzeugniß der wollenden Luft. — Wollt ihr ein größeres Wunder haben? Wollt ihr die Haarlinie auffinden, wo der Gas-Mensch nur Gas ist und wo der Gedankenmensch anfängt?“

„Das Leben ist der Tod.“

„Der Mensch ist das Wunderwerk der Welt; er ist denkende, erkennende, sich selbst bewußte Materie.“

„Der Mensch ist die innerlich gewordene Natur. Darin liegt seine Höhe, seine Macht, seine Göttlichkeit.“

„Sinnreich ist die Natur gewesen, als sie unter die lebenden Geschöpfe die Fähigkeit der willkürlichen Bewegung vertheilte.“

Durch solchen Unsinn hofft der Verf. eine Vermittelung zwischen der dogmatisch-kirchlichen und der mechanisch-atomistischen Naturanschauung angebahnt zu haben.

Der Verf. will ferner in seinen Skizzen das Ziel bezeichnen haben, welches der naturwissenschaftliche Schulunterricht erreichen müsse. Wir würden erschrecken, wenn wir irgendwo einen Unterricht fänden, der erst so forcirt geistreich wäre wie des Verf. Buch; der ferner mit dessen Resultaten abschöpfe und die Natur schlechtweg für „das Evangelium Gottes“ ausgäbe; denn das Evangelium ist die frohe Botschaft von der Erlösung, aber die Creatur harret selbst der Erlösung; ja der, und es auch nur im Vorbeigehen, behauptet: „Nur die Chemie kann die Frage über Leben und Tod, Entstehen und Vergehen, Vergänglichkeit und Ewigkeit lösen.“ Wie das gemeint ist, zeigt vielleicht der folgende Abschnitt:

„Unter der Erde. Es war ein trüber, feuchtwarmer Frühling Morgen. Am Himmel hingen schwarze Wolken wie eine zerrissene Lakenbahne, die Luft war so sehnsuchtsweich, so schmachtend, so mütterlich belebend in der Vorahnung, daß sie in sich den ausblühenden Frühling trug. Wehmüthig wehte sie um die Wangen der Männer, die mit schweren Schritten einen weißen, mit Blumenkränzen behangenen Sarg mit einer Kinderleiche nach dem Friedhof trugen, um ihn in das enge Grab zu versenken, von wo keine Rückkehr möglich ist. Das Grab bald erreicht, der Sarg hineingestellt und dann verschüttet. Weinend legte die Mutter die blühenden Kränze auf den Hügel ihrem Lieblinge auf die Häupten und aufs Herz. Waren doch die Kränze das Sinnbild dessen, seligen Traumlebens, welches das Kind geträumt hatte. 1c.

Die Leichenträger waren bereits wieder fortgegangen, aber noch da saß die Mutter neben dem Grabeshügel, das verweinte Auge der Hand bedeckt, denn sie wußte nicht, wie sie es ertragen sollte, ihrer Rückkehr den blondlockigen Oskar nicht wieder zu finden. Ihre Vergangenheit, ihre Zukunft waren in Ruinen zusammengesunken. Ach, hätte ich sein Leben mit dem meinen erkaufen, wie gern wollte ich es geben! 1c. Oskar, bist du wirklich todt? Nein, nein, du kannst nicht sein, ich kann nicht ohne dich leben!

Sie haben Recht, er ist nicht todt, sagte die Stimme eines ernsten Mannes, indem er sanft die Hand auf die Schulter der weinenden Mut-

ter legte. Ihr Oskar ist unter den Lebenden. Der Tod ist nur ein Gespenst, ein Trugbild des Aberglaubens, es gibt keinen Tod, sondern auf Erden nur ewiges Leben!

Erschrocken blickte die Frau auf. Trösten Sie mich, wenn Sie können; geben Sie mir meinen Oskar wieder! lispete sie verzagt.

Unter der Erde ist nicht der Tod, sondern die Verjüngung des Lebens; denn irrig ist die Vorstellung, welche meint, unter der Erdoberfläche herrsche Erstarrung, regungslose Unveränderlichkeit. Unter der Erde ruht der geheimnißvolle Lebensquell der Erde selbst, dort ruht die Kraft steter Verjüngung. Erderschütterungen und vulkanische Ausbrüche sind nur die Lebenszeichen der im Erdinnern rastlos wirkenden Kräfte, welche die Erde umgestalteten, Länder und Meere schufen und noch bis heute fortfahren, die unsichtbare Erdoberfläche zu verändern. Aus dem Innern der Erde strömt Lebenswärme herauf nach der Oberfläche, unter der Erde leben die Gesteine ihr wunderbares Leben, unter der Erde liegen die Metalle begraben wie eingefangter Lichtschimmer, unter der Erde rinnen die nährenden Quellen der Ströme, unter der Erde dehnen sich die zauberhaften Kalkhöhlen mit ihren phantastischen Tropfsteingebilden aus, unter der Erde schlummern die Versteinerungen verschollener Jahrtausende, die ganz vergessen sein würden, wenn jene Steingebilde nicht so Vieles und Ausführliches von damaligen Zeiten und Schicksalen zu erzählen wüßten.

Ach, wie soll mich dieß trösten? seufzte die Mutter. Diese Steine und Quellen haben ja nie gelebt, konnten also auch nicht sterben.

Aber Sie gaben Ihrem Kinde die Stoffe, aus denen es seinen Körper aufbaute; was von ihnen genommen wurde, kehrt zu ihnen zurück, um von neuem den Kreislauf des pflanzlichen und leiblichen Lebens zu beginnen. Doch hören Sie weiter! Der Baum wie das Gras bergen ihre Wurzeln unter die Erde, aus welcher sie ihre Lebenskraft nehmen; wenn der kalte Winter den Baum entblättert, flüchtet sich der Lebensgeist in die Wurzeln unter der Erde, und wenn der Gärtner dem edeln Wein schützen will vor der Rauheit der Zeit, so legt er ihn unter einen leichten Erdhügel, denn die Erde ist die Mutter alles Lebens, während die Luft das Leben abnutzt, entkräftet und zerstört. Unter der Erde werden Steine und Erden zu Lebensstoffen für Pflanze und Thier, dort ist die dunkle Werkstätte des Lebensgeistes, dort neben den lebendigen Quellen und säugenden Wurzeln birgt sich die Larve des Schmetterlings jahrelang, bis ihr Auferstehungsmorgen tagt, dorthin flüchtet der Bär, der Dachs, die Schwalbe, um vor dem erstarrenden Winter das Leben zu retten, unter die Erde scharrt der Mensch seine Saatsfrucht,

damit die Luft ihre Lebenskeime nicht zerstöre. Unter der Erde wohnt nicht die Vernichtung des Lebens, sondern die Erhaltung und Erneuerung desselben. Unter der Erde hervor treibt die Saat ihre Keime, unter der Erde hervor sendet die Wurzel jungen Trieb, unter der Erde erwachen die Blumengeister, um wieder empor ans Licht sich zu drängen in elfenhafter Gestalt. Jene geheimnißvollen Weltmächte, der Magnetismus, die Anziehungskraft der Schwere, wirken unter der Erde und schaffen aus Moder und Verwesung neue Lebensgestalten. Das Blatt, welches zur Erde sank, verliert Gestalt und Farbe, es vergeht als welches Blatt, um als frischer Nahrungsaft wieder in dem Baum aufzuwachen und von neuem als Knospe, Blatt oder Frucht zu erscheinen.

Aber mein Oskar verweist doch, ich kann ihn ja nimmer wieder sehen? Sein Auge wird er nimmer wieder aufschlagen, seine Stimme nie wieder hören lassen, seinen Arm nie wieder um meinen Hals schlingen.

Würde Ihr Oskar denn immer der kleine Oskar geblieben sein? Würde er nicht groß und damit ein Anderer geworden sein? Wechselt er nicht Haar und Zähne, Haut und Fleisch, Blut und Gedanken? Der Knabe ist geistig und leiblich ein Anderer als das Kind, der Mann, der Greis sind wieder Andere, der Kindheit längst entwachsen, und doch beweint Niemand seine unmerklich gestorbene Jugend. Wir sterben täglich, indem wir athmen und uns nähren, wir sterben, wenn wir Vorurtheile ablegen, wir sterben, indem wir unsere Heimat, unsere Freunde verlassen, denn jeder Tag ist ein Kirchhof verbrauchter Gedanken, Empfindungen, Erlebnisse und körperlicher Stoffe. Wer da arbeitet, muß Kraft anwenden, Kraft verbrauchen, die also verloren geht. Er stirbt bei der Arbeit, aber sein Gedanke, seine Kraft aufersteht mit dem vollendeten Werke, welches eben sein Werk, die Verkörperung seines Gedankens, das Erzeugniß seines Willens ist. In jeglicher Arbeit setzt sich der Mensch einen Leichenstein, der zugleich auch sein Erinnerungsmal ist; denn wer später sein Werk betrachtet, erinnert sich des Meisters, ehnt von ihm, ahmt ihm nach oder vervollkommnet dessen Werk. In jedem späteren Werke aufersteht der erste Meister, unsterblich lebt er durch seinen Gedanken fort. Auch wenn sein Name vergessen wird, hat er doch nicht umsonst gelebt. Wenn Sie also Ihr Oskar beweinen, so trauern Sie um etwas Zufälliges, um einen wandelbaren Stoff; Sie beklagen es, daß der Stoff nicht wandellos ist, Sie trauern dem Herrn des Lebens, der den Tod dadurch aus der Welt bannte, daß er alle Dinge sich verwandeln und dadurch erhalten ließ. Der Oskar, welchen Sie beweinen, war nicht Ihr Sohn, er war ein Gebilde elementarer Erdstoffe, sein Auge konnte erblinden, sein Arm verstümmelt

werden, er wäre doch Ihr Sohn geblieben, weil er Geist von Ihrem Geiste ist, weil Sie ihn geistig bildeten, ihn Empfindungen und Worte lehrten, den irdischen Leib zum fühlenden Menschen machten. Die Luft, die Sie athmen, ist gefüllt mit jenen Gasen, die aus dem Grabe empor bringen, in Ihnen gewinnt die Luft wieder Menschengestalt, in Ihnen ist der Todte im Grabe wieder lebendig geworden. Der unwahre Oskar ist Ihnen genommen, aber der wahre Oskar ist Ihnen geblieben. Sie haben seine Worte, seine Mienen, sein kindliches Wesen im Gedächtniß aufbewahrt, sein geistiges Wesen kann nicht aus Ihrer Seele gerissen werden, er ist und bleibt Ihr unverlierbares Eigenthum. Der leibliche Tod hat Ihren Oskar verklärt, er hat ihn zu dem gemacht, was er eigentlich war und sein soll, zu einem Gedanken Ihres Geistes, zu einer unauslöschlichen Empfindung Ihres Herzens. Das Bild, welches Sie in Ihrer Erinnerung aufbewahren, wird nie altern, wie es Ihr Söhnchen würde gethan haben, alle Sorgen und Bekümmernisse, die er Ihnen verursachte, sind ins Grab gesenkt, aber die Freuden und Hoffnungen sind nicht in den Sarg gelegt, sie stehen in dem Garten der Erinnerung als nie welkendes Immergrün. Das ist die Auferstehung und Verklärung des Menschen durch den Tod, daß er von Mängeln und Zufälligkeiten befreit, als reine, edle Gestalt in dem Gedächtniß der Menschheit fortlebt.

Das ist alles recht schön; aber soll ich denn meinen Oskar nicht wiedersehen?

Wiedersehen mit leiblichen Augen? Dann müssen Sie und Ihr Söhnlein einen irdischen Leib annehmen, um dann natürlich von neuem zu sterben, denn was aus irgend einem sinnlichen Stoffe besteht, ist der Veränderung und seinen Naturgesetzen unterworfen. Wohlان, lassen Sie fallen, was sinnlich war, vergessen Sie die Larve des Geistes, welche in der Sarge liegt, lassen Sie Ihren Oskar auferstehen im Geiste, sehen Sie ihn in jedem aufblühenden Menschenleben, mag er Ihnen gegenwärtig sein in der Liebe, welche Sie für Kinder fühlen! Ihr Söhnchen gehörte dem ganzen Menschengeschlechte an, lieben Sie die Menschen des Sohnes wegen, damit er auferstehe im Geiste mütterlicher Nächstenliebe und wirke für seine Mitmenschen durch den Geist der erbarmenden, mütterlichen Liebe, den er Ihnen als sein Erbe hinterließ. Ihr Oskar war der Sohn Ihrer Liebe, und wenn Sie die Liebe in Ihrem Herzen nicht zu sterben lassen, so ist er Ihnen nicht genommen, so sehen Sie sein Ebenbild in jedem Liebeswerke, welches Sie vollbrachten. Die Liebe überwindet den Tod, denn die Liebe ist des Geistes Heimat und in der Liebe finden wir bei Gott, in der Liebe finden wir uns Alle wieder.

Die Mutter hörte sinnend zu, dann wischte sie sich die Augen, drückte dem Tröster dankbar die Hand, lächelte: Ja, die Liebe ist ewig, sie macht unsterblich! und entfernte sich. Vom Himmel aber tropften warme Thränen auf das frische Grab und nährten die Rosen und das Bergfarnkraut, welche die Mutter gepflanzt hatte. Kurz darauf brach sich das Gewölk, heller Goldschein ergoß sich über Erde und Himmel und wob um die Rose auf dem Kindesgrabe einen magischen Glanz wie einen Verklärungsschein."

Hiermit sei denn die Anzeige geschlossen, für die wir nicht so viel Raum aufgewendet haben würden, wenn nicht Herr K. Herausgeber eines Journals wäre, welches für ein Organ der höhern Bürgerschule angesehen sein will, und wenn nicht hier ein entschiedener Protest dagegen eingelegt werden müßte, als ginge der naturwissenschaftliche Unterricht der höhern Bürgerschule auf solchen Wegen wie die Studien eines Mannes, der leicht, der höhern Bürgerschule zu Leide, für ihren Wort- und Stimmführer und beauftragten Anwalt angesehen werden könnte.

Langbein.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Vermischtes.

In einem frühern Hefte dieser Zeitschrift redeten wir von den sinnigen Ausdrücken, mit denen die vollkommenste Aeußerung des menschlichen Geistes im weitesten Sinne belegt worden, und suchten dann im Kurzen einen lautlichen, aber sehr bedeutsamen Unterschied innerhalb der germanischen Sprachen zu bestimmen. Heute möchten wir wieder auf einem ähnlichen Felde pflügen und wenigstens einige Schollen lüften. Der neuern Forschung in den Sprachen, wie sie besonders fruchtbar durch das emsige und eindringende Studium des Sanskrits angebahnt und immer eoler genährt ward, — dieser neuern Forschung, welche trotz dem bald mehr bitteren, bald mehr mitleidigen Lächeln von Unkundigen immer kräftiger treibt und wächst und selbst in Büchern zu spucken anfängt, welche sonst stupendgelehrt sich möglichst sorgfältig vor dem Neuen und den Neuerern hüten wollen, ihr ist es gelungen Sprachengeschlechter zu unterscheiden und diese in scharfer Zeichnung zu charakterisiren, mit andern Worten, es ist ihr gelungen, nachzuweisen, in welchen verschiedenen Formen die im Menschen und über ihm waltende Sprachidee sich geäußert und erfüllt. Am schönsten und vollsten — darüber sind alle diese Forscher einverstanden — hat sich die Blume erschlossen in den sogenannten indogermanischen Sprachen, d. h. in den Sprachen, unter denen die östlichste die uralte Sanskritsprache, die sich nachmals in Indien verbreitete und geltend machte, die westlichste — so meinte man damals, als der Name gegeben ward — die germanische ist. Würde jetzt dieses große Geschlecht seinen Namen erhalten, so hieße es wohl das indokeltische. Denn erst in neuerer Zeit sind demselben die keltischen Idiome mit schlagenden Gründen zugewiesen worden. Eine Bezeichnung der Art konnte nur von Sanskritgelehrten ausgehen, denn wo der Sanskritgrammatiker eine Regel aufstellt, die eine ganze Reihe von Erscheinungen trifft, da setzt er kurzweg, statt die ganze Reihe aufzuführen, deren erstes und letztes Glied. Darum sind unter indogermanisch oder indokeltisch nicht nur die beiden genannten Sprachen zu verstehen, sondern eine Menge von solchen, die zwischen inne liegen: das Persische in seinem weitesten Umfange, die heilige Sprache des Zendavesta, das köstliche Idiom, dessen Wesen erst mit unsäglicher Mühe

aus den todt scheinenden Keilen herausgelockt ward, bis hinab zu den heutigen persischen Mundarten; das Griechische und Lateinische mit seinen reichen Töchter Sprachen; das so umfangreiche und in sich wieder mannigfach verschiedene Slawische u. s. f. Mit den einfachsten und treffendsten Mitteln, mit einer wunderbar feinen Zusammensetzung, lieber möchte ich noch sagen, mit der innigsten Zusammenschmelzung wesentlich verschiedener sprachlicher Elemente, der begrifflichen und der formenden, relativ selten nur mit rein symbolischen Zeichen, ist hier ein Bau aufgeführt, in welchem sich der Geist frei bewegen kann, Verstand und Phantasie ungehemmt ihre Bahnen wandeln. Was im Worte den Begriff enthält, ist voll und kräftig abgespiegelt und nimmt die wesentlichste Stelle ein; die Beziehungen sind mehr fein angedeutet als fest ausgeprägt und erscheinen darum dem minder scharfen und ungeübten Auge fast nur als aus dem Stamm aufgeschossen, wie die beweglichen Zweiglein am kräftigen Baume. Und wie es im einzelnen Worte ist, so auch im Bau des ganzen Satzes. Vollendet ist der Bau, weil die Gestalt der Beziehungstheile und der Wurzel und Endigung zusammenkittenden Laute, außerdem der Ton, die Seele des Wortes, zusammen auf das innere Wort und seine Erscheinung wirken, d. h. es natürlich als ein inniges Ganzes auftreten lassen. Unnöthiger Ueberfluß vermieden; aber auch Dürre und Kargheit schlagen nicht ihre Fesseln in den beweglichen Geist. Das die kurze Charakteristik der indogermanischen Sprachen überhaupt; schärfer würde sie, wollten und dürften wir auch die Gegensätze herausheben. Aber wie nun die Völker sich scheiden und auf anderm Boden und unter fremdem Himmel sich Sitze suchen, wie sich nun Völkerganze bilden, wie sich der Geist unter neuen Lebensbedingungen dehnt und entfaltet, und wo er gar über die Schranken des natürlichen sich mächtiger erhebt, da theilt sich auch der große Strom der Sprache in kleinere Flüsse und Bäche, in denen das Wasser sich gehemmt färbt, es steigen Dialekte auf, d. h. große Sprachen entstehen, und das nicht nur etwa so, daß sich Wurzel und Bildungen natürlich ändern, sondern neben den alten treten neue Wurzelgestalten auf, es erzeugen sich neue Bildungen und neue Zusammensetzungen; so wie da die Wörter allmählich entwickeln, was ursprünglich mehr nur natürlich in ihnen liegt, und das Einfachste nun auf ganz verschieden scheinendes übertragen und bezogen wird, so daß es uns abstracten zuuern schwer und oft unmöglich wird, den Faden in diesem reichen Labyrinth zu finden! Natürlich ändern sich nun selbst die Systeme der Declination und Conjugation oft nicht unwesentlich um, nur daß dabei nicht gegen den Geist gesündigt wird, der ihre erste Grundlage geschaffen:

3. B. was einst nur oder größtentheils architektonisch war, d. h. dem Baue des Wortes als eines Ganzen diente, ohne entschiedene Bedeutsamkeit beanspruchen zu können, das gewinnt nun etwa eigenthümliches Leben und reichen Sinn. Aber freilich geht es auch nicht ab ohne schlimmen Verlust vom gemeinsamen Erbgute. Ich will hier nur daran mahnen, daß 3. B. das Passivum nichts Gemeinsames und darum, wo es überhaupt geschaffen worden, volksthümlich ausgeprägt ist. Im Sanscrit wird das Passivum der Specialformen (des Präsens, Imperfectums, Imperativs und Potentialis = Optativus) dadurch gebildet, daß das unregelmäßig gebildete Atmanépadam (Medium) der Wurzel ya „gehen“ an die Wurzel tritt, tudyé (tundor) also ursprünglich bedeutet: ich gehe mich in Schlägen u. s. f.; eine Bildungsweise, von der wir in den verwandten Sprachen nur einzelne Analogieen finden, wie im Lateinischen *venum eo* und *veneo*: ich gehe zum Verkaufe, bin feil, in *amatum iri* u. s. f.; und auch im griechischen aor. pass. I und II werden wir eine Zusammensetzung mit einem ursprünglichen yām d. i. ἦν anerkennen müssen, nur daß hier überall, wie im Sanscrit seltener, die activen Endungen antreten; also auch ein ἐπλήγην meint eigentlich: ich ging zum Schlagen. In andern Fällen verwendet das Griechische wie das Sanscrit sein Medium auch als Passivum, natürlich, indem das Medium jedenfalls das Getroffene werden eines Gegenstandes bezeichnet. Und von einem solchen Ausdruck des Passivums bietet auch das Gothische noch Spuren. Desselben Sinnes, aber verschiedener Form — nämlich eine einfache Zusammensetzung des Activums mit dem allgemeinen reflexiven Pronomen ist das Passivum in den italischen Sprachen und im Isländischen (Grimms deutsche Grammatik, IV, 43). Ebenso ist wohl der Ausdruck des Futurums nicht in den indogermanischen Sprachen allen gemeinsamer gewesen. Entweder winkt der kräftige und feste Mensch die dunkle Zukunft unmittelbar in seine Nähe und macht sich mit ihr vertraut, wie mit seinen heimischen Göttern, d. h. das Futurum fällt ihm mit dem Präsens zusammen, so besonders häufig in den germanischen Sprachen; oder die Zukunft fällt ins Reich der Möglichkeiten und findet ihren Ausdruck in dem unglücklich sogenannten Coniunctivus, so zuweilen im Gothischen, sicher auch im Lateinischen, und sehen wir recht zu, so findet sich etwas Aehnliches im Sanscrit und Griechischen; oder der Mensch fixirt die Zukunft durch sein Denken, Wollen und Sollen, so besonders wieder in den germanischen Dialecten. Die nüchternste Art scheint uns die des Neuhochdeutschen, das nur das Heranrollen eines Andern bezeichnet. Der berühmte Ablaut im deutschen starken Verbum ist sicher ursprünglich, wie nach Bopp, Jacob und Holzmann nun nach langem Widerstreben auch J. Grimm an-

nimmt, nur im architektonischen Bau des Präteritums begründet; denn das rechte Zeichen einer bestimmten Vergangenheit ist immer die Verdoppelung eines Wurzeltheiles, die sogenannte Reduplication. Aber das bloß mechanische Element erhielt im Germanischen innere Bedeutsamkeit und bildet nun einen köstlichen Schmuck und eine Haupteigenthümlichkeit unserer Sprache. Verloren ist in vielen Sprachen der einst wohl allgemeine Ablativus, der Casus, der das Verhältniß des Ausgehens und der Entfernung von einem Gegenstande anzeigt. Deutlich tritt er noch auf in den asiatischen Verwandten, unter den europäischen am ausgeprägtesten in den italischen Idiomen, im Griechischen nur noch im adverbialen Gebrauche; denn was früher nur bescheiden ausgesprochen werden durfte, ist nun sicher, daß die Adverbialendung *ως* ablativisch sei. Aber im Germanischen sind kaum noch Spuren dieses Casus aufzuweisen. Unter den Modi ist der alte und eigentliche Coniunctivus nur in Trümmern erhalten, vorzüglich lebendig im Griechischen, wo sich ein klarer und bestimmter Unterschied zwischen ihm und dem Optativus entfaltet und dem Satzbaue trefflich diene. Wie verkümmert ist in den Sprachen der Gebrauch des Präteritums, welches durch die einfache Vorsetzung ursprünglich immer betonten Augmentes, d. h. eines demonstrativen nominalstammes, und mit Abstumpfung der Präsensendungen geschaffen ist; und wie wenige Sprachen sind so glücklich, die dauernde und momentane Handlung schon in der Form recht schlagend auszudrücken. — In mehreren Sprachen in neugeschaffenen Formen übereinstimmen oder der Beibehaltung des alten Erbgutes zähe sind, da mag es zuweilen nützlich sein. Rückschlüsse zu machen auf ein längeres Zusammenleben ehemals allein hausender Stämme oder auf gegenseitige geistige Einwirkung später wieder zusammengekommener; aber freilich konnte der Genius der Sprache auch aus sich selbst Aehnliches und Gleiches erzeugen, zu dem da die Bahnen im Großen vorgezeichnet sind. Sehr eigenthümlich scheint das Germanische dazustehen. Fassen wir zunächst nur das Verbum ins Auge, welches seinem Wesen nach, da sich die Thätigkeit über Zeit und Raum bewegt und da die relative Bestimmtheit ihrer Darstellung auch vom Redenden abhängt, die edelste und lebendigste Mannigfaltigkeit bietet, — und hier zunächst den Ausdruck der Modalität, die Ausprägung der Anschauung einer Thätigkeit im Sprechenden, ob er sie als Thatsache hinstelle oder als Geheiß, oder ob er sie ins Reich der bloßen Möglichkeit versetzt u. s. f. Das alte Sanscrit und das Griechische zeigen für die vorzüglichste Seite zwei Ausdrücke, die wenigstens den Namen sicher genug bestimmt und geschieden sind, wo das Germanische auch das Lateinische nur einen aufweisen. Denn unser Coniunctivus

ist seiner Form nach nur der Optativus der Griechen, der Potentialis der Indier, d. h. das Germanische und Lateinische brauchen von den beiden alten Modusformen nur die zusammengesetzte, ist es doch nun klar ausgemacht, daß in derselben eine Composition mit einem Verbum der Bewegung und Hineinigung steckt: goth. gibaima, ahd. kēpēmēs, geben, meint eigentlich „geben gehen mögen wir“. Wie arm scheint das Germanische selbst dem Lateinischen gegenüber an einfachen Zeitformen! Ein einfaches Präsens und ein einfaches Präteritum, das ist all sein Reichthum. Aber das Lateinische ist im Grund um kein Haar reicher; nur hat es seine Armuth trefflich verhüllt. Armer ist es sogar darin, daß es auch den Coniunctivus des Präteritums durch Zusammensetzung mit dem Verbum „sein“ bildet. Auch im Lateinischen ist kein Augmentpräteritum, auch im Lateinischen keine Unterscheidung dauernder und momentan vorübergehender Handlung da, sein Plusquamperfectum, sein Futurum exactum, alles ist durch Composition mit dem Verbum „sein“ geschaffen, und in den vergangenen Zeiten des Passivums tritt es auch äußerlich mit dem Germanischen auf völlig gleichen Weg. Viele Sprachen, und theilweise auch germanische Dialekte und Mundarten haben außer einem Pluralis noch einen Dualis, um die Thätigkeit als nur auf zwei bezogen auszudrücken; aber sehr frühe verschwindet dieser Dualis oder er wird doch verkümmert; und wo wir ihn recht erkennen können, scheint er doch überhaupt nur eine Spaltung und Abart des Pluralis oder geradezu, wie im gothischen Pronomen, eine Zusammensetzung mit dem Zahlworte zwei. Auch die Armuth an Infinitiven und Participien im Germanischen gegenüber z. B. dem Lateinischen rührt nur daher, daß es auf eigenthümliche Weise Zusammensetzungen scheut, die ihm nicht schon ererbt sind, Zusammensetzungen, die mit der Wurzel zu einem innigen Ganzen erwachsen. Aber das Germanische hat seine Kraft doch auch in einer trefflichen Neubildung im Verbum entwickelt, nämlich in der Gestaltung seines Präteritums im schwachen Verbum, des Präteritums auf -te. Da steht es, verfolgen wir diese Endung geschichtlich, in der Mitte zwischen äußerlicher und ganz innerlicher Zusammensetzung. Das fast räthselhafte gothische -da, wohl noch älter auf dem berühmten goldenen Horne dō, und ursprünglich dida (cf. goth. iddja = idida ich ging), ahd. -la und neuhochd. -te war vormalig unerkannt, die vergleichende Grammatik hat es nun aufs sicherste als Rest eines Präteritums des Verbums „thun“ (ahd. tuom = τιθημι) nachgewiesen; laut genug hätte dieses der gothische Pluralis -dēdum auch dem bloßen Empiriker zugerufen. Was unsere alemannische Mundart in ihrem i tuene lachen (ich thue lachen) unnöthig verbraucht, das konnte die alte Sprache treff-

als Hilfszeitwort an abgeleiteten Verben verwenden. Von den
 den Dialekten des indogermanischen Sprachstammes ist also einer der
 manische. Aber unter diesem allgemeinen Germanischen ziehen sich
 kleinerem Umfange wieder kleinere Kreise; und über wie manchen
 gel mußte J. Grimm hinaussteigen, ehe er endlich von hoher und
 blgefestigter Warte aus das Ganze übersehen konnte. Allerdings führt
 Gothische den Reigen an, und nur wenig mag ihm fehlen, um die
 manische Mutter heißen zu können. Sein Leben ist einfach und durch-
 tig, sein Schmutz ist frisch und ungekünstelt; es birgt in sich einen
 Reichthum, der Stoff genug zu manigfachen Bildungen der Zu-
 bietet. Aber doch nicht in dem Grade steht es vollkommen und
 endet da, daß nicht den übrigen germanischen Dialekten, die wir seine
 nter nennen dürfen, auch in den Formen noch Erbtheile gerettet
 ren, die es schon aufgegeben, und daß sie nicht auch auf diesem Ge-
 te aus eigener Kraft oder durch glückliche Einwirkung der Nachbar-
 st einige Bildungsweisen entwickelt hätten, die dem Gothischen noch
 stehen. So sind einzelne vollere Endungen des Althochdeutschen, wie
 m in der ersten Person Singularis einiger uralten und eines großen
 eiles der schwachen Verba (vergleiche das Aeolische), sein *mēs* in der
 en Person Pluralis, sein Gerundium auf *annes*, *anne* u. s. f. offen-
 beneidenswerthe formelle Vorzüge. Unter diesen großen Dialekten im
 ern Sinne, wie sie außer einzelnen besondern Formationen, außer dem
 ßern oder geringern Reichthum an Wurzeln und an Genossen einer
 arzel, außer der Verschiedenheit in der Bestimmung der Geschlechter,
 der dem Unterschiede von Wort- und Satzfügung und außer andern
 acten, die hier nicht alle aufgeführt werden müssen, sich namentlich
 h lautlich trennen — denn mit Grund kann hier nicht nur von Ab-
 hme und Schwächung gesprochen werden — unter diesen Dialekten
 len sich nun die Mundarten ein, die kleinern, aber noch lange nicht
 nsten Arten. Bleiben wir da beim Oberdeutschen. Im alten Ober-
 ischen oder im Althochdeutschen sind die Mundarten noch freier auch
 schriftliche Aufzeichnung verwendet, und es tritt uns in dieser äußer-
 und innerlich nicht sehr reichen Literatur der bunteste Wechsel von
 men entgegen, räumlich und zeitlich wesentlich verschieden. Doch wer
 lte läugnen, daß im grammatischen Baue jedes, auch das freieste
 rarische Denkmal, doch gebundener und fester ist als die gesprochene
 undart. Im Mittelhochdeutschen entfaltet sich schon viel bestimmter eine
 hriftsprache, d. h. ein allgemein gültiger Sprachcharakter; doch land-
 astliche Färbung und das Verharren alter Formen gerade im Volks-
 de sind noch unverwehrt und häufig. Aber heute haben wir eine all-
 Bädagog. Revue, 1853. 1te Abth. b. Bb. XXXIV.

herrschende Schriftsprache, dem Niederdeutschen wie dem Oberdeutschen zu reichem Segen, und seit Luther ward der Gegensatz zwischen ihr und der Mundart immer straffer gezogen. Es liegt uns hier nicht ob die Einflüsse zu zeichnen, welche diese Schriftsprache nährten, gestalteten und hoben: sie ist jedenfalls, wie die lateinische und die sanscritische, eine *lingua arte facta*, d. h. ein künstlerisch und zuweilen auch künstlich aufgeführtes Gebäude. In dieser Schriftsprache nun, unter ihrem Einflusse und wiederum mächtig auf sie einwirkend, entwickelten sich Wissenschaft und Poesie: sie ist zum weithin und tiefwirkenden Mittel jegliche geistige Bewegung zu zeichnen geworden. Nicht nur wer zur ganzen Nation redet, redet in ihr; auch der Redner auf kleinerem Plage und in einem Vortrage, wo die Mundart selbst in den höchst gebildeten Familien noch forttritt, wie in der Schweiz, wird diese Schriftsprache zu handhaben versuchen, will er in klarer und bündiger Rede allgemeine Gedanken entwickeln oder für eine Idee Begeisterung wirken. Aber nun die Mundarten? Sie sind sicher einerseits, betrachten wir die Sprache als das, was sie ursprünglich war, besser als die Schriftsprache. Sie sind älter und bewahren uns noch manchen recht guten Rest von sinnlicher derber und jart Natur: nicht nur schlagende Ausdrücke und treffende einfache Wörter statt lästiger und uniformer Zusammensetzungen bieten sie uns, nicht nur verrathen sie unmittelbare Einflüsse der umgebenden Natur und sind individueller, nicht nur sind sie reicher an köstlichen onomatopoietischen Bildungen und Bildern, und was ich noch alles aufzählen könnte; sondern sie zeigen uns gar oft auch regelmäßigere und feinere Unterschiede begründende Lautverhältnisse, in denen nicht das Verschiedenste unheimlich zusammengewürfen. Doch, schon hier sage ichs, muß der Forscher an der Huth sein und nicht alles gar zu heilig halten, was die Heimat gibt. Selbst in sonst stätigem Gange sind die Trugbilder nicht selten. Die *W* lügen u. ä. z. B. in zürcherischer Mundart scheinen noch ganz gothisch und doch ist *ü* wohl nur aus dem Präsens in den Infinitivus u. s. gerathen, *hüt* (*hodie*) und *hütig* behandelt die Schriftsprache besser; denn die alte Form ist *hiutu* „an diesem Tage“; *sälig* heißt uns *beatus*, und fehlt eben so in dem gar nicht gleichen *sälig* der Ableitungen, wie *trübsälig*, u. a. (und da ist die Kürze richtig, und *nüt* wird vielleicht für *nüts* stehen, was auch gehört wird) wieder. In unserm *nüt* und *nüd* oder *nid* (mit dunklerm *ü* und *i*) ist freilich eine gute Unterscheidung von nichts und nicht geschaffen; aber schwer wird es sein, sie innerlich zu begründen; denn beide sind doch wohl das alte *niowiht*, d. h. *ni eo wiht* „nicht irgend ein Ding“ *. Falsch ist das *ö* in *schwöster*, *dröschon*

* Unser nichts ist bekanntlich ein genetivus, dem ursprünglich noch ein nicht folgte: „nichts von keinem Dinge“.

a.; aber ein *löschen* findet sich auch in der Schriftsprache neben *löscht*. Um zur Sache zurückzukehren, nicht nur Vorzüge hat die Mundart, sie ist nun offenbar in der neuhochdeutschen Zeit mehr als je zurückgefallen: die Bequemlichkeit hat die Extremitäten jämmerlich verstümmelt und auf der andern Seite Zusätze hinzugefügt, die nicht nur bedeutungslos sind, sondern auf falsche Fährte leiten; einer Reihe von Lautangleichungen will ich ihr gutes Recht nicht absprechen. Außer dem Systeme Conjugation und Declination führe ich hier nur Formen an, wie *ige* für *allein*; *nachber*, *brutgem* u. ä. sind schon älter und immer so gut als *Bräutigam* und *Nachbar* der Schriftsprache, und viel treffender ist das auch noch gehörte *nächbär*. Von Assimilationen erwähne ich *gimmer* = *gib mir*, *gemmer* statt *gebt mir*, *wemmer* statt *wendmer* = *wollen*, *wollen wir*; *öpper* statt *etwër*, *jemand*; *dis* statt *etwas*, *goppelau* statt *gotwëlau*, *Gott wolle auch* etc. Eines solchen Schmutzes ist auch unsere Mundart darin beraubt, daß sie ein einfaches Zeichen der Vergangenheit mehr besitzt: dramatisch rückt alles in die Gegenwart und vermag nicht die Beziehungen, in denen Handlungen unter sich stehen, genau auszudrücken. Die Wortfügung, die sie noch sinnlicher ist, ist nicht geschickt, um, was zum größern Gesammelfange gehört, richtig zusammenzufassen; und so könnte ich auch Schäden der Mundart noch manchen aufdecken. Außerdem jedoch, die Mundarten ein nicht zu verachtendes Moment sind in der Forschung über Sprachentwicklung überhaupt, außerdem daß sie Einzelheiten bieten, welche durchaus die Aufnahme in die Schriftsprache verdienen, außerdem daß sie uns oft noch in der Schriftsprache nicht mehr wahrnehmbare treffliche Spuren psychologischer Vorgänge bieten, außerdem daß in ihnen ein Element sich aufthut, welches dem rauschenden Papiere nicht heimisch, die Variation der Töne und die Masse schallnehmender Bildungen, außerdem sind die Mundarten immer noch in engerer Beziehung geschichtlich wichtig, da sie uns oft Stamm und Familie kennen und scheiden lehren. Drum sind sie des Sammelns sehr werth. Wie sie gesammelt werden müssen, davon spreche ich nicht.

An diese Auseinandersetzung füge ich noch einige Deutungen an, um denen zu genügen, die sich mehr am Einzelnen und Concreten erheben. Zunächst ein Wort über die Bildung auf *-et* in *heuet* (*Heuernte*), *ämdet* (*zweite Heuernte*), *wümmet* (*Weinlese*), *blüejet* (*Blüthezeit*), *rieset* (*Rirschenenernte* oder *deren Zeit*), *säet* (*Säezeit*), *schliesset* (*Schießfest*), *märt*, *märet* (*Markt*) u. s. f. im allemannischen Dialekt (vgl. Stalder, *Schweizerische Dialectologie* S. 212 ff.). Diese Endung

ist auch eine gothische und fällt dort noch der allmählich verschwundenen u-Declination anheim, wie gabaürjôthus Vergnügen, cf. mit gabaurjaba gerne. Besonders häufig aber findet sich diese Bildung im Althochdeutschen arnôd, messio, erdbibôd Erdbeben, suftôd, gemitus u. dgl. Aber das Mittelhochdeutsche wird schon nur wenige Beispiele der Art bieten. Offenbar ist das ô, später e, das hier erscheint, meistens der Kennvocal des schwachen Verbums, oft der Stammauslaut des Adjectivums, an welcher die Endung, goth. thu, ahd. d, t u. s. f. antritt; und dieses thu, d, selber wird kaum etwas anderes sein als das allgemeinste Demonstrativum der dritten Person, in derselben Form, welche im verwandten Latein die Substantive gemitus etc. bildete. Wie schön nun diese einfachen Formen heuet u. s. f. statt des langweiligen Heu er nte u. s. f., sich wohl würdig wieder in die Schriftsprache aufgenommen zu werden. Um nicht minder treffend sind die alemannischen bachete (Brode, die durch einmaliges Backen gewonnen werden), trägete (so viel man tragen kann eine Maßbestimmung) u. ä., von denen die meisten auf ein goth. itha ahd. ida zurückzuführen und ursprüngliche Abstracte sein mögen, die dann collectiv geworden sind. Bei dieser Gelegenheit erwähne ich auch armel heimet (mundartlich Neutrum), entsprechend den alten Bildungen arnôdi. Denn es ist ein Unsinn armuot aus arm und muot abzuleiten während allerdings das in der Mundart richtig gesprochene dêmuot (nie dêmet) von muot kommt; und heimet ist eben so wenig eine Zusammensetzung als armet. Von wirklichen Composita sind die alemannischen arfel, mumpfel, woher sogar mumpfeln, hampfle für Armvoll u. s. f. um ihrer Einheit willen wirklich beneidenswerth. — Ganz richtig braucht die schweizerische Mundart noch einist für einmal, semel, während für das ein st, alias, in der Schriftsprache immer emal setzt; ihr eister für immer, semper, kommt mir vor wie ein neuer Comparativus, wie denn nicht selten die Zeichen der Steigerung, nur meist in verschiedener Form doppelt antreten; eissig scheint eine Ableitung von eines, einist, oder dann ist es verderbt. In der Schweiz sagt man an manchem Orte noch richtig: zwê, zwô, zwei für duo, duæ, duo und drei, drei, driu für tres, tria; aber merkwürdiger ist der Nachschlag in vieri, seufi, sechsi etc. welche Formen man braucht, wenn dabei entweder ein sächliches Hauptwort weggeblieben oder sich das Zahlwort auf ein solches bezieht, z. B. es het zwölfi gschlagen (nämlich zwölf Schläge), gimmer zwölfi eier: da hest (hast) zwölfi. Irren wir uns, wenn wir meinen, dieses i sei ein Ueberbleibsel der alten Neutralendung -iu in fieriu etc.? Zuweilen hören wir noch eindli für elf sagen, und das ist die alte volle Form für 1 + 10; denn daß das die Bedeutung des Wortes sei, nimmt nun

auch Grimm an. Ich mache ferner aufmerksam auf die Formen ennet, ennert, z. B. ennet dem bach „jenseits des Baches“. So ist dieß Wort recht früh entstellt aus dem ahd. enont von ener = jener = goth. jains. Wir brauchen überhaupt das volle jener in der Mundart nicht, sondern nach recht alter Weise: ene (jener), ene det (jener dort), oder de seb, eigentlich „derselbe“, für ille. Ebendaher haben wir ein enne, ennen in enne dure (jenseits hindurch) und ennen umme (jenseits herum). Das seits in dießseits, jenseits ist uns nie heimisch, und wir brauchen dafür: uf dere site, uf der sebe site, oder für ersteres tritt hieher, hiehar, hieheret, hiehareit ein, und gegen dieses a ist nicht viel einzuwenden; ist es auch nicht rationell begründet, da das Stammwort hi ist, so hat es sich sehr früh nach dar so umgebildet. Ein anderes Ortsadverbium in der Schweiz ist niene (ein iene kommt nicht vor, sondern dafür neime, näume) statt des in die Schriftsprache aufgenommenen nirgend, welches mehr niederdeutsch ist (aus ni eo hwarhun). Dieses niene steht für niener = ni eo in eru nusquam terrarum. Die Zeitpartikel dō in der schweizerischen Mundart ist nicht = dā, sondern entspricht dem ahd. dō, duo, tum, cum, für welches letztere wir wō sagen für also haben wir ase und davon ein Adject. asig. Räthselhaft scheinen unser echt, echter (wohl) und halt. Schon im Mhd. zeigt sich eht und et in gleicher Bedeutung, es scheint = ahd. echert, ekorōdi „nur“; halt bedeutet eigentlich „eher“, diu halt in der alten Sprache „desto mehr“; das gothische haldis zeigt uns noch deutlich den Comparativus. Es scheint unverwehrt diese Partikel mit dem Substantivum halde „Bergabhang“, mit halden „sich neigen“ u. s. f. zusammen zu stellen; die schweizerische Mundart hat auch das schöne helden „etwas neigen“ noch bewahrt. hall und gället nonne? sind nicht leicht zu deuten. Stalder führt auch in gellen probare auf. Das müßte dann ein schwaches Verbum zu gillen, gelten sein „für gültig erklären, bestimmen“. Von Verbalformen erwähnen wir nur noch tueg = tuege, tuegē etc. Dann will ich Einiges annehmen, wie es mir gerade einfällt. Oft hört man bei uns muoter-elligselei und abgefürzt nur seligselei, dann muetersēlnackig für ganz nackt“, d. h. wie als Seele oder in der Seele der Mutter; im Mhd. findet sich muoter eine, das man nicht leicht fassen kann, wie lters eine, d. h. von aller Welt verlassen. „Das Wort „maßleidig“ verschwindet immer mehr aus der Schriftsprache und ist doch so sinnig und lebensfrisch: maz ist „Speise“, derselben Wurzel wie muos „Muß“ (vgl. lat. mandēre), und mazleidig bezeichnet den, welchem keine Speise mehr schmeckt, „dem alles verleidet ist“. Ein lieblicher Ausdruck ist mæ, B. i will ebe so mæ das als seb „ich will eben so gerne das als

jenes" u. ä. Es führt uns auf goth. mērs, ahd. mări, welche ursprünglich nichts anderes sind als die passive Seite von memor: dieses heißt „daran denkend“, jenes „woran man denkt“, daher dann auch substantivisch mări, mære „die Erzählung, die erzählte Sache“. Das Adject. mære bedeutet nun auch „der Rede werth, lieb, theuer“. Zu gnót, abd. ginóto „laum“, ægre etc. haben wir noch das schöne Verbum nœten „erzwingen“ oder, wie es ebenfalls mundartlich heißt, mueden, molestum esse. Munzig aber in kli munzig u. s. f. ist durch einen Uebergang von w in m entstanden, wie er in der allemannischen Mundart sehr häufig eintritt, es ist gleich wetterauisch wunzig = winzig, welches selbst für mhd. wenzig, weinzig steht, das sich zu wénig ungefähr so verhält, wie winseln: weinen: wenag, eigentlich miser, geht schon sehr früh über in die Bedeutung von „klein“, wohl zunächst vom hilflosen Kinde gesagt. Gar nicht selten hört man noch bei uns die Ausdrücke lachs-nen und lachsner im Sinne von „quacksalbern“ und „Quacksalber“. Diese sind Nachkommen von goth. lékeis, ahd. lāhhi „Arzt“, für das sich dann arzet, d. h. ἀρχίατρος einbürgerte. Sehr natürlich hatte die alte Heilkunst innigen Zusammenhang mit Formel und Zauber. Der Ausdruck „übersiunig“ „limus“. Das Goth. hat ein Substantivum siuns „Gesicht“ etc., offenbar abgeleitet von dem dort noch frischen saih-van, lat. sequi „mit den Augen verfolgen“. Schonen in es schonet „hört auf zu regnen, schneien“ heißt wohl ursprünglich „schön werden“, und ist dasselbe Wort mit schonen parcere. Sus und sust sind nichts anderes als verschiedene Formen für so, die aber uralte Vorbilder haben: ummesus heißt „um so viel!“ frustra. Endlich sei noch des hübschen Ausdrucks eren gedacht, d. h. arare, für den das ungefüge ackern erst später aufkam: eren heißt eigentlich die Erde aufwühlen und steht nicht nur mit arare, ἀρόω in inniger Verbindung, sondern auch mit sscr. aritram „Schiff“, „Ruder“ mit ἐρέσσω, remus, ratis; es ist nur das Durchfurchen des festen Elementes.

Im März 1853.

H. Schweizer.



I. Abhandlungen.

Aus der Schulstube.

Von E. G. Scheibert.

Achter Artikel: Die beweglichen Geister. *

Zunächst möge man die beweglichen Geister nicht mit den flüchtigen eifern verwechseln (Revue, Septemberheft 1852 Seite 161--176), obwohl die Benennung leicht darauf führen könnte. Diese Schüler charakterisiren sich leicht dadurch beim Unterrichte, daß sie jedesmal, wenn eine neue Vorstellung auftritt, wenn ein Fortschreiten im Unterrichte tritt, oder wenn man die Form des Unterrichtes wechselt, lebhaft theil nehmen, angestrengt in der Classe mitarbeiten, an schwierigen und den schwierigsten Fragen sich versuchen, aber sich dann auch mit dem Antwortenwollen vordrängen und dadurch nicht selten lästig werden. Sobald aber die Vorstellungen befestigt, mit andern Vorstellungen in Verbindung gebracht, also Einübungen vorgenommen werden sollen, dann betheiligen sie sich fast gar nicht weiter am Unterrichte aus freiem eigenem Antriebe. Mehr Noth noch und fast eine unüberwindliche Mühe machen sie dem Lehrer bei den größern Repetitionen oder wenn gar eine Straßencourse wiederholt werden. Man könnte ihnen fast immer die Aufsätze schreiben, entweder lebendig und gespannt oder theilnahmslos streut. Sie gleichen den jungen angespannten Füllen, die beim Beginnen der Fahrt muthig aufspringen und fortreiten, aber dann bald ermüdet werden und nur mühsam sich fortschleppen. Sie machen das auch da, wo sich ein Lehrer etwas will sehen lassen, die Parade-Parade, und werden nicht selten die Paradeperde der Schule auch noch in ihren letzten Entwicklungsstufen. Sie machen immer gute Exerzizien, weil so ein Examenact mit seinem Trilarum die nöthige Neuheit

* Vergl. Päd. Revue XXXIV. September.

Pädagog. Revue 1853, 1te Abth. d. Bd. XXXIV.

und geistige Erregung bietet, während die langsamen Köpfe bei solidem und gründlicherem Wissen immer Unglück im Examen haben und daher jenen gegenüber eine traurige Rolle spielen. Sie werden die vielseitigen Schüler, wie sie die heutigen Gymnasten erzielen wollen, um so für alle nur möglichen Lebensverhältnisse die Vorbildung zu gewähren. Sie betheiligen sich meist an allen möglichen Unterrichtsgegenständen ganz gleichmäßig und lernen Griechisch, Lateinisch, Französisch, Englisch, Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Geschichte, Geographie und was sich sonst noch in dem Lectionskatalog der Schulen findet, und — schreiben einen guten deutschen Aufsatz als Beweis ihrer Allgemeinbildung. Kurz diese lebendigen Geister sind so recht für die heutigen höhern Schulen geschaffen; sie wählt man aus zum Studiren, sie behält man sorgsam im Auge, auf sie verwendet man Sorgfalt und wohl öfters auch noch äußere Mittel, an sie knüpft man mancherlei Hoffnungen, denn sie gelten als Talente, die der besondern innern und äußern Pflege werth sind *.

Unsern Lesern wird es nicht befremdlich klingen, wenn hier nun diese Geister auch als die nicht ganz gesunden und normalen bezeichnet und sonach einem besondern Heilverfahren unterworfen werden sollen, weil ja oft genug der heutige Schulgang in den höhern Schulen als ein nicht gesunder und normaler bezeichnet ist. Zwar wird man uns alsbald erwidern können, noch ehe wir gesprochen, daß es wohl ein zweifelhaftes, wenn nicht unmögliches Unternehmen sein dürfte, mit einem Schulgange, der so recht für die lebendigen Köpfe gemacht ist, und ganz in deren Richtung verläuft und verlaufen muß, dennoch diese Köpfe gleichsam zurechte setzen zu wollen. Wir räumen diesem Einwande vollkommene Berechtigung ein, und sind alles Ernstes auch der Meinung, daß diese lebendigen Köpfe eben so wenig wie die langsamen (siehe *Revue* 1853, September) in die heutigen höhern Schulen geschickt werden sollten, diese darum nicht, weil sie den schnellen Gang nicht mitmachen können, jene darum nicht, weil sie ihn zu gut mitmachen und oft ihn noch beschleunigen. Läge die Sache in unserer Hand, dann

* Nach herkömmlicher Ansicht von dem Werthe des Menschen entsprechen sie auch stets diesen Erwartungen, denn sie arbeiten sich leicht in jedes neue Verhältniß hinein, sie haben für alle und jede Verhältnisse eine leichte Auffassungsgabe, sie arbeiten fern mit großer Behendigkeit und sind daher tüchtige Beamte, die viele Nummern abmachen, sie können bei ihrer Vielseitigkeit über Vieles mitreden und miturtheilen, und gelten daher für sehr umsichtig. Sie echauffiren sich aber auch nie für eine Sache so, daß das Mißlingen ihnen am Herzen nagt, und darum sind sie tratable, besonnene, vom Idealismus entfernte practifable Männer.

würden wir freilich nicht so sagen, diese Geister mögen aus den Schulen wegbleiben, sondern wir würden einen solchen Schulgang construiren, daß jede Individualität in demselben zu ihrem Rechte und ihrer Förderung gelangen könnte. Doch so, wie es ist? Da bleibt ja kein anderer Ausweg übrig, als zu erfinden, wie viel sich von dem Uebel durch eine gleichsam homöopathische Cur heben lasse.

Da wir nun hier in einen Gegensatz mit der gewöhnlichen Ansicht von Talenten und talentvollen Köpfen treten, so werden wir schon gezwungen zu dem Nachweise, warum wir diese Ansicht nicht theilen. Zunächst wird festgestellt werden müssen, was für eine geistige Disposition bei diesen Schülern vorherrsche. Um es ganz kurz zu bezeichnen, so finden wir sie in dem schnellen und kräftigen Apperceptionsvermögen, oder wie man auch sonst wohl sagt, in der leichten Ideenassociation. Sobald ihr Geist irgend eine neue Vorstellung gewinnt, alsbald vermischt sie mit andern Vorstellungen zu einer Vorstellungsmasse, und in nicht leichter Act des Unterrichtszweckes ist vorweg von diesen Geislern vollführt. Demgemäß ist es diesen Geistern eigenthümlich mit den flüchtigen Geistern, daß eine neue Vorstellung immer Veranlassung wird, daß sogleich verwandte Vorstellungen in ihnen auftauchen; aber sie sind in wesentlich verschieden, daß bei den flüchtigen Köpfen die Vermischung zu einer Vorstellungsmasse nicht wie bei diesen raschen Köpfen vor sich geht, sondern nur ein gegenseitiges Aufwecken und Vorüberfließen das Ergebnis ist. Hieraus erklärt sich nun, warum solche Schüler bald eine Willkürherrschaft über ihre Vorstellungen gewinnen, denn jede aus der Masse geweckte Vorstellung ruft jede andere in der Masse mit sich, und daher wird es immer dem Unterrichte leicht, den Schüler auf das Richtige zu führen und ein Verstehen der Fragen zu erzielen. Der Schüler, sagt man, hat ein gutes Gedächtniß. Eben so erklärt sich daraus, wie solchen Schülern Vergleiche mit andern Vorstellungen (freilich, wie sich hernach zeigen wird, auch Verwechselungen) so leicht werden, wovon der Lehrer dann eben sagt, daß sie einen schnellen und raschen Verstand haben. Daraus erklärt sich die Fähigkeit, Analogieen zu schließen, Regeln zu bilden, Gesetze aufzufinden, woraus der Unterrichtende auf Uebersicht und Umsicht schließt. Was andere Schüler sich mühsamer erarbeiten müssen, das fällt gleichsam ihnen von selbst zu, und sie eilen daher fast immer dem Unterrichte voraus, ja locken den Lehrer, wenn er sich ihnen hingibt, vorwärts und nöthigen ihm den freudigen Ausruf ab, daß man mit solchen Schülern etwas anfangen könne, und so ist das Anerkenntniß des Talentes vollendet. Daraus erklärt sich auch, warum bald ihre deutschen

Auffäge Hade und Stiel bekommen, und wie eine gewisse Einheit der vorgetragenen Anschauungen und niedergelegten Vorstellungen sich schon in den ersten Anfängen kundgibt. Die Vorstellungen nämlich, deren keine isolirt in ihrem Geiste ist, wecken immer die verbundenen verwandten, und so bekommt die Darstellung bald eine gewisse oft überraschende Fülle, und der Lehrer schließt auf eine geweckte und dann auf eine gebildete und zuletzt auf eine productive Phantasie. Daß solche Schüler nur so lange aufmerksam sein mögen, bis dieser Act der Einreihung der neuen Vorstellung in die schon vorhandenen Vorstellungsmassen vollendet ist, daß sie bei allen Uebungen, die schließlich diesen Proceß zum Ziele haben, daß sie bei allen Repetitionen, die hienach für sie fast bedeutungslos werden, sich langweilen müssen: das erkennt jeder Lehrer bald als gar natürlich an, und er würde ihnen gerne die Unaufmerksamkeit zugestehen, wenn nur nicht gar bald bei solchen lebendigen Geistern eine den Unterricht und die Nachbarn störende Zerstreuung einträte. Doch dieß bei Seite. Es bleibt noch die Wißbegierde zu erörtern. Sie zeigt sich äußerlich zunächst der ähnlich wie bei den flüchtigen Geistern, aber ist ganz wesentlich doch von derselben bei ihnen verschieden. Wenn jene wirklich nur Neugierde haben und sich an dem Durchlaufen wie Vorüberlaufen mannigfaltiger Vorstellungen ergötzen so ergreifen gegentheils diese lebendigen Köpfe die neue Vorstellung mit einer gewissen Energie, und halten sie entschieden so lange fest, bis sie dieselbe in eine Vorstellungsmasse eingereiht haben. Ihr Geistesleben concentrirt sich in diesem Appercipiren der Vorstellungen, hierin besteht die Befriedigung und der Genuß. Daher sind sie so sehr geneigt, allem möglichen Unterrichtsgegenstände mitzunehmen, auch die noch, deren sie nach freier Wahl sich auch entschlagen könnten. So sind sie demnach allen Seiten hin Normal Schüler, über die sich Eltern und Lehrer und auch noch Andere freuen.

Und diese Normalgeister sollen noch einer Cur, einer andern Cur als dem ihnen förderfamen Schulgange, unterworfen werden? Was nicht Widerstand leistet, das hat keinen festen Stand, und die Kraft des Geistes ist ja wohl auch sonst noch seine Schwäche. So auch hier. Schon der einfache Umstand, daß ein solcher Geist immer bereit, willig und auch fähig ist, auf jeden neuen Begriff sofort einzugehen und dem Lehrer auf allen Schritten und Tritten zu folgen und namentlich dann zu folgen, wenn neue Felder beschritten werden, zeigt es gar deutlich, daß solcher Geist nie von den ihm inwohnenden Vorstellungen ganz gefesselt ist, d. h. nie in ihnen gleichsam ruht oder sich in sie vertieft. Aber nach der gegebenen Charakteristik seiner geistigen Disposition

ird er dazu auch niemals gelangen. Das rasche Einreihen jeder neuen Vorstellung in die vorhandenen Vorstellungsmassen — das hochrühmte Verarbeiten — ist wohl auch ein Verarbeiten in einem andern Sinne. Der Geist weilt nicht lange genug bei der Einzelvorstellung, wird ihm nicht nach allen einzelnen Momenten hin lebendig, nicht nach allen ihren Theilen deutlich, höchstens bringt er es beim geschicktesten Unterricht bis zu einer relativen Klarheit der Einzelvorstellung. So fehlt von sogleich beim ersten Aufnehmen der Vorstellung das Moment der Deutlichkeit, des Verständnisses aller einzelnen Theile derselben und darum auch des nachhaltigen Interesses und der Möglichkeit einer Vertiefung. Innerer rechten Gründlichkeit, die sich ihrer Erkenntniß bis ins Einzelnste und Kleinste hinab bewußt zu werden sucht, wird durch diese Art des Aufnehmens gar leicht der Weg für immer versperrt. Aber nicht minder entwickelt sich hieraus zwar die reiche Combination von Vorstellungen, aber auch die leichten und häufigen Verwechslungen und daneben die Unfähigkeit, sich vom Irrthum zu überzeugen, noch mehr aber die Unmöglichkeit, solche geistige Schwächen oder auch Mängel im Wissen durch stete und ausdauernde Studien auszugleichen. So kann der Schüler leicht durch die Mannigfaltigkeit des Stoffes erregt und auch in geistiger Schwung gesetzt werden, nicht aber wird eine rechte Innerlichkeit und eine rechte Wärme in seinem Streben sich entwickeln, weil ihm eben die Einzelvorstellung nicht lange genug, nicht bestimmt genug, nicht individuell genug vorschwebt und zum Bewußtsein kommt. Die reiche und leichte Combination und leichte Beherrschung von Vorstellungsmassen ist nun natürlich auch die intelligenten und geistreichen Köpfe, welche Hundertste und Tausendste verknüpfen, und in dieser Verknüpfung die Allegirung blenden und weit blickende allgemeine Ideen aussprechen und ganzen Erscheinungsfeldern gleichsam einen Lichtgedanken überwerfen und sie mit ihrem Geiste erhellen, deren Ideen aber bei genauerer Prüfung des Einzelnen kaum halb wahr und bei irgend welcher Verwendungs ganz unbrauchbar sind. Natürlich darum, weil allem ihrem Urtheile die Deutlichkeit, ja nur ein Streben nach dieser Deutlichkeit der Einzelvorstellung abgeht. Ja diese Normalgeister unserer Schulen sind Doctrinaires, die alles verstehen und nichts können, über alles theilen, aber keine Erfahrungen machen, über alles Ideen haben, aber keine gestaltbare Idee hinstellen können, über alles vortrefflich reden können, aber keinem Worte eine Realität geben können *. Natürlich

* Wenn sich in dieser Schilderung Bilder der Zeit abspiegeln, so ist das nicht unsere Schuld; wir finden hier nur den Charakter der Zeit in denen wieder, welche

darum, weil eine gestaltbare Idee eine bis ins Einzelnste hin deutliche sein muß. Demnach haben wir mancherlei Mängel zu bekämpfen, um solchen Schülern eine Bildung zu geben, die das große Pfund geistiger Kraft, das ihnen gewährt worden ist, auch wahrhaft fruchtbar anzulegen vermag. Um nun für unsern Zweck auch die praktischen Erfahrungen zu Hülfe nehmen zu können, muß auch hier die Frage nach der Herkunft solcher Geister wieder aufgeworfen werden. So weit eigene Beobachtungen reichen, kommen sie meist aus den geistig gebildeten Familien, wo ein wirkliches Familienleben existirt und Vater und Mutter ihre Kinder zuhören lassen, wenn sie sich über allgemeinere Verhältnisse besprechen, und ihre Kinder weder zum Spielzeug herabwürdigen noch auch zu Hausherren stempeln. In solchem Hause kann es gar nicht fehlen, daß die meisten, ja fast alle geistigen Vorstellungen dem Kinde gleich in einer Vorstellungsmasse entgegentreten, daß ferner jede neue Vorstellung, ja oft die gewöhnliche Stadt-, Familien- u. Neuigkeit in eine Beziehung gesetzt wird zu andern und allgemeinen Vorstellungen. Denn wenn in solchem Familienleben auch solche Angelegenheiten besprochen werden, so hat man sie nicht als Klatschereien vor und so an ihnen genug, sondern man spricht über sie gleichsam aus einem allgemeinem Gesichtspuncte oder ordnet sie demselben alsbald unter. Es wird in solchen Familien gleichsam mit Gedanken gewirthschaftet, und geistig geprägte Münzen sind das Wirthschaftsgeld, das man ausgibt, ohne daß man erst aus dem Erze und Metalle die Münze stempelt oder auch nur oft seinen Silbergehalt genau sich verrechnet. Wenn nun in solchen Familien dem Knaben gestattet wird, auch mitzureden und seine Beobachtungen, Erfahrungen, Gedanken an den Tag zu fördern, Beiträge zur Unterhaltung auch zu geben, dann entwickelt sich, wenn die natürliche Anlage nicht entgegensteht, immer der talentvolle, schnell fassende u. Geist, von dem hier die Rede ist. Er entwickelt sich auch deshalb da, wo ein geistig gebildeter Vater sich viel mit seinen Kindern beschäftigt und allerlei mit ihnen vornimmt und namentlich mit ihnen bespricht, sie auf Alles und Jedes aufmerksam macht. Er kann nicht anders als immer schon den allgemeinen Gedanken im Auge haben, und führt immer und überall wider sein Willen den Geist aus der Betrachtung des Einzelnen hinaus zu der Bezugnahme auf das Allgemeine. Sollte damit nicht die nicht ganz unwahre Bemerkung zusammenhängen, daß die Söhne der geistig bedeutenden und namentlich geistreichen Väter

die Zeit für ihre Koryphäen hält und die sie als eine sich selber bespiegelnde Mutter für ihre besten Kinder hält, ja zu deren Heranbildung Schule und Leben sich kräftig unterstützen.

seltener tüchtige Männer werden? Um so mehr wird diese geistige Lebendigkeit, wenn nicht sogar schon Blüthigkeit, in dem Familienleben herausgebildet, in welchem man das Kind so recht erweckt, für alles aufschließt, für alles interessirt; wo es Concerte hört und dann kunstverständige und ästhetische Urtheile darüber vernimmt, wo es in Kunstausstellungen geführt wird und dann von Schönheit der Gemälde, Duft der Landschaft, saftigem Grüne u. hört und wohl auch nachspricht, wo das Schönste und Beste für das Kind noch immer gut genug ist, und es dann mit dem Verständniß über das Schönste und Beste, wie es ein gebildeter Mann hat, unterhalten und genährt und gebildet wird; wo der Knabe kleine und große Reisen mitmacht und dann die Unterhaltungen über Schönheit der Gegenden und Charakter der Menschen anhört und annimmt u. Freilich muß eine gewisse natürliche Anlage, eine natürliche geistige Disposition zu Hülfe kommen, denn man sieht in derselben Familie oft zwei Brüder, die unter ganz gleichen erziehenden Einflüssen aufgewachsen sind, ganz verschieden geistig gestaltet. Der eine ist der lebendige Kopf geworden, der andere ist vor den Einflüssen durch ein sogenanntes geistiges Phlegma ganz bewahrt geblieben und ein dritter ist verwirrt und verdummt, ein vierter ist geistig verflüchtigt worden. Es sei nun noch erlaubt, auf eine eigenthümliche Beobachtung hinzuweisen. Es kommen aus den Privatschulen, welche von einzelnen Damen geleitet werden und worin die Schülerzahl meist geringe ist, und in denen der Unterricht sich nur mit dem Elementaren des Lesens, Schreibens, Rechnens, Erzählens beschäftigt, nicht selten viele solche lebendige Köpfe oder doch dahin sich eignende. Seltener kommen sie aus den öffentlichen Elementarschulen. Das ist freilich darin theilweise seinen Grund, daß die Eltern, welche eine aparte Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder im eigenen Hause haben, auch für dieselben gemeinhin einen ganz aparten Unterricht suchen, und daß also in diesen Privatkreisen schon solche lebendige Köpfe von vorne herein sich sammeln; anderntheils aber kommt es auch daher, daß in diesen kleinen Kreisen mit den Kindern gar oft, sei es gelegentlich beim Lesen oder absichtlich in den Denk- und Sprechübungen, allgemeine Verhältnisse berührt und besprochen werden, oder daß man sich von den Kindern gar oft hinreißen läßt, das Besondere alsbald auf ein Allgemeines zu beziehen und von diesem aus das Einzelne zu betrachten, und daß gar sehr an der Klugheit des Kindes freut, wenn es alsbald von dem Einzelnen ab in das Allgemeine hinüber schweift.

Wie nun hiegegen von Seiten der Schule zu wirken und der etwaige Schaden zu bessern sei, ist um so schwieriger zu sagen, als eben das vorherrschende geistige Vermögen als letztes Ziel des Unterrichtes gelten

muß. Was hier gesagt werden könnte, wird um so weniger Anflang finden, als man entweder gar nicht an das geistige Proletariat glaubt oder nicht erkennt, daß die Steigerung solcher geistigen Disposition in das Proletariat hineinführen muß. Beginnen wir zunächst mit ganz allgemeinen Sätzen.

Auf der Hand liegt, daß es eine Hauptaufgabe sein muß, den Schüler mit der Einzelvorstellung vornehmlich zu beschäftigen. Zur Verdeutlichung einige Beispiele. Man lasse solche bei neuen Vocabeln Silben und Buchstaben zählen und markiren in der Aussprache, lasse sie in einem Satze, in einer Periode alle einzelnen Theile nach Wörtern und Wortarten und einzelnen Sätzen auffuchen und aussprechen, lasse alle einzelnen Handlungen, Situationen, Gedanken, die in einem Satze ausgesprochen sind, einzeln auffuchen und darlegen, lasse alle Merkmale eines Begriffes, alle einzelnen Theile einer gegebenen Erklärung oder ausgesprochenen Regel von ihnen aufzählen, oder auf dem Gebiete der Naturbeschreibung und der Beobachtung überhaupt dränge und nöthige man sie, immer neue, selbst auch zufällige Kennzeichen aufzusuchen. Mit einem Worte, man dränge sie überall zum Anatomiren im weitesten und ausgebehntesten Sinne. Man verschmähe es nicht, sie am Einzelnen und selbst Unwesentlichen ein wenig fest zu halten und sie dafür zu interessiren, und wenn sie nicht recht heran wollen, ihnen zu zeigen, wie auch darin Beziehungen zu einem Allgemeinen, ja wie darin oft die tiefsten Beziehungen lägen, um so das vorhandene geistige Interesse für den didaktischen Zweck mit zu benutzen und es für die Wahrnehmung des Einzelnen zu verwenden. Man benutze aber ja den Reiz der Neuheit bei diesen Schülern, um sie eben möglichst lange an der Vorstellung als einer neuen festzuhalten, und gebe oft dem Alten, längst Bekannten, dadurch daß man es von einer andern Seite her zur Betrachtung zieht, wieder den Reiz der Neuheit. Diese didaktische Regel hat freilich eine sehr allgemeine und weitgreifende Bedeutung, indessen hier soll sie nur insofern besonders in Anwendung kommen, als sie den Geist an der Einzelvorstellung festhält. Es gehören dahin Wortumstellungen, Satzumstellungen, Verwandelung der Sätze nach den verschiedenen Zeitverhältnissen, Ordnen und Umordnen der einzelnen Begriffe oder Zustände oder Handlungen, die in einem Satze oder in einer Periode ausgesprochen sind, Beschreibung derselben Pflanze oder des selben Vorganges und Ereignisses in verschiedener Ordnung etc. * Ein

* Da solche Köpfe, wenn schon gar früh die Geistreicheit in ihnen Raum gewonnen hat, sich von der Mathematik abwenden und nur ungern sich mit ihr ernsthaf-

gar wichtiges Moment machen hier die Constructionen eines lateinischen und deutschen Satzes und auch selbst die sogenannten grammatischen Analysen. Sie können nicht genug empfohlen werden. Wollen die lebendigen Köpfe dabei ermüden, wie es oft der Fall ist, so wisse der Lehrer, er sie immer Sätze heraus zu suchen, in denen irgend welche Neuheit vorkommt, und stelle für sie eine richtige Construction und richtige und genaue Analyse als eine rechte Aufgabe hin. Er lege darauf ein moralisches Gewicht und sei pedantisch genau. Dabei wird der Lehrer am öfteren inne werden, wie diese Schüler so ganz richtig, oft schön übersetzen, während ihnen die Beziehung der einzelnen Begriffe zu einander, sowohl die logische als die grammatische, im Einzelnen gar nicht klar und deutlich ist. Diese Uebersetzung geschehe mit solchen Schülern auch noch höher auf den Lehrstufen, wo der allgemeine Bildungsstand der Classe über diese Uebungen hinweg ist. Eben so wichtig ist es, bei diesen Schülern immer und überall auf einen prägnanten Ausdruck zu dringen, sie die Unterscheidung verwandter Begriffe zu nöthigen und sich nicht durch die wohlthuende Fülle ihrer Ausdrucksweise und Behendigkeit in Aufstellung von Bezeichnungen täuschen zu lassen. Wenn man recht genau sieht, so ist in dieser Fülle ein Durcheinanderwerfen und Vermischen und Vermengen des Verwandten und Aehnlichen und scheinbar Gleichen. Man nöthige solche Schüler — nehme den freien Unterricht zu Hülfe — einer Synonymik und dulde keine andern Bezeichnungen von ihnen als die ganz prägnanten, bis sie ängstlich werden und in dieser Beziehung genöthigt werden, sich bei ihrem Bezeichnen und Darstellen die Einzelvorstellung lebendig und möglichst deutlich zu machen. Gelingt es der Schule, einen solchen Schüler bis zur Wortfargheit und Dürre in seinen Darstellungen zurück und zur einfachen prägnanten Bezeichnung

zu bringen, weil sich auf ihrem Felde nicht so recht umherflunkern läßt, so dürfte eine specielle Versuche für manchem Lehrer der Mathematik nicht ganz unwillkommen sein. Die Beweisform in der Mathematik ist vermöge des Strebens nach synthetischen Schlüssen eine sehr gleichmäßige, ihrer werden solche Köpfe gar bald Herr und gehen in Schritt gar leicht nach und dringen doch nicht hinein. Man kann sie — um der Schulsprache zu reden — nie recht fassen und kommt doch auch mit ihnen nicht recht weiter. Man lasse nun solche Schüler die Beweise so umordnen, daß bald Folgesatz, bald der Bedingesatz im Beweisgange vorausgeht, oder unterbreche die Schüler beim mündlichen Beweise oft und lasse sie auch das als allgemein nun schon wahr Angenommene (weil es oft genug bewiesen) einschalten, ja lasse manche Beweise so ausarbeiten von ihnen, daß sie alle gebrauchten Sätze mit dem Hauptgrunde dessen Beweis in Parenthese beifügen, lasse einen Complex von Sätzen in einer bestimmten Folge aus einander beweisen. Hat man Zeit, so gebe man verschiedene Erklärungen und lasse daraus Schlüsse ziehen u.

hinzudrängen, dann hat sie eine große That gethan, was auch die Prüfungscommissionen dazu sagen mögen. Es müssen die Lehrer von dem Schüler den Vorwurf der Pedanterie, der Langweiligkeit, der Kälte, der Schwunglosigkeit hinnehmen können; es muß die Schule von den berechtigten und unberechtigten Beurtheilern den Vorwurf eines Ideenmangels, der Kraftlosigkeit für Belebung und Erfüllung des Geistes hinnehmen: sie hat als pädagogische Anstalt eine höhere Aufgabe, als nach Beifall auszugehen, und muß wissen, daß ihre pädagogische Aufgabe eine höhere ist als die des Lehrens und darf ja auch im Stillen sich denken, daß nicht alle Beurtheiler Pädagogen sind. Sie darf aber sicher sein, daß diese kargen Geister schließlich die meisten Münzen gesammelt haben, die sie schon am rechten Flecke auch richtig verwenden werden.

Andererseits benutze man die vorhandene geistige Kraft selbst, um durch deren Verwendung eine sorgfältige Aufmerksamkeit auf die Einzelvorstellung zu richten. Kann man nämlich um der andern Schüler willen nicht länger bei der Einzelvorstellung verweilen und muß man zum Einbilden in die Vorstellungsmassen vorschreiten, d. h. wenn man nun vorgeht zu Vergleichen und Parallelen oder zu Schlüssen oder auch nur Anwendungen, so lasse man diese Köpfe zunächst, so lange ein nächst Gelegenes aufgesucht, die nächsten Schlüsse gemacht werden, ganz unbeachtet und lasse sie sich gleichsam ausruhen. Sie vollbringen den beabsichtigten geistigen Proceß leicht, als daß er für sie eine That beim Schulunterrichte würde. Sobald man aber zu ferner liegenden Beziehungen fortschreiten will sobald man beginnen kann, auch die gegebene Regel in den gegebenen Beispielen mehr zu verstecken, mit Nebendingen in dem gegebenen Beispiele zu verschleiern, durch andere und neue Wortstellung zu verhüllen oder wenn man auf einem andern Gebiete zu Unterscheidungen fortschreitet, oder wenn es in der Mathematik gilt, einen Schluß zu machen aus den prägnant gefaßten Erklärungen (siehe die obige Anmerkung) wenn es in einem Gedichte oder einem andern Lesestücke oder auch in einem zu übersehbaren Abschnitte gilt, die Beziehung eines bestimmten Adverbs oder auch Adjectivs oder einer Partikel zu dem Früheren aufzusuchen, so daß der Suchende die Beziehung nur finden kann, wenn er einzelne fernegelegene Situationen oder einzelne gelegentliche Gedanken ganz bestimmt gefaßt hat: in allen diesen Fällen ist es dann an der Zeit, die lebendigen Köpfe heranzuziehen. Um den Gedanken, den wir meinen, für die höhern Stadien des Unterrichts deutlicher zu machen so würde gesagt werden müssen, daß man diesen Schülern nie fertige Gedanken, nie Ansichten über dieß und das, nie Ideen (in dem gewöhn-

n Sinne genommen) vortragen dürfe, sondern daß sie immer an-
 lten werden müssen, sich aus der genauesten Erwägung des Einzelnen
 i allgemeinen Gedanken zu erwerben; daß man immer da, wo der
 rricht ein Ganzes durchgemacht hat, die Aufgaben an sie so stellen
 daß sie wieder zur Durcharbeitung und Erwägung des Einzelnen
 higt werden. Man rechne dahin etwa Darlegung des Gedanken-
 es, der Dispositionen, der Situationen zc. aus einem Gelesenen;
 man stelle einen allgemeinen Gedanken hin, den sie in dem Ein-
 i des Gelesenen (oder auch noch nicht Gelesenen) wieder auffinden
 im Einzelnen aufweisen sollen. Man lasse verschiedene Definitionen
 Erklärungen vergleichen. Nie aber lasse man sie über etwas
 en. Für diese Schüler und namentlich für diese sind allein die Auf-
 i in der Mathematik brauchbar, zu deren Lösung eine größere Reihe
 Sätzen im Einzelnen wieder dem Verstande klar und deutlich gegen-
 g sein müssen. Andererseits und scheinbar im Gegensatze hiemit
 man sie ange deutete Gedanken weiter ausführen, aber zwingen sie,
 halb der Grenzen der Andeutung zu bleiben, um sie zur sichern
 gung der Andeutung zu nöthigen. Man möchte sagen, man habe
 den Scharfsinn in einem Gegebenen und innerhalb der Gren-
 eines Gegebenen zu üben. Endlich, wenn es erlaubt wäre, so
 man wohl thun, solchen Schülern nur höchst selten einen freien
 in den fremden Sprachen aufzugeben, sondern sie stets in Erer-
 zu üben und zwar zunächst in den eigenthümlich für sie zurecht
 en und ausgearbeiteten, in denen sie genöthigt würden, jedes ein-
 Wort, jeden einzelnen Satz aufs genaueste zu erwägen. Darüber
 würde man sie nöthigen müssen, eine deutsch gedachte Darstellung
 Idiom der fremden Sprache zu übertragen. Unsere in der Vi-
 erfahrenen Leser werden die Forderung, die hier gestellt ist, ohne
 weitere Begründung zugestehen, denn sie wissen, wie leicht schließ-
 ese lebendigen Köpfe mit ihren Aufsätzen in den fremden Sprachen
 ngen und eine wie wenig geistig fördernde Uebung sie darin
 Sie machen, nebenher bemerkt, entweder immer dieselben Fehler
 , die man bei dem fließenden Style der Abiturientenarbeit auf
 ing der Uebereilung setzt, oder sie lernen bald die für sie gefähr-
 Klippen umschiffen, und umsegeln stolz oder behende die Untiefen
 Bildung wie ihrer Kenntnisse.

Benn mancherlei aus dem Vorhergehenden schon sich nicht ohne
 ie Unterrichtsform bewerkstelligen und durchführen läßt, so muß
 och desselben hier im Besondern gedacht werden, um in ihm noch
 Mittel aufzufinden und nachzuweisen. Wenn auf den ersten Sta-

dien des Unterrichts diese Form vornehmlich auch in einer Art gegenseitigen Unterrichtes Platz greift, so thut man wohl daran, beim Abhören oder Abhörenlassen solche lebendigen Köpfe dazu anzustellen, daß sie auf die Richtigkeit und Unrichtigkeit der gegebenen Antworten achten. Wenn man das auch wohl im gewöhnlichen Unterrichtsverlaufe kann, so ist in ihm doch die Gelegenheit nicht mannigfaltig genug, man darf dazu nicht immer dieselben Schüler auffuchen, um ihnen nicht einen kleinen Hochmuth einzuimpfen, während im freien Unterrichte dieses Thun zu einem Dienste wird. Für solche Schüler ist es auch wohl einmal gut, die Arbeiten anderer zu corrigiren, damit sie auf das Einzelne achten, doch nicht so, als bekämen sie die Arbeit darum, weil sie andern Schülern vor wären, sondern um dem Lehrer ihr Vermögen, auf das Einzelne zu achten, darzulegen. Das Corrigiren soll für sie ein schwieriges Exercitium sein. Mit dem geregelten Classenunterrichte verträgt sich das nicht wohl und erscheint als ein Curiosum. Wichtiger und fruchtbarer dürfte es sein, wenn solche Schüler in diesen freien Arbeiten, welche ja ein Zusammenarbeiten mit den Schülern sein soll zu einem gemeinsamen Zwecke (siehe Wesen der höhern Bürgerschule S. 259 und Revue 1853, Januar und März: die häuslichen Aufgaben), immer eine Aufgabe erhalten, die sie recht an das Auffassen des Einzelnen drängt. Wir denken dabei an kleine Zeichnungen der Situationen, der Truppenaufstellungen, des Terrains, der Gegend, ein Entwerfen der Reiseroute oder auch der Waffen und Rüstungen und anderweitigen Apparate. Andererseits würden wir solche Schüler und nur solche auf den höchsten Stadien des Unterrichtes mit den Definitionen der aristotelischen Logik beschäftigen lassen und sie nöthigen, über das Ergebniß ihres Nachdenkens an der Hand ihres Buches vor ihren Mitschülern sich auf das bestimmteste auszusprechen. Doch der freie Unterricht ist nur eine fernliegende Idee eines idealistischen Träumers, und so dürfte auch wohl die ganze Forderung, beim Unterrichte der Masse auch noch die Individualität zu fördern, ein krankhafter Idealismus sein. Doch möge man uns darum nicht ganz verdammen, denn auch wir geben zu, daß alle diese Recepte überflüssig werden, wenn die Schulen den jugendlichen Geistern einmal wieder werden Raum lassen, sich durch die eigene Natur zu curiren.

Die Schule achte bei diesen Schülern ganz vornehmlich darauf, wenn sie einen bestimmten Gegenstand des Unterrichtes — auf welcher Stufe es auch sein möge — mit einer solchen Vorliebe ergreifen, daß diese Vorliebe auch sie zu ernststen und angestrengten Arbeiten fähig mache. Sie benutze dann diese einseitige Richtung so weit es möglich ist, so

wohl im officiellen Classenunterrichte als in dem freien, um nun auch einen ernststen Fleiß wirklich zu erzielen. Sie hüte sich dabei aber davor, von diesem Mittelpuncte aus sich allseitig und auch nach andern Unterrichtsgebieten zu erweitern, sondern im Gegentheile, sie dränge das Thätigkeitsfeld nach und nach auf immer engere Grenzen und erziele eine Vertiefung. Kann eine heutige Schule bei einem solchen Schüler wirklich eine Vertiefung auf einem oder einigen Gebieten erzielen, dann hat sie eine große That gethan, sie hat sich selbst überwunden. Es ist zunächst ganz gleichgültig, wohin die ersten Schritte sich richten, auf wie abstruse Felder sie mit ihrem Jünglinge gelangt, wie ferne die durchzuwandeln Steppen von den Gramenauen abliegen, wie geringe die Ernte nach dem geachteten Maße der Gramina sein möge. Eine Vertiefung für einen solchen Geist, und selbst wenn sie nur vorübergehend ist, gibt ihm ein Verständniß von Wissenschaft und wissenschaftlichem Streben, eine Erkenntniß von wirklichem Durchdrungensein von einer Idee, eine Erfahrung vom tiefern Geistesleben, eine Anschauung von Hingebung an eine Idee und von Versenkung in sie, was alles auf einem andern Wege für einen solchen Geist erreichbar ist, welches alles er sonst wie eine Phrase mit Geläufigkeit handhabt. Solche Vertiefung in solchen Geist wirkt für sein wissenschaftliches Leben, wie eine wahre Andacht und ein Gotterfülltsein auf die religiöse Entwicklung wirkt. Darum hat die Schule aber nicht bloß abzuwarten, ob der Schüler einmal eine einseitige Richtung nehmen werde, sondern sie wird, ohne darum die geistigen Ader zu unterbinden, dahin trachten müssen, ihn einmal in eine solche Einseitigkeit hinein zu ziehen; aber durchaus in die Richtung, wo es ernste, controlirbare geistige Arbeit gibt. Ebenso muß sie emsig wehren, daß der Schüler nicht auf das genußreiche Gebiet der Geschmacksbildung geräth und auf Felder, wo der Spirit viel gilt und den Werth der Leistung stempelt. Sie wird das durch ihr moralisches Gewicht mehr als durch directe Veranstaltungen tun, wenn nur alle Lehrer wirkliche Pädagogen sind und ein Lehrerregium im ächten Sinne des Wortes bilden; nicht aber gelingt es, wo jeder Lehrer sich für die Leistungen seiner Schüler in seinem Lehrgegenstande verantwortlich hält und jeder nach bestem Vermögen die Kraft des Schülers für sein Object in Anspruch nimmt, unbekümmert darum, was aus dem Subjecte wird. Allerdings wird hier nun die alle Möglichkeit nur durch den freien Unterricht gegeben sein, denn es würde die sittlichen Begriffe solch eines Schülers verwirren, wenn ihm ein Nachlaß in den officiellen Classenarbeiten zugestanden würde. Dabei nun doch eine Warnung auszusprechen: man nehme nicht den Ehr-

geiz zu Hülfe und nicht einmal die Freude an hervorragenden Leistungen. Hiemit ist es bei solchen Schülern gar leicht gemacht, sie auf ein beliebiges Thätigkeitsfeld hinzulocken; aber diese Verlockung führt bei dem Ziele gewiß vorbei. Wer seinen Mitschülern bewußt vorgekommen ist, der hat dieselben hinter sich und sieht sie nicht mehr, und die Lockung hört auf und er erblindet in seinem guten Glauben des Vorausseins und sieht sie auch dann nicht mehr, wenn sie ihn wieder überholen. Er kommt dann nicht zu einer Vertiefung, zu einer Erwärmung in dem Objecte, sondern er geräth in einen Eifer, der mit dem Objecte gar nichts zu thun hat. Also nicht Ehrgeiz, nicht Verlockung, sondern ehrliche Heranführung an die Schwierigkeit, offenes Aufweisen derselben und dann Aufmunterung zu Anstrengung, williges Mitgehen, sorgsames Pflegen des Ermüdeten und immer Zuführung neuer Stärkung in fräftigender Arbeit. Das alles ohne Vergleich mit andern, ohne Wettlauf und Wettseifer, darum im freien Unterrichte vornehmlich und durch denselben. Man fürchte doch nur nicht eine versteifende Einseitigkeit. Die ursprüngliche Disposition des Geistes läßt es nie dazu kommen. Raum darf wohl noch hinzugefügt werden, daß die Schule solche Schüler mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln zu bewahren hat vor den vielerlei nebenlaufenden Unterrichtsgegenständen, womit die Schulen sich überladen haben und noch überladen. Könnte man ihnen einen Widerwillen gegen ein solches geistiges Mengemus beibringen, es würden viele geistige Tüchtigkeiten erhalten bleiben, die heute, wie es scheint, einer trübseligen und betrübenden Concurrnz geopfert werden, die ins geistige Proletariat hineingelockt und hineingetrieben werden. Doch brechen wir hier lieber ab.

Das Schulleben werde endlich zu Hülfe genommen, um einen solchen Schüler zur scharfen Auffassung eines Gedankens dadurch zu nöthigen, daß er entweder selbst oder mit andern oder auch gar durch andere ihn ausführen und äußerlich darstellen soll. Es gibt kein besseres Mittel, den Geist an die Einzelvorstellung zu fesseln, als die Forderung, selbige in einem Realen plastisch zu reproduciren oder zu gestalten. Ja diese Aufgabe, einer Idee Gestalt zu geben im Realen, hat im Großen wie im Kleinen schon viele solche ideenreiche Köpfe geheilt oder hätte sie doch heilen können, wenn sie nur noch fähig geblieben wären, Gedanken und Ausführung in ihrer Congruenz oder Divergenz aufzufassen. Doch, da man das Schulleben als einen ideellen Traum ansieht, so möge hier derselben nur gedacht sein als eines Mittels, durch welches die geistreichen und ideenreichen, mit allgemeinen Gedanken und Phrasen um sich werfenden Geister gefunden könnten. Mögen nun noch einzelne und vereinzelte Regeln auch ein Plätzchen finden.

1. Man brauche diese Schüler im Besondern dann, wenn man im Unterrichte vorschreiten und dazu für die langsamen Köpfe erst die Einzelvorstellungen, deren man für das Fortschreiten bedarf, wieder vergegenwärtigen will. Um an einigen Beispielen deutlich zu werden: der Lehrer rede etwa vor, von dem sogenannten *ablativus absolutus* zu reden. Er sucht zum Verständniß etwa die Begriffe von Haupt- und Nebensatz vom abgekürzten Satz. Um nun den langsamern Schülern verständlich zu werden, wird er diese Begriffe ihnen erst wieder bis zur Deutlichkeit vorhalten müssen. Hierzu verwende er nun die lebendigen Köpfe, solche Wirkung der Vorstellungen bei andern Mitschülern zu erzielen. Wenn man will in der Mathematik zu einem neuen Satz vorschreiten, nicht bloß ein Folgesatz eines unmittelbar vorausgegangenen Satzes sondern zu dem man mehrere andere früher bewiesene Sätze braucht. Um den schwachen Köpfen zu Hülfe zu kommen, lasse man die lebendigen die nöthigen einzelnen Sätze anführen oder frage sie nach denselben in Parenthese bei dem Fortgange der Entwicklung. Oder es soll geographischen Unterrichte irgend eine Parallele gezogen oder eine allgemeine Vorstellung aus dem Besondern abstrahirt werden, dann brauche die lebendigen Köpfe, um die Einzelvorstellungen wieder der Classe vergegenwärtigen und in die Erinnerung zurück zu rufen, während den Schluß zu thun andern Schülern überweist.

2. Man frage diese Schüler oft *ex abrupto* und dann nach Einzelnen. 3. B. Man will zu einer gegebenen Regel behufs der Einübung viele übersetzen lassen. Um nicht durch die fehlenden Vocabeln den Schülern die Anwendung der Regel zu erschweren, so fragt man die besondern Vocabeln in aller Eile den lebendigen Köpfen vorweg ab oder tritt von ihnen beim Uebersetzen das Sichbesinnen auf ähnliche gelesene aus, sei es in Betreff des Sinnes oder der Syntax, oder macht an ihnen Anspruch, gelegentlich Bemerkungen beim Unterrichte zu wiederholen; oder wenn man beim Vortrage von mathematischen Beweisen langsamen Kopf nicht stören will in dem mühsamen und mühevollen Reproduciren der Vorstellungssreihen, dann nöthigt man die hiesigen Schüler, die Einzelvorstellungen entweder sogleich oder nachher ergänzen. Bei ihnen und für sie kann auch die Frage (Goffenfrage, siehe XXX, 286) öfters ganz an der Stelle sein, wenn nämlich der gefragte Schüler eine falsche Antwort gibt, weil er zwei Begriffe verwechselt hat. Während man einen andern Schüler einfach die falsche Antwort berichtigen läßt, fordert man von dem lebendigen Kopfe, daß er Grund der falschen Antwort, also die Verwechslung der Begriffe angebe.

3. Man rüge bei keinem Schüler mehr als bei diesen das sogenannte Sichversprechen und entschuldige es nie. Dieses Sichversprechen ist fast immer eine Verwechslung der Begriffe selbst, und sein schnelles Corrigiren wird ihm aus seiner geistigen Disposition her möglich, vermöge welcher ihm alle die verwandten Vorstellungen gar leicht gegenwärtig sind, ja vermöge welcher er gar bald der Miene des Lehrers auch anmerkt, ob seine gegebene Antwort richtig oder falsch war. Je schärfer hier alle Lehrer verfahren, desto mehr wird der Schüler genöthigt, die Einzelvorstellung sich ganz zu verlebendigen, ehe er sie aus der Vorstellungsmasse als Antwort herausreicht. Der Ruhm, den diese Knaben oft erlangen, daß sie sich gleich zu helfen wissen, wenn sie ja einmal auf eine falsche Fährte gerathen sind, ist die Verhüllung der geistigen Schwäche, die sich aus ihrer geistigen Stärke entwickelt.

4. Damit hängt zusammen, daß man sorgfältig Acht haben muß, wenn ein solcher Kopf rathet und glücklich trifft, wo er eigentlich das feste Wissen nicht hat. Die aus solchem glücklichen Treffen richtig gewordene Antwort muß nie ungerügt hingehen, und es ist des pädagogischen Lehrers ausdrückliche Aufgabe, jederzeit genau zu ermitteln, ob wirkliches Wissen oder Erkennen der Antwort zu Grunde lag. Mag das immerhin ein verdrießliches Geschäft sein; es ist ein unerläßliches für diese Schülerart. Man unterrichtet ja doch nicht darum, um Antworten von den Schülern zu bekommen. Das sollte wenigstens nicht das letzte Ziel des Unterrichtes sein.

5. Im Allgemeinen beschäftige man diese Schüler selten, wenn der Unterricht einen synthetischen Gang nimmt, sondern mehr dann, wenn analytisch verfahren wird. Sie haben im erstern Falle fast gar keine geistige Anstrengung nöthig und werden daher in ihrer geistigen Kraft wenig gefördert. Man dürfte fast sagen, daß eine ganz consequent durchgeführte genetische Methode der geistigen Entwicklung solcher Köpfe nicht genügt. Man wird daher in einem solchen Unterrichtsgange vornehmlich bei Repetitionen den analytischen Weg zu wählen und dann diese Schüler vornehmlich in Thätigkeit zu setzen haben. Sie müssen dann in den gewonnenen allgemeinen Begriff wieder die aus den Einzelvorstellungen aufgenommenen und auch nicht aufgenommenen, aber an den Einzelvorstellungen wahrgenommenen Merkmale auffuchen und darlegen.

6. Wenn an vielen Stellen der Revue darauf hingewiesen ist, daß die Repetitionen stets erweiternd verfahren müssen, wenn sie wahre Frucht bringen sollen, so kann man wirklich sagen, daß alle Repetitionen ohne solche Erweiterungen, oder denen nicht eine neue Verknüpfung und Anordnung des Stoffes zu Grunde gelegt wird, für diese Schüler ein ganz

leeres Strohdreschen sind, und daß solche dem Unterrichtsgange nachretenden Wiederholungen wahre Geistesmartern für dieselben werden. Es mag um anderer Schulen willen sehr gerathen und nothwendig sein, zunächst wenigstens gewisse Vorstellungen immer in derselben Folge wiederholen zu lassen, um nur überhaupt erst eine gegenseitige Bekanntschaft derselben zu erzielen; für die hier beregten Schüler aber wird eine solche Wiederholungsform zur großen Plage und fördert sie weder an geistiger Kraft noch an Sicherheit des Wissens. Gelernte Schemata hersagen, oder gar eine bestimmte Reihenfolge von Regeln in dieser Reihe lernen und hersagen und wohl gar auch noch zu jeder Regel ein Beispiel mitlernen und aufzusagen zu lassen, und das fleißige Repetiren bis zur großen Gewandtheit und Sicherheit zu bringen: das ist an sich schon ein nicht genug rührendes didaktisches Thun, aber für die hier besprochenen Schüler kann es zu einem geistigen Todtschlage führen, und hat schon oft dazu geführt. Strenge Lehrer erzwingen nur mechanische, erlogene, äußerlich vorhandene Aufmerksamkeit, während der Knabe innerlich mit seinen Gedanken umherschweift und oft auf Felder geräth, wo seine Phantasie mit giftigen Kräutern sich speist. Hieraus erklärt sich, warum so oft solche Köpfe, die so recht für die Schulen geschaffen sind, sich am ersten innerlich von der Schule abwenden, sich bald aus ihr heraussehnen, arm an Hingebung und ohne Liebe in ihr verweilen, arm an Pietät aus ihr scheiden. Wenn die Kunst, gute Repetitionen anzustellen, zu der feinsten des Lehrers gehört, und man den pädagogischen Lehrer von dem bloßen Lehr- und Exercirmeister nicht sowohl beim Vortragen, Erklären, Einüben, Befestigen, sondern bei dem eigentlichen Repetiren erkennt: so wird auch der beste Meister noch immer eine Schwierigkeit finden in Beziehung auf die lebendigen Köpfe. Hat er sich nicht beim ersten Vortrage, beim ersten Behandeln des Stoffes etwas zurückgelegt, einige Seiten und Beziehungen aufgeparrt, die er für die lebendigen Köpfe bei der Repetition als neue Aufgaben hinstellen kann, kurz handhabt er nicht die freie Unterrichtsform: so wird er nie und nimmermehr trotz alles entgegengelegten Behauptens und Meinens solche Schüler durch die Repetitionen gewinnen oder auch nur fester in dem Gegenstande machen. Die gewöhnlichen Hausmittelchen, welche nebenbei auch ganz angemessen sind, reichen nicht vollkommen zu dem zu erreichenden Zwecke ganz hin. Wir können dahin die schon oben erwähnte Forderung an diese Schüler, daß sie die gelassenen Lücken, die gemachten Fehler, die Ungenauigkeiten und Unvollständigkeiten berichtigen, ergänzen und verbessern sollen — ohne daß man sie erst darnach fragt —, also auch selbst wahrnehmen sollen. Dazu gehören auch Kreuz- und Quer- und Verirfragen. Diese, von talent-

vollen Lehrern oft mit großer Virtuosität gehandhabten Mittel wehren doch schließlich nur der Theilnahmlosigkeit und setzen sich an die Köpfe der Schüler wie plagende Fliegen; aber ihre Wirkung auf die Bildung und gar in dem hier geforderten Sinne eines Heilverfahrens ist doch wirklich nur sehr geringe. Es bleibt nach unsern Erfahrungen, um zu einer fruchtbaren Repetition zu gelangen, nichts anders übrig, als für diese lebendigen Köpfe Nebenaufgaben an dem zu repetirenden Stoffe als freie Aufgabe hinzustellen und die Lösung derselben mit in den Unterricht zu verweben. Wenn man fürchtet, den langsamen Köpfen dadurch Unrecht zu thun, daß sie etwas anhören sollen, was ihnen doch nichts hilft, was noch über deren Horizont geht, was ihnen mindestens verloren geht, da es eben nur einmal vorübergehend angehört wird: so bedenke man, daß die guten Köpfe oft viel länger auf die langsamen Köpfe warten müssen und daß sie eine Reihe von Uebungen mit anhören und durchmachen müssen, deren sie für sich selber nicht bedürfen würden.

7. Wenn man mit diesen Schülern in dem hier angegebenen Verfahren ist, dann bedarf es der didaktischen Regel nicht, selbige nicht sehr ans Licht zu ziehen, um nicht einen Schaden für die Sittlichkeit herbei zu führen. Man wird im Gegentheil diese Knaben so oft bei ihren Schwächen ertappen, sie werden so viel zu thun bekommen, diese Schwächen zu überwinden, daß ihnen der Dünkel bald vergehen wird.

27. April 1852.

Der Styl.

Von W. Gurtmann.

I. Der Styl ist der Mensch, hat ein berühmter Mann gesagt, und viele haben es ihm nachgesprochen. Wenn es aber mehr als eine pikante Behauptung, wenn es eine Wahrheit sein soll, so muß es heißen: Die Rede ist der Mensch. Denn mehr als durch das schriftliche Charakterisirt ist der innere Mensch durch das mündliche Wort. Die Schriftsprache verliert das Abgeleitete, sie hat die Ursprünglichkeit verloren, es hat sich ihre Nachahmung und darum mehr Unwahrheit hineingemischt. Wie viele schreiben empfindsame Briefe, deren Rede nichts weniger als empfindsam lautet, wie viele sind am Schreibtische ganz andere Menschen als am Schenktische! Aber allerdings erkennt man eben wieder die Doppeldeutigkeit eines Charakters aus diesem Contraste des Sprechenden und Schreibenden Menschen.

Diese Betrachtung sollte den Schulmann wohl darauf hinleiten, daß dem Styl, also dem schriftlichen Gedankenausdrucke, in dem Unterrichte die rechte Stelle anweise. Vordem war von directem Unterrichte im Styl überhaupt keine Rede. Höchstens wurden einige Quittungsformulare und die Titulatur in den Schulen eingeübt. Gleichwohl haben unsere Väter ganz erträglich, mitunter sogar classisch stylisiren gelernt. Sicher läßt sich nicht behaupten, daß die stylistische Virtuosität der Menge dem Styl ausdrücklich gewidmeten Lehrstunden proportional sei. Guter stlicher Ausdruck ist das Product gar vieler Factoren, wovon die besten Uebungen keineswegs immer den überwiegenden ausmachen. Es ist anerkannt, daß die Vergleichung zweier Sprachen durch Uebersetzung und Rückübersetzung, durch Grammatik und Synonymik eine sehr ergiebige Quelle der stylistischen Entwicklungen bildet und daß sich sehr leicht hieraus erklären läßt, wie die Schüler mancher Gymnasien im Styl voranstehen, ohne daß des directen Unterrichtes viel sichtbar ist.

Die zweite Hauptquelle des Stils ist zu allen Zeiten die Lectüre gewesen. Die Betrachtung der Vorbilder führt zur Nachahmung. Sind überall Kunstwerke vorhanden, so gibt es auch bald Kunstjünger, welche mehr oder weniger glücklich den Wegen ihrer Vorgänger nachgehen. Es ist darum, seit wir deutsche Classiker besitzen, unendlich leichter geworden, einen guten Styl anzueignen, als früher. Die bloßen Reminiscenzen sind schon bedeutend. Aber freilich kommt es nicht bloß auf das Was, sondern auch auf das Wie des Lesens an. So wie man sich dumm lesen kann, so kann man auch durch Lesen seinen Styl verderben. Es gibt sehr viele, welche über das zu Lesende so oberflächlich weggleiten, daß sie der

stylistischen Eigenthümlichkeiten sich durchaus nicht bewußt werden, ja daß nicht einmal in ihrem Sprachgefühl Spuren des Gelesenen zurückbleiben. Diese werden also für ihren Styl gar nichts profitiren, als immer tiefer wurzelnde Leichtfertigkeit und Ungenauigkeit. Andere heften sich an Einzelheiten, ohne den Zusammenhang zu berücksichtigen. Diese setzen dann solche Reminiscenzen als Flicklappen auf ihre damit contrastirenden Productionen. Selbst die Grammatik leidet oft unter solchen unorganischen Einschiebseln noth. Wieder bei Andern ist es das Vielerlei, das Disharmonische der Lectüre, was sie der Stylbildung unförderlich oder schädlich macht. Schon die Gewohnheit, sich bei dem Lesen passiv zu verhalten, pflegt die productive Kraft für das Schaffen eines Gedankenausdrucks zu schwächen. Es ist also jedenfalls sehr voreilig, wenn man sich von dem bloßen Lesen schon die Bildung eines guten Stils verspricht. Mit dem nämlichen Rechte würden die Besucher der Gemäldegallerieen sofort zu den Malern gerechnet werden müssen.

Aber auch umgekehrt irren diejenigen, welche behaupten: Lehrt die Jugend nur geordnet denken, so wird sich der Gedankenausdruck von selber einstellen. Wer so redet, vergißt, daß Stoff und Form zwar unzertrennlich, aber doch nicht allenthalben in proportionaler Vollkommenheit vorhanden sind. Die Beispiele der stotternden und schwerzüngigen Mathematiker und Historiker können schon zum Beweise dienen. Hegel, Hamann, Schloffer und hundert andere berühmte Namen sind Zeugen. Auf dem Wege aus dem Gehirn zu den Fingerspitzen geht gar manches verloren und mischt sich gar manches ein. Man schreibt ja nicht für sich selbst sondern für fremde Leser und nicht in einer selbst geschaffenen, sondern historisch überkommenen Sprache. Dazu bedarf es eines Heraustretens aus der eigenen Individualität und einer Rücksichtnahme auf das lesende Publicum. Können wir ja doch in einer nothdürftig erlernten fremden Sprache selbst unsere klarsten Gedanken weder klar noch interessant machen. Es gehört also zum guten Styl außer der Klarheit und Richtigkeit der Gedanken auch eine gewisse Technik. Und diese ist gerade das Feld der Stylübungen in der Schule. Nicht die Gedanken selbst werden durch stylistischen Unterricht erworben, sondern die Fertigkeit, die Sprache gemäß darauf anzuwenden. Es werden also die übrigen Bildungsquellen in dem Style vereinigt, um den vorhandenen Gedanken ein bestimmtes Gepräge und einen Andern verständlichen schriftlichen Ausdruck zu verleihen.

Jedem schriftlichen Ausdrucke ist aber der mündliche, wenn gleich ungehört, vorausgegangen, gerade so wie jedem schriftlichen Rechnen das Kopfrechnen. Die Schrift befestigt nur für längere Zeit den Gedanken und weil ihr die Anschauung und der lebendige Ton nicht zur Seite geht

hat sie durch Präcision diesen Abgang zu ersetzen. Gerade darum aber ist den schriftlichen Versuchen die Unterlage der mündlichen Rede nicht zu fehlen. Die Menschen haben in ihrer geschichtlichen Entwicklung eher gesprochen als geschrieben, das Individuum geht denselben Weg, und es ist eine arge Verfehrung der Natur, wenn man im Unterrichte den Buchstaben vor den Laut, die Note vor den Ton, das sichtbare Wort vor das Gehörbare stellen will. Weil man aber unter Stylübung sofort eine Abmahlung und unter Rede sofort eine Predigt verstand, so wurde der Aufzug zum Kreuze der Schüler gemacht und die Rede als eine selten erreichte Höhe der Schulweisheit hingestellt. Wollte man die natürliche Entwicklung mehr befragen und sich nicht von ererbter Terminologie beherrsigen lassen, so würde der Styl auf jeder Unterrichtsstufe seine Berechtigung und Förderung finden, ohne sich in gespenstische Schwierigkeiten zu verwickeln. Man würde das Horazische: *nulla dies sine linea* auch auf den schriftlichen Unterricht anwenden. Besondere Lehrstunden für den Styl werden auf den Elementarstufen kaum anzusetzen oder mindestens mit den übrigen sprachlichen Lehrstunden in der engsten Verbindung zu halten.

In mittlern und obern Classen würde wegen der Ausdehnung der Lehrgängen allerdings eine ausdrücklich festgesetzte Zeit nicht wohl fehlen, allein auch hier würde von einer durch theoretische Ströme von andern Lehrgegenständen isolirten Rhetorik nicht die Rede sein. Ob der Schüler weiß, zu welcher Gattung der Poesie oder Prosa sein Pensum zu rechnen ist und welche Tropen oder Figuren er an jeder Stelle anzuwenden hat, darauf kommt es so wenig an, als daß sich der junge Vierspieler der Regeln des Generalbasses bewußt werde. Sind die Stylübungen nichts weiter als die letzte, die gereinigte, gefeilte Darstellung vorhandenen Gedanken, dann kann auch kein *salto mortale* für den Schüler mehr in jedem Aufsatze liegen.

Nein, nicht neue Gedanken soll ein Knabe finden oder erfinden, sondern seine Gedanken aus fremder Anregung und nach fremdem Muster weiter entwickeln, daß sie des sprachlichen Kleides fähig sind. Man setze ja auch einem Lehrling der Musik nicht zu, zu componiren, oder einem Zeichenschüler, nach der Natur aufzunehmen oder Phantastiegebilde zu schaffen. (Wenigstens halte ich die überschwengliche Idee einiger Pestalozzi'scher Anhänger für überwunden.) Warum soll denn nun der angehende Stylist eine erfolglose Gedankenjagd ausgehen und sich nicht lieber darauf beschränken, das, was Andere gedacht haben, in ein anständiges Gewand zu kleiden? Es ist unglaublich, welche Zumuthungen in dieser Beziehung den Leuten gemacht werden, deren Gedankenarmuth man doch sonst allzu deutlich kennt. Ein Thema wird hingeworfen ohne alle Vorbereitung,

ohne alle Hülfsleistung, ein Thema, worüber gebildete Männer, worüber die Lehrer selbst sauren Schweiß vergießen würden. O, wenn die Verfasser stylistischer Lehrbücher die aufgeworfenen Themata selbst bearbeiten sollten, was würden wir zu lesen bekommen! Und nun sollen Jünglinge und Halbjünglinge über diesen Thematen brüten. Ich habe selbst als Primaner meine Feder zerkratzt über dem Thema: *Rationi parere libertas*, über dem anderen: Was wäre geschehen, wenn Hannibal sogleich nach der Schlacht bei Cannä vor Rom gerückt wäre? Ich habe auf einem halben Bogen die Fragen beantworten helfen: Sind Alle, die den Beinamen des Großen führen, desselben auch würdig? In allen Prüfungen spuken Themata, wie: über die Ursachen und Folgen der Kreuzzüge; der Müßiggang mit seinen Folgen; von der Vaterlandsliebe u. dgl. Heißt das aber nicht die jungen Leute in die entmuthigendste Rathlosigkeit oder in den Betrug hineinstoßen? Und sind im glücklichen Falle die producirt Gedanken nicht dennoch reproducirt, nur eben aus einer verborgenen Quelle? Ein Primaner — das kann als Regel wohl ausgesprochen werden — vermag über solche abstracte und vielumfassende Terte nichts an sich selbst zu reden, denn er ist noch allzu sehr in der Aufnahme der Einzelnen befangen. Wird ihm gleichwohl Abstraction zugemuthet, so schiebt es fast immer auf Kosten der Wahrheit.

Aber auch die sogenannten leichten Themata, wie wenig entsprechen sie den Kräften der Knaben! Da hört man: „Beschreibet das Schzimmer“, als wäre es ein Leichtes, ein Zimmer zu beschreiben. Es gibt nichts Eintönigeres und Saftloseres als eine solche Beschreibung, wie sie nicht aus der geübtesten Feder kommt. Ist denn die Sprache da, solche Beschreibungen zu liefern, welche durch die einfachste Zeichnung mehr als ersetzt wären? Soll man etwa auch den pythagoräischen Lehrsatz ohne alle Zeichnung zur Stylübung benutzen oder statt der Lausarten Beschreibungen drucken lassen? Ein bekannter Jugendschriftsteller hat Musteraufsätze geliefert z. B. über „das Hemde“, „die Bank“ u. s. w. ob zum Nutz und Frommen der Schulen, bezweifle ich sehr. Ein weiser Schriftsteller kann auch eine Abhandlung über „einen Besenstiel“ schreiben, aber ohne Wiß ist ein solches Unternehmen wahrhaft stupid und wird auch die Jugend nicht anders als stupid machen. Kurz, was nicht willst, daß man dir thu', das füg' auch keinem Andern zu! andern Worten: Ueber Themata, worüber kein vernünftiger Mann schreiben wird, laßt auch keinen lernenden Knaben schreiben!

Oft scheinen die Themata wirklich zum Veriren der Jugend geeignet. Kein Wunder, wenn dann die Correctur zu einer riesenhaften Anwachsung, vor der sich auch der fleißigste Lehrer scheut, was dann

che wird, daß statt wöchentlicher oder, ich möchte sagen, täglicher Stylübungen nur monatliche oder gar vierteljährliche Aufgaben erfolgen. Wann wird man einmal einsehen, daß alle Correctur eigentlich dazu vorhanden ist, um sich selbst wieder zu vernichten? Daß durch das Verbessern nur dann Besserung kommt, wenn es sparsam geschieht? Einen, zwei, drei Fehler, die dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden, wird er sich wohl merken und für alle Zukunft vermeiden, aber zwanzig wird er in Lauf und Bogen nicht achten und vergessen. Wollt ihr correcte Schriften der Schüler, so verlaßt euch nicht auf das Corrigiren, sondern auf das Präpariren! Es muß durch die wohl erwogene Stufenfolge und die Vorbereitung des Lehrers dem Schüler fast unmöglich gemacht sein, viele Fehler zu schreiben; mindestens muß es ihm möglich sein, fehlerlos zu schreiben. Schon das ist eine mächtige Sicherung gegen Nachlässigkeiten jeder Art, wenn der Schüler Freude an seiner Arbeit behält. An mit Correctur besäten Arbeiten hat aber Niemand Wohlgefallen und an dem einmaligen Abschreiben auch nicht. Ich kann keinen Anfang finden, höre an den federkäuenden Schüler oft klagen, und wenn er endlich den Anfang gefunden hat, so ist ihm doch immer noch der Aufsatz die gräulichste aller Schularbeiten. Er fühlt selbst, daß trotz aller Mühe, trotz aller Hilfsmittel, erlaubter und unerlaubter, das Product ein höchst unvollkommenes sein wird. Dazu hat er nun noch die langweilige Correctur zu erwarten, welche die Fehler der ganzen Kameradschaft wochenlang nachhorgelt, und in weiterer Aussicht das Mundiren, so daß selbst der Verfasser des Besserns allmählig erschlafft.

Es ist neulich in dieser Zeitschrift auf eine sehr überzeugende Weise nachgewiesen worden, wie wenig Frucht von den meisten häuslichen Aufgaben die Schüler, namentlich der unteren Classen, zu erwarten sei. Ich schließe mich diesem Urtheil nicht nur vollständig an, sondern ich wende es auch speciell auf die Stylübungen an. Es wird unendlich viel mehr durch kleinen Übungen ex tempore profitirt als durch die schwer gerüsteten häuslichen Aufsätze. Ja ich gehe noch einen Schritt weiter, indem ich behaupte, daß mit wenigen Ausnahmen alle Aufsätze in der Schule vorgelesen und gesprochen und erst nachträglich zu Hause geschrieben werden müssen. Vor Allem spricht mit euren Schülern, damit sie wieder sprechen lernen. Aus geordneten mündlichen Ausdruck lernen. Aus diesem wächst dann der geringere technische Ausdruck und Nachhülfe der schriftliche Ausdruck selbst hervor. Laßt es euch nicht verdrießen, vielfach nachahmen, ja buchstäblich nachahmen zu lassen. Aus dem Nachahmen wird sich das Nachbilden und zuletzt ein Nachahmen entwickeln. Die Selbstständigkeit der freien Aufsätze ist eben nur eine scheinbare Freiheit und Selbst-

ständigkeit, eine verhüllte Sklaverei, wie die ganze vorgebliche Freiheit und Selbstständigkeit der heutigen Jugend. Erst soll sich der Knabe in die Formen Anderer schiden und sicher darin bewegen lernen, bevor er sich auf eigene Bahnen wagt.

Ueberhaupt ist man im Styl wie allenthalben viel zu sehr auf die scheinbaren, auf die handgreiflichen, examinirbaren Resultate aus und übersteht die geistigeren, darum unwägbaren Entwicklungen. Der Sprachunterricht überhaupt und der stylistische insbesondere bildet unmerklich durch Verfeinerung des Ohrs und des Sprachgefühls, während von selbstständigen Productionen noch nicht im entferntesten die Rede ist. Die feine Nuancirung der Begriffe durch die Sprache läßt sich ja nur durch lange Gewöhnung erlernen, ohne daß man in den meisten und schwierigsten Fällen sich Rechenschaft durch Grammatik oder Synonymik zu geben vermag. Woher lernten denn unsere Damen und so viele andere gebildete Leute die Sprachfeinheiten, da sie doch notorisch durch wissenschaftliche Forschung es nicht gelernt haben? Auch die Schule, die gute Schule nämlich, gewährt eine solche feine Atmosphäre, worin sich die Sprache ohne sehr bestimmtes Bewußtsein der Gesetze allmählig entwickelt. Das läßt sich aber nicht examiniren und nicht schriftlich documentiren, sondern nur aus dem Gepräge eines Schülers bei seiner Entlassung als Gesamteindruck entnehmen. Zu dieser stillen Einwirkung der Schule gehören nun auch die Stylübungen, welche ich für die umfassendsten und empfehlendwertheften halte, nämlich die unmittelbare Nachbildung alles Nachahmenswerthen in Rede und Schrift. Der Schüler muß alles reproduciren, was sein Lehrer oder sein Lehrbuch producirt hat, und zwar in möglichst schöner Form.

Durch alles dieses scheinen mir nun folgende Sätze gerechtfertigt:

1. Der positive stylistische Unterricht ist bloß eine Ergänzung und Zusammenfassung der in alle übrigen Unterrichtszweige zerstreuten Stylübungen.

2. Die Uebung in dem mündlichen Ausdrücke muß auf allen Stufen des Unterrichtes der in dem schriftlichen vorausgehen, mindestens dieselbe begleiten.

3. Die stylistischen Aufgaben sollen zunächst gar nicht auf Auffindung neuer Gedanken, sondern nur auf geschickliche Wiedergebung vorhandener Gedanken gerichtet sein. Das Aufschreiben soll nur die letzte Handanlegung an die mündliche Mittheilung bestimmter Gedankenreihen sein. Darum geht alle Stylübung von der unmittelbaren Nachahmung aus und endigt in der freien Nachbildung.

4. Die wesentliche Arbeit für den Styl muß in der Schule selbst

sehen; darum verdienen kleine, häufig wiederkehrende Aufgaben den Vorzug vor den größeren, selten eintretenden.

5. Die stufenmäßige Gliederung der Aufgaben schiebt die schweren anfangsreichen Aufsätze von selbst bis nach der eigentlichen Schulzeit oder versetzt sie wenigstens in das letzte Stadium.

6. Auch bei größeren und schwereren Aufsätzen soll von der Vorbereitung mehr erwartet werden als von der Correctur.

7. Wenn die Correctur heilsam sein soll, so muß sie auch sparsam sein. Viel corrigirende Lehrer büßen ihre eigene Schuld. Die sparsame Correctur kann desto exacter sein.

8. Der Lehrer soll in der Regel kein Thema zum Aufsatz geben, welches er nicht selbst bearbeitet hat oder in einer gelungenen Arbeit vor sich sieht.

9. Die stylistischen Lehrbücher müssen vor allem zahlreiche und gute Muster zur unmittelbaren oder mittelbaren Nachahmung liefern. Ohne diese führt alle Anleitung zu nichts. Solche Muster finden sich aber höchstens in unsern Classikern, sie müssen vielmehr eigens für den pädagogischen Zweck bearbeitet sein.

10. Die Themata und deren Vorbereitungen müssen so gewählt sein, daß alle Versuchung, sich fremder Hülfe zu bedienen, von selbst wegfällt.

11. Frei gewählte Themata können höchstens dann und wann als Ausnahmen der individuellen Neigungen und Fähigkeiten zugelassen werden.

12. Die Themata müssen auch so gewählt sein, daß zu unwahren Abstractionen oder Gefühlen dadurch kein Anlaß gegeben wird.

13. Besonderer Redeübungen bedarf es nicht in der Schule. Bei starker Leitung der Stylübungen sind jene in diese eingeschlossen.

14. Das volle Product der stylistischen Uebungen wird erst nach der Entlassung aus der Schule sichtbar. Erst der Stoff, den das Leben aufdringt, regt den Geist zu Gedankenerfindung und lebendiger Darstellung auf.

II. Wir wollen nun versuchen, nach diesen Grundsätzen einen Lehrplan für den stylistischen Unterricht zu entwerfen, ohne gerade die Schulung, der er dienen soll, genau zu bestimmen. Er muß ja jedenfalls individualisirt werden, sobald er zur Anwendung gebracht werden soll.

Die Volksschule wird sich mit den ersten Stufen begnügen können. Sie muß sich nach ihrer knappen Zeit einzurichten, aber auch zu erwägen, daß am wenigsten Nebenzuflüsse zu Theil werden. Was hier die Stylübung nicht leistet, darauf wird vergebens gewartet. Darum hat sie sich nicht mit Geschäftsaufträgen zu befassen als jede andere Schule, aber frei mit aus sehr einfachen Verhältnissen gegriffenen. Ausdrücke von Ge-

fühlen, die der häuslichen Atmosphäre durchaus fremd sind, dürfen der Volksschule am allerwenigsten aufgedrungen werden.

I. Vorbereitender Cursus. Indirecte Stylübung durch mündliche Reproduction und Aufschreiben aus dem Gedächtniß. Die Uebungen reihen sich an das Lesen, an die Orthographie und an die Grammatik, andererseits an den Anschauungsunterricht an. Nämlich

- a. die Kinder geben das Gelesene sagweise wieder;
- b. sie schreiben mit stufenweiser Erschwerung (durch andere Schriftgattung, durch eingeschobene Bedenkzeit) Uebungsbeispiele ab;
- c. Dictate mit stufenweiser Erschwerung (durch längere Aufsätze, nur einmaliges Vorsprechen, schwierigeren Inhalt). Alle Dictate müssen jedoch ein stylistisches Ganze bilden und der Fassungskraft des Schreibenden angemessen sein;
- d. Bildung von Sätzen von vorgeschriebener Form, aber in der Regel auch über ein vorgeschriebenes Thema;
 - α. Ergänzung angefangener Sätze, erst mündlich, dann schriftlich;
 - β. Beziehung einer Reihe von Sätzen auf ein gegebenes Thema;
 - λ. Nachahmung eines Mustersatzes der Form nach mit Beibehaltung des nämlichen Themas;
- e. Nacherzählen einer vorerzählten Geschichte (mündlich, aber getreu und vollständig);
- f. Unterredung über anschauliche Gegenstände mit grammatisch vollständigen Antworten (auch wohl mit Nachsprechen im Chor);
- g. Wiederholung der Unterredung in einer mündlichen Beschreibung des anschaulichen Gegenstandes.

Man sieht, daß in diesen größtentheils mündlichen Uebungen die Keime aller künftigen schriftlichen liegen. Auch reichen dieselben mit ihren höheren Spitzen in den folgenden Cursus hinein und können als Ausfüllungs- und Vorbereitungsübungen zu keiner Zeit entbehrt werden. Gerade darin besteht das stets neue Leben des Stylunterrichts, daß er sich mit seinen Elementarübungen an alle übrigen Unterrichtsgegenstände anrankt. Bildet er also gleich nicht den Kern des Gesamtunterrichts, so kann man ihn doch mit der Rinde vergleichen, welche alles umschließt und allem Form und Farbe gibt.

II. Erster Cursus des directen Stylunterrichts. Unmittelbare Nachahmung von Mustern. Vorgesprochenes oder Vorgelesenes wird entweder mit buchstäblicher Treue oder mit unwesentlichen Abänderungen niedergeschrieben. Die Ordnung der Muster bildet sich nach der Schwierigkeit des Verständnisses und des Ausdrucks zugleich. Auch der Quantität nach findet strenger Stufengang statt. In der

regel bildet jede Aufgabe ein Ganzes für sich. Doch können sich die Aufgabenaufgaben als Glieder eines größeren Ganzen zusammenreihen. Es lassen sich Nebenzwecke mit diesen Aufgaben verbinden. Der Stoff kann aus realen Unterrichtsgegenständen entnommen sein, oder es können stereotypische Formen (z. B. der Geschäftsaufsätze) zur Anschauung und Geläufigkeit gebracht werden.

a. Erzählungen. Unter allen stilistischen Formen die leichteste, weil sie ihre Disposition in sich selbst tragen. Werden sie vorgelesen, so bahnt eine mündliche Wiederholung dem Niederschreiben den Weg. Ist die mündliche auch nicht fehlerhaft, die Schüler selbst lesen zu lassen und erst nach Verlauf einiger Zeit das Niederschreiben zu verlangen. Sollte das Vorleser sprachliche Schwierigkeiten enthalten, welchen der Schüler noch nicht gewachsen scheint, so werden dieselben mündlich weggeräumt, also z. B. zusammengesetzte Perioden in ihre Glieder zerlegt. An allzu großer Schwierigkeit der Nachahmung stoße man sich nicht. Das Kindergedächtnis ist eben ein wörtliches und geht von selbst allmählig in ein sachliches über. Die Selbstständigkeit reift ohne besonderes Zuthun des Lehrers. Auch ist es wohl erlaubt, in der mündlichen Behandlung schon eine freiere Nachahmung vorzubereiten. Darum ist auch das schriftliche Nacherzählen des mündlich Vorgetragenen für eine höhere Stufe zu achten als das Nachahmen des mehrmals Vorgelesenen. Bei dem noch bestehenden Mangel an angemessener Muster ist es allerdings gefährlich, zu viel Nebenzwecke einzumischen; indessen bietet sich doch Gelegenheit, theils orthographische Schwierigkeiten mitzulösen, theils geschichtliche Anekdoten dem Gedächtnis einzuprägen, theils moralische Beispiele anschaulich zu machen. Ob biblische Erzählungen in die Uebungen zu ziehen sind, darüber werden die Ansichten noch lange getheilt bleiben. Ich persönlich kann mich nicht dafür entscheiden, weil ich den Religionsunterricht überhaupt in einer spezifischen Form ertheilt sehen möchte.

b. Beschreibungen. Wegen Mangels fester Disposition viel schwieriger. Darum und um das Wort nicht von der Anschauung loszulassen, sei die Beschreibung in engster Verbindung mit dem anschaulichen Unterrichte aller Art. Da man hierbei vielfältig auf locale Annehmlichkeiten geräth, so wird der Lehrer sich schwer von eignen Mustern dispensiren können. So z. B. in der Beschreibung von Gegenständen. Es ist zwar leichter, phantastische Zusammenstellungen ohne Unterbrechung der Wirklichkeit zu machen, vielleicht auch Dichtungen zu benutzen, in die natürliche Entwicklung fordert jedenfalls erst reale Darstellungen mit möglichster Präcision. Das poetische Element mag sich später entwickeln. Knaben vergeifen sich gar zu leicht in Bildern, die in ihrem

Geiste nicht entsprungen sind, und bei Mädchen geht die gesunde Empfindung leicht in krankhafte Empfinderei über. Individuelle Beschreibungen verdienen im Allgemeinen den Vorzug vor den generischen. Doch ist auch dabei Maß zu halten, denn die individuelle Beschreibung beruht immer im Wesentlichen in den Beziehungen auf eine generelle Normalbeschreibung. Auch beobachten die Kinder noch nicht so scharf, daß ihnen die feineren Merkmale hinreichend zum Bewußtsein kommen sollten. Uebrigens führen die individuellen Beschreibungen gar zu leicht in das Gebiet des Zeichnens, wo, wie oben bemerkt, die Geltung des Wortes aufhört. Ich möchte deshalb rathen, mit der Beschreibung des Regelmäßigen innerhalb gewisser Artgränzen anzufangen. So z. B. würde die Beschreibung „des Baumes“ viel zu allgemein sein, die eines bestimmten Baumes dagegen viel zu speciell, dagegen möchte z. B. „der Birnbaum“ oder „der wilde Birnbaum“ etwa die rechte Mitte der Vorstellungen, die der Jugend zugänglich sind, halten. Das Thema „der Hund“ wäre zu weit. Wer wollte da von allen Arten und Spielarten reden? Eher ginge an „der Kuro“ als Repräsentant der Hühnerhunde.

In der Beschreibung von Zuständen liegen große Gefahren der Uebertreibung. Mangel an scharfer, begränzter Beobachtung führen nur allzu leicht auf das Feld vager Tiraden. Was muß ein Lehrer nicht all über den „Frühling“ lesen, nicht bloß von Schülerhand, sondern selbst von der Hand bekannter Schriftsteller? Denn da es sich auf der gegenwärtigen Lehrstufe um stricte Nachahmung handelt, so kommt es ja vor allem darauf an, welche Muster sich zur Nachahmung vorlegen lassen. Haben die Lehrlinge eine Zeit lang gute Gemälde nachgezeichnet, so wird sich ihr Bleistift auch später nicht weit von der Linie der Wahrheit und Schönheit verirren. Ich möchte vor allem höchst kurze und einfache Beschreibungen empfehlen, damit sich an ihnen der Geschmack für das Zusammengefepte bilde. Der Künstler verschmäht es ja nicht, einen abgebrochenen Ast mit allen seinen Einzelheiten zu zeichnen: warum soll der Stylist dies unter seiner Würde halten? Die Naturgeschichte, wenn man sie von ihrer Wissenschaftlichkeit zu entkleiden versteht, bietet dazu treffliches Material.

c. Frage und Antwort. Eine Form, die in unzähligen Fällen zum Bedürfnis wird, worauf auch das Leben trefflich vorbereitet, die aber dennoch in Musteraufgaben so selten erscheint. Später verlangt man aber doch, daß ein Schüler über dieß oder jenes Thema einen Dialog niederschreiben soll. Falkmann hat in seinem „stylistischen Elementarbuch“ hier und da etwas für die Bildung des Ausdrucks nach dieser Richtung hingethan, aber bei weitem nicht genug für unsern Zweck. Was hindert denn aber, den Schülern mündlich Fragen vorzulegen und dieselben zunächst

nlich beantworten zu lassen und hernach dieses Element eines Dia- in Schriftform zu bringen? Was hindert, geradezu Frage sammt ort vorzulesen und dieselben aus dem Gedächtnisse niederschreiben zu ? Außer dem formellen Gewinn findet sich bei dieser Prozedur noch nicht ein materieller. Das Urtheil wird geschärft, es wird mit Ge- a vertraut gemacht, welche später sehr erwünscht zur Stelle find. l auf die rigorosen Gramina wird schon vorbereitet und manchem el die Spitze abgebrochen. Und ist es denn überhaupt nicht besser, jemata der Aufsätze in Fragen zu kleiden, als in abstracten Ellipsen tellen? Wird der Schüler nicht leichter schreiben, wenn ich ihm die vorlege: Wozu dient die Holzasche? als wenn ich ihm einen Auf- über die Asche" zu schreiben befehle? Eben die Unbestimmtheit des as ist die Mutter vieler anderen Unbestimmtheiten.

l. A b h a n d l u n g e n. So unelementarisch dieser Titel scheint, so h der Lehrer des Styls doch nicht scheuen, denselben schon in den schlag dieses Cursus aufzunehmen. Die Scheu vor den Abhand- wurzelt ja nur in der Gewöhnung, sich unter der Abhandlung recht Langes und Breites, vor lauter Gründlichkeit nicht Enden- orzustellen. Allein Abhandlung ist ja schon jede Verknüpfung von len über ein gewisses Thema. In dieser Weise handeln wir alle mündlich ab, und so kann auch schriftlich abgehandelt werden. Die rten auf einigermaßen umfassende Fragen sind ja auch Abhand- l. Vergleichen Miniaturabhandlungen lassen sich aber vorlesen oder ehen, um demnächst niedergeschrieben zu werden. Wir wollen der wegen die Erklärungen, die synonymischen Festsetzungen und Aehn- auch zu den Abhandlungen rechnen, und kein Mensch wird An- nehmen, noch sehr jungen Knaben solche Muster zunächst zur münd- dann zur schriftlichen Wiederholung vorzulegen.

l. G e s c h ä f t s a u f s ä t z e. So gewiß es ein unfruchtbares Unter- n ist, Kinder schon in das Geschäftsleben hinein zu ziehen, so ge- t es, daß wir dieselben auf keiner Unterrichtsstufe ganz mit Formen geschäftslebens verschonen können. Der Brief z. B. berührt das des Kindes so außerordentlich früh, daß wir Zwang anthun muß- wenn wir in Lesebüchern oder Aufsatzsammlungen die Briefe ver- wollten. Sind dieselben aber in dem nächsten Cursus unentbehr- vohl! so lassen sich auch jetzt schon einige Muster zur unmittelbaren ihmung vorlegen. Natürlich nicht solche Briefe, wie gelehrte Freunde empfindsame Freundinnen deren einander schreiben, sondern wie das sie in den allereinfachsten Verhältnissen erzeugt. Vorlesen, durch- en, nachahmen lassen, das paßt für alle stylistischen Formen.

III. Zweitr Cursus. Nachbilden durch Abänderung, Uänderung und Ergänzung gegebener Aufsätze. Die unmittelbare Nachahmung geht in mittelbare über, jedoch noch vorzugsweise nach genau festgestellten Bedingungen. Anwenden läßt sich dieß auf alle bisher genannten Stoffe. Es kommt darauf an, die angemessenen Formen zu finden und in die rechte Stufenfolge zu bringen. Wir schlagen folgende vor.

a. Grammatische Abänderung. Bei Erzählungen Versetzung der Gegenwart in die Vergangenheit oder umgekehrt. Erzählen in abhängiger Redeweise. Passive Form statt der activen. Auflösung der Participialconstructionen u. s. w. Der Stoff muß dazu natürlich passend ausgewählt, darf jedoch nicht ohne stylistischen Zusammenhang sein. Viele solcher Uebungen können bloß mündlich stattfinden. Im Wesentlichen gehört diese Uebung zu der synonymischen Gattung.

b. Lexikalische Abänderung. Wahl anderer ebenfalls passender, jedoch niemals ganz identischer Ausdrücke. Ist das Muster correct, so wird die Abänderung nothwendig etwas incorrect. Man gibt deshalb lieber schon etwas incorrecte Vorlagen. Aufsätze anderer Schüler lassen sich dazu benutzen, so daß hierdurch zugleich eine Correctur entsteht.

c. Verkürzung. Das Verfertigen von Auszügen ist nicht ganz leicht, weil es theils darauf ankommt, das Wesentliche herauszufinden, theils es in präciser Rede darzustellen. Es wird also dem Schüler nicht an einem Musterauszug fehlen dürfen. Ueberhaupt wird hier wie bei den meisten folgenden Uebungen die Möglichkeit guter Nachbildung durch eine Art Proportion bewirkt werden müssen. Das heißt, es müssen von Seiten des Lehrers oder des Lehrbuchs drei Aufsätze gegeben sein, wovon sich der erste zu dem zweiten verhält wie der dritte zu dem von dem Schüler zu fertigenden.

d. Vereinfachung der Form. Läßt sich auch zu a rechnen. Also etwa Verwandlung eines Aufsatzes in einen solchen mit lauter einfachen Sätzen, oder umgekehrt Zusammenfassung des abgerissenen Gesagten in einen engeren Zusammenhang. Mit geringer Abänderung gehören hieher auch die Aufgaben mit vorgeschriebenen Wörtern, sofern diese Wörter einen natürlichen Zusammenhang repräsentiren, aus welchem nur die Wörter von minderer Bedeutung herausgeworfen sind.

e. Erweiterungen. Vor allem Paraphrasen eines Wortes oder Satzes, dann erklärende Umschreibung ganzer, aber kurz ausgedrückter Gedankenreihen. Indessen ist diese Amplification schon an sich für die meisten Schüler zu schwer, vollends wenn die Zumuthung hinzutritt aus eigener Erfindung zu individualisiren. Soll die Aufgabe leichter un-

nürlicher werden, so muß der Stoff der Amplification von dem Lehrer zugethan werden. Dieß kann in mündlicher Besprechung geschehen. Dann dient der kurze Ausdruck gewissermaßen als Disposition zu dem künftigen Aufsatz, wozu mündlich angeleitet wird.

f. **Ergänzungen.** Angefangene Sätze zu vollenden, ebenso angefangene Perioden, Erzählungen, Beschreibungen u. s. w. Es muß nur irgend eine Weise gesorgt sein, daß dem Schüler der ergänzende Dank bekannt ist. Wenn dieß mündlich geschieht, so ist der Schreibende nur schon durch die angefangene Form stylistisch gebunden.

g. **Willkürlich auferlegte Bedingungen.** Von eigentlicher Willkür kann freilich im Unterrichte überhaupt nicht die Rede sein. Es gibt aber Bedingungen, für deren Eintreten kein hervortretender Grund vorhanden ist, welche aber gleichwohl, weil sie zu strengerer Wahl des Ausdrucks nöthigen, den jungen Stylisten sehr fördern. Man weiß, bildend die Auffindung von Reim und Versmaß für den Poeten ist. Auch dem Prosaischer können solche Bedingungen vorgeschrieben werden, z. B. Vermeidung eines gewissen (häufig vorkommenden) Wortes, Buchstaben, einer Construction. Bis zum Veratorischen darf es natürlich nicht gehen, wie etwa wenn man verlangt, eine Erzählung ohne X zu schreiben. Der alte Briefstyl schrieb vor, das Ich im Anfang zu meiden. Gleich dieß bis zur Pedanterie ging, so ist es als Uebung doch unangenehm. Bei dem mündlichen Erzählen reicht es oft schon hin, die störenden Einschaltungen „nun“, „da“, „aber“ zu verbieten.

h. **Arbeiten nach Formularen.** In dem Geschäftsstyl kommen zahllose Formulare vor: warum sollte man in den stylistischen Uebungen nicht auch damit vertraut machen? Es gibt ja äußerst leichte und leicht häufig vorkommende Fälle, welche gar keiner weitläufigen Erweiterung bedürfen. Ich würde unbedenklich Formulare von Quittungen, Urtheilen, Zeugnissen, Erinnerungsbriefen u. dgl. an die Tafel schreiben und von den Schülern ausfüllen lassen. Sie lernen dadurch sicherer durch selbstständigere, oft verunglückende Versuche.

IV. **Dritter Cursus. Schreiben nach Analogieen, Nachahmung entfernter Muster.** Dabei müssen denn allerdings reichliche Muster vorhanden sein. Dem Schüler ist entweder mehr Freiheit im Stoff oder mehr in der Form gelassen. Nur nach der einen Seite hin sind die Bestimmungen streng bindend.

a. **Gegeben: Muster und Disposition.** Natürlich muß die Aufgabe eine Erklärung von Disposition und Versuche, die Disposition aus einem Aufsatz herauszufinden (III c), vorausgegangen sein. b. darf der Schüler rücksichtlich des Stoffes nicht rathlos dastehen.

Hierher gehören Aufsätze z. B. über „den Herbst“, wenn einer über „den Frühling“ gegeben ist. Ebenso sollte man keine Beschreibung einer Ferienreise verlangen, so lange kein Muster vorliegt. Kahle Dispositionen ohne Muster und ohne Stoffzuleitung sind gerade die Verderberinnen des Stils.

b. Gegeben: Muster und ungeordneter Stoff. Man mag mit durch einander gewirrten Sätzen anfangen, wenn sich nur wirklich ein guter Aufsatz daraus herausbilden läßt. Willkürlich zusammengewürfelte Sätze führen zu einer vergeblichen, entmuthigenden Arbeit. Geht man weiter, gibt man den Stoff nicht in einzelnen Sätzen, aber aus verschiedenen Quellen, so überlege man auch vorher, ob sich wirklich ohne bedeutende Veränderung etwas daraus machen läßt. Gewöhnlich ist die Sache nicht so leicht, als es scheint.

c. Ein Gedicht in Prosa zu verwandeln. Wir rechnen diese sehr gewöhnliche Aufgabe erst hieher, weil dieselbe früher viel zu schwer ist. Ein Umsetzen der Worte oder der einzelnen Sätze reicht durchaus nicht hin. Es kann nur ein verkrüppelter Aufsatz daraus entstehen. Ueberhaupt dürften wohl wenige Stylisten im Stande sein, aus einem guten Gedicht einen guten prosaischen Aufsatz zu fertigen. Die schale Halbprosa eignet sich freilich eher zu solcher Verwandlung. Gewöhnlich erhält man verblaßte Farben, Fäden eines abgetragenen Kleides. Viel Raum möchte ich darum dieser Uebung nicht gönnen.

d. Arbeiten nach abgeänderter Disposition oder aus anderem Gesichtspunct. Soll die Arbeit bildend sein, so muß die Abänderung zahlreiche Consequenzen nach sich ziehen, so daß alle Fäden des Musteraufsatzes eine Verlängerung oder Verkürzung erleiden. So z. B. wenn man eine andere Person erzählen läßt, etwa einen Augenzeugen in directer Rede. Das bloße Umsetzen aus der ersten Person in die dritte oder umgekehrt ist leichter und gehört schon unter III. Die ganze Situation muß eine andere werden. Man kann auch fingirte Personen die Rede in den Mund legen. Die Verwandlung einer Erzählung oder Beschreibung in einen Brief u. dgl. gehört ebenfalls hieher. Die geographischen Lehrstunden lassen sich auf diese Weise ausbeuten, indem man den Stoff in Reisebeschreibungen umarbeiten läßt.

e. Dialogische Form in monologische zu verwandeln und umgekehrt. Das Erstere ist leichter; es muß also damit begonnen werden. Die Lesebücher enthalten ja in der Regel einige Dialoge. In diesen fange man an und lasse dieselben später als Muster gelten. Die Unterredung des Lehrers mit seinen Schülern über einen passenden Stoff kann ebenfalls zur Einleitung eines solchen Aufsatzes benutzt werden.

f. Briefe, entweder als Antwort auf anfragende Briefe oder nach ausführlichen Fallbestimmungen. Aufgaben mit selbst zu erfindendem Inhalt nützen nicht viel, setzen wenigstens schon eine Vielseitigkeit, welche die natürliche Entwicklung der Jugend nicht gibt. Es muß jedoch viel Abwechslung in diese Aufgaben gebracht werden, wenn sie nicht ermüden sollen. Man beschränke sich deshalb nicht auf den Fall, daß der erste Brief gegeben und die Antwort gefordert wird, sondern gebe auch die Antwort und lasse den anregenden Brief nachliefern. Man mache die Anlage zu einer ganzen Correspondenz und verlange dann einen Brief aus der ganzen Reihe u. s. w.

g. Ergänzung von Fragmenten. So wie in früheren Aufgaben unvollendete Sätze u. dgl. vollendet wurden, so wende man dieselben auch auf größere Aufsätze an. Man gebe solche Fragmente, welche hinsichtlich sind zur Fallbestimmung und um den stylistischen Ton zu charakterisieren, unterrede sich mit den Schülern noch über die Ergänzung und übergehe es nun zur Vollendung hin. Es ist in dieser Art noch gar wenig ausgearbeitet. Indessen kann man ja jeden in sich vollendeten Aufsatz dazu benutzen, wenn man nur gerade die charakteristischen Fragmente herauszuheben versteht. Natürlich eignet sich Geschichtliches nur dann zu dieser Uebung, wenn der Stoff schon hinlänglich bekannt ist. Man muß nöthigenfalls durch Unterredungen nachhelfen. Das Gerippe einer Darstellung, in fragmentarischen Worten gegeben, kann sich wohl als Uebung aufstellen, ist aber keineswegs von so hervorragendem Erfolg, daß besonders viel Zeit darauf zu verwenden wäre. Zusammengewürfelte Wörter durch allerlei Künstelei in stylistische Verbindung zu bringen, mag eine Aufgabe der Komik sein, für den stylistischen Unterricht aber gewiß nicht.

Für alle diese und ähnliche Aufgaben ist die Anlehnung an ein gutes Lesebuch höchst förderlich. Es findet sich da Stoff und Muster beisammen. Die Schüler werden vertraut damit, so daß der Lehrer nur wenig hinzuzufügen braucht, wenn er eine Aufgabe darauf gründen will.

h. Uebersetzung aus fremder Sprache in die Muttersprache. Sofern diese directe Stylübung werden soll, kann es nur kürzere Stellen betreffen, welche mit besonderer Sorgfalt und etwa noch mit erwerbenden Bedingungen übersetzt werden sollen, z. B. in populärer Sprache. Für die Schulen, welche der fremden Sprache entbehren, tritt ihre Stelle der deutsche Dialekt, welcher in der Regel in den Lesebüchern ebenfalls vertreten ist, sollte es auch nur durch eins der allernächsten Gedichte von Hebel sein.

i. Umsetzung einer Stylgattung in die andere. Ist in

dem Voranstehenden schon mehrmals vorgekommen, kann aber nun zur allgemeinen Anwendung kommen. Eine wissenschaftlich gehaltene Darstellung zu popularisiren oder umgekehrt, eine scherzhafte Erzählung in eine ernsthafte zu verwandeln, eine Schilderung in einen Geschäftsaussatz umzuwandeln u. dgl. Immer aber wird wieder nöthig sein, daß ein doppeltes Muster vorliege, damit der Schüler sich unmittelbar das Verhältniß veranschauliche und damit der Lehrer selbst sich nicht über die Ausführbarkeit täusche.

Der vierte Cursus, der freien Aufsätze, hat schon so viel Bearbeitungen gefunden, welchen ich nicht viel Neues hinzufügen könnte, daß ich von seiner Erörterung hier wohl Umgang nehmen darf. Sollte ich später darauf zurückkommen, so müßte jedenfalls den Beispielen ein bedeutenderer Raum gewidmet werden.



II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

- Coup d'œil des méthodes employées dans l'enseignement de la langue française, von dem Oberlehrer Claude. Programm des Gelehrten-Gymnasiums zu Wiesbaden. Ostern 1852.
- Charles de la Harpe's französische Schulgrammatik. Deutsch bearbeitet von Dr. Max Straß, Oberlehrer am königlichen Friedrich-Wilhelm-Gymnasium und Lehrer an der Handelsschule zu Berlin. Berlin 1851 bei W. Herz (Vesser'sche Buchhandlung). 108 S.
- Elementarbuch der französischen Grammatik nach Seidenstücker(Ahn)'schen Grundsätzen von Präceptor J. Seyerlen, Hauptlehrer an der Realschule zu Stuttgart. Dritte Auflage. Stuttgart 1852 bei Ebner und Seubert. 270 S.
- Elementarbuch der französischen Sprache. Mit besonderer Rücksicht der Aussprache bearbeitet von Dr. C. Plöß, Lehrer am königl. französischen Gymnasium in Berlin. Erster Cours. Dritte, verbesserte Auflage. Berlin 1852 bei F. A. Herbig. 144 S. 7 1/2 Sgr.
- Französisches Elementarbuch von Dr. Bernh. Schmiß. Zweite, erweiterte Auflage. Erster Theil 70 S., zweiter Theil 167 S. Berlin, 1849. Ferd. Dümmlers Buchhandlung.
- Französische Grammatik für Gymnasien und andere höhere Lehranstalten von L. A. Hermann, Lehrer der französischen Sprache an der Nikolaischule zu Leipzig. Leipzig 1851 bei B. G. Teubner. 168 S.
- Übungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische zum Gebrauche neben Friedrich Hermann's Lehrbuch der französischen Sprache von Dr. A. Reber, Oberlehrer an der h. Bürgerschule zu Aschersleben. Aschersleben, 1851. Verlag von G. Manniske. 139 S. 8 Sgr.

Eine Anzeige des unter No. 1 aufgeführten Programmes mag ihren Platz finden, weil Herr Claude der Ansicht ist, daß seine Bemerkungen für den Unterricht in neueren Sprachen Epoche machend werden. Zwar wäre dem Rec. statt eines ganz allgemein gehaltenen Raisonnements (welches dem Verf. überdies den Vortheil bietet, behaupten zu können, man habe ihn mißverstanden) ein nach den angegebenen Grundsätzen ausgearbeitetes Elementarbuch für seine Beurtheilung erwünscht gewesen; indessen ist dem Verf., so weit das Programm darüber urtheilen läßt, entschieden zu rathen, von seinem etwaigen Vorhaben, ein solches Lehrbuch zu schreiben, gänzlich abzustehen. Die Diatribe wird voraussichtlich dadurch nichts einbüßen.

Der Verf. beginnt mit der alten Klage, daß auf den (Gelehrten-) Gymnasien so wenig Französisch gelernt werde, und das läßt sich leider

nicht bestreiten; richtig ist auch — aber nur zum Theil — die Bemerkung, daß die bei dem Unterricht angewandten Methoden Schuld an dem geringen Erfolge seien. Diese ungenügenden Methoden sind nach Herrn Claudes 1. la méthode grammaticale (etwa das, was Mager grammatisch genannt hat); 2. la méthode basée sur le verbe (Mager und seine Nachfolger, Gallin u. a.); 3. la méthode mécanique [Hamilton (Jacotot), Ollendorf und Ahn (Seidenstücker)]. — Der Verf. mag namentlich die Zusammenstellung der Namen sub No. 3 verantworten; wer die Sache schon kennt, der wird aus seinen kritischen Bemerkungen über diese Methoden manches Wahre herauslesen und kann sich allenfalls bei jenen Schlagwörtern das Richtige denken; aber selbst in einem Programm müßte man doch etwas mehr Gründlichkeit erwarten und ein tieferes Eingehen auf die Sache, die so gänzlich von der Erde vertilgt werden soll. Ohne den zustimmenden Beistand vieler anderer Leute wird Herr Claudes es schwerlich unternehmen wollen, seine neue Lehre auf den Thron zu setzen, und diese Zustimmung wird gewiß nicht durch solcherlei aus dem Ärmel geschüttelte Bemerkungen über das Alte, den Leuten Liebgewordene erreicht werden, selbst in dem Falle nicht, daß der Reformator vollkommen Recht hätte. — Welches ist nun die Wunder bewirkende Lehrweise des Verf.? Sie trägt den vielversprechenden Namen „la méthode naturelle“, wobei freilich das bedenklich ist, daß der eigene Vater sein Kind so getauft hat. Sie heißt so im Gegensatz zu den anderen, künstlichen, „que l'on veut inculquer à l'élève, tandis que celle-ci (la naturelle) développe dans son esprit la langue étrangère, à l'aide des matières qu'elle renferme“. Jetzt wird der Name doch wohl hinlänglich gerechtfertigt sein! Die natürliche Methode geht von dem Princip aus, „que l'enseignement des langues ne doit émaner que de la langue maternelle“. Sie ist etwas ganz Neues, nicht etwa bloß eine Verbesserung der alten Methoden, die ja auch Uebersetzungen aus der Muttersprache anwenden; sie ist „une méthode bien combinée qui n'occupe l'esprit qu'à l'aide de la mémoire qui oblige l'élève dès le commencement à travailler de lui-même qui le mette en peu de temps en état de s'énoncer clairement et d'écrire correctement sur quelque sujet que ce soit“ (sic!). Bei dieser Methode müssen drei Dinge zu gleicher Zeit wirken: „L'esprit engendre la pensée, la mémoire fournit les matériaux que l'esprit met en œuvre, et les organes de la langue, dominés par la volonté, doivent exprimer la pensée par les sons“. Daran knüpft der Verf. unmittelbar den Satz: „et s'il est vrai qu'on devient un nouvel homme toutes les fois qu'on apprend une autre langue à fond, il

aut sans contredit donner la préférence à une méthode qui produit un tel effet". Das heißt beweisen und überzeugend die Unfehlbarkeit der „natürlichen Methode" darthun! — Uebergehen wir die in den Nummern aufgezählten Vorzüge dieser Methode; eine klare Anschauung von dem, was der Verf. eigentlich will, wird auch aus jenen Nummern nicht gewonnen. Dagegen wollen wir dem Leser nicht verschweigen, welche „les principes généraux" eines Elementarbuches in dem Sinne des Verf. seien. „1. Regeln werden nur gegeben, wenn die beiden Sprachen sich von einander unterscheiden, wobei dann der Ausdruck der Muttersprache immer vorausgeht, um daran das Abweichende zu machen; das Geschlecht der Subst. wird ebenso nur angegeben, wenn beide Sprachen nicht übereinstimmen. 2. Man läßt nicht decliniren und conjugiren, sondern bestimmt bloß durch Regeln die Endungen (les terminales pénultièmes et anté- (anti ist wohl Druckfehler) pénultièmes). Man gibt zuerst in deutscher Sprache „la matière en bloc, à l'aide de laquelle l'élève formera des phrases, mais on se gardera de la manier dans la langue étrangère, parce que l'élève flottant dans l'incertitude cherchera à deviner". 4. Wenn ein deutsches Wort mehrere Bedeutungen in der fremden Sprache hat, so muß man nicht bloß eine angeben, sondern alle, welche in der Aufgabe vorkommen sollen. Der erste Abschnitt eines nach diesen Grundsätzen bearbeiteten Elementarbuches muß die hauptsächlichsten Schwierigkeiten und Unregelmäßigkeiten des Deutschen enthalten, besonders die Regeln der Construction; vier Sprechweisen (bejahend, verneinend, fragend, fragend-verneinend) mit den dahin gehörigen Anwendungen auf Personen, Sachen etc.; die Moduszeitwörter mit pouvoir, falloir und vouloir; die deutschen Pronomina; ferner den Gebrauch von à und de, die Zeiten der Verba mit dem reichen Wörrervorrath aus der Sprache des gewöhnlichen Lebens. — In ähnlicher Weise wird der Inhalt von noch weiteren vier Abschnitten gegeben. Man erkennt aus dieser Inhaltsangabe, daß der Verf. doch wohl etwas anderes will als einen umgekehrten Hamiltonismus; aber rechter Klarheit kommt das schöne Nebelbild, welches ihm etwa vorzuwebt hat, auch so nicht. Wer so gewaltig revolutionär verfahren will wie der Verf., der muß in der That mehr als kaum drei Seiten eines Programmes daran wenden, seine Gedanken darzulegen. Für die Geduld des Lesers sind freilich drei Seiten schon zu viel.

Bei No. 2. ist es eigentlich gleichgültig, ob man dem wissenschaftlichen Standpunkte des Verf. beistimmt oder nicht. Paragraphen wie das ein Gefühl ist, weiß Jeder auch ohne nähere Erklärung dieses Wortes". „Es gibt zweierlei Lehren vom Sage; die eine behandelt die

Form, die andere den Gedanken. Sie widerstreben einander häufig und bald hat die eine, bald die andere das Uebergewicht." „Kein Wort darf sich nach einem andern Worte richten als nach demjenigen, von welchem es abhängt" — sind freilich nicht nach dem Geschmade des Rec. Indessen, darauf kommt es, wie gesagt, weniger an. Der deutsche Bearbeiter hat augenscheinlich die Meinung gehabt, deutschen Schulen werde mit seiner Arbeit ein Dienst geleistet werden, und das muß Rec. durchaus in Abrede stellen. Als Elementarwerk ist das Buch, wie schon eine ganz oberflächliche Ansicht lehrt, nicht zu brauchen; für mittlere Classen könnte allenfalls das französische Original nutzbar gemacht werden. Die deutsche Bearbeitung aber hätte füglich unterbleiben können. Rec. weiß zwar, daß Franzosen eine und die andere in gutem Rufe stehende deutsche Grammatik *verbo tenus* übersetzt und ihren Landsleuten als „Grammatik der französischen Sprache" empfohlen haben; doch wird so leicht Niemand ein solches Verfahren als nachahmungswürdig gelten lassen.

Nro. 3 ist nach Seidenstücker'schen Grundsätzen bearbeitet und veranlaßt durch die Wahrnehmung, daß das vielverbreitete Ahn'sche Buch nur bis Seite 61 des ersten Cursus seinem Vorsatze (voraussetzungs- und lückenloser Fortschritt) treu geblieben ist. Das Buch des Herrn Seyerlen hat in zwei Jahren bereits die dritte Auflage erlebt und wird von der württembergischen Schulbehörde empfohlen. In dieser dritten Auflage ist ein deutsch-französisches Wörterverzeichnis hinzugekommen und bei dem französisch-deutschen Theil des Lexikons statt der Nummern die deutsche Bedeutung beigefügt. — Das Buch enthält Vieles, was besser dem mündlichen Unterricht überlassen bliebe, und wird dadurch unnütz gedehnt; der zu lückenlose Fortschritt macht es langweilig, und in norddeutschen höhern Schulen wird es schwerlich Eingang finden. Im Uebrigen ist es eine treue und fleißige Arbeit, die in der That manche Vorzüge vor dem Ahn'schen hat.

Nach den Grundsätzen Seidenstücker's sind auch Nro. 4 und 5 bearbeitet, aber so, daß eine Stufenfolge nach den drei Gesichtspunkten der Aussprache, der Grammatik und der Onomatik — das Letztere jedoch nur in Nro. 4 — beabsichtigt ist; ein systematisches Fortschreiten in Beziehung auf die Aussprache brauchte freilich nur zu Anfang berücksichtigt zu werden. — Die organische Verschmelzung der Fibel mit dem eigentlichen Lehrstoff erschwert dem Verf. die Sache, ohne daß sie den Schülern besondern Nutzen gewährt. Wenn im ersten Vierteljahr auch nur je ein Repräsentant der verschiedenen Lautverbindungen vorgekommen ist und wenn man hierauf eine Fibel von wenigen Seiten zu bloßen Leseübungen benutzt, so wird für die Aussprache hinlänglich gesorgt;

braucht dann nicht das Gedächtniß bloß um der Aussprache willen nantherlei Material zu belasten und gewinnt von vorne herein mehr für das wichtigere grammatische Pensum. Uebrigens läßt sich nicht leugnen, daß namentlich Herr Plöz seine Absicht mit großem Geschick geführt hat, und wir wollen es ihm nicht zum Vorwurf machen, hie und da die Beispiele für die den Lektionen voranstehenden Bemerkungen nicht vollständig sind. So fehlt gleich in Lektion 4 das Beispiel für die Regel: *x* wird wie weiches *s*, *cl* und *t* wie *t* zu dem folgenden Vocal herübergezogen; so vermißt man in Lektion 6 ein Wort. Herr Plöz weiß es eben so gut wie Rec., daß die Schüler eine solche Bemerkung erst dann machen sollen, wenn sie aus vorangehenden Beispielen abstrahirt werden kann. — Die Bemerkungen über Aussprache sind im Uebrigen mit großer Liebe und auch zu Nutz und Frommen des Lehrers behandelt. Es mag das wohl dringend Noth thun, denn Herr Plöz ist darin hinlänglich competent, da er, so viel Rec. weiß, 10 Jahre in Frankreich gelebt hat. — Der Gesichtspunct der Anordnung ferner bei der Anordnung des Stoffes ist auch in No. 4 kaum zu finden, höchstens in elementarem Sinne. Das soll indeß kein Vorwurf sein; auch Rec. überzeugt sich immer mehr davon, daß eine Dno- — Einführung in die Begriffssphäre der Wörter — in Mager's und nach dem von ihm gegebenen Beispiele für die Mehrzahl der Schüler (und Lehrer) in einem Elementarcursus nicht anwendbar ist. — Wenn nun drittens den grammatischen Plan beider Bücher betrifft, so ist nicht sowohl durch den nothwendigen Fortschritt in einem als nothwendig erkannten System der allgemeinen Grammatik bedingt, als vielmehr durch Zweckmäßigkeitsgründe, welche aus dem zu unterrichtenden Individuum hergenommen sind. Herr Plöz und Genossen ordnen mehr den logischen Gesichtspunct des Object's dem pädagogischen in Rücksicht auf das Subject unter; das gleich elementar gehaltene Gallin'sche System ordnet ihn mehr über — natürlich auf beiden Seiten cum effectus verstanden: das wird wohl der Hauptunterschied sein zwischen Nachfolgern Seidenstücker's und Mager's, welchen Letzteren Plöz in dem Vorwort zur ersten Auflage nicht ohne Bitterkeit antwortet. Ueber Gründe der Zweckmäßigkeit läßt sich nun so gut streiten wie über den Fortschritt in einem grammatischen System und ob das eigentliche Pensum mit *j'ai* (wie bei Herrn Plöz) oder mit *je parle* (wie bei Schmitz) beginne; ob *je suis* in der zwanzigsten oder erst in der neunundzwanzigsten Lektion vorkommen soll; ob es nicht zweckmäßiger eben dem Imparfait wegen der gleichen Endungen das Conditionnel anzusetzen zu lassen, als das *Passé défini*: das kommt schließlich auf An-

sichten an und ist für den Erfolg des Unterrichts oft ganz gleichgültig. Rec. läßt manches anders und in anderer Reihenfolge lernen als Herr Plöb, aber er würde dessen Buch seinem Unterrichte ohne Bedenken zu Grunde legen, und zwar lieber als den zweiten Cursus desselben Verf., wo ein mehr grammatistischer Standpunct genommen ist (Vgl. Rev. Bd. XXVIII, S. 310). — Der Anhang von Seite 132 an, feinere Bemerkungen über die Aussprache, kritische und polemische Streizüge zur Rechtfertigung der Ansichten des Verf. enthaltend, ist nur für die Lehrer geschrieben. — Schließlich sei Herr Plöb wiederholt aufgefordert, recht bald den fünften Theil seines Cours gradué (die Syntax) erscheinen zu lassen. — Ueber Nro. 5 wollen wir noch die Bemerkung hinzufügen, daß es etwas breiter gehalten ist als das Plöb'sche Buch, daß es aber übrigens zu den ganz empfehlenswerthen Unterrichtsmitteln gehört.

Nro. 6 ist ein Versuch, eine französische Grammatik im Sinne und Geist der Sprachdenklehren zu schreiben. Ob die Erfolge des Kühner'schen Buches dem Verf. zur Aufmunterung haben dienen können, seine französische Grammatik zu schreiben, weiß Rec. nicht, möchte es aber bezweifeln. Die lobenswerthe Absicht, den Sprachunterricht übereinstimmend zu machen, kann von keinem rechten Erfolge sein, weil der Verf. von der, wie Rec. meint, unrichtigen Voraussetzung ausgeht, daß die Sprachdenklehre noch das Regiment in den Schulen habe. Rec. hat es schon sonst öfters ausgesprochen, daß er sich nicht einmal für den Unterricht in der deutschen Grammatik mit dem Standpuncte Beders befreunden könne; er ist auch der Ansicht, daß es nicht Aufgabe eines Lehrbuchs der französischen Sprache sei, allgemeine Grammatik zu lehren. Er hält demgemäß das ganze Buch für verfehlt und glaubt, ihm kein günstiges Prognostikon stellen zu dürfen. — Aus dem Gesagten geht nun wohl zur Genüge hervor, daß Rec. nicht unparteiisch genug ist, um über das Buch zu Gericht zu sitzen; er unterläßt es daher auch, Mangelhaftes und Unrichtiges, was ihm im Einzelnen aufgestoßen ist, hervorzuziehen. Wenn er aber auch im Princip durchaus nicht mit dem Verf. einverstanden sein kann, so will er ihm doch die Anerkennung eines ernstlichen und gründlichen Strebens nicht vorenthalten.

Nro. 7 wird manchen Lehrern willkommen sein, welche Fr. Hermanns (nicht zu verwechseln mit dem Verf. von Nro. 6) Lehrbuch gebrauchen, insofern es sie der Mühe überhebt, die Exercitien zu dictiren, welche im Anschluß an den französischen Lesestoff gegeben werden sollen. Zugleich will der Verf. Stoff zu mündlichen Uebungen bieten, wie sie ihm durch eine längere Erfahrung zweckmäßig erschienen sind. —

n dem Buche Fr. Hermanns ist der Lesestoff entschieden das Beste, und n seinetwillen wird es trotz der vielen sonstigen Mängel noch an man- en Orten geduldet. Daher mag auch das bescheiden auftretende, sorg- ltig gearbeitete Büchlein K e b e r s immerhin noch zeitgemäß sein.

U. K u h r.

II.

. M a g e r, Französisches Lesebuch. Zweiter Band. Fünfte, umgearbeitete und ver- mehrte Auflage. XXXII u. 414 S. 24 Mgr.

ieselbe, Deutsches Lesebuch. Erster Band. Siebente Auflage. XX u. 349 S. 16 Mgr. Stuttgart, Cotta.

Von Herrn Dr. Mager's Lesebüchern sind meines Wissens bis jetzt hienien das französische, erster Band in sechster, zweiter Band in ifter, das deutsche, erster Band in sechster, zweiter Band in siebenter, tter Band in dritter Auflage.

Statt nun hier von den oben genannten mir eben vorliegenden ei Bänden eine Anzeige selber zu machen oder von einem Andern chen zu lassen, ziehe ich es vor, den größten Theil der Vorrede zum eiten Bande des französischen Lesebuchs abdrucken zu lassen. Herr Dr. . wird das gewiß verzeihen, und unsere Leser, denen doch nicht allen se neue Auflage wird zu Gesicht kommen, werden es mir danken, daß einen Weg gefunden habe, unsern leider noch immer durch Krank- t behinderten Freund in der Revue zum Sprechen zu bringen. Ich che die Mittheilung vorläufig da ab, wo Herr Dr. M. das Princip der Anordnung darlegt und aus einander setzt, weshalb er zu seinem nzösischen Lesebuch keine Anmerkungen gegeben hat und nach welchen htungen hin und in welcher Weise er die Interpretation gehandhabt nst. Wer sich veranlaßt finden wird, das Buch selber in seiner neuen halt in die Hand zu nehmen, wird auch in dieser wieder den Meister nnen und vielfach sich angeregt und gefördert sehen. Daß der Text ist der Vorrede entspricht, bedarf kaum bemerkt zu werden.

Langbein.

Vorrede zur fünften Auflage.

Gleich dem ihm parallel laufenden deutschen Lesebuche will auch es französische Lesebuch, als dessen dritten Band man die seit unge- r einem Jahre vergriffene, aber nächstes Jahr wieder erscheinende fran- sche Chrestomatie ansehen wolle, ein Erziehungsbuch sein: es ist für iehungsschulen bestimmt, will sagen, für solche Schulen, die auch en Unterricht in den Dienst der Erziehung stellen. Ob Schulen, die ß lehren wollen oder sollen, diese Bücher ebenfalls gebrauchen kön- i, mögen solche Anstalten selber überlegen.

So weit ich sehe, hat die Erziehung nun sich zur Aufgabe zu stellen, in den Zöglingen einerseits einen richtigen Charakter zu bilden, einen dem Schönen, Guten und Heiligen fest und beharrlich zugewandten Willen; und andererseits neben der nöthigen praktischen Einsicht, will sagen, neben der Fähigkeit, mit richtigem Urtheil das, was sein und geschehen soll, als solches zu erkennen, auch dasjenige Quantum von theoretischer Einsicht in den Besitz der Zöglinge zu bringen, dessen dieselben bedürfen, wenn sie einmal im Stande sein sollen, für die Zwecke, welche sie sich setzen, die richtigen Mittel ausfindig zu machen und dieselben zweckmäßig zu gebrauchen; sei es, daß sie das Wahre erkennen und Wissen schaffen, sei es, daß sie wissend schaffen wollen. Unter theoretischer Einsicht verstehen wir 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 muß verstehen und sich selber verständlich machen können, so kommt noch eins hinzu, und würde sich, wenn man von der Sorge für den Leib absieht, die Aufgabe der Erziehung, schematisch hingestellt, also ausnehmen:

A. Charakterbildung.

- I. Aesthetische: der Geschmack an allem Schönen soll im Zögling ausgebildet, 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 seine eigenen verständlich und sachgemäß auszudrücken.
- II. Philomathische:
 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, nach Gehalt und Werth zu prüfen, sie zu verstehen, Erkenntniß daraus zu gewinnen und sie für seine Zwecke zu benutzen.
- III. Philosophische: er soll denken und Ideen und Begriffe so bearbeiten lernen, daß Erkenntniß daraus folgt.

Da aber die Erziehungsschulen nicht Erziehungshäuser sind, ihre Zöglinge vielmehr zugleich von den Eltern oder deren Stellvertretern erzogen werden, so wird auch hier Theilung der Arbeit nützlich, und fragt es sich, was der Inhalt des Theiles ist, den die Erziehungsschulen übernehmen können und sollen. Der ersten, oberflächlichen Betrachtung kann es nun scheinen, als ob die Sorge für die Charakterbildung Sache des Hauses und nur die Sorge für die Geistesbildung Sache der Schule zu sein habe; eine tiefer in die Natur und Aufgabe der Erziehung eindringende Untersuchung ergibt aber, daß die Erziehung nicht ein Ding für sich und der Unterricht ein anderes Ding für sich ist und sein darf; daß vielmehr der Unterricht, wenn er richtig ausgewählt, angeordnet, gegeben und empfangen wird, nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten und Geistesbildung gibt, sondern auch den Willen determinirt, also neben der Intelligenz den Charakter bildet und somit erziehend wirkt; ja daß die Bildung eines richtigen Gedankenkreises, die zum großen Theile dem Unterrichte zufällt, der wesentlichste Theil der Erziehung, der Unterricht mithin ein Hauptmittel der Erziehung ist. Nicht minder ergibt sich, daß die Erziehungsschule, wenn sie zweckmäßig eingerichtet und geleitet, gewissenhaft bedient und von den Familien gehörig unterstützt ist, neben dem Unterricht und der sogenannten Disciplin noch andere Erziehungsmittel zu ihrer Verfügung hat. Daraus folgt dann, daß Schulen, deren Zöglinge noch der Erziehung bedürfen, als Gehülfen des Hauses zu handeln haben; daß sie nicht bloße Lehrschulen sein dürfen, sondern Erziehungsschulen sein sollen; daß sie nicht bloß zu unterrichten und Zucht und Ordnung zu halten, sondern ihren Unterricht zum erziehenden zu machen und daneben alle andern ihnen zu Gebote stehenden Erziehungsmittel anzuwenden haben, und daß sie überhaupt darnach streben müssen, für jede der oben angegebenen Aufgaben der Erziehung auch ihrerseits so viel zu thun als mit Gottes Hülfe möglich ist.

Nun braucht man aber beim Unterrichte, wenigstens beim Sprach- und Litteraturunterrichte, Bücher und zwar brauchbare Bücher, und beim erziehenden Unterrichte solche Bücher, die durch ihren Inhalt und ihre Form es dem Lehrer möglich machen, erziehend zu unterrichten. Ich stelle hier das Hauptsächlichste von dem zusammen, was bedacht und gethan worden ist, um dieses französische Lesebuch und seine Fortsetzung, die französische Chrestomathie, zu einem brauchbaren Schulbuche zu machen.

Zuerst wird anzugeben sein, für welche Schulen diese Bücher brauchbar sein möchten, und da oben schon gesagt ist, daß sie den Erziehungsschulen dienen wollen, so ist hier hinzuzufügen, daß sie natürlich nicht für niedere Erziehungsschulen (Elementar-, Primar-, Volks-, niedere

Bürgerschulen u. s. w.), sondern für die verschiedenen Varietäten der Subspecies der höhern Erziehungsschulen bestimmt sind. Und da diejenigen dieser Schulen, welche man höhere Bürgerschulen, Realschulen, Realgymnasien oder noch anders nennt (in der Schweiz Gewerbschulen, Industriefschulen), dem Unterricht in neueren Sprachen und Litteraturen am meisten Zeit und Sorgfalt widmen, worin ihnen die besseren Cadettenhäuser, Ritterakademien, Töchterschulen und Erziehungsinstitute nachzusehen, so muß es erlaubt sein, ein Buch von der Art des vorliegenden zunächst für diese Anstalten zu berechnen. Dieselben haben nun gewöhnlich sechs Classen, deren unterste wir Sexta und deren oberste wir Prima nennen wollen. Da aber die Lehrpläne und die Classenziele nicht in allen Schulen dieser Art dieselben sind, so läßt sich nicht gerade sagen, der erste Band dieses französischen Lesebuches (und ebenso des deutschen) sei für die beiden unteren Classen, der zweite für die beiden mittleren und der dritte — die Chrestomathie — für die beiden oberen Classen bestimmt; je nach Umständen kann auch der erste Band noch in Quarta, der zweite in Tertia und Secunda und die Chrestomathie erst in Prima gebraucht werden. Nun wird es manchen Lehrer befremden, daß eine für untere Classen ausgewählte Lectüre auch noch in mittleren Classen und eine für diese ausgewählte auch noch in Secunda brauchbar sein soll, und dieses Befremden wird sich steigern, wenn ich hinzufüge, daß in den oberen Classen neben der Chrestomathie auch die beiden Bände des Lesebuches noch einmal gebraucht werden sollen. Ich könnte hierauf sagen, meine Lesebücher seien überhaupt nicht für Lehrer gemacht, die mit einem Lesestücke, nachdem es einmal gelesen, nichts weiter anzufangen wissen, sondern nur für solche Lehrer, die es verstehen, dieselbe Sache sechs Mal lesen zu lassen, und zwar so, daß die Schüler zum siebenten Mal getrost wieder anfangen würden, wenn der Lehrer Veranlassung fände, auf das Stück zurück zu kommen und dasselbe aus einem siebenten Gesichtspunct betrachten zu lassen. Ich will aber lieber einen der Grundsätze angeben, die mich bei der Bearbeitung dieses französischen so wie des deutschen Lesebuches geleitet haben: Was man der Jugend zu lesen gibt, muß zwar für die selbe auf der Alters- und Bildungsstufe, auf der sie eben steht, verständlich und genießbar sein; das reicht aber nicht hin, sondern von dem gerade jetzt Verständlichen und Genießbaren darf die Schule, weil für die Jugend, zu der man sich nicht herabkauern, die man vielmehr heraufziehen soll, das Beste eben gut genug ist, nur das zum Lesen darbieten, was auf jeder künftigen Bildungsstufe seinen litterarischen Werth behält. Es darf und wird also ein für obere Classen bestimmtes Lesebuch für mittlere oder gar für untere mehr oder weniger unbrauchbar sein, wie es

viel nach Inhalt und Form Vortreffliches gibt, was wieder in ein Lesebuch für obere Classen nicht Eingang finden kann, weil es sich an ein reiferes Alter wendet und von der Jugend überhaupt fern zu halten ist; wenn aber ein für zehn- bis zwölf- oder dreizehnjährige Knaben und Mädchen bestimmtes Lesebuch nicht großentheils auch von sechszehn- bis zwanzigjährigen Jünglingen und Jungfrauen und selbst vom reiferen Alter mit Genuß gelesen werden kann, so ist ein solches Buch überhaupt nicht gerathen. Kommen wir nun zu den Gymnasien, denen meine Sprach- und Lesebücher ebenfalls dienen möchten. Gingen diese ihren Unterricht in fremden Sprachen mit dem Griechischen an, und zwar mit dem homerischen Griechischen, wo dann — angenommen, das Gymnasium habe acht Classen, jede mit einjährigem Cours — der Lateinunterricht im dritten Jahreskurs zu beginnen hätte, so würde ich es ganz in der Ordnung finden, wenn der französische Unterricht erst im fünften und der englische im sechsten Jahreskurs anfinge, und dann könnte der erste Band dieses französischen Lesebuches im fünften, der zweite im sechsten und die französische Chrestomathie im siebenten und achten Jahreskurs gebraucht werden, vorausgesetzt, daß dem französischen Unterricht im ersten Jahre wöchentlich fünf Stunden, im zweiten, dritten und vierten je drei gewidmet würden. Bei der jetzigen Einrichtung der meisten Gymnasien Deutschlands fangen sie einen den französischen Unterricht im vierten Jahreskurs an, nachdem man ein Jahr Griechisch gelernt worden ist; die andern im zweiten oder dritten, also ein Jahr vor oder zugleich mit dem Beginn des griechischen Unterrichtes. Im ersten Falle dauert der französische Unterricht durchschnittlich fünf Jahre, im andern sechs oder gar sieben. An der Länge fehlt nun diesem Unterrichtsgange nicht; da aber die zwei wöchentlichen Stunden, mit denen sich der französische Unterricht auf den meisten Gymnasien begnügen muß, ihm nicht die nöthige Breite geben, so läßt sich in diesem französischen Lesebuch und in der Chrestomathie zusammengebrachte Stoff möglicher Weise nicht bewältigen, und da könnte man sich denn vielleicht so helfen, daß man entweder auf den ersten Band des Lesebuches verzichtet und nur den zweiten Band desselben und die Chrestomathie gebraucht, oder daß man auf die Chrestomathie verzichtet und nur die beiden Bände des Lesebuches durcharbeitet.

Nachdem gesagt, welchen Schulen diese Bücher dienen möchten, gebe ich zweitens an, was geschehen ist, um dieselben durch ihre äußere Einrichtung für diese Schulen brauchbar zu machen.

Zunächst mußte Maß gehalten werden, es durfte des Lesestoffes nicht viel, aber auch nicht zu wenig sein. So weit meine Erfahrungen nun gehen, sind 88—90 Bogen für einen durchschnittlich sechsjährigen Unter-

richt gerade recht: 153 Bogen, wie in dem vierbändigen Ideler'schen Handbuche, das obendrein, so weit es Schulbuch sein will, nur für die oberen Classen berechnet zu sein scheint, wüßte ich nicht zu bewältigen, und mit nur 169 Seiten Text, die Dr. Lüddecking's französisches Lesebuch für untere und mittlere Classen gibt, wüßte ich nicht auszukommen.

Da aber ein Band nicht füglich 88—90 Bogen enthalten kann, es auch den weniger Bemittelten lästig sein würde, ein so großes Buch auf einmal anzuschaffen, und überhaupt nicht abzusehen ist, warum heute gekauft werden soll, was zum Theil erst nach zwei oder gar erst nach vier Jahren gebraucht und somit durch das lange Herumschleppen bereits vor dem Gebrauche beschmutzt wird, oder auch, wenn der Schüler schon aus Tertia abgeht, möglicher Weise größtentheils gar nicht gebraucht wird: so mußte der Stoff an mehrere Bände vertheilt werden. Ihn an zwei Bände zu vertheilen, wäre für den Zusammensteller am bequemsten gewesen; da aber zunächst solchen Schulen gedient werden sollte, in denen sich eine untere, eine mittlere und eine obere Bildungsstufe unterscheiden läßt, so entschloß man sich, die ganze Sammlung in drei Bände zerfallen zu lassen (Lesebuch I. und II. und Chrestomathie) und den Stoff so zu vertheilen, daß jede Alters- und Bildungsstufe in dem für sie zunächst bestimmten Bande alles zusammen finde, was sie braucht. Mit andern Worten, die Vertheilung des Stoffes an die drei Bände mußte eine schulmäßige, sie durfte nicht, wie in dem Ideler'schen Handbuch, eine chronologische oder, wie in einem Tableau anthologique de la littérature française contemporaine, eine mehr litterarhistorische, oder, wie in dem Nouveau Choix von Siefert, eine litterartheoretische (eidographische) sein, wogegen nichts hinderte, ähnliche oder andere wissenschaftliche Eintheilungen in zweiter Linie eintreten zu lassen, wovon unten. Nicht minder durfte man die Bogen, die gegeben werden sollten, nicht arithmetisch an die drei Bände vertheilen, sondern es mußte in jedem Bande so viel gegeben werden, als die Bildungsstufe, für die er zunächst bestimmt ist, bezwingen kann. Da nun das Lesen in den mittleren Classen leichter und schneller geht als in den unteren, und in den oberen wieder besser als in den mittleren, so wurden dem ersten Bande des Lesebuches circa 14 Bogen zugewiesen, dem zweiten (in dieser fünften Auflage) circa 26 und der Chrestomathie 48—50. Wurde dann endlich noch dafür gesorgt, daß der Preis des Buches ein mäßiger, das Papier gut, der Satz zwar möglichst compres, aber zugleich deutlich und die zu dem Buche benutzte Schrift recht lesbar wäre, so war, wie es scheint, für die äußere Einrichtung so ziemlich alles geschehen, was die Lehrer und die Schüler, welche das Buch zu gebrauchen, und die Eltern, welche es zu kaufen haben, in dieser Beziehung wünschen können.

Bei der inneren Einrichtung war die Auswahl des Stoffes zu überlegen, die Anordnung desselben in jedem der drei Bände, und was noch sonst geschehen konnte, um die Sammlung möglichst brauchbar und nützlich zu machen.

Was bei der Auswahl des Lesestoffes für höhere Erziehungsschulen zu berücksichtigen ist, habe ich in dem Buche „die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen“ (Seite 77—189), so weit ich es erkannt hatte, darzulegen versucht, und da ich wünschen muß, daß die Lehrer, welche meine Sprach- und Lesebücher in ihrem Unterrichte benutzen, auch jene Schrift und die Abhandlung über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen“ kennen („die moderne Philologie“ ist vergriffen und soll gelegentlich in neuer Bearbeitung wieder erscheinen): so brauche ich es hier nicht zu wiederholen. Um jedoch denen, welche prüfen und überlegen möchten, ob die hier getroffene Auswahl ihren Forderungen entspricht, diese Prüfung und Ueberlegung zu erleichtern, gebe ich hier zwar nicht die allgemeinen Grundsätze, wohl aber einige der hauptsächlichsten Folgerungen aus denselben, welche mich bei der Auswahl geleitet haben, kurz an und sage namentlich eben so deutlich, was dieses Buch nicht hat leisten wollen, als was es leisten möchte. Da einige der oben bei Aufzählung der verschiedenen Erziehungsstufen gebrauchten Kategorien nicht allen Lesern geläufig sein möchten, möge ein mehr betretener Weg eingeschlagen werden.

Es soll also dieses französische Lesebuch und seine Fortsetzung, die *Lectiones*,

1. denjenigen Beitrag zur Kenntniß der französischen Sprache liefern, von der Schullektüre zu fordern ist: dieselbe soll einerseits die in den Vorlesungs- und Übungsstunden gewonnene Einsicht und Fertigkeit einprägen und befestigen, eine weitere Übung im Verstehen der Sprache sein und Sprachgefühl stärken; andererseits soll sie einen großen Theil des reichen Wort- und Phrasenschatzes an die Schüler bringen und überhaupt für den onomatistischen Unterricht viel Material herbeischaffen; wozu noch kommt, daß die Lektüre auch im Lesen üben soll. So weit nun das Lesenkönnen lediglich auf der richtigen Aussprache beruht, kann so leicht jede Lektüre darin üben; versteht man aber darunter etwas mehr, wird Prosaisches und Poetisches und zwar in den verschiedenen Gattungen und Stylarten gelesen werden müssen. Um aber den grammatischen und onomatistischen Unterricht richtig, will hier sagen, den Zwecken des Schulunterrichts entsprechend unterstützen zu können, wird die Schullektüre sich beschränken müssen, und zwar einerseits auf die lebende

Sprache, wie sie etwa seit Pascal gesprochen und geschrieben wird, so daß Stücke von Montaigne, Amyot, Calvin, Rabelais oder gar von Froissard und Joinville entweder gar nicht oder doch nur anhangsweise und in ganz geringer Zahl als *ἡδύσματα* vorkommen dürfen; andererseits muß sie sich auf die Sprache der guten Gesellschaft und der für jeden Gebildeten bestimmten guten Litteratur beschränken, also etwa auf die Sprache, welche das Wörterbuch der Akademie lehrt, so daß Lesestücke, in welchen wissenschaftliche oder gewerbliche Terminologie oder gar Dialekt vorherrscht, ebenfalls nur in geringer Zahl vorkommen dürfen, wie denn auch die nicht selten incorrecte, alte Wörter in neuen Bedeutungen gebrauchende und an Neologismen reiche Sprache mancher Schriftsteller der Gegenwart zwar einigermaßen zur Anschauung zu bringen, aber in engen Grenzen zu halten ist.

2. Soll dasjenige, was die Sammlung aus der guten französischen Litteratur der letzten drittehalbhundert Jahre bringt, von der Art sein, daß sich ein hübsches Quantum litterarischer Bildung daraus gewinnen läßt und daß es so weit mit der französischen Litteratur bekannt macht, als erziehender Unterricht es sich zur Aufgabe machen kann und darf.

Hier wolle man aber erlauben, an eine Distinction zu erinnern. Ein anderes sind Pflanzen, die man hält, um sie als Nahrungsmittel zu gebrauchen oder sich auch an ihnen zu erfreuen, und ein anderes ist Botanik; ein anderes ist Litteratur, ein anderes ist Litteraturwissenschaft. Mit der französischen Litteratur will diese Sammlung einigermaßen bekannt machen, für ein Hülfsmittel zum Studium der Wissenschaft der französischen Litteratur will sie aber nicht angesehen sein. Zwar bin ich sehr dafür, daß die höheren Erziehungsschulen in ihren oberen Classen den Sprachunterricht in einen elementarischen Litteraturunterricht übergehen und aus der Statistik, Chronik und Geschichte der durch den Sprachunterricht geöffneten Litteraturen, so wie aus der allgemeinen Theorie der Litteratur so viel lernen lassen als erforderlich ist, um erstens das im geschichtlichen Unterricht für die Culturzustände Mitgetheilte zu vervollständigen; um zweitens auf diejenigen Bücher und Autoren aufmerksam zu machen, welche die Zöglinge nach ihrem Abgange von der Schule in den nächsten Jahren aus diesem oder jenem Grunde zu lesen haben; um drittens das in der Schule Gelesene zu einem historischen und einem theoretischen Schulsystem zusammenstellen zu können; um endlich viertens die Zöglinge in ihren eigenen Darstellungsversuchen zu leiten. Ich bin aber nicht mehr der Meinung, ein für Erziehungsschulen bestimmtes Lesebuch solle, dürfe und könne sich dasjenige zur Aufgabe stellen, was ein Lesebuch zu leisten hat, welches dem wissenschaftlichen

Literaturstudium dienen und ein Urkundenbuch, sei es für die Geschichte
 der Theorie einer Literatur, sein will. Was hätte ein solches Lese-
 buch zu geben? Proben aus allen Schriften der betreffenden Literatur,
 literarisch (oder auch culturhistorisch) von großer Bedeutung sind,
 zwar charakteristische Proben, denn es sollen die Bücher, ihre Ver-
 fasser, die literarischen Schulen und Richtungen, die literarischen Gat-
 tungen, die Perioden und überhaupt die ganze betreffende Literatur
 charakterisirt werden. Diese Proben könnten dann so geordnet werden,
 entweder das zu einer literarischen Gattung Gehörige zusammen-
 stellt und damit zur Anschauung gebracht würde, welche Gattungen
 jeder Periode bearbeitet worden sind und was jede Gattung an wichti-
 gen Werken besitzt; oder so, daß eine Chronologie der wichtigsten Schrif-
 ten der betreffenden Literatur geliefert würde; oder so, daß sämtliche
 Proben aus den verschiedenen Schriften desselben Autors zusammen-
 stellt und dann die Schriftsteller an einander gereiht würden, wobei
 entweder rein chronologisch verfahren oder aber die Schriftsteller
 nach Richtungen, Schulen u. s. w. gruppiren könnte. Endlich wären
 verschiedenen Literaturperioden zusammen zu stellen. Warum ist nun
 solches Lesebuch kein Buch für Schulen? Einmal nicht, weil die Er-
 ziehungsstellen sich bei dem deutschen, französischen und englischen Unter-
 richt auf die lebende, auf die in der heutigen Sprache geschriebene Litera-
 tur beschränken müssen; dann aber kann, soll und darf ein Schullese-
 buch auch diese, also die deutsche und französische Literatur vom sechs-
 ten Jahrhundert an, nicht einigermaßen vollständig zur Anschauung
 bringen wollen. Es kann es nicht, weil es der Schule an Zeit für die
 Lektüre einer so großen Sammlung fehlen, eine solche für die mei-
 sten Schüler auch zu theuer sein würde; es soll es nicht, weil die Schul-
 re nicht bloß literarische Bildung zu geben, sondern sich noch manche
 re Zwecke zu stellen hat (wovon unten), und weil viele literarisch
 e Werke Gegenstände behandeln, die nicht im Gesichtskreise der
 Kinder liegen, sondern gereifte Leser verlangen; es darf es nicht, weil
 die Literatur auch Unschönes, Unsittliches und Gottloses hervorgebracht
 hat, wenn die Literatur wirklich charakterisirt werden soll, zur An-
 schauung zu bringen, von der Jugend aber fern zu halten ist. Sucht
 man nun bei der Bearbeitung eines Lesebuches einen Mittelweg zu hal-
 ten, so daß dasselbe dem wissenschaftlichen Literaturstudium und zugleich
 den oberen Classen höherer Erziehungsschulen soll dienen können, so ver-
 man, zwei Hasen in einem Sprunge zu fassen, man setzt sich
 auf zwei Stühlen. Ich will hier nicht untersuchen, wie weit es an-
 gelungen sein mag, diese Doppelaufgabe zu lösen; da ich aber in

den Jahren, wo man denkt hoch zu fahren und wo ich noch an die Hegel'sche „Philosophie“ und die überlegene Einsicht der Verfasser von Prüfungsreglements und dergleichen glaubte, mir dieselbe einmal selbst gestellt habe, so verlege ich Niemand, wenn ich mit meinem 1837 bis 1838 erschienenen Tableau anthologique exemplificire. Dasselbe enthält auf 1516 Seiten 463 Stücke von 200 der wichtigsten Autoren der französischen Litteratur seit 1789 und sollte einmal als Urkundenbuch, als *collection de pièces justificatives*, als *histoire de la littérature en action* meine Geschichte der französischen Litteratur (1789—1837) begleiten und ergänzen, dann aber auch ein Lesebuch für die obern Classen unserer Gymnasien und Realschulen und eine Hülfe für einen französischen Unterricht sein, wie ihn die eben citirte Instruction verlangte. Ich bin noch jetzt der Meinung, daß Schulen, welche einen solchen Unterricht geben sollen oder wollen, das Buch wohl gebrauchen können; der selige Spilleke führte es im Friedrich-Wilhelms-Gymnasium ein, wie es denn in mehreren Gymnasien und Realschulen noch jetzt gebraucht wird; in der Vorrede einer 1851 erschienenen Geschichte der französischen Nationallitteratur für die oberen Classen höherer Lehranstalten von Oberlehrer Reißig lese ich, das Tableau anthologique solle in keiner Prima fehlen; und Gymnasialdirector Heydemann, der die von ihm besorgte vierte Auflage vom dritten Theile des Ideler'schen Handbuchs mit einigen neuen Stücken vermehrt hat, hat bei vier dieser Stücke (von Arago, Courier und Saint-Marc-Girardin) meine Auswahl gebilligt, indem dieselben sich auch im Tableau anthologique finden. Damit will ich nicht zu verstehen geben, diese Stücke seien dem Tableau anthologique einfach entnommen: Director Heydemann gehört zu denjenigen, die an die Quellen gehen, und ich erwähne dieses Zusammentreffen nur, weil es einigermaßen dafür spricht, daß ich so gut gewählt, als es die Doppelnatur und die Doppelaufgabe eines solchen Buches zuläßt. Aber eben die Aufgabe einer solchen Sammlung ist, wie ich jetzt denke, unlöslich oder doch nicht rein zu lösen. Die Rücksicht auf die Schulen läßt die wissenschaftliche Aufgabe nicht zu ihrem Rechte kommen: manches wäre für eine Schrift, ihren Verfasser, seine Denk- und Schreibart, Richtung, Schule, Partei, vielleicht für die ganze Litteraturperiode durchaus charakteristisch und sollte darum aufgenommen werden; aber es geht nicht, weil die Sammlung auch Schulbuch sein soll, und damit wird der litteraturwissenschaftliche Zweck nur halb erreicht. Der Wunsch, der wissenschaftlichen Aufgabe möglichst zu genügen, bringt dann wieder manches aufzunehmen, was entweder nicht im Gesichtskreise der Jugend liegt oder was ihr nur unter der Voraussetzung zum Lesen gegeben werden

! kann, der Lehrer werde hier Kritik üben, * was ebenfalls wieder Bedenkliches hat. Und damit geht dann einem solchen Buche der um für viele Stücke verloren, die zur Charakteristik eines Buches, des Autors oder einer Literaturperiode wenig beitragen können, aber diesem oder jenem Grunde für die Jugend eben die rechte Lektüre sein und für welche ein bloßes Schullesebuch Raum hat. So gilt denn, was Aristoteles vom delphischen Messer sagt und sein *ἐν πρὸς ἐν* auch

* Dahin gehören z. B. die Bruchstücke aus Volney's Ruinen und Katechismus oder geistreiche Gedanken von Herrn Damiron (II. 670), daß die Logik ein Zweig der Mathematik sei, und vieles andere. Schon bei der Bearbeitung des *Tableau anthologique* mit der Widersprüche zwischen den beiden Aufgaben des Buches einigermaßen zum Bewußtsein, ich beschwichtigte mich aber mit folgender Note (I. 55): *Quant aux opinions et sentiments émis dans les morceaux que contient ce livre, il est peut-être superflu de déclarer expressément que ce ne sont que rarement les miens. En général, je prie le lecteur de ne jamais oublier que je ne donne point de ces extraits comme modèles de jugement ou de poésie, mais seulement comme modèles caractéristiques de la manière de penser et d'écrire des auteurs anciens et modernes. C'est au lecteur lui-même de juger de la valeur poétique ou philosophique de ce qu'il lit, et j'ai trop bonne opinion de la justesse d'esprit même de nos écoliers des classes supérieures, pour ne pas être assuré qu'ils sentent très-sensiblement sans aucune note la profonde barbarie de ce vers de Fontanes: Et qu'ai-je appris des Grecs (p. 15), et de quelques passages semblables. — —* Noch einß. Die literaturwissenschaftliche Sammlung muß die Schriftproben, welche sie gibt, wortgetreu geben: soll sie zugleich Schulbuch sein, so entstehen tausend Verlegenheiten, wie denn im *Tableau anthologique* z. B. eine Strophe aus dem *Roi d'Yvetot* ausgemittelt wurde; ein Lesebuch, das bloß Schullesebuch sein will, kennt diese Verlegenheiten. Zuweilen verkürzt es einen Text stark und macht vielleicht aus 10 Seiten 5 (man vergleiche die beiden Stücke aus dem *Gil Blas* mit dem Original), oder gar aus zweien eins (wie z. B. bei No. 204 und 218 geschehen); zuweilen läßt es nur einige Stellen aus (man lese im *Itinéraire* das Seite 180 dieses Bandes Ausgelassene vergleiche No. 151 mit dem Original); zuweilen ändert es sogar aus grammatischen oder onomatistischen oder andern Gründen den Text ein wenig. Aus grammatischen: S. 168 Z. 34 das Wörtchen *non*, welches im Original vor *représentait* steht, weggelassen; so ist S. 386 Z. 40, welches im Original heißt: *bientôt tout fut fini*, das *un* ausgelassen worden; — aus onomatistischen: so heißt es S. 69 Z. 18: *que je fasse un autre choix*, während Frau Guizot bei der Uebersetzung des *Tableau* mit *ich anders wähle* (deutsches Lesebuch II. S. 74 Z. 28, 5te Auflage) einen Parallelismus gemacht und geschrieben hat: *afin que je choisisse autrement*: so habe ich S. 171 Z. 4 dem mehr provincialen Namen *arole*, den Sauffure gebraucht hat, das hochdeutsche *airelle* substituirt; — aus andern: so braucht Thierry für das S. 276 gewählte Wort, das übrigens das *quam* . . . *dilexerat* des im Original citirten *scriptis* wiedergibt, einen andern Ausdruck. Und so in vielen andern Fällen, wo manches, was sonst nicht hätte benutzt werden können, brauchbar wurde. Gebunden habe ich natürlich respectirt, höchstens ist da und dort ein Distichon oder Strophe beseitigt worden.

hier, und man wolle von diesem französischen Lesebuch und von seiner Fortsetzung, der Chrestomathie, nur das verlangen, was sie leisten sollen. Sie wollen so viel für die Jugend Geeignetes aus der französischen Litteratur an die Jugend bringen als in Schulen gelesen und verarbeitet werden kann; sie wollen auch, wie es die 1849 zu Berlin gehaltene Conferenz verlangt, „eine aus der Lectüre gewonnene Kenntniß einiger Hauptwerke“ der französischen Litteratur, ja noch etwas mehr geben, nämlich das Ihrige dazu thun, daß die Beschäftigung mit dem Französischen den genügenden Beitrag zur litterarischen Bildung der Jünglinge liefere; sie wollen aber nicht, wie das Tableau anthologique und ähnliche Sammlungen, ein Urfundenbuch der Litteraturgeschichte sein und zugleich dem wissenschaftlichen Litteraturstudium dienen, oder — um mit Wilhelm Wackernagel zu reden: deutsches Lesebuch II. Vorrede S. VI — den Gang, den die französische Litteratur in den letzten Jahrhunderten genommen hat, mit all seinen Windungen und Seitenwegen vor Augen führen und in charakteristischen Proben all die Stufen der Entwicklung nachweisen, welche sie hat durchlaufen müssen, um dahin zu gelangen, wo sie jetzt steht.

Sollte es aber einen und den andern wundern, daß diese Sammlung, weil sie auch eine Anzahl von Stücken bringt, die aus dem Deutschen, Englischen, Spanischen, Lateinischen, Griechischen, ja sogar aus morgenländischen Sprachen übersetzt sind, ebenfalls einigermaßen mit andern fremden Litteraturen bekannt machen zu wollen scheint, so würden wir bitten, folgendes zu erwägen.

Einmal soll der erziehende Unterricht das Schöne und Gute nehmen, wo er es findet, und kann es die Schüler nur freuen, wenn sie in ihren deutschen, französischen und englischen Lesebüchern auch einiges aus den Litteraturen derjenigen Völker finden, von denen sie im geographischen und Geschichtsunterrichte zwar hören, deren Sprachen sie aber nicht lernen; und unsere Philologen und Humanisten werden es gewiß billigen, daß durch meine Lesebücher einiges von Homer, Herodot u. s. w. — freilich nur in Uebersetzungen — auch an die Jünglinge derjenigen Anstalten kommt, die nicht Griechisch lehren, so wie wieder anderwärts der Jugend wohl gönnen werden, daß dieselbe durch meine Lesebücher auch mit dem ingenioso hidalgo und seinem sprichwortreichen Schalkenknappen oder mit den vier thörichten Braminen Bekanntschaft macht.

Zweitens soll nicht nur die deutsche, sondern auch die französische und englische und eventuell die griechische und lateinische Lectüre ganz besonders dem Unterricht in der Muttersprache dienen und dazu beitragen, daß die Jünglinge sich in dieser sprachlich und logisch richtig

gemäß, und wenn es sein kann, schön ausdrücken lernen. Die erste Frage bei der Lesung eines fremden Autors ist freilich: Verstehst du auch, was du liest? Die zweite aber ist: Wie würde der Autor sich ausgedrückt haben, wenn er in unserer Sprache geschrieben hätte? Uebrigens halte ich das Uebersetzen aus fremden Sprachen für die wesentlichste Stilübung. Um nun den Schülern an musterhaften Beispielen zu zeigen, wie man übersetzen muß, und um ihnen Respect vor der Kunst des Wortes und den *ouvriers en paroles* beizubringen, gebe ich nicht nur Uebersetzungen aus Sprachen, welche die Schüler nicht lernen, sondern auch einige Uebersetzungen solcher Stücke, welche sie im Original kennen und wo sie also Uebersetzung und Original vergleichen können. Nun daß der Lehrer, wenn z. B. die mitgetheilten Stücke von Frankreich im englischen Lesebuche nicht stehen, den englischen Text mitbringen soll, nehme ich an. Warum aber nun gar mehrere Stücke sich zweifeln in meinen Sammlungen finden, nämlich in deutscher Uebersetzung im deutschen Lesebuche und in französischer im französischen, braucht nicht zu erklären, welche die Lectüre für den Unterricht im Sprachbau und diesen der für den Unterricht in der Sprachkunst und im sogenannten Stil benutzen wissen und sich auf das schulmäßige Vergleichen verstehen, ist besonders gesagt zu werden.

Drittens sind diese übersetzten Stücke nicht bloß sprachlicher und pädagogischer Zwecke wegen aufgenommen. Doch dieß führt auf die nächstenden Punkte.

3. Soll dieses französische Lesebuch und die Chrestomathie einerseits des historischen Unterrichts zu Hülfe kommen, nämlich dazu beitragen, die Jünglinge mit der französischen Nation in der Allseitigkeit ihrer Existenz bekannt zu machen, so weit erziehender Unterricht sich diese Aufgabe stellen kann und darf.

Hier wolle man aber wieder unterscheiden. Wenn es in Deutschland zuweilen vorkommt, daß ein Autor durch sein Denken und Schreiben hauptsächlich seine Individualität darstellt, so kann das bei einem *l'homme mouton* wie die uniformirten Franzosen, wo das Wort *original* das Absonderliche und den Sonderling bezeichnet, kaum vorkommen: in fast allen französischen Schriftstellern spricht sich die Denkart, das Gemüths-, Gefühls- und Lebensweise der Nation aus, und in diesem Sinne liefert beinahe jedes Stück dieser Sammlung einen Beitrag zur Kenntniß der französischen Nation. Nun ist aber die Verstandesreise, welche diese reflectirte Art des Studiums einer fremden Nation meistens umgibt — das *en habit de cultivateur*, oder *la nation la plus cultivée* (S. 323 und 328 dieses Bandes) und Aehnliches muß freilich

auch schon Quartanern und Tertianern auffallen — erst bei den Sclern der oberen Classen einigermaßen zu erwarten, und darum muß das französische Lesebuch auch eine Anzahl von Stücken enthalten, die die belehren und Land und Volk schildern. Diese Stücke darf man aber nicht in dem für untere Classen bestimmten ersten Bande des Lesebuches suchen, sie gehören in die Chrestomathie, und der zweite Band des Lesebuches darf nur einiges Derartige bringen. Dieß führt auf eine andere Forderung an eine solche Sammlung. Dieselbe soll

4. einen ansehnlichen Beitrag zur Kenntniß des Weltlaufes an Zöglinge bringen, also so viele Lesestücke aus dem Gebiete der bürgerlichen (menschlichen, historischen) und der physiognomischen (ästhetischen) Geographie, der Ethnographie, der Statistik (Alterthumskunde) und Geschichte auch anderer Culturvölker enthalten, als es die Rücksicht auf die andern Zwecke des Buches gestattet; sie soll ferner einen, wenn auch beträchtlich kleineren Beitrag zur Kenntniß des Naturlaufes liefern (denn für Naturkenntniß kann das Lesen wenig thun und für empirische Bildung fast gar nichts), also einige Lesestücke aus dem Gebiete der natürlichen Erdfunde, der Naturgeschichte und der Physik und Chemie enthalten.

Hier müßte ich aber, damit meine Auswahl des hieher gehörigen Stoffes und die Vertheilung desselben an die drei Bände der Sammlung nicht nach Forderungen beurtheilt werde, die ich nicht habe erfüllen wollen, eine Einschaltung machen, nämlich kurz angeben, wie ich hier in Betracht kommenden Theil des Unterrichts in einer wenigstens sechsklassigen höheren Erziehungsschule geordnet denke. Doch dazu fehlt hier der Raum und so muß ich mir erlauben, auf denjenigen Abschnitt des Ostern 1851 ausgegebenen (nicht in den Buchhandel gekommenen) Programmes des Realgymnasiums zu Eisenach zu verweisen, der den XXIX. Bande der Pädagogischen Revue (August 1851) abgedruckt worden ist. Nur noch eine Bemerkung. Mein Wunsch, durch meine deutschen und französischen Lesebücher auch den natur- und weltkundlichen Unterricht zu unterstützen, rechnet natürlich darauf, daß die Schulen, welche dieselben gebrauchen, nicht Universitäten auf kleinem Fuße, sondern wirkliche Erziehungsschulen sind; daß Einheit und Zusammenhang in ihrem Unterrichte herrscht und die Vorstellungen, welche die Zöglinge gewinnen, richtig verbunden werden, so daß sie einerseits articulirte Massen bilden und andererseits immer eins dem andern die Wege bahnt, immer eins auf das andere Licht wirft, immer eins dem andern zu Hülfe kommt, daß also nicht nur der Sprach- und Litteraturunterricht dem sogenannten realistischen, sondern auch dieser jenem in die Hände arbeitet u.

lese Lesebücher zu benutzen weiß. Sollte aber diese französische oder meine deutsche Sammlung einem sogenannten Humanisten in die Hände fallen und dieser sie zu wenig litterarisch und zu materiell finden, so würde ich antworten, meine Sache gut gemacht zu haben, da es der deutschen Jugend eben so sehr noth thut, aus der Buchwelt heraus- als in sie eingeführt zu werden; wie es mich auch sehr befriedigen würde, wenn die Romantiker sie zu prosaisch und die Pietisten zu weltlich fänden. Ich bin aber ein sogenannter Realist, der den Werth jedes Lesestückes nach dem größeren oder kleineren Quantum von Kenntnissen berechnet, die es dem Schüler bringt, und fände, dieses Lesebuch unterstütze den sogenannten Realunterricht noch nicht genug und enthalte zu viel litterarische Sachen, so würde ich dem guten Manne antworten, daß erstens diesem Lesebuche die Chrestomathie folgt, daß zweitens auch aus diesen rein litterarischen Stücken, ganz abgesehen von dem, was ästhetische, stilistische und logische Bildung aus denselben zu holen, noch etwas zu lernen ist, nämlich Kenntniß der menschlichen Natur, des menschlichen Lebens und des Weltlaufes; daß drittens ein Lesebuch, welches dem erziehenden Unterrichte dienen will, für jede der verschiedenen Arten und Aufgaben der Erziehung gleichmäßig das Seinige zu thun hat, nicht aber über dem Bestreben, möglichst für viel philomathische Bildung zu thun, seine übrigen Pflichten nur halb erfüllen darf, wie denn eine Stadt nicht nur Schlacht- und Backhäuser, sondern auch Kirchen, Schulen und sogar Spaziergänge, Tanzsäle und Theater braucht; daß es endlich ja auch französische Chrestomathieen gibt, die 380 Seiten Prosa und 14 Seiten Poesie bringen.

5 Soll die Schullectüre so gewählt sein, daß sie auch einen kleinen Beitrag zur Sitten-, Religions- und Denklehre und zum System der Logik liefert, daß sie den jungen Lesern logische Gewohnheiten gibt und dasjenige, was die ausgewählten Stücke vordenken, zum Nach- und Ueberdenken anregt.

Ist es gelungen, diese fünf Forderungen bis auf einen gewissen Grad zu erfüllen, so daß also diese französische und ebenso meine deutsche Sammlung das ihrige dazu beiträgt, in den Zöglingen einen richtigen Gedankenkreis zu bilden, will sagen, einen Gedankenkreis, der nicht nur das nöthige Quale und Quantum von theoretischen, sondern auch praktischen, die Theilnahme erweckenden Vorstellungen enthält und dem ein richtiger Wille wurzeln kann: so darf gehofft werden, daß die getroffene Auswahl auch

6. der letzten Forderung genüge und zur Bildung des praktischen Verstandes, zur ästhetischen, ethischen und religiösen Bildung der Zöglinge

beitragen und helfen werde, ihrem Gemüthe die richtige Füllung zu geben, daß Gesinnung, Wille und Charakter an ihrem substantziellen Inhalte großgezogen und mit ihrer Hülfe in der Seele der Zöglinge ein Kern von selbstständigem Werth erzeugt werden könne, der die Grundlage zur Brauchbarkeit des Menschen im höheren Sinne ist.

Mager.

Deutscher Dichterwald von Opitz bis Lenau. Mit Bildnissen in Stahlstich. Berlin. Grieben. Bd. 1. 356 S., Bd. 2. 375 S. à 15 Ngr.

Der Herausgeber will in einer ziemlich Anzahl von Bänden (40 bis 50) eine populäre Geschichte der lyrischen und epischen National-litteratur der Deutschen von 1627 — 1850 geben, indem er den Proben aus den lexikographisch geordneten Dichtern Biographien, Kritiken und Commentare zufügt. Der erste Band reicht von Abschatz bis Arndt, der zweite von Arnim bis Auersperg. Da das Werk an Umfang die ähnlichen weit überragt, so ist es natürlich möglich geworden, eine große Zahl von Dichtern mit aufzunehmen, von denen sonst wohl nur die Namen angegeben werden; am nächsten stehen vielleicht Goedeke's *et* Bücher deutscher Dichtung, doch fehlen hier schon unter A 23 Namen, wenn gleich von ein paar Dichtern Proben gegeben sind, die dem „Deutschen Dichterwalde“ fehlen. Trotz dieser relativen Vollständigkeit wird schwerlich dem, der wirklich litterar-historische Studien macht, ein Sammelwerk wie das vorliegende genügen, selbst wenn eine Fortführung des „bibliographischen Anhangs zum zweiten Bande“ die Lücken aufs strengste ausfüllen könnte. Sondern der Forscher wird an die Quellen gehen, indem er freilich Vorarbeiten wie diese hier mit Dank und Nutzen gebrauchen kann. Wir können das Unternehmen also immer nur als eine Anthologie charakterisiren, freilich nach manchen Seiten hin als eine recht vollständige. Noch mehr würde es gewinnen, wenn der Herausgeber über sich vermöchte, bloß die Litteraturproducte ohne seine Urtheile zu geben; er könnte ja in den Biographien etwas eingehender sein. Namentlich dürften bibliographische Nachweisungen je vollständiger, desto willkommener sein. Der Verf. ist in seinem Urtheil zu freigebig mit Lob, überhaupt nicht gemessen genug. Die Mehrzahl seiner Leser würde es vorziehen, statt der Kritiken des Herausgebers eine größere Reihe von Dichtungen sich vorgelegt zu sehen und daraus sich selbst ihr Urtheil zu bilden. Ein solches Sammelwerk liest man doch kaum des ästhetischen Genusses willen, sondern aus andern Zwecken, bei denen das Urtheil des noch dazu ungenannten, Herausgebers irrelevant sein möchte.

W. Langbein.

VII.

Bogel's Neg-Atlas zum Kartenzeichnen für Schulen. Sieben Blätter auf Wachs-papier. Zweite Auflage. 14 Ngr. Einzelne Blätter à 2½ Ngr. Supplement: Neg zur Karte des Königreichs Sachsen 2½ Ngr. Leipzig, Hinrichs.

Der Zweck dieses Atlas ist, nach den Worten des Herrn Director Dr. Bogel, das Kartenzeichnen in den Schulen auf einem Zeit, Kraft und Papier sparenden, Richtigkeit, Sicherheit und Klarheit erzielenden Wege zu ermöglichen. Die Vorzüge des neuen Negatlas beruhen auf der Zweckmäßigkeit und Dauerhaftigkeit des Materials, da ein und dasselbe Blatt zu vielen Versuchen benutzt werden kann, auf der Einfachheit des Materials — weiße oder bunte Kreide —, auf der Leichtigkeit der Correctur — durch Wegwischen mit dem Finger oder Schwamm —, auf der Ermöglichung, ganze Classen mit derselben Aufgabe zu beschäftigen. Es eignen sich die Neges auch für historische Karten. Sechs Tafeln enthalten die Neges von Europa, Asien, Afrika, Nord-Amerika, Süd-Amerika, Deutschland, die siebente ein Neg für die Heimatskunde. Die Hauptpunkte sind als Anhalt für die Zeichnung angemerkt. Wir können dieß Hülfsmittel durchaus empfehlen.

Langbein.

VIII.

60 Vorlegeblätter zum Zeichnen. Eine Auswahl aus J. A. Laurent's antiken Möbeln, Geräthschaften u. s. w. zum Unterricht in Handwerker-, Real- und Bürgerschulen. Eßlingen bei Conrad Wehhardt.

Diese Blätter können wir entschieden allen den Schulen empfehlen, welche wirklich geschmackvolle Sachen ihren Schülern vorlegen wollen. Sie enthalten Leichtes und Schwieriges in einer ziemlich richtigen Stufenfolge der Blätter, obwohl wie natürlich nicht durch 60 Blätter ein ganzer Zeichencursus vollendet werden kann. Besonders eignen sich aber viele Blätter darum ganz besonders für solche Zeichenübungen der Anfänger, weil viele Zierblätter, Vasen, Tische etc. aufgenommen sind, welche durch ihre symmetrische Construction so übend fürs Auge und dadurch für die Hand werden. Ferner ist zur Empfehlung hinzuzusetzen, daß die Thierköpfe und Thiergliedmaßen, wie sie sich an antiken Gegenständen und Verzierungen finden, mit scharfen Zügen ausgeprägt sind. Die Vorlegeblätter bieten nur Schattenstriche und nirgend eigentliche ausgeführte Schattirungen, weshalb sie sich noch mehr für den ersten Unterricht eignen. Wollten wir nun dem Ganzen in der Ausführung etwas aussetzen, so würden wir kleinere Grenzen der Lichtseite gewünscht haben. Da der Preis

— wir meinen 2 Rthlr. — sehr billig ist, so wird sich das Unternehmen bald Eingang in den Schulen schaffen.

E.

IX.

Christliches Gesangbuch für Schulen. Zweite, theilweise umgearbeitete und sehr vermehrte Auflage. Hannover, Hahn.

Das Vorwort der ersten Auflage, 1836, ist unterzeichnet von Dr. Ahrens, Havemann, Lehrern am Pädagogium zu Hfeld, und Dr. Lüding an der höhern Bürgerschule in Hannover; das der zweiten Auflage von Dr. Mölders, Lehrer an der höhern Bürgerschule in Hannover.

Ein Schulgesangbuch muß sich mit dem Text seiner Lieder dem betreffenden Orts gebräuchlichen Kirchengesangbuch conformiren. Dieß ist wenigstens unsere Meinung. Andere mögen auch innerhalb der einzelnen Lieder sich gern für die Schule behutsame Aenderungen des von der Kirchengemeinde recipirten Textes gefallen lassen, wo dieselben den Ausdruck von Härten befreien und das, was trivial erscheint, poetischer machen, was ohne Zweifel oft an sich wünschenswerth und noch öfter möglich ist. Da nun im vorliegenden Werk bei Aenderungen nach Würden verfahren ist, die Lieder der ersten Größen unberührt geblieben sind und nur an die der Dichter zweiten und dritten Ranges schonende Hand angelegt, so möchte, wer nicht ganz streng nur einen Auszug aus dem Gemeindegesangbuch für die Schule zulassen will, an oben genanntem Buch wohl, was er wünscht, finden. Denn es hat vor andern der Art voraus, daß die Zahl der Lieder nicht zu gering ist, um vielleicht gerade nur die zu bieten, welche innerhalb 6—8 Jahren ein Schüler auswendig lernen kann. Es enthält 461 Nummern. Diese Zahl scheint freilich wieder zu hoch. Sie erfordert auch eine zu große Menge Melodien (z. B. finden sich 66 Melodien mit je einem Liede, 14 ohne bekannte Melodie), und doch muß man sich für Schulanachten, in denen der Gesang in der Regel nicht mit einer Orgel begleitet werden kann — oder soll! — darauf verlassen können, daß die Melodie des zu singenden Liedes in der Schule eingeübt sei. Hier scheint also bei einer neuen Auflage eine Verminderung dem Zweck der Schule zu entsprechen. — Willkommen aber werden in einem Schulgesangbuch Lieder sein, die sich direct auf Schul- und Schülerverhältnisse beziehen. Deren finden wir 59. Das ist freilich keine große Zahl. Und leider, viele dieser Lieder sind in Inhalt dürftig. Aber ach, schon in der ersten Vorrede klingt die Bitte recht vermüthig, Lieder der Art nachweisen zu wollen. Freilich fehlen sie sehr. Das sollte dem Lehrstande ein Mahnruf sein. Freilich, solche Lieder zu

verfertigen, das möchte noch leicht angehen, aber mit der Art würde eben nicht viel erreicht sein. Aber wie, wenn der Lehrstand mehr als wohl bisher sich als Arbeiter in dem Weinberge Gottes fühlte und wenn er in den Kindern mehr die sähe, welche der Herr zu sich ruft, sie zu segnen, wenn ihm seine tägliche Arbeit mehr ein Gottesdienst würde und ein Dienst für die Kirche Christi — sollen dann nicht mehr liebliche Psalmen aus der Schule für die Schule erklingen, zum Lobe zugerechnet aus dem Munde der Unmündigen? Hätten die Schulen mehr christliche Weihe, dann hätten auch wohl die Lehrer mehr christliche Salbung. Regelmäßige Schulandachten, die Kirche in der Schule zur Einführung der Schule in die Kirche, sie können wohl helfen und fördern, und für sie wird vielen vorliegendes Gesangbuch erspriesslich erscheinen.

Die Ordnung der Lieder ist nicht gleichgültig. Die hier gewählte ist sinnig nach dem Kirchenjahr und zugleich nach den Glaubensartikeln durchgeführt, auch der symbolische Parallelismus der Gnade und der Natur deutlich gemacht.

Dr. Clemen, Lehrer an der Realschule in Cassel, Grundzüge der christlichen Kirchengeschichte für Schule und Haus. Leipzig, Baumgartner. 375 S.

Es ist nicht der Ort, den Gebrauch eines Compendiums der Kirchengeschichte, oder was an dessen Stelle in die Schule gehöre, hier zu untersuchen. Da nun unzweifelhaft ist, daß in höhern Schulen Kirchengeschichte zu lehren sei, auch unzweifelhaft, daß einem Gebildeten und einem gebildeten Hause Beschäftigung mit Kirchengeschichte niemals weniger als gerade jetzt fremd bleiben darf — denn wem ist verborgen, daß nicht die Staaten, sondern die Kirche, nicht die Politik, sondern der Glaube, nicht das Staatslexikon, sondern das Dogma die im Grunde weltbewegenden Mächte dieser Zeit sind —, so ist ein Buch wie das vorliegende, plan- und doch gedankenreich, kurz und doch lehrhaft, anregend und doch für gewisse Verhältnisse abschließend, wohl gerechtfertigt. Der Standpunct des Verf. ist natürlich der des gläubigen Protestantismus. Doch hat er wohl nicht das richtige Verständniß des gegenwärtigen Dranges der evangelischen Kirche. Und wie die Landessynode in Preußen 1846 stillschweigend ad acta gelegt ist, weil in ihr die Möglichkeit nicht durchaus unmöglich war, daß sie für die ewigen Wahrheiten des Christenthums ein Bekenntniß und eine Kirchengemeinschaft in apostolischer Einfachheit und Weite nach dem wissenschaftlichen Bewußtsein der Gegenwart schaffen möchte, so wird auch über kurz oder lang es selbst für „Denkende“ wie der Verf. keine Frage mehr sein, daß die Kirche selber nicht daran denken könne, durch Umänderung des Bekenntnisses

dem Bewußtsein der größern Mehrzahl Rechnung zu tragen. Wenn wir dem Verf. hier Unrecht thun, so ist es seine, nicht unsere Schuld; solche Fragen muß man nicht „in Frage bleiben“ lassen, sondern, wenn es denn doch keine Frage mehr ist, die Antwort nicht zurückhalten. Ebenso verdienen wir dem Verf., wenn er doch bis in unsere Tage hinein Geschichte schreiben will, daß er mit Lichtfreundschaft und freien Gemeinden sein Werk schließt und nicht mit dem Positiven: innere Mission, evangelischer Bund, Kirchentag. Das würde tröstlicher ausgefallen haben.

Nach dem Gesagten dürfen wir aber um so weniger verschweigen, daß wir das Buch fast durchweg mit Befriedigung durchgelesen haben. Es kann wohl dem christlichen Glauben Nahrung geben, christliches Leben erwecken und in dem Gang der Kirche die Hand Gottes erkennen lehren, der durch seinen heiligen Geist seine christliche Kirche regiert, der fort und fort sammelt, erleuchtet, heiligt und bei Christo erhält im rechten, einigen Glauben.

Einen für ein Buch wie das vorliegende bedeutsamen Gedanken haben wir neuerdings in Gelzers protestantischen Monatsblättern * von Prof. Lange in Zürich historisch durchgeführt gefunden, und bei einer neuen Auflage sollte ihn Herr Clemen in sein Buch verarbeiten. Nämlich den, daß es die ganzen Völker sind, welche ihre eigenthümlichen Charismata in der christlichen Kirche ausgestalten, doch nicht ohne die Trübungen, welche ihre nationalen Verschuldungen herbeiführen, durch welche sie endlich eins nach dem andern aus dem lebendigen Fluß der Entwicklung ausgeschieden werden.

W. Mielis, Lehrer an der Bürgerschule in Merseburg, Bilder aus der Geschichte der christlichen Kirche. Leipzig, Brandstetter. 104 S.

Herr M. bestimmt sein Buch für die Lehrer an evangelischen Volksschulen und für alle evangelischen Hausväter. Er beschränkt sich auf Bilder aus der Reformationszeit, denen er nur einleitend die Geschichte des Papstthums vorangehen läßt, indem er namentlich die Wirksamkeit des h. Bonifacius, Gregors VII. und Innocenz III. hervorhebt. Die Geschichte Winfrieds hätten wir gern ausführlicher gehabt. Welches die ersten Stätten christlichen Lebens in Deutschland geworden sind, mußte auch in Volksschulen gelehrt werden. Dem Verf. lag namentlich die Thätigkeit B's. in Thüringen so nahe. — Auf diese einleitenden Paragraphen folgen: P. Waldus, Wicleff, J. Hus, Luther, und zwar seine Jugend, Klosterleben, Leben in Wittenberg; der Ablassstreit, L. in Worms, auf der Wartburg; die augsbургische Confession — diese würden wir ebenfalls vollstän-

* Gotha, Perthes. 1853 Juli, August.

big mitgetheilt haben — die Reformation in der Schweiz, der Reichstag zu Augsburg, Luthers Tod, der schmalkaldische Krieg, das Interim, der Religionsfrieden. Die Sprache ist einfach und dem Gegenstande angemessen.

J. Schellenberg, die kirchlichen Bekenntnisschriften und Unterscheidungslehren.
Leipzig, Fritsche.

Auf einem Bogen sind tabellarisch in einer die Vergleichung leicht nachenden Form die Titel der Bekenntnisschriften und in recht präciser Fassung die Unterscheidungslehren der römischen, griechischen und lutherischen Kirche dargestellt.

Langbein.

E. Vermischte Schriften.

Goethe's Liebe und Liebesgedichte von Dr. Joh. Aug. D. L. Lehmann, Director des königlichen Gymnasiums zu Marienwerder etc. Berlin, Allgemeine deutsche Verlagsanstalt. 1852. VIII u. S. 454.

Herr Director Dr. Lehmann beschenkt die Freunde Goethe's mit einer neuen Arbeit und einer um so verdienstvolleren, als sie eine bestimmte Seite des Seelenlebens des Dichters auffaßt und aufzuhellen sucht und die poetischen Productionen des Dichters mit dem Leben desselben in die nächste Beziehung setzt. Solche Monographien haben natürlich für die Einsicht in die Dichterwerke den größten Werth und leisten unendlich mehr als die allgemeinen Literaturgeschichten, die in hochtönenden oder efflingenden Phrasen einhergehen und allgemeine Urtheile für bequemes Nachsprechen in den Salons bieten, aber sonst weder aufhellen noch einführen in die Literatur. Daß der Herr Verf. nicht ohne ernste Studien an eine solche Arbeit gegangen sei und daß jede Seite solches dem Leser bezeugen wird, das bedarf kaum der Versicherung; daß demnach diese Arbeit eine sehr lehrreiche ist, versteht sich von selbst. Sie ist aber nicht bloß mit Einsicht und Umsicht geschrieben, sondern mit Liebe oder sage man geradezu mit Begeisterung für Goethe und mit hoher Verehrung. Das Angenehme ist, daß der Herr Verf. bei seinen Beziehungen auf und Einflüssen aus andern Erklärern zwar auch seine abweichende Meinung begründend ausspricht, aber nirgend die Polemik so hervortreten läßt, daß sie unangenehm berührt oder auch nur den von ihm erzielten Eindruck der Darstellung stört. Es sind alle bedeutenden Arbeiten über Goethe und Nachrichten über ihn sorgfältig und einsichtig dergestalt benutzt, daß über manches hier helles Licht verbreitet wird und manches, was sonst als allgemeine Idee aufgefaßt zu werden pflegt, eine ganz individuelle Beziehung erhält. Niemand, der sich ernstlich mit goethischen Studien beschäftigt will oder der auch nur tiefer in die Dichtwelt Goethe's nach dieser hier beregten Seite blicken will, wird, ohne sich gefördert zu sehen, dieses Buch aus der Hand legen. Dazu hat es der Herr Verf., was durch den billigen Preis zu billigen ist, dem Leser gar anmuthig gemacht, daß er alle die hier gehörigen Gedichte ganz abdrucken läßt. Doch um den Lesern auch

eine kleine Ansicht von dem Buch zu geben, sei erwähnt, daß es folgendermaßen abtheilt: Einleitung, S. 1 — 14; erster Abschnitt bis 1775, S. 14 — 170, worin auftreten Derones, Gretchen, Annette (Räthchen), Friederike Deser, Emilie, Friederike (in Sesenheim), Charlotte (in Weßlar), Maximiliane (in Frankfurt), die Titulargattin und Lili (in Frankfurt), Auguste Stollberg. Zweiter Abschnitt bis 1806, S. 170 — 363, worin auftreten Frau v. Stein (Lida), dann in Italien die neapolitanische Prinzessin, die Römerin und die Mailänderin, Christiane Vulpius. Dabei ist den römischen Elegieen, die alle mitgetheilt sind, ein rechtfertigender Abschnitt gewidmet. Dritter Abschnitt 1806 — 1832, S. 363 — 454. Es treten auf Bettina und die Unbekannte in Marienbad.

Der Gang in der Darstellung ist so, daß der Herr Verf. erst das Lebensverhältniß Goethe's, dann die Bekanntschaftsanknüpfung, dann die Herzensstimmung, dann die Gedichte und dann die Einzelerklärung der Gedichte selbst bis in einzelne Worte hinein gibt (hier werden ihm Vorwürfe werden, daß er den Standpunct, den doch nur die Arbeit in der Lesewelt beanspruchen kann, in diesen Erklärungen öfters verfehlt hat und in philologische Minutien eingeht) und zum Schlusse die Componisten derselben nennt, welches eine dankenswerthe Gabe ist.

Auf das Einzelne kann in der Pädagogischen Revue nicht weiter eingegangen werden, denn der Herr Verf. hat aus dem Kreise der Dichtungen den heraus gegriffen, den wohl schwerlich ein Lehrer mit seinen Schülern behandeln kann, und ein Werk ausgearbeitet, das die Lehrer ihren Schülern wohl nicht als Lehrer empfehlen oder nahe legen werden. Ob für die Verehrung Goethe's damit eine große That gethan sein wird? Das Liebesregister, welches der Herr Verf. durch Vermuthungen noch sogar vermehrt hat, und der Inhalt mancher Gedichte und namentlich der römischen Elegieen dürfte doch manchem, trotz der vom Verf. gerühmten Keuschheit, welche diese Elegieen predigen sollen, die Augen über Goethe anders öffnen, als seine Verehrer solches wünschen mögen. Man braucht keine Prüderie oder Morosität zu besitzen, um überhaupt an Goethe auf diesem Gebiete unangenehm berührt zu werden, und dieß wird eine um so unangenehmere Berührung, je mehr eine solche Zusammenstellung das Bild verstärkt. Wir wünschen, daß der Herr Verf. sich nicht unangenehm überrascht fühlen möge, wenn man seine Arbeit trotz der Verehrlichkeit Goethe's als die Fundgrube benutzen wird, um daraus bequem die Belege für die Anklagen gegen Goethe zu finden, die dem Herrn Verf. nicht unbekannt sind. Der Trost wird ihm zwar dann bleiben, daß alle gewonnen haben durch seine Arbeit, Freunde und Gegner Goethe's; doch das wird unangenehm bleiben, daß alle Entschuldigungen und Beschönigungen und Deutungen und Verklärungen seitens der Verehrer nichts helfen, wo so laut und unverhohlen die Thatsachen reden

S.

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung.

Begründet

von

Dr. M a g e r ,

Seit 1849 fortgesetzt von

C. G. S c h e i b e r t ,

Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin,

W. L a n g b e i n u n d A. K u h r ,

Lehrern an derselben Schule.

Fünfunddreißigster Band.

(Januar — December der zweiten Abtheilung.)

B ü r i c h ,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1853.



Inhalt des fünfunddreißigsten Bandes.

I. Pädagogische Zeitung.

A. Culturpolitische Rundschau.

Rede Lord J. Russell's, gehalten am 4. April d. J. zur Empfehlung einer von der Regierung einzubringenden Erziehungsbill. 209—225.

Die Forderungen der Katholiken in den preussischen Kammern. 293—295.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen zur Besprechung des Schulwesens.

Die Köfener Versammlung von Realschulmännern 1852. Zweiter Bericht. Von Oberlehrer Dr. Kleiber in Berlin. 1—8.

Die Versammlung der deutschen Philologen u. Schulmänner in Göttingen 1852. 8—16.
Protokolle der ersten Versammlung der Directoren der westphälischen Gymnasien und höhern Bürgerschulen 1851. Von Scheibert. 255—259.

Fünfte allg. deutsche Lehrerversammlung in Salzbungen 1853. 259—260.

Bemerkung zur Erwägung für die diesjährige Versammlung von Lehrern der h. B. in Braunschweig. 260—261.

Versammlung von Directoren und Lehrern zu Oschersleben 1853. [Ueber den Religionsunterricht und das religiöse Leben auf den evangelischen Gymnasien.] 373—376.

Fünfte Versammlung der Realschulmänner in Braunschweig (27.—29. September 1853). 377—381.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. (a.) Stehen Schüler unter der Zucht der Polizei oder der Schule? 81. — Statistik des Schulwesens. 83. 159. — Verfügung betr. Turn- und Schulfeste. 83. — Desgl. betr. den Gesangunterricht. 84. — Religionsunterricht christ-kath. Kinder. 84. — Jesuitengüter reclamirt. 84. — Aenderung der Prüfung f. d. höh. Schulamt. Verbot von Paul und Virginie. 291. — Kindergottesdienst. Vormundschaftswesen. 295. — Beschränkung des Rechts der Eltern über die Kinder durch die Kirche. 329. — Schulgemeinden mit Anspruch auf Corporationsrechte. 330. — Confessionelle Scheidung des Elementarschulwesens. 330. — Schulbesuch der jugendlichen Arbeiter. 330. — Einwirkung der Geistlichen auf die Minorennen. 331.

(c.) Arnberg. Anstellung kath. Geistl. als Volksschullehrer. 86. — Bürgerschulen: Stettin, Mühlhausen. 288. — Gnesen, polnischer Katholicismus. 297. — Wanderlehrer. — Zur Regulirung der Gehälter der Elementarlehrer. 332.

- (d.) Neue h. B. in Stralsund. Die h. B. in Magdeburg, Halle, Wehlau, Posen zur Entlassung auf die Bauakademie berechtigt — Treptow. 82. — Programme. 264. — Aufführung in einer h. B. in Berlin. 293. — S. Töchter Schule in Breslau. 288. — Breslau, die h. B. zum h. Geist. 337.
- (e.) Programme. 264. — Ein Urtheil über die Leistungen der Gymnasien. 288.
- (f.) Erziehungsinstitut in Briesen. 81. — Das Alumnat des Joach. G. 292. — Halle, Frequenz der Franke'schen Stiftungen. 297. — Ein Pförtnerfest. 337.
- (i.) Berlin, Fortbildungsanstalten. 160.
- (k.) Vom Turnwesen. 291.
- S. Sachsen.** Annaberg, Programm. 270. — Verordnung wegen Aufnahme in die Landes Schulen. Revision des Volksschulunterrichts. 298. — Pastoralconferenz über Beschränkung des Unterrichts in den Realien. 337.
- Hannover.** Prüfung der Candidaten des höhern Schulamts. 161. — Der Conflict wegen der geistl. Inspection des Religionsunterrichts. 298. — Verfügungen über Conferenzen, Nebenbeschäftigungen der Lehrer, Kirchenbesuch der Schulkinder, über eine Prämie für den besten Stundenplan. 299. — Hannover, Progr. der h. B. 270. — Ueber den Ausfall der jurist. Prüfung. 338.
- Mecklenburg.** Beschränkung des Unterrichts in der Volksschule. 164. — Jubelfeier des Gymnasiums in Schwerin. 340.
- Schleswig-Holstein.** Die Gymnasien. 340. — Die Danisirung Schleswigs. 381.
- Oldenburg.** Programm der h. B. 271. — Regulativ für die Gehälter der Gymnasiallehrer. Concessionelle Trennung der Schulen. 339.
- Braunschweig.** Volksschulgesetz. 301. — Gehälter der Volksschullehrer. 340.
- Pippe.** Das Seminar und ein Preßproceß. 164.
- Sachsen-M. u. G.** Verordnung über das Volksschulwesen. Dienstvorschrift. Unterrichtszeit. Schulaufsicht. 164. — Eisenach, Programm der h. B. 271.
- Sachsen-G. u. G.** Zulassung zur Confirmation. 166. 302. — Auszeichnungen. 166.
- Sachsen-M. u. S.** Saalfeld. Uebereinkunft der Geistlichkeit mit der Schule hinsichtlich des Religionsunterrichts. 86. — Programm. 271.
- Sachsen-A.** Circulare über den Religionsunterricht.
- Schwarzburg.** Sondershausen, Gymn. 268. — Rudolstadt, Schulgesetz. 302.
- Rur.-Hessen.** Kirchliche Introduction der Lehrer. Ordnung für die Volksschule. 166.
- Großh. Hessen.** Worms, Progr. des G. 268.
- Nassau.** Hadamar, Progr. des G. 268. — Aus der Kammer. 303.
- Freie Städte.** Das Raube Haus in Hamburg. 341.
- Württemberg.** Wahrung des religiösen und kirchlichen Interesses bei den Gymn. 166. — Heilbronn, Rede über das Privatstudium. 261.
- Baden.** Ueber die Theilnahme der Lehrer an Gesangsvereinen. Die Obergewalt des Erzbischofs über den Religionsunterricht. 303. — Die Forderungen der Bischöfe. 340.
- Bayern.** Verf. über Lehrerbibliotheken und Lesevereine. Bilder aus der bayr. Geschichte. 167.
- Oesterreich.** Alte Classiker oder christliche Autoren? — Die evang. Gymn. in Ungarn. — Besuch evang. Lehranst. von kathol. Schülern. — Zukünftige geistliche Leitung des Schulwesens. — Verordnung des Unterrichtsmin. wegen der Orthographie. 304—306. — Schäffburg, Progr. des G. 268.
- Schweiz.** Aargau, Revision des Schulgesetzes. 306—310.
- Holland.** Bericht des Ministers über das öffentliche Schulwesen. 16—18.
- Irland.** Fortgang des Nationalschulensystems. 127—129.
- Frankreich.** Das Pariser Taubstummeninstitut. 37—51. — Der Kampf um die Schule. — Die Bildung in Frankreich. — P. Loriquet und sein verbotenes Geschichtsbuch. — Die Frage über den Gebrauch der Classiker. — Das Gesetz über Erhöhung des Schulgeldes. — Der Schulzwang. 310—319. — Die Gesellschaft zur Aufmunterung des Elementarunterrichts unter den Protestanten. 342.
- Rußland.** Lehrplan des Gymnasiums St. Anna in Petersburg. 345.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

- (a) Breslau. Katholische Professur der Geschichte. 387. — Bonn. Stimmrecht der evangelisch lutherischen Fakultät in der Provinzialsynode. 387. — Leipzig

Die Aufhebung der «Hörfreiheit». 387—390. — Heidelberg. Zur Geschichte der Universität. 18—19. — Ueber das Wesen und die Aufhebung des Bilinguismus. 391—398.

Der Bericht über die Universität Oxford. 225—239.

(b.) Stettin. Feier beim Austritt des Schulrathes Graßmann aus dem Amt als Seminar-director. — Breslau. Juristisches Seminar. 386. — Bunzlau. Ueber die Anwendung des dritten Seminarjahres und die Verbindung des Seminars mit der Übungsschule. 319—328.

E. Personalchronik.

88. 168. 272. 346.

F. Nekrologe.

Friedemann. 347.

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Aus der Kirchenordnung für die Grafschaft Bentheim vom Jahre 1708. 129—135.

Dämmerungen in Italien. 348—354.

Unterrichtswesen in Rußland. 354—357.

Schulwesen in Rußisch-Polen. 357—359.

Die Jugendziehung in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika. 398—403.

III. Uebersichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

Trendelenburg über seine Elementa logices Aristoteleæ. (Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1852.) 89—95.

Handelschulen. (Bremer Handelsbl.) 95—105.

Kirchen- u. Schulblatt in Verbindung. — Pädagogische Blätter. — Beiträge zur Pädagogik. — Oldenburgisches Schulblatt. 359—362.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Das Schulturnen nach Spieß. Von Dr. Breier. Programm der h. B. in Oldenburg. 169—186.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Verordnung über Einrichtung der Sommerschulen für die Dienst- und Hütelkinder. 5. December 1852. 273—275.

Verordnung über den Schulbesuch. 24. März 1853. 275—277.

Regulärverf. betr. den Elementarunterricht in der Muttersprache und im Gesange. 4. Februar 1853. 277—279.

Regulärverf. betr. die im Interesse des Confirmandenunterrichts bei Ausstellung der Erlaubnißscheine für Langlehrer zu stellenden Bedingungen. 17. Februar 1853. 279.

Regulärerlaß betr. die Einsammlung der Naturalcompetenzen der Schullehrer durch die Gemeindeerheber. 25. November 1852. 280—281.

Verordnung betr. den Schulbesuch blinder Kinder. 8. April 1853. 281.

Regulärverf. betr. den Beginn u. Schluß der Ferien bei den Gymn. 2. April 1853. 281—282.

Regulärverf. betr. den Lehr- u. Einrichtungsplan für Dorfsch. von Goltzsch. 362—367.

Regulärverf. betr. das Verhältniß der Schullehrer als Religionslehrer zu ihren Ortspfarrern. 367—369.

Ministerialverf. betr. die Zulassung der Candidaten der Theologie zur Prüfung pro facultate docendi. 369—370.

VI

Franfreich.

Rapport de M. Dumas au ministre sur les travaux de la commission mixte nommée pour reviser les programmes d'enseignement des lycées et ceux d'admission aux écoles spéciales. (23 juill. 1852.) 20—33.

Arrêté du min. de l'instr. publ. relatif à l'enseignement religieux des lycées. (29 août 1852.) 51—52.

Arrêté du min. de l'instr. publ. fixant le nouveau plan d'études des lycées. (30 août 1852.) 52—60.

Arrêté du min. de l'instr. publ. fixant les nouveaux programmes d'enseignement des lycées. (30 août 1852.) 60—75; 105—118; 143—158; 186—208.


Rapport de M. Nisard sur le projet de règlement de l'école normale supérieure. (5 août 1852.) 118—126.

Arrêté du min. de l'instr. publ. fixant le règlement d'études de l'école normale supérieure. (15 sept. 1852.) 135—143.

Arrêté du min. de l'instr. publ. fixant les programmes d'enseignement de l'école norm. sup. (15 sept. 1852.) 239—251.

V. Pädagogische Bibliographie.

33—36; 75—80; 251—254; 282—286; 370—372; 403—406.



Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

N^{ro}. 1.

Januar

1853.

I. Pädagogische Zeitung.

3. Pädagogische Vereine und Versammlungen zur Besprechung des Schulwesens.

Die Rösener Versammlung 1852.

Herr Redacteur! Der Bericht über die Versammlung deutscher Realschulmänner in Rösen (Päd. Rev. XXXII, S. 383—387) ist von einem einseitigen Standpunkte aus geschrieben. Er entwickelt die Ansichten einiger Männer vollständig, und ignorirt die Vorträge der Gegner ganz und gar. Jedenfalls dürfte es den Lesern der Revue nicht uninteressant sein, zu erfahren, was denn die Gegner auf die im Berichte mitgetheilten Ansichten erwidert haben. Dabei halte ich mich lediglich an das Protokoll, das ich im Auftrage der Versammlung mit Körner aus Halle geführt habe, und lasse, um nicht Anderen meine subjectiven Ansichten unterzuschreiben, die Redner lieber mit ihren eigenen Worten sprechen.

Tellkamp schloß seinen Vortrag mit den Worten: «Wie es möglich ist, in den ersten Classen zweijährige Curse einzuführen, ohne zugleich diese Classen leer zu machen, mögen Andere angeben!»

Kalisch, der dem Vorredner in mancher Beziehung beistimmte, äußerte sich doch in Beziehung auf die letzte Aeußerung desselben folgendermaßen:

«In der königl. Realschule zu Berlin gibt es 28 Schüler in Prima, und seit der Einführung des zweijährigen Cursus scheint diese Zahl noch im Abnehmen begriffen zu sein.»

Dieß knüpft an die Bemerkung Tellkampfs an, und äußert sich in folgender Weise:

«Auch ich erkenne die Schwierigkeiten an, mit denen wir namentlich in den ersten Classen, die gewöhnlich nur spärlich besucht sind, zu kämpfen haben. Nach Tellkamp sollen wir das Ziel der Realschulen uns näher stellen, weil es namentlich in Preußen zu hoch gesteckt sei. Das heißt, wenn man die Sache praktisch auffaßt, nichts Anderes, als daß die in dem Reglement von 1832 an die Abiturienten gestellten Forderungen ermäßigt werden sollen. Allein das Ziel kann nicht niedriger gesetzt werden, wenn den Bedürfnissen des höheren Bürgerstandes genügt und ein Abschluß der Bildung erreicht werden soll, und kann auch nicht früher erreicht werden, als in sechs Classen, von denen die erste und zweite je einen zweijährigen Cursus haben. An diesen gegebenen Verhältnissen können und dürfen wir nichts ändern. Wir müssen also warten, bis sich die Vorurtheile des Publicums verlieren. Dieß ist um so

eher zu erwarten, da das Leben an den Kaufmann und Gewerbetreibenden täglich größere Forderungen stellt, so daß dieser bald durch äußere Verhältnisse gezwungen werden wird, sich eine umfassendere Schulbildung als bisher zu erwerben. Wir müssen ferner mit Strenge darauf halten, daß die Rechte, die unsern Abiturienten durch das Gesetz zuerkannt werden, nicht illusorisch gemacht werden, was offenbar geschieht, wenn manche Behörden junge Leute zum Bureaudienst zulassen, auch ohne daß dieselben die erforderliche Prüfung bestanden haben. Solche Fälle müssen jedesmal zur Kenntniß der vorgesetzten Behörden gebracht werden. Die oberen Classen der Gymnasien würden sicherlich auch nur spärlich besucht werden, wenn nicht an das Abiturientenexamen ganz bestimmte Rechte geknüpft wären, die sich auf eine andere Weise nicht erreichen lassen. Eine wesentliche Gefahr erwächst den Realschulen aus der Errichtung der 24 Provinzialgewerbeschulen, die von den eintretenden Schülern nur die Bildung eines Quartaners verlangen und ihnen bereits nach einem zweijährigen Cursus einen Theil der Rechte zuerkennen, den unsere Schüler sich erst durch das Abiturientenexamen erwerben können. Wir müssen bei den Behörden darauf antragen, daß die Rechte, die unsern Abiturienten zuerkannt worden sind, noch erweitert werden, und daß z. B. das Abiturientenexamen der Realschule das Fährndrichsexamen überflüssig macht, da das erstere ganz dasselbe oder eigentlich mehr verlangt als das letztere. Jedenfalls müssen wir die wenigen Rechte, die wir haben, unter allen Umständen zu wahren suchen.

Hüser begann seinen Vortrag mit den Worten: Die von Kalisch aufgestellte Frage sollte eigentlich lauten: Was wir müssen. Wir müssen es mit dem Publicum und auch mit den Behörden halten. Das Publicum verlangt für den Schüler ein Zeugniß; ob der Schüler die Kenntnisse besitzt, ist ihm gleichgültig. Er läßt sich das über die Schwierigkeiten aus, welche der Erlass des Handelsministeriums in Betreff des zweijährigen Cursus für die Secunda der Realschule in Halle bereite, ist allerdings der Ansicht, daß dieser Ministerialerlass auf die Entwicklung der Realschule günstig einwirke, weil er die Schüler länger auf der Schule halte, und somit die oberen Classen fülle.

Heinen, Director der Realschule in Düsseldorf, bemerkt, daß in seiner Schule seit der Einführung des zweijährigen Cursus die oberen Classen stärker besucht seien und hält es für eine unnütze Beschränkung der Realschule, wenn man von einem Abiturienten derselben, der Mathematik oder Naturwissenschaften studiren wolle, das vollständige Abiturientenexamen eines Gymnasiums verlange*.

Hölzer aus Sondershausen: Was sollen die Lehrer in kleinen Staaten die ihren Schülern keine Begünstigung von Seiten des Staats verschaffen können thun, um ihre oberen Classen zu füllen? Die Realschulen müssen nach den bestehenden Verhältnissen eingerichtet werden. Daher darf man das Ziel nicht zu hoch stellen.

Tellkamp f: Ich wünsche keine Uniformität den Bürgerschulen, sie mögen ihre locale Färbung behalten. Die Bureaukratie greift zu sehr in das Schulleben ein, und es ist besser, der Commune eine größere Einwirkung auf die Realschulen zu gestatten. Der Lektionsplan muß auf das Bedürfniß der Belegschaft der Schüler berechnet sein; daher ist das Ziel der Realschule nicht zu hoch zu stellen. Die Gymnasien ragen um eine volle Classe über die höhere Bürgerschule hinaus.

* Ich will doch bei der Gelegenheit erwähnen, daß auch Schüler der h. B. in Rücksicht auf ihr Schulzeugniß, als Apothekerlehrlinge eine Prüfung vor dem Kreisphysikus zu bestehen haben, die nicht nur den als reif entlassenen, sondern sogar den reifen Secundanern füglich erlassen werden sollte.

Dielig: Die Schulen müssen nicht dem Bedürfnis nach, sondern ihm vor-
her entgegen gehen. Dieß läßt sich theils historisch, theils aus der Natur der
Sache beweisen. Hier in Sachsen sind die Schulen in einer Zeit entstanden, in welcher
das Volk noch keineswegs das Bedürfnis nach ihnen fühlte. Die Schule macht nicht
die Zukunft; aber der Staat soll die Bedürfnisse des Volks erkennen, ehe das Volk
sie selbst inne wird.

Weidemann aus Saalfeld: Wir dürfen den Willen des Publicums nicht be-
stimmen wollen.

Muschacke aus Berlin: Das Publicum ist über die Leistungen der Schule
nicht genugsam aufgeklärt, und es würde deshalb zweckmäßig sein, wenn die
Rectoren alljährlich im Programm dem Publicum von dem Ziel und den Rechten
der Realschulen Kenntniß gäben.

Kleiber aus Berlin: Das Publicum ist allerdings noch lange nicht genügend
über die Leistungen der Realschulen aufgeklärt, wovon man sich in Berlin fast täglich
zeugen kann, selbst wenn man mit Männern spricht, denen man eine genauere
Kenntniß des Schulwesens zutrauen sollte, und ich schließe mich daher dem Wunsche
des Vorredners an. Wenn geäußert worden ist, daß das Gymnasium die Realschule
in eine Classe überrage, so wird das vielleicht Jeder in dieser Versammlung zugeben.
Aber man darf beide Anstalten so eigentlich gar nicht, am allerwenigsten in ihren
verschiedenen Classen vergleichen. Sie sind nicht bloß quantitativ, sondern auch qualitativ
verschieden. Sie vertreten zwei verschiedene Principe und haben deshalb auch verschie-
dene Methoden. Das Gymnasium basirt sein Ziel auf antike Bildungselemente; allein
dadurch, daß es den naturwissenschaftlichen Unterricht und die neueren Sprachen
in seinen Lehrplan aufnahm, ist es eigentlich von seinem Princip abgefallen. Es war
daher unzulänglich, den Forderungen der Zeit nachzugeben. Die Realschule basirt ihren Unterricht
auf moderne Bildungselemente; allein auch sie hat ihr Princip nicht rein durchgeführt,
sondern von dem Gymnasium das Lateinische entlehnt. Geht man genauer auf den
Vergleich ein, den beide Anstalten sich setzen, so handelt es sich wesentlich um die Alter-
einteilung: Entweder vermag nur das Gymnasium mit seinem Lehrstoff und seiner
Methode eine allgemeine humane Bildung zu geben, oder andere Anstalten vermögen
es nicht, ihrem Lehrstoff und ihrer Methode auch. Daß das Studium der alten Sprachen
eine allgemeine und humane Bildung zu geben vermöge, wie sie der Forderung
der Gegenwart entspricht, haben die Gymnasien ja selbst durch Aufnahme der realen
Fächer und der neueren Sprachen thatsächlich in Abrede gestellt. Wahrscheinlich
müssen sie aber dem realen Princip noch mehr Concessionen machen müssen. Sie sind
daher über die zweckmäßigste Methode für die Behandlung der alten Sprachen unter-
einander uneinig, und ich glaube, daß die Behandlung dieses Unterrichtszweiges mehr
davon abhängt, wenn ich so sagen darf, realer werden, und eine exegetisch-historische Methode
an die Stelle der grammatisch-kritischen treten wird. Denn die berühmte Rede des
Thucydides zu lesen, vorzugsweise um grammatische Regeln daran
zu lernen, wie es noch heutzutage an manchen Orten geschieht, möchte doch wohl nur
wenigen Philologen angemessen erscheinen. Wenn die Realschule diesen Bestre-
bungen gegenüber sich schlaff und lässig zeigt, so ist ihre Existenz gefährdet. Ich weiß
daher, daß in der wirklichen Welt Jeder auf die bestehenden Verhältnisse Rücksicht
nehmen muß, und sich nach den gegebenen Bedingungen einrichten muß. Aber diese Ver-
hältnisse und Bedingungen können wir durch unsere Beratungen nicht ändern. Wir
sind Träger eines neuen Lehrprinzips. Für uns kann es sich in unseren Besprechungen
nicht darum handeln, uns unserer Aufgabe klarer bewußt zu werden, und durch gegen-

seitige Mittheilungen und zu dem Werke, das wir treiben, freudiger und tüchtiger zu machen. Wir haben vor Allem darnach zu fragen, ob das Princip, das wir vertreten, ein in sich wahres sei. Ist dieß nach unserer besten Ueberzeugung der Fall, so müssen wir auch mit dem Muth und der Ausdauer für dasselbe thätig sein, die mit jeder wahren Ueberzeugung verbunden zu sein pflegen, und dürfen uns durch keine Hindernisse abschrecken lassen, die sich uns auf unserem Wege entgegen stellen. Die Wahrheit muß zuletzt doch siegen. Den Lehrplan einer Schule nach dem Bedürfniß der Mehrzahl der Schüler zu bemessen, halte ich für etwas Unausführbares. Denn das Princip einer Schule ist nicht in ihrem Ausgangspuncte, auch nicht in ihrer Mitte, sondern gerade in ihrem Abschluß zu finden, und das Ziel der obersten Classe ist das prius, von dem aus die Schule organisirt werden muß. Wollten die Gymnasien ihren Lehrplan auf das Bedürfniß der Mehrzahl ihrer Schüler berechnen, so würden sie aufhören, Gymnasien zu sein. Dasselbe gilt von der Realschule. Das Ziel derselben darf nicht niedriger gesteckt werden, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen soll. Denn wenn auch nicht alle Schüler die Prima durchmachen, so ist doch das Ziel der Schule nicht bloß für die oberen, sondern auch für die unteren und mittleren Classen ein Sporn, der sie zu desto größerem Eifer antreibt. Wenn über die Theilnahmlosigkeit des Publicums geklagt wird, so ist mit Sicherheit darauf zu rechnen, daß diese sich immer mehr verlieren, und daß wenigstens in den größeren und mittleren Städten sich das Bedürfniß nach Realschulen immer fühlbarer machen wird. Denn je mehr Güter producirt werden, desto mehr wachsen auch die Bedürfnisse. Dieß ist ein Satz der Volkswirtschaftslehre, der nicht bloß für die materiellen, sondern auch für die immateriellen Güter gilt, und den wir durch unsere Gegenwart thatsächlich beweisen. Denn durch die Eisenbahnen ist erst das Bedürfniß unserer Versammlungen und Besprechungen hervorgerufen worden. Kenntnisse sind auch Güter, und ich schließe daher: Je mehr Bildung producirt wird, desto mehr steigt das Bedürfniß nach Bildung. Da von mehreren Seiten angedeutet worden ist, daß die preußische Bureaucratie störend in das Schulwesen eingreife, so sehe ich mich zu der Erklärung genöthigt, daß die Berliner Realschulen, was ihre organische Entwicklung anbelangt, dem Wohlwollen der preußischen Bureaucratie in mancher Beziehung mehr verdanken als dem matten Wohlwollen der Commune. Dieser Erklärung schloß sich Dielitz mit Hinweisung auf die von ihm gemachten Erfahrungen an*.

Die Debatte, die sich an den Vortrag von Tellkamp und den von Kalisch angeschlossen hatte, verlor sich in manche Einzelheiten, die von der Sache abführten.

* Zum Verständniß dieser Aeußerungen diene folgende wörtlich aus dem diesjährigen officiellen Jahresbericht der königstädtischen Realschule S. 42 entlehnte Notiz: «Die Hauptstadt ist bisher in der Ausstattung ihrer Realschulen weit hinter den größeren Provinzialstädten der Monarchie zurückgeblieben. Eine Vergleichung der betreffenden Etats ergibt, daß bei den städtischen Realschulen in Königsberg, Danzig, Stettin, Breslau etc. sowohl die Lehrergehälter als auch die für die Lehrmittel ausgelegten Summen fast doppelt so hoch sind als bei den Berliner Realschulen.» Wenn man daneben erwägt, daß die betreffende Anstalt der Commune nicht nur nichts kostet, sondern der Stadt außer dem Vortheile, einer großen Anzahl armer Schüler freien Unterricht zu verschaffen, noch einen jährlichen Ueberschuß von fast tausend Thalern einbringt, so wird man wohl zugeben, daß wir uns nicht eines großen Wohlwollens der Commune zu rühmen haben. Wenn aber der Bericht des Ungenannten dem Director Dielitz und mir die Aeußerung in den Mund legt, daß «es den Communen an Eifer wie an Geld fehle, den Realschulen förderlich zu sein»: so muß ich nicht bloß in meinem, sondern zugleich in des Directors Dielitz Namen eine solche Aeußerung, als mit keiner Silbe von uns gethan, entschieden zurückweisen. A.

Dies kam wohl daher, daß beide Vorträge eigentlich nur Expectationen waren, ohne einen Antrag oder eine bestimmte Frage zu stellen, was nothwendig ist, wenn in die Debatte einer Versammlung Haltung kommen soll. Kleiber suchte deshalb die Debatte auf eine bestimmte Frage zu leiten, die bereits in Anregung gebracht war. Jacobi aus Schulpforta hatte nämlich die Ansicht ausgesprochen, daß manche Schüler des Gymnasiums sich mehr für eine Realschule eigneten, und umgekehrt, und daß es deshalb zweckmäßig sein möchte, daß beide Anstalten mitunter ihre Schüler austauschten. Dielitz entgegnete darauf: Der Wunsch des Herrn Jacobi realisiert sich in Berlin häufig; freilich zum Nachtheil der Realschulen, die ihre fähigen Schüler an das Gymnasium abgeben, und dafür unbrauchbare vom Gymnasium erhalten. Da die Beschlüsse der Berliner Conferenz nicht zur Ausführung gekommen sind, so haben wir aus eigenem Antriebe den drei unteren Classen der Realschule (der Sexta, Quinta und Quarta) eine mit den gleichnamigen Gymnasialclassen im Wesentlichen übereinstimmende Lehrverfassung gegeben, um den Uebergang aus der einen Anstalt in die andere zu erleichtern. Kleiber sprach sich darauf für die Zweckmäßigkeit eines gemeinsamen Unterbau's des Gymnasiums und der Realschule aus, und wünscht, daß auch die Versammlung ihre Ansicht darüber aussprechen möge, indem er zur Unterstützung seiner Ansicht bemerkt, daß auf der preussischen Landesconferenz sämtliche Reallehrer für den gemeinsamen Unterbau gestimmt hätten. Kalisch bemerkt, daß er als Mitglied der Conferenz darum für denselben gestimmt habe, weil er ganz dem Lehrplan der Realschule entlehnt gewesen sei, weshalb auch viele Gymnasiallehrer dagegen opponirt hätten. Jacobi spricht sich im Princip für den gemeinsamen Unterbau aus, hat aber in mancher Beziehung Bedenken dagegen. Roebert dagegen gegen den gemeinsamen Unterbau.

Dielitz trägt darauf an, die Versammlung möge erklären, ob sie für den gemeinsamen Unterbau der Gymnasien und der Realschulen sei.

Birnbaum aus Helmstedt hält den gemeinsamen Unterbau in kleinen Städten für zweckmäßig, in denen die Mittel zu zwei Anstalten nicht ausreichen, spricht sich aber gegen die Abstimmung aus, weil dieselbe doch keine Consequenzen habe.

Tellkamp erklärt, sich der Abstimmung enthalten zu wollen, weil ihm die Frage nicht klar sei, da er nicht wisse, welcher Entwurf für den gemeinsamen Unterbau gemeint sei, ob der preussische oder ein anderer.

Die Versammlung lehnt eine förmliche Abstimmung über die von Dielitz gestellte Frage ab.

In dem Bericht über den Vortrag des Schulraths Wenzig aus Prag hat sich ein Irrthum eingeschlichen, den der Berichterstatter hätte vermeiden können, da diese Partie des Wenzig'schen Vortrags schon seit mehreren Monaten in dem Journal „die höhere Bürgerschule“ Jahrg. 1852 zweites Heft gedruckt zu lesen waren. Die österreichischen Realschulen zerfallen in Ober- und Unterrealschulen. Sowohl die Unterrealschule theilt sich in drei Jahrescurse oder Classen, als auch die Oberrealschule. Es gibt zwar auch dreiclassige Unterrealschulen, die dann aber nur als gehobene Elementarschulen oder Volksschulen betrachtet werden. Erst die dreiclassige Unterrealschule ist in den Organismus der Realschule aufgenommen. Die Lehrgegenstände der böhmischen Realschulen sind vollständig folgende: 1. Religion; 2. Sprachen und zwar: a) die Unterrichtssprache, b) die Landessprachen, welche im Kronlande der Realschule neben der Unterrichtssprache gangbar sind, c) die deutsche Sprache, falls sie nicht unter den obigen schon einbegriffen ist, d) andere lebende Sprachen, und zwar die italienische, französische und englische; 3. Geschichte und Geographie; 4. Mathematik; 5. Arithmetik

nebst Wechsel- und Zollkunde; 6. Naturgeschichte; 7. Physik; 8. Maschinenlehre; 9. Chemie; 10. Zeichnen in Verbindung mit Baukunst; 11. Modelliren; 12. Schönschreiben; 13. Gesang; 14. Gymnastik; 15. Stenographie. Die Nr. 1, 2 a und 3—10 aufgezählten Gegenstände sind für alle Realschüler obligate, für Unterrealschulen und den ersten Jahrgang der Oberrealschule kommt noch Nr. 12 hinzu. Die Wahl der Sprachen, die ein Schüler außer den unter 2 a erwähnten lernen soll, hängt von den Eltern ab.

Der Bericht über die Verhandlungen, welche die deutsche Lectüre betrafen, ist unvollständig. Die Anregung hatte Körner aus Halle gegeben. Er hatte in dem von ihm und Vogel redigirten Journal, «Die höhere Bürgerschule» betitelt, eine die deutsche Lectüre betreffende These zur Besprechung empfohlen; diese These war auf die Tagesordnung gesetzt worden. Körner motivirte sie, und stellte besonders folgende Fragen:

- a) Von welcher Classe der Realschule an sollen deutsche Classiker gelesen werden?
- b) Welche Stücke sollen statarisch gelesen werden, und welche sind der Privatlectüre zuzuweisen?
- c) In welcher Reihenfolge sollen die Stücke gelesen werden, und können die Nibelungen und Gudrun etwa den Abschluß dieser Reihe bilden?

Um zu einem Resultat zu kommen, bat Körner, alles Theoretisiren und alle Principienfragen bei Seite zu lassen, dagegen über gemachte Erfahrungen zu berichten und bestimmte positive Vorschläge zu einem Verzeichniß lesenswerther classischer Schriften zu machen.

Hüser: Für die Gymnasien ist es leichter, passende Schriftsteller für die Lectüre auszuwählen, weil die antiken Schriftsteller einheitlicher sind als die deutschen. Ob ein Verzeichniß von zu lesenden Schriften entworfen werden kann, ist zu bezweifeln. Vielleicht ist es am besten, die Lectüre nach den Gattungen der Schriften zu ordnen, und zuerst die epischen, dann die episch-didaktischen, dann die didaktischen und endlich die dramatischen Schriften zu lesen. Die Prosa paßt für alle Stufen.

Der Redner spricht sich dann in einem längern Vortrage über die Vorzüge des Lessing'schen Stils aus, indem er besonders die Fabeln, die Briefe und die Dramaturgie hervorhebt.

Körner mahnt nochmals, alles Theoretisiren bei Seite zu lassen und bestimmte positive Vorschläge zu machen.

Kleiber führt die Debatte auf die vorgelegte Frage zurück, und spricht sich so aus: Ich habe ein Verzeichniß lesenswerther classischer Schriften zusammengestellt, das ich schon seit Jahren als Richtschnur für die deutsche Lectüre meiner Schüler benutze. Dabei habe ich vorzugsweise die beiden oberen Classen im Auge gehabt, und setze voraus, daß dem deutschen Unterricht vier deutsche Stunden eingeräumt werden. Auf die Frage, welche deutsche Werke der Realschüler lesen soll, antworte ich: Er soll mindestens die Schriftsteller lesen, welche Jeder gelesen haben muß, der auf den Namen eines gebildeten Mannes Anspruch macht. Da mir die allgemeine humane Bildung Hauptzweck der Schule ist, so wünsche ich auch einige Werke der Alten den Schülern in Uebersetzungen vorgelegt zu sehen. Es müssen nur wenige Schriftsteller ausgewählt, diese aber desto genauer studirt werden. Er verliest hierauf das Verzeichniß und fährt dann fort: Es könnte vielleicht auffallen, daß ich auch den Laocöon zur Lectüre vorschlage. Allein ich kann aus eigener Erfahrung versichern, daß die Schüler vielen Gewinn gerade aus der Lectüre dieses Werkes ziehen, wenn sie auch nur Bruchstücke desselben, natürlich unter Anleitung des Lehrers lesen.

Kleiber stellt nun die Frage: Ist ein Verzeichniß von classischen deutschen Schriften anzufertigen, welche zur Lectüre in der Realschule empfohlen werden sollen?

Die Frage wird von der Versammlung bejaht.

Auf Dieliß' Vorschlag beauftragt die Versammlung Kleiber, daß von ihm entwerfene Verzeichniß nach Jahrescursen zu ordnen, und bei den einzelnen Schriften zu bemerken, ob sie in der Classe gelesen oder den Schülern zur Privatlectüre empfohlen werden sollen.

Während Kleiber diesem Auftrage nachkommt, referirt Zellkamp über die Art, wie in seiner Schule die Lectüre vertheilt sei. In Secunda lese man vorzugsweise epische, in Prima dramatische Sachen. In Betreff des Laokoon stimmt er dem Vortrager freudig bei.

Hansmann aus Weimar läßt die Schüler bis zu ihrem zwölften Jahre eine Anthologie benutzen, und dann ganze Stücke lesen. Er fordert, daß man für Beschaffung billiger Schulausgaben etwas thue.

Winterstein aus Burg liest in Secunda in der Classe Goethe's Hermann und Dorothea, empfiehlt den Schülern zur Privatlectüre Homers Odyssee (übersetzt von Voß), das Nibelungenlied (übersetzt von Simrock) und die Luise von Voß. Ueber diese Stücke müssen die Schüler dann in der Schule Vorträge halten, und sie mit dem Goethe'schen Epos vergleichen. Ebenso macht er es in Prima mit den Dramen von Goethe, Lessing, Schiller.

Dieliß modificirt seinen frühern Antrag dahin: Die Versammlung empfiehlt den Lehrern des Deutschen, folgende (es sind die von Kleiber vorzulegenden Stücke gemeint) classische Schriften mit den Schülern zu lesen, und in der Versammlung des nächsten Jahres über die Resultate dieser Lectüre Bericht zu erstatten.

Der Dieliß'sche Antrag wird fast einstimmig angenommen.

Kleiber legt darauf folgendes auf fünf Jahrescurse berechnetes Verzeichniß classischer Schriften vor, in dem die in der Schule zu lesenden Schriften mit A., die von den Schülern privatim zu lesenden Schriften mit B., und die theils zur Behandlung in der Classe, theils zur Privatlectüre sich eignenden Schriften mit A + B. bezeichnet sind.

- I. A. Der Cid von Herder; A. Wilhelm Tell von Schiller; B. Die Jungfrau von Orleans; B. Geschichte des dreißigjährigen Krieges von S.
- II. A. Maria Stuart von Schiller; A + B. Stellen aus der Odyssee (übersetzt von Voß); B. Don Carlos von S.; B. Luise von Voß.
- III. A. Hermann und Dorothea von G.; A + B. Wallenstein von Schiller; B. Julius Cäsar von Shakespeare (übersetzt von Schlegel).
- IV. A. Torquato Tasso von Goethe; A + B. Leichtere prosaische Aufsätze von Schiller; B. Minna von Barnhelm von Lessing; B. Richard II. von Shakespeare; A. Einzelne Schultreden von Herder.
- V. A. Iphigenia auf Tauris von Goethe; A. Nathan der Weise von Lessing; B. Dichtung und Wahrheit von Goethe; B. Macbeth von Shakespeare (übersetzt von Schlegel).

Die Versammlung stimmt über jedes einzelne Werk ab, und streicht aus dem Verzeichniß die Schultreden von Herder, weil sie zu speciell seien, und die shakespeare'schen Stücke, weil der Lehrer des Englischen die Pflicht habe, die Schüler mit denselben bekannt zu machen, setzt in den ersten Jahrgang noch einige lyrisch-bidaktische Gedichte von Schiller, und einige ausgewählte Gedichte von Goethe (die aber nicht näher bezeichnet wurden) hinzu und genehmigt die übrigen Schriften. Ueber die Vertheilung

der zu lesenden Schriften nach Jahreskursen stimmt die Versammlung nicht ab, weil diese einen bestimmten Schulorganismus mit zweijährigen Kursen für die oberen Classen voraussetze, nimmt aber folgenden Vorschlag von Kühner an: Dieses Verzeichniß wird vorläufig als das Minimum der Autoren bezeichnet, welche von den Schülern gelesen werden sollen, wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß auch andere Schriften, z. B. Engels Philosoph für die Welt, Humboldts Ansichten der Natur u. gelesen werden können. Hüser schlägt die Fabeln von Lessing, die Abhandlung zu den Fabeln und die Dramaturgie für das Verzeichniß vor. Die Versammlung spricht sich gegen die Fabeln aus, weil sie sie schon in Lesebüchern fänden, und den Schülern bereits in den unteren Classen bekannt würden, und weist die beiden andern Schriften als ungeeignet zurück. Kalisch bemerkt, er vermisse ein wünschenswerthes Maß deutscher Prosa. Auf Kleibers Anfrage, welche prosaischen Werke er vorschlagen wolle, erwiedert er, er wisse nur Lessing vorzuschlagen, von dem jede Seite classisch sei. Dielitz bemerkt hiezu, daß, während die deutsche Poesie ihre classische Periode mit dem Anfange dieses Jahrhunderts abgeschlossen habe, für die deutsche Prosa eine classische Periode noch nicht einmal begonnen habe, daß diese vielmehr sich noch in ihrer Kindheit befinde, und also eine Auswahl musterwürdiger prosaischer Stücke jetzt noch große Schwierigkeiten haben würde.

Schließlich noch einige kurze Bemerkungen! Der Bericht des Ungenannten gibt übereinstimmend mit einer Notiz der Magdeburger Zeitung die Zahl der Mitglieder, aus denen die Versammlung bestand, auf 40 an. Die Präsenzliste, in welche jedes Mitglied eigenhändig seinen Namen eingetragen hat, zählt 54 Namen.

Der Bericht legt dem Director der Düsseldorfer Realschule seinen Worte in den Mund, die derselbe in öffentlicher Versammlung näher erläuterte und zum Theil redressirt hat.

Der Bericht stellt als Ergebnis der Debatte einen Ausspruch Hüser's dar, während aus dem Protokoll hervorgeht, welche Anträge zur Abstimmung gestellt wurden.

Der Bericht behauptet ferner, daß Manche der Anwesenden eine wohlformulirte und durch Majorität der Stimmen gefaßte Beschlusnahme erwartet haben mochten. Die Behauptung ist durch nichts zu beweisen. Ein Bericht hat sich doch nur an die ausgesprochenen Ansichten der Redner zu halten, aber nicht die Gedanken zu vermuthen, welche die Redner vielleicht gehabt haben könnten. Der Bericht macht es in Beziehung auf die Gegenpartei gerade umgekehrt. Er verschweigt, was dieselbe gesagt hat, und theilt mit, was sie gedacht haben könnte.

Dr. Kleiber,

Schriftführer der vierten Versammlung deutscher Realschulmänner.

Die dreizehnte Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner in Göttingen.

Göttingen, 2. October. So eben ist die dreizehnte Versammlung der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten geschlossen, und vergönnt einen Rückblick auf ihre Thätigkeit, welche für die kurze Frist von vier Tagen gewiß keine geringe war, und hoffentlich auch bei denjenigen ihrer Theilnehmer, die den ähnlichen Zusammenkünften in frühern Jahren beigewohnt hatten, keinen unangenehmen Eindruck zurückgelassen hat. Die Ziffer von 187 Gästen hat allerdings den Durchschnitt früherer Jahre nicht erreicht, und namentlich war Süddeutschland — abgesehen von den

laselern Gerlach, Stähelin und Merian — fast nur durch den Studienrector Palm aus München und die Herren Schleiermacher und Wagner aus Darmstadt vertreten, so dazu am zweiten Tag noch Prof. Albrecht aus Wien kam; dagegen hatte schon aus nördlichere Prag seinen Georg Curtius, Breslau seinen Haase, Greifswalde Schömann, Kiel Forchhammer und Olshausen geschickt; aus Berlin zierten Böckh, Gerhard, Trendelenburg, Ernst Curtius, aus Halle Bernhardt, aus Weimar Preller, aus Marburg Bergl, aus Hamburg Petersen, aus Leipzig Wachsmuth, Fleischer und andere Orientalisten die Namenliste; und was den Schulstand betraf, so fand dieser wohl in Mitgliedern von Oberbehörden, wie Kohlrausch aus Hannover und Wiese aus Berlin, als in Directoren, wie Kreuzer aus Braunschweig, Kraft aus Hamburg, Kfstein aus Halle, Rost aus Gotha, Blume aus Wesel, Ahrens aus Hannover, Wegs aus Schwerin, Lübker aus Parchim, den Brüdern Münscher aus Kurhessen u. A. und Reichen, wie Classen, Ulrich, Obbarius, Wüstemann, Rein, Steinhart, Scheibe, Meisen, schriftstellerisch bewährten Lehrern würdige Repräsentanten. Von Seiten Göttingens, der Stadt wie der Universität, war das Mögliche geschehen, um dem Gästen und seinen Mitgliedern gastfreundlich entgegenzukommen: die Universität hatte eine Aula, die Societät der Wissenschaften ihr Sitzungslocal, der Magistrat den großen Saal des Gymnasiums zu Versammlungsorten eingeräumt; die Bibliothekare und sonstigen Institutsdirectoren gewährten offenen Zutritt zu ihren Schätzen, die immer des akademischen Lesemuseums in Otfried Müllers selbsterbautem Wohnhause zum Besuch ein; und damit auch die reizenden Umgebungen dazu beitrügen, fern Gästen angenehme Erinnerungen zu hinterlassen, hatten die Bürgervorsteher die nöthigen Geldmittel zu einer gemeinschaftlichen Fahrt nach Schloß Hardenberg bewilligt, die trotz der Ungunst der Witterung zu allgemeiner Zufriedenheit ausgerollt wurde.

Die Eröffnung der Sitzungen selbst am 29. September geschah durch den ersten Geschäftsführer, Prof. Karl Friedrich Hermann, mittelst einer Rede, worin derselbe auf dem Umstand, daß die im Jahr 1837 bei Gelegenheit des Göttinger Jubiläums gegründete Gesellschaft von diesem ihrem Ausgangspunct aus gewissermaßen einen neuen Lauf beginne, Anlaß nahm, die specifischen Fortschritte der classischen Philologie jenem Stiftungsjahre den Stimmen entgegenzuhalten, welche diese, im Gegensatz der Naturwissenschaften, neuerdings nur zu häufig der Stagnation zu beschuldigen pflegten. Er verfolgte jene Fortschritte nach einander durch die vier Gebiete der historisch-linguistischen Forschung, der monumentalen Alterthumskunde, der Sprachwissenschaft und der Kritik und Auslegung der classischen Schriftsteller, und wies zum Schluß in der Vielseitigkeit der Philologie selbst ihre doppelte Verwandtschaft mit den orientalischen Studien auf der einen, der Pädagogik auf der andern Seite nach, um dadurch leicht die durch sie vermittelte Vereinigung dieser heterogenen Elemente in der Göttinger Gesellschaft zu rechtfertigen. Als historische und Sprachwissenschaft reiche dem Orientalisten die Hand, ohne jedoch dadurch ihre eigene Aufgabe zu erschöpfen, ebenso wesentlich in der Pflege und Auslegung der hinterlassenen Denkmäler klassischer Kunst und Litteratur bestehe, und durch diesen Verkehr mit den Bildungselementen der jugendlichen Menschheit einen so integrierenden Theil der höhern Pädagogik mache, daß nicht nur der echte aus innerm Trieb hervorgegangene Philologe als tüchtiger Pädagoge zu betrachten, sondern auch zu wünschen sei, daß, gleichwie jeder Orientalist, so auch jeder höhere Jugendbildner durch die Schule classischer Philologie durchgehe.

Außerdem ward in dieser Sitzung noch beschlossen, dem Nestor der deutschen,

ja der europäischen Philologen, dem geheimen Justizrath Mitscherlich, der vor einigen Wochen in sein dreiundneunzigstes Jahr getreten ist, durch eine Deputation eine lateinische Ansprache überreichen zu lassen, deren Anfertigung Prof. Büstemann aus Gotha übernahm; und in ähnlicher Art den geheimen Regierungsrath Robek in Königsberg zu seinem in diesem Jahr begangenen Jubelfeste durch eine Zuschrift zu beglückwünschen, die von dem ersten Geschäftsführer verfaßt und von der Versammlung sich angeeignet ward.

Am folgenden Tag begannen dann die eigentlichen gelehrten Verhandlungen mit drei Vorträgen: des Prof. Gerlach aus Basel über die älteste Bevölkerung Italiens, des Prof. Ernst Curtius aus Berlin über die Topographie der Umgegend Athens, und des Prof. Schömann aus Greifswalde über einige Stellen in Aeschylos Agamemnon; worunter namentlich der mittlere, dessen Verfasser als einstiger Zeuge von Otfried Müllers Tod seine Erörterungen an dessen Grabstätte auf dem Kolonos Hippios anknüpfte, durch Eleganz und Anschaulichkeit der Darstellung das versammelte Publicum ungemein ansprach. Schömanns für den Sachkenner nicht minder interessante Verteidigung seiner Auslegungen gegen die in der vorjährigen Versammlung zu Erlangen von Nägelsbach dagegen erhobenen Bedenken ward durch die schwache Stimme des Redners leider zu wenig verständlich, um die beabsichtigte Discussion hervorzurufen, zu der er reichen Stoff darbot; und dieser Genuß blieb daher auf Gerlachs Abhandlung beschränkt, gegen welche zuerst Petersen aus Hamburg, dann Böckh in die Schranken traten. Daß der Verfasser der „Geschichte der Römer“ geneigter sein würde, die Ueberlieferungen über Italiens Urzustände als Thatfachen denn als Sagen zu behandeln, ließ sich erwarten; doch räumte er auf Böckhs Erinnerung selbst ein, daß sie nur geschichtlichen Kern in sagenhafter Hülle enthielten, und ließ sich auch die chronologischen Modificationen wohl gefallen, die sein hamburgischer Gegner mit quellenfrischer Sicherheit aus dem Verhältniß des etruskischen Göttersystems zu dem griechischen und der nachweislichen Entstehungszeit des letztern herleitete. Die etruskischen zwölf Götter seien dieselben wie die griechischen. Darunter aber befände sich auch Hestia, die erst in den homerischen Hymnen und jüngern Theilen der hesiodischen Poesie als göttliche Persönlichkeit vorkomme, und wenn dagegen wieder Dionysos unter der Zwölfszahl fehle, so ergebe sich zwischen beiden Endpunkten die Groche des Zwölfgöttersystems und seiner Verpflanzung nach Italien sammt der Entstehung der etruskischen Nation selbst.

Die Krone des dritten Tages und, aus dem wissenschaftlichen Gesichtspunct betrachtet, gewiß der ganzen Zusammenkunft bildete der Vortrag des Gymnasialdirectors Ahrens aus Hannover über die gemischten Dialekte der griechischen Lyrik — eine Forschung voll feinsten grammatischen Beobachtung und ergiebigster Resultate für die Geschichte der griechischen Poesie, deren mannigfaltige sprachliche Varietäten der Verfasser auf bestimmte Kategorien zurückführte, und die scheinbare Willkür ihrer Anwendung durch den Nachweis der concreten Einflüsse beseitigte, welche Vaterland, Umgebung und Gegenstand auf die einzelnen Vertreter jener Dichtungsart geübt hätten. Um so mehr war es zu beklagen, daß derselbe, ehe er die Ergebnisse seiner ausgedehnten Untersuchung übersichtlich zusammenstellte, seine Zuhörer ihm durch alle Schlangenwege der Arbeit selbst zu folgen nöthigte, ihnen kein Beispiel, keine Episode entließ, und dadurch, trotz seiner ausgezeichneten Vortragsgabe, eine solche Ermüdung veranlaßte, daß am Schluß der beinahe zweistündigen Vorlesung Niemand auf eine nähere Besprechung des reichen Stoffs einzugehen Lust hatte.

Ein Sprecher, der sich auf den Aufruf des Vorsitzenden erhob, hatte, wie sich

alsbald ergab, nur die Absicht, der Versammlung die Bildung einer mythologischen Section vorzuschlagen, und konnte daher in diesem Stadium der Verhandlungen um so weniger gehört werden, als der in der ersten Sitzung für solche formelle Fragen gestellte Präclufstermin bereits verstrichen war; der Vorsitzende schnitt deshalb unter Zustimmung der Versammlung diese Erörterung ab, und ließ der Tagesordnung gemäß zunächst den Hofrath und Oberbibliothekar Preller aus Weimar auftreten, der die Versammlung durch Mittheilungen von seiner kürzlich zurückgelegten Reise in Griechenland sehr anziehend unterhielt; worauf noch zum Schluß Professor Heinrich Weil aus Besançon in kurzer Rede eine jedenfalls beachtungswerthe Ansicht über den antiken Wortaccent in Beziehung auf Metrik und seine Verschiedenheit von dem heutigen entwickelte. Letzterer sei eine intensive Verstärkung der betonten Silbe in der Aussprache, die aber eben deshalb in ihrer Anwendung auf antike Verse durch die Unabhängigkeit von der metrischen Hebung allen Rhythmus zerstöre; und deshalb sei bei den Alten der Unterschied der *ὀξεῖα* und *βαρεῖα προσῳδία* vielleicht mehr als musikalischer Intervall zu fassen, wie ihn denn auch Dionysios von Halikarnassos geradezu als eine Quinte bezeichne; obgleich der Redner selbst zugab, daß er für die ältere lateinische Rhythmik, wo Vers- und Wortaccent allerdings in wohlberechnetem Einklang erscheinen, die bisherige Vorstellung noch nicht zu überwinden im Stande sei.

Die vierte und letzte Sitzung am 2. October begann wieder mit einer Handlung der Pietät, indem die Versammlung dem würdigen und auch im Ruhestande fortwährend thätigen Schulrath Grotensend aus Hannover, dem schon am vorhergehenden Tage die orientalische Section durch eine gedruckte Adresse ihre Theilnahme an dem fünfzigjährigen Gedächtniß seiner erst jetzt so fruchtbar gewordenen keilschriftlichen Entdeckungen ausgedrückt hatte, auch ihrerseits durch den Mund ihres ersten Geschäftsführers, der sich als geborner Frankfurter * des Jubelgreises ältesten Schüler in diesem Verein nennen konnte, ihre hohe Anerkennung seiner Verdienste als Sprachforscher und Schulmann bezeugte; dann folgte der Vortrag des Vicepräsidenten, Prof. Schneidewin, über einige Stellen der Sophokleischen Elektra, die er in seiner bekannten gründlichen und scharfsinnigen Weise mit Berücksichtigung aller bisherigen Erklärungs- und Verbesserungsversuche kritisch beleuchtete und darauf eigene Emendationen begründete, von welchen jedoch nur eine auch von seinem Opponenten Lübker adoptirt ward.

Die folgende Vorlesung des Privatdocenten und Assessors unserer philosophischen Facultät, Dr. Lange, über Ziel und Methode syntaktischer Forschung, fand in ihrem Bestreben, die abstracte Saglehre durch historische Entwicklung lebendiger zu gliedern und zugleich durch eine gleichsam statistische Vergleichung des Vorkommens derselben sprachlichen Erscheinungen in verschiedenen Perioden und schriftstellerischen Gattungen einen entgegengesetzten Bildungsweg der griechischen und Sanskritsprache in syntaktischer Hinsicht aufzuzeigen, große Anerkennung, welche auch Prof. Georg Curtius aus Prag in einigen aufmunternden Bemerkungen aussprach; dagegen tauschte seinen Nachfolger, Bibliotheksecrätär Ellissen, seine sonstige Gabe freier Rede dergestalt, daß er, bei dem Versuch, die nationalgriechische Aussprache in ihrer Anwendung auf das Altgriechische zu befürworten, nach fast einstündiger Improvisation bekennen mußte, noch nicht zur gentlichen Hauptfrage gekommen zu sein, so sehr auch die vorgetragenen Einzelheiten, namentlich zur Rechtfertigung der Fortdauer hellenischer Nationalität im Mittelalter,

* Als Curiosität möge hierbei bemerkt werden, daß die beiden dießjährigen Präsidenten der Naturforscher- und der Philologenversammlung nicht nur Landsleute, sondern auch leibliche Vettern, Enkel desselben mütterlichen Großvaters gewesen sind.

die Zuhörer angeregt oder erheitert hatten. Aber die kurz abgemessene Zeit war vorüber, und so entließ der Vicepräsident die Versammlung mit einer eben so kräftigen als gemüthlichen Rede, in welcher er zum einträchtigen Zusammenstehen gegen die mannigfachen Widersacher classischer Humanitätsbildung mahnte, und hierin zugleich ein geistiges Einheitsband für das gemeinschaftliche Vaterland geltend machte, dem er zum Schluß ein mit freudigem Wiederhall aufgenommenes Lebehoch weihte — möge der Eindruck der dießjährigen Zusammenkunft auch in dieser Beziehung fruchtbar fortwirken!

Zum nächstjährigen Versammlungsort ist unter mehreren Residenzstädten, aus welchen entgegenkommende Anerbietungen dazu erfolgt waren, Altenburg insbesondere auch aus dem Grund ausersehen worden, um, da der freundlichen Einladung nach Wien, bei der großen Entfernung, wenigstens vor Vollendung des deutschen Eisenbahnnetzes kaum Folge gegeben werden zu können schien, den österreichischen Gelehrten gleichwohl Gelegenheit zu zahlreicherem Besuch zu bieten, als er dem Verein bis jetzt von jenen zu Theil geworden ist. Das Präsidium liegt zunächst in den Händen des verdienten Gymnasialdirectors Foss, dem der vieljährige thätige Besucher der Philologenversammlungen und bewährte Secretär der pädagogischen Abtheilung, Director Eckstein aus Halle, beratmend und unterstützend zur Seite stehen wird; und verbunden mit dem gleichzeitig erwählten Geschäftsführer der orientalischen Section, dem alt Sprachkenner und Staatsmann gleich namhaften Geheimerath v. d. Gabelenk, werden diese voraussichtlich eine um so größere Anziehungskraft ausüben, je gelegener und einladender sich Altenburg nach allen Rücksichten hin darstellt. (M. 3.)

Göttingen, 5. October *. Keinen Bericht der einzelnen Vorgänge, die zu Göttingen im Verlauf der dreizehnten Generalversammlung deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten sich zugetragen, noch ein Verzeichniß der berühmten Namen, deren Vereinigung wir gefeiert, erwarte der geneigte Leser. Gilt die Geschichte doch auch nicht als Berichterstatteerin alles Geschehenen: sie trifft Auswahl und hält Maß. Ueberdies hat die Nation, der die Zeitung gewidmet ist, selbst insoweit ihre Bildung auf der Grundlage des classischen Alterthums ruht, an dieser Versammlung zwar theilzunehmen vollauf Ursache, doch nicht an allem und jedem was dort zur Sprache kam. Eine Charakteristik, wenn sie gelingt, vermöchte vielleicht, was herzlich noth thut, in weiten Kreisen unsers Volks das Bewußtsein zu wecken, daß die Sache, welche dieser Tage zu Göttingen von Männern aus Ost und West vertreten war, den höchsten Gütern des Vaterlandes und der Menschheit angehöre. Das eben ist Zweck und Aufgabe dieses Versuchs.

Der Ort war von besonderer Bedeutung für die Zusammenkunft in diesem Jahr: sie erhielt durch ihn ein eigenes Gepräge. Die ganze Stimmung war durch die Beziehungen zu ihm eine geweihte. Denn hier war es, wo der Gedanke solcher Versammlungen entstand. Bei der Jubelfeier der Georgia Augusta saßte ihn zunächst der genialste Thiersch, so daß eigentlich dem Süden und dem Norden Deutschlands dieser Baum entsprossen ist. Otfried Müller u. A. halfen ihn rasch ins Leben führen, und ein Jahr darauf, 1838, war die erste der zwölf Zusammenkünfte, die bisher der Vergangenheit angehörten. Wie die Sonne nach vollendetem Kreislauf, sagte Karl Friedrich Hermann in den einleitenden Worten, so kehrt die Versammlung zum dreizehnten Male dort ein, von dannen sie vormalig ausging. Unwillkürlich wandte sich der Blick dem Ursprung

* Von einem andern Correspondenten.

zu und überschaute die Thätigkeit der 14 Jahre, von welchen nur zwei — 1848 und 1849 — dieselbe unterbrachen, gleich wiederholtem schwerem Athemholen. Manche schöne Erinnerung — Gotha, Dresden, Berlin, Erlangen — tauchte auf. Daneben auch manche schmerzliche: seit 1837 welche Kämpfe und auf dem Schlachtfelde welche Opfer!

Karl Friedrich Hermann eröffnete den Congreß am Morgen des Michaelistags in der geschmückten Aula der Universität mit einer Festrede, die ein Meisterwerk der Gelehrsamkeit und Eleganz zu nennen war. Sie und die Schlußrede Schneidewins bildeten die beiden Hemisphären, deren Vereinigung ein vollendetes Ganzes ausmachte; nicht schöner konnten die beiden Präsidenten der Versammlung einander ergänzen. Die Eröffnungsrede war ein wissenschaftlicher Vortrag, welcher, indem er den rhetorischen Erfordernissen durchweg Genüge that, ein bis in die Einzelheiten ausgearbeitetes, scharf gezeichnetes, in charakteristischer Vertheilung von Schatten und Licht spielendes, farbenreiches Bild dessen bot, was die classische Philologie seit etwa einem Vierteljahrhundert geleistet hat. Dieß Bild machte einen großartigen Eindruck. Neben die erhabenen Arbeiten der Naturwissenschaft, und ihnen ebenbürtig, trat hier ein anderes eben so göttliches Werk des deutschen Geistes. Die unermüdliche Erforschung und lebensvolle Darstellung der Geschichte des Alterthums, die Vergegenwärtigung des antiken Lebens, die Durchgeistigung und gleichsam Uebersetzung des Monumentalen, die — mehr ethische — Würdigung der classischen Litteratur, die Entdeckung neuer Werke, die Sammlung und Combination der Fragmente, die Eingebungen des sich mehr und mehr offenbarenden Genius der scheinbar todtten Sprachen, die philosophische Gesetzmäßigkeit der Wortgefüge, die syntaktische Oekonomie — alle diese Seiten der wissenschaftlichen Thätigkeit beleuchtete Hermann; überall war er und machte er heimisch; sein umfassendes Wissen verrieth, wenn auch natürlich keine Lücke, doch auch an keiner Stelle Bevorzugung, sondern allenthalben Gleichmaß und Harmonie. Es war eine Rede, recht zum Erntefest der classischen Philologie; sie wird auch für die Folgezeit jenem Aehrenkranz gleichen, den im deutschen Osten der Gutsherr in der Vorhalle seines Hauses aufhebt als ein Zeichen, wie der Segen Gottes auf seinen Feldern sich herrlich offenbart hat. Der Vortrag Hermanns nach so tief eingehender Betrachtung erhob am Schlusse sich auf die wahre Höhe des Zeitalters. Dieser Reichthum des Wissens, der eben ausgebreitet worden, war für das Alterthum Alles in Allem. Der Philologos war der im edelsten Sinn des Wortes „Gebildete“; in der Philologie schloß sich der Kreis der Paideia, der Bildung ab. Heute nicht mehr, so verkündigte der Meister: in der neuen Zeit ist das was einst Totalität war, nur Moment; das was damals Paideia war, nur Propädeutik; die damalige Bildung nur Vorbildung zu dem, was Vaterland und Welt von einem Manne fordern dürfen. So gewann der Redner nicht nur den für die Gelegenheit nöthigen Zusammenhang der Philologen mit den Schulmännern und Orientalisten, sondern weit über dieß Ungefähr hinaus die Würdigung der heutigen classischen Bildung, die Auffassung des Alterthums als einer Potenz im Leben der Nationen, der griechischen und römischen Vergangenheit als einer Gegenwart für uns. Und hiernach bestimmt sich für das Urtheil der Nation über das Streben und Schaffen der Philologen die Stellung dieser Wissenschaft zum Leben.

Es ist nicht zu verkennen: in diesem Geiste, dem Hermanns Rede den Ausdruck verliehen hatte und der aus Schneidewins Abschiedsworten später unverkennbar sich ergab, wurden die Verhandlungen geleitet. Doch auch derselbe Sinn scheint von denen verstanden gewesen, welche von außen her ihre Theilnahme für die Versammlung an den Tag legten. Zunächst die Stadt: sie bewies, daß die werthen Gäste an keinem Strande von Aulis gelandet, nicht nur in gastfreundlicher Liberalität, sondern auch

wörtlich in dem officiellen Willkommen, welchen eine Adresse der Communalbehörde an die Versammlung gerichtet. Der Antheil an den öffentlichen Verhandlungen war allgemein, wenn auch auf den gefüllten Emporbühnen Studenten ein starkes Element der Zuhörerschaft ausmachten. Die Universität als solche begrüßte in officiellm Sendschreiben des eben an Stelle Briegleb's getretenen Prorector Fuchs den Congreß. Aber auch in der Gesamtheit ihrer Mitglieder machte die Georgia Augusta die Sache der hier vertretenen classischen Philologie zu ihrer eigenen. Die große Mehrzahl, wo nicht sämtliche hier anwesende Gelehrte, hatten ihre Namen eingetragen, darunter die erlauchtesten Namen, und sowohl die medicinische wie die juristische und auch die theologische Facultät miteingerechnet. Das scheint ein bedeutungsvolles Zeichen der Zeit. In einem Augenblick, wo die classische Bildung von mehr als einer und unter Andern auch von jener vorgeblich christlichen Seite her angegriffen wird, nehmen hier alle Facultäten und neben den theologischen Lehrern auch die sämtlichen Geistlichen Partei für das classische Alterthum und für die Erziehungsweise auf seinen Grundlagen. Endlich ebenfalls der Curator und k. Minister des Unterrichts, Herr v. Reiche, sprach in einem höchst schmeichelhaften Schreiben seine Sympathie und das Bedauern aus, der Versammlung so ausgezeichneten Gelehrten nicht beiwohnen zu können.

Die Vorträge an den drei Tagen des 30. September, 1. und 2. October gehören drei Gruppen an. Die der Herren Schömann, Ahrens, Schneidewin, Lange, und der eingeschaltete, improvisirte des Herrn Petersen waren gelehrte Vorträge nach Form und Inhalt und beschäftigten sich mit den ernstesten Problemen der Wissenschaft, indem theils Proben ausgezeichneten Details, wie von Prof. Dr. Schömann aus Greifswald über (die bereits in Erlangen von Nägelsbach gedeuteten) Stellen aus Aeschylus Agamemnon, von Prof. Dr. Schneidewin von Göttingen über einige Stellen in Sophokles Elektra, theils umfassende Darstellungen gegeben wurden, letztere durch specielle und erschöpfende Ausführung, wie von dem geistreichen Verfasser der „griechischen Formenlehre“, Director Ahrens von Hannover, über die gemischten Dialecte der griechischen Lyriker, oder durch Aufriß des Plans, wie von Prof. Petersen aus Hamburg über das Zwölfgöttersystem in seiner Bedeutung für den innern Zusammenhang Griechenlands mit Italien, oder endlich durch die Mittheilung der leitenden Gedanken eines Systems. Und dieß leistete der gediegene Vortrag des Dr. Ludwig Lange, Privatdocenten zu Göttingen, der als „Andeutungen über Ziel und Methode der syntaktischen Forschung“ angekündigt war. Er hatte den entschiedensten Erfolg, welchen er sowohl der durchsichtigen und strengen Form als der Klarheit zu verdanken hatte, womit neue Gedanken hier überzeugend entwickelt waren. Curtius von Prag sprach unmittelbar darauf eine schlichte und unzweideutige Anerkennung der neuen Bahn aus, wohin der von Lange betretene Weg führe. Die zweite Gruppe umfaßt diejenigen ebenfalls gelehrten Vorträge, welche mehr zusammenfassend als fortschreitend sich bewegten; so Prof. Dr. Gerlach aus Basel über die älteste Bevölkerung Italiens, Prof. Dr. Weil aus Besançon über den antiken Wortaccent in Bezug auf Metrum, namentlich das musikalische Element der Betonung; und Dr. Ellissen zur Befürwortung der nationalgriechischen Aussprache in ihrer Anwendung auf das Altgriechische.

In der dritten Gruppe stehen die beiden Vorträge des Oberbibliothekars Dr. Preller von Weimar und des Professors Dr. E. Curtius von Berlin. Beide legten, wie Curtius ausdrücklich hervorhob, den Gedanken näher, welchen Einfluß auf die richtige Auffassung des Alterthums die Kunde des Schauplatzes übe. Oberbibliothekar Dr. Preller, in dessen Absicht ursprünglich es nicht gelegen, einen Vortrag zu halten, ließ sich bestimmen, über seine Reise in Griechenland interessante Aufschlüsse zu geben.

Prof. Dr. Ernst Curtius führte die Versammlung an das Grab Otfried Müllers, den er einst nach Hellas begleitet. Er entwarf eine Skizze der ganzen umgebenden Landschaft, immer ausdrucksvoller und schöner trat Alles hervor, der anfängliche Carton war zur Farbenskizze, diese zu einem lebensvollen Gemälde geworden. Die Au des Epheios, die beiden Schwesterhügel und auf dem Kolonos Hippios, nahe dem einstigen Tempel der Kumeniden, der *σεμνὰ θεὰ*, das theure Grab und das Marmordenkmal in blendendem Weiß darüber lagen vor Augen. Eine philologische Prüfung der phokleischen Schilderung jenes Ortes raubte dem Vortrag weder Einheit noch Würde. Eine Weihe gab ihm die Pietät, welche dem bewegten Gemüthe des Redners das Wort der Erinnerung an den dahingeshiedenen Lehrer und Freund entlockte, nicht minder die Pietät der Hörer, die an seinen Lippen hingen.

Abgesehen von den Reden zum Beginn und Abschluß der Versammlung waren wohlthuendsten Augenblicke diese beiden, wo die gediegene wissenschaftliche Leistung eines Geistes den Geist, und jener wo die schöne und rührende Diction von Ernst Curtius ein Gemüth in befriedigender Art für sich einnahm. Sehr interessant war überdies die Schneidewins haarscharfer Deduction Lübkers Gegenübertreten. Nach Gerlachs in Basel Abhandlung suchte Böckh einen Kampf, fand jedoch offene Arme.

In der Section der Orientalisten mag Fleiß und Eifer rege gewesen sein, worauf angekündigten Vorträge von Ewald, Stäbelin, Flügel, Wüstenfeld deuteten. Der Ankündigung an den greisen Grotefend, die von dorthier ausging, stimmte die ganze Versammlung bei.

Die Section der Schulmänner setzte die zu Erlangen angehobene Besprechung des griechischen Unterricht fort. Director Geffers von Göttingen führte den Vorsitz, Director Eckstein von Halle war Schriftführer. Nach Thesen, welche Director Ahrens in Hannover aufgestellt, wurde verhandelt. Diese Thesen waren mit äußerster Vorsicht, diplomatisch abgefaßt. Nachdem gleich dem Fabius Ahrens jede Schlacht abgelehnt, kam Münscher von Marburg endlich am 2. October mit einem Antrag heran. Es kam eine belebte Verhandlung in Betreff der Methode; nur mit Einer Stimme schlug Mehrheit dahin aus, daß die Frage, welche den Mittelpunkt des Streits über den griechischen Unterricht ausmacht, zur Entscheidung nicht reif sei. Ob daher Ahrens den Sieg davon getragen, blieb unentschieden; indessen schien es, als ob seine Methode den Anwesenden einstweilen nicht die Mehrheit gewonnen hätte.

Die Plenarversammlung brachte zwei ausgezeichneten Gelehrten feierliche Huldigungen dar. Auf Büstemanns von Gotha Antrag ward ein von demselben in lateinischer Sprache verfaßtes Sendschreiben dem Rector der Philologie, dem 92jährigen Geh. Rath Witscherlich hierselbst überreicht. Ferner an Geh. Reg. Rath Lobeck in Königsberg, der in diesem Jahre sein 50jähriges Jubiläum gefeiert hatte, beantragte und erhielt eine deutsche Adresse Karl Friedrich Hermann, die gleichfalls mit Acclamation angenommen wurde.

An schönen Momenten reich war das gesellige Leben der versammelten berühmten und würdigen Gelehrten*. Der Humor in aller Frische durfte sich geltend machen und, ob einmal die Grenze leicht überschritten, so reagierte dagegen doch abermals der Humor. Offen zur Geschichte der dreizehnten Versammlung gehören diese frohen Stunden, und jener Vorwurf, der oft vernommene, daß es solchen Zusammenkünften an Witz und Witz als geselligem Inhalt fehle, soll wenigstens hier, wo des geselligen Treibens

* Von den Toasten bei Tische nennen wir den auf Thiersch, den Stifter, ferner Jakob Grimm.

nur vorübergehend gedacht wird, verhallen. Ein ernstes Streben hat sich kundgethan, dessen Zeugen diese Tage waren.

Doch heben sich aus mannigfach schönen und geistreichen Reden unwillkürlich Ewalds Worte heraus, der den Wunsch aussprach: es möchten, wie die Orientalisten, auch die Germanisten sich anschließen.

Schneidewins Schlußrede, würdevoll, in einfachen großen Worten, faßte die Lage der Wissenschaft nach den verschieden bedrohten Seiten ins Auge, und die Summe der Gefahren zusammen. Dem feindseligen Streben, die classische Bildung zu bannen, der neuen Cultur die Grundlage zu nehmen, begegnete der Ausdruck ernster Mahnung, energischer Zurückweisung. Endlich verweilte der Redner bei einer unbefangenen, leidenschaftlosen, aber innigen Schilderung der deutschen Gegenwart. Die Männer, welche Latium und Attika zur Heimat der Gedanken erkoren, seien von ganzem Herzen Deutsche. Mit erschütterndem Ernste forderte zum Schlusse der Redner die Versammlung auf, im Scheiden dem Vaterland ein dreifaches Hoch zu bringen. Als es verhallt war, trat August Böckh hervor, und auf seinen Antrag dankte die Versammlung feierlich dem Präsidium.

So trennte sich diese Versammlung. Wieder von Göttingen aus, Jahr um Jahr, weiter und weiter wandle der Verein der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten eine sonnige Bahn. Je mehr Gefahren dräuen, desto mächtiger entwickle sich die vereinte Kraft, und desto lebhaftere Zeichen der Theilnahme gebe der Sache der classischen Bildung die deutsche Nation.

Ziemt es sich aber zurückzublicken auf die Stätte dieser Feier, so verlautet der Wunsch, daß, wenn nach abermals vollendetem Kreislauf Göttingen die 25te Versammlung zu empfangen hat, die Georgia Augusta den vollen Glanz der alten Herrlichkeit wieder errungen habe, jedenfalls in dem alten Lobe deutscher Wissenschaft, daß nach König Rudolph I. nicht in seinem Staat, sondern in guter Rüstung zu finden ist, fort und fort Stand halte.

(A. 3.)

C. Chronik der Schulen.

Holland. — x — Von der holländischen Grenze. — Nach dem Bericht des holländischen Ministeriums des Innern, erschienen im Monate Mai 1852 pro 1850—51, für die niederen Schulen nur bis 1850, für die „lateinischen“ Schulen x. bis Mitte 1851, notiren wir Folgendes auch für weitere Kreise Interessantes.

Die Anzahl der Studirenden betrug in Leyden ult. 1850 456, Utrecht 407. Groningen 219, Total 1082. Von diesen waren 323 Theologen, 501 Juristen; Mediciner 169. Mathematik und Naturwissenschaften 31, Philologie 56. Auf dem Athenäum zu Amsterdam waren 149 Studenten und 63 Klinikisten, auf dem zu Deventer 9; außerdem gab es noch mehrere klinische Schulen, z. B. zu Rotterdam, in der Provinz Nord-Holland allein 4, auf welchem Schiffsärzte und Aerzte niederen Ranges und beschränkterer Erlaubniß zur Praxis gebildet werden. Es fanden 146 Promotionen statt, darunter 69 auf Dissertationen, 72 auf Theses; der König hatte auf seine Privatschatulle die Kosten für acht goldene Medaillen übernommen, die 1851 in Folge des Sparsystems abgeschafft, seitdem durch die Professoren bestritten waren; aber Niemand hat im Jahre 1850—1851 eine erhalten; tout comme chez nous! Man hörte viele Klagen über die unzulängliche Vorbildung, mit der die angehenden Studenten nach Abschaffung des Abiturgesezes die Universität bezogen. Der Tod des Professors von Schwiederen war ein empfindlicher Verlust für die holländische gelehrte Welt.

Man zählte 14 anerkannte Gymnasien, 10 vorläufige, darunter 1 mit 2 Schülern, 43 lateinische Schulen, darunter 1 ohne alle Schüler; dazu noch das Athenäum zu Maastricht, eine Art Gymnasium illustre.

Allgemein klagte man über die bösen Folgen der Abschaffung des Abiturgesezes; die Lösung der Faulheit hieß: ich werde doch Student.

Bei den 68 Anstalten gab es 252 Dozenten; darunter 117 für sog. Wissenschaften und moderne Sprachen; 1771 Schüler, von denen 1274 in der Abtheilung waren, die Griechisch und Latein trieb, 341 in Abtheilung II, 156 in Abtheilung III, die an Gymnasien bestand. Ueber französische und Bürgerschulen war in dem Bericht nichts zu lesen; die neu errichtete Handels- und Industrieschule in Amsterdam war aus Mangel an Schülern wieder eingegangen.

Wir überlassen unsern Lesern, aus diesen Angaben die Schlüsse über die ungeordneten Zustände des holländischen mittleren und höheren Schulwesens zu ziehen, da wir überzeugt sind, daß sie die von uns in dem Aufsätze «Blicke in ein holländisches Gymnasium» gemachten Bemerkungen bestätigen werden.

So eben lesen wir, daß der holländische Minister des Innern die Abnahme des von ihm früher fast annullirten Examen für dieß Jahr sistirt und eine neue Verordnung in Aussicht gestellt hat.

Der Streit über gemischte oder Confessionschulen dauert mit gesteigerter Heftigkeit fort; die größte Schwierigkeit ist der Geldpunct, indem in Holland, vorzüglich in der Provinz Gelderland, die politischen Gemeinden sehr häufig zu gleichen Theilen aus Katholiken und Protestanten bestehen, die jede allein nicht im Stande sein werden, die nöthigen Mittel aufzubringen. Deshalb wird auch von den Vorstehern der getrennten Schulen vorgeschlagen, dort, wo die localen Umstände eine Trennung nicht zulassen, ihnen einseitigen, rein weltlichen Unterricht zu erteilen, und durch ihn nur das Bedürfniß eines confessionellen Religionsunterrichts fühlbarer zu machen.

Aus dem Berichte über den Zustand des niederen Unterrichts theilen wir Folgendes mit. In 1850 wurde der niedere Unterricht in 3252 Schulen erteilt, unter denen 454 öffentliche, 167 sogenannte besondere der ersten Classe und 637 besondere der zweiten Classe. Im Winter war das Verhältniß der Schulkinder von 128 : 1000 Seelen der Bevölkerung; im Sommer von 100 : 1000. In Overijssel kamen davon 87,4 und dagegen in Limburg nur 87,7 auf die 1000, ein Verhältniß, das über protestantische und katholische Bevölkerung zu denken gibt. Selbst in der besten Schulprovinz, in Overijssel, kann der Unterricht noch auf mehr Individuen ausgedehnt werden, wie daraus erhellt, daß dort gegen 1000 Knaben und 902 Mädchen zur Schule gehen, während das Verhältniß der männlichen zur weiblichen Bevölkerung in dieser Provinz 1000 : 986 ist. Für das ganze Reich ist das Verhältniß der zur Schule gehenden Knaben zu den Mädchen 791,8 : 1000, während das allgemeine Verhältniß der Geschlechter 1000 Männer : 1040 Frauen ist. In den besonderen Schulen sind mehr Mädchen als Jungen; es liegt also an dem unzureichenden Unterricht der öffentlichen Schulen.

Am meisten wird geklagt über das Wegbleiben der Kinder im Sommer, wodurch in vielen Gegenden die Unterrichtszeit sich nur über 5 oder 4 Monate des Jahres streckt; ein Jeder muß einsehen, daß solche Kinder in den 7—8 Monaten, wo ihnen in Buch unter die Augen kommt, das wenige Erlernte wieder völlig vergessen. Das mittlere Resultat für die 9 Provinzen mit Ausnahme Hollands war, daß im Sommer 3 Kinder gegen 100 im Winter zur Schule gingen, also ein Viertel nur die kleinere Hälfte des Jahres unterrichtet wurde. Nach den Provinzen ist dieses Uebel sehr

verschieden, indem z. B. in Groningen nur 2 von den 100 Winterschulkindern wegblieben, in Drenthe dagegen 38.

Das Lehrpersonal für das ganze Reich belief sich zu 6358, unter welchen 2981 Hauptlehrer (darunter nur 40 von dem ersten Rang), 2043 Unterlehrer, 776 Schulaufsichtspräsidenten, 256 Hauptlehrerinnen und 294 Hilfslehrerinnen.

Von 1200, die sich im Laufe des Jahres 1850 zu den verschiedenen Examinationscommissions gemeldet hatten, wurden gute 300 abgewiesen, ein Beweis der Strenge, mit der die Provinzialschulcommissions verfahren.

Auf 100 Schulen hatte man in Südholland 249, in Utrecht 231, in Nordholland 223, in Overijssel 205, in Seeland 202, in Gelderland 183, in Friesland 173, in Nordbrabant 172, in Groningen 169, in Limburg 161, in Drenthe 127 Lehrer und Lehrerinnen.

Das Verhältniß zwischen dem Lehrpersonal und den Schülern war dieses (wenn für die 9 Provinzen außer Holland die mittlere Zahl zwischen den Winter- und Sommerschulkindern genommen wird): In Seeland und Utrecht 1 Lehrer oder Lehrerin für 45 Schüler; in Nordholland 1 : 50; in Friesland 1 : 52; in Gelderland und Limburg 1 : 53; in Südholland 1 : 54; in Nordbrabant 1 : 57; in Drenthe 1 : 60; in Groningen 1 : 64; in Overijssel 1 : 66. Darin ist merkwürdig, daß gerade in zwei Provinzen, in denen am besten die Schulpflicht erfüllt wird, am wenigsten an Lehrern versehen sind. Ueber das ganze Reich kommt 1 Lehrer oder Lehrerin auf 54 Kinder.

Das Organ der liberalen Partei klagt, daß trotz des verhältnißmäßig gegen andere Länder ziemlich guten Zustandes des holländischen Schulwesens noch viel an der Erfüllung der Bestimmung im Staatsgrundgesetz: es werde hinlänglicher öffentlicher Unterricht gegeben — fehlt, und es warnt, daß man bei dem warmen Streit über Meinungen über diese und jene Art von Unterricht und Erziehung nicht die Tauglichen vergessen sollte, welche gar keinen Unterricht erhalten.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

a. **Baden.** *A. Ettenheim.* Im Laufe des Sommers 1852 ist in Heidelberg eine kleine Schrift erschienen, welche dem wissenschaftlichen Publicum bekannt werden verdient. Sie ist ein besonderer Abdruck eines in den Heidelberger Jahrbüchern befindlichen Aufsatzes und führt den Titel: „Zur Geschichte der Universität Heidelberg nebst einigen darauf bezüglichen, noch nicht gedruckten Urkunden.“ Der Verf., Hofrath und Lyceumsdirector *Hauß*, ist ein um die Culturgeschichte der Stadt Heidelberg hochverdienter Mann, der durch die bereits von ihm erschienenen Schriften „Geschichte der Realschule in Heidelberg“, „Jubelfeier der dreihundertjährigen Stiftung des Heidelberger Lyceums“, „Lycei Heidelbergensii origines et progressus etc.“ seine Befähigung zur Bearbeitung einer Geschichte der Universität hinlänglich bewiesen hat. In der vorliegenden Schrift hat Herr *Hauß* sich über die Art und Weise ausgesprochen, wie eine Geschichte der Universität Heidelberg unter Zugrundelegung der meist noch gar nicht gekannten urkundlichen Quellen zu Stande kommen kann, und hat zugleich einige der wichtigsten auf die Universität und ihre Gründung bezüglichen Urkunden mitgetheilt. Die mitgetheilten Urkunden werfen ein ganz neues Licht auf die Gelehrten- und Culturgeschichte der früheren

* Ist in der Päd. Rev. XXV, 169 ff. von Herrn Prof. *Cramer* besprochen. B. 2.

ahrhunderte und zeigen zugleich, von welcher Wichtigkeit ein nach dem angegebenen Plane und unter Benützung so vieler bisher ganz ungekannten oder vernachlässigten Studien ausgeführtes Werk sein wird. Es unterliegt daher auch keinem Zweifel, daß unsere hohe Regierung, die sich die schöne und ehrenhafte Aufgabe gesetzt hat, jedes wissenschaftliche Streben zu unterstützen, auch diesem wichtigen Unternehmen wohlwollende Aufmerksamkeit schenken wird; und so hoffen wir, bald eine vollständige Geschichte der Universität Heidelberg zu besitzen, einer für ganz Deutschland und insbesondere für das Großherzogthum Baden so bedeutenden Anstalt, welche seit ihrer Gründung so tief in die Litterärsgeschichte unseres Volkes eingreift.

b. Preußen. Stettin, 26. September. Zu dem bevorstehenden Austritte des Schulraths Graßmann aus seiner Stellung als Seminardirector hatten die Elementarlehrer des Regierungsbezirks Stettin am gestrigen Tage ein Abschiedsfest anstaltet. Schon am Morgen um 8 Uhr begrüßte eine Deputation von 6 Lehrern der Synode Colbzig den geliebten Lehrer in seiner Wohnung und überreichte ihm im Namen der sämmtlichen Lehrer jener Synode ein Delgemälde, von einem früheren Schüler desselben, dem Maler Schwarz ausgeführt, den Geburtsort des Gefeierten darstellend: links das Geburtshaus, rechts die Dorfkirche und in der Mitte den Vater des Gefeierten, den Pfarrer des Ortes. Die sämmtlichen Geistlichen und Lehrer der Ministerial-Synode hatten gleichfalls ein herzliches Glückwunschsreiben in kostbarem Bande dem Gefeierten übersandt.

Am Abende um 7 Uhr versammelten sich etwa 60 Elementarlehrer Stettins und Umgegend, sämmtlich frühere Schüler des Schulraths Graßmann, im Musiksaale des Seminars. Eine Deputation führte den verehrten Lehrer nebst den Familiengliedern in den Festsaal ein, woselbst sie mit dem vierstimmigen Chorale „Lobe den Herrn, mächtigen König der Ehren“ empfangen wurden.

Herr Lehrer Dommer hielt darauf die Ansprache. Schon vor 36 Jahren habe er als Zögling des Seminars ihm, dem Seminardirector, seine Glückwünsche dargebracht, es ihm vergönnt sein möge, recht lange segensreich zu wirken, und dieser Wunsch in reichem Maße erfüllt worden; denn es sei dem Gefeierten vergönnt gewesen, vielen Jahren erfolgreich zu arbeiten und seinen Schülern auch auf ihrem späteren Lebenswege mit Rath und That beizustehen und reichliche Früchte der Liebe und Dankbarkeit zu ernten. Aus diesem Gefühle überreiche er denn auch im Namen der Elementarlehrer des Regierungsbezirks dem geliebten Lehrer zum Andenken an diese Stunde einen Pocal, zwar leer an Wein, aber voll von Liebe und Dankbarkeit, und statt des Lorbeerkränzes, den sie vor 36 Jahren dem Manne in seiner ersten Jugendkraft gereicht, dem bewährten Manne im letzten Stadium seines Lebens den Lorbeerkranz. Mit diesen Worten ward dem Gefeierten ein silberner Pocal und ein Lorbeerkranz überreicht; die gesammten Lehrer aber stimmten das Festgedicht an, von Herrn Dommer gedichtet, von Herrn Musikdirector Loewe zu diesem Feste componirt.

Der Schulrath Graßmann antwortete darauf in herzlich gerührter Weise. Er finde es lebhaft, daß er sich in einem Kreise befinde, in welchem die Herzen ihm entgegen schlugen, daß er zu ihnen, seinen einstigen Schülern, wie ein Vater zu seinen Kindern reden könne, und so wolle er denn vor ihnen den Herrn preisen, wie er ihn wirklich in seinem Leben geleitet und reichlich gesegnet habe. Denn an ihm habe sich der Spruch des Herrn bewährt: Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken und meine Wege sind nicht eure Wege; sondern so viel der Himmel höher ist denn die Erde, so auch meine Wege höher denn eure Wege und meine Gedanken denn eure Gedanken. Von als Knabe im elterlichen Hause, an welche Zeit ihn das Gemälde lebhaft

erinnert habe, sei es das Ideal seines Lebens gewesen, als Landpfarrer eine Gemeinde zu leiten, und es habe geschehen, als wolle sich dieses Ideal verwirklichen; denn er sei Landpfarrer geworden und habe sich die Liebe seiner Gemeinde erworben. Da sei an ihn der Ruf von einem geliebten Lehrer erschollen, der ihn an das Seminar gerufen, und mit innerem Widerstreben sei er demselben gefolgt. Aber Gottes Gedanken seien höher gewesen als seine. Denn er habe hier in den 41 Jahren, die er am Seminar gewirkt, an den mehr denn 800 Zöglingen, welche er gebildet, eine größere Gemeinde gefunden, als er verlassen, und dieselben hätten die Keime, welche er in ihre Seelen gelegt, in weitere und weitere Kreise verpflanzt und so sei es ihm vergönnt gewesen, mittelbar der Lehrer von vielen Tausenden zu werden. Aber Gottes Hand habe auch sichtbar die Anstalt geleitet; denn in dem langen Zeitraume von 41 Jahren seien von den 800 Zöglingen, die durch die Anstalt gegangen, nur zwei in derselben gestorben, und ebenso seien nur wenige von dem Geiste der Gottesfurcht und Pietät abgewichen oder in Treulosigkeit gegen König und Vaterland gerathen. Ja ein Lehrer habe ihm noch vom Sterbebette aus seinen Dank sagen lassen, daß er seine Seele gerettet und er um deswillen nun ruhig sterben könne. So habe Gottes Hand ihn geleitet und seine Wirksamkeit gesegnet. Freilich sei ihm jeder Becher der Freude auch ein Becher des Leides gewesen und so sei auch dieser Becher der Liebe und Dankbarkeit zugleich ein Becher der Wehmuth und Trennung; aber auch in dieser Stunde, einer der schönsten seines Lebens, erkenne er den Segen Gottes, der ihm die Liebe und Dankbarkeit so vieler einstigen Schüler und späteren Mitarbeiter bewahrt habe. Deshalb könne er es sich denn auch nicht versagen, jedem einzelnen von den Erschienenen die Hand zu drücken und für ihre Liebe zu danken.

Zum Schlusse der Feier wurden sodann die letzten Verse des Chorales: „Lobe den Herrn, den mächtigen König der Ehren“ gesungen. (Nordd. Z.)

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Rapport de M. Dumas, vice-président du conseil supérieur, au ministre de l'instruction publique et des cultes, sur les travaux de la commission mixte nommée pour reviser les programmes d'enseignement des lycées et ceux d'admission aux écoles spéciales (23 juillet 1852).

Monsieur le ministre,

I. L'enseignement de nos collèges et de nos lycées, pour répondre aux besoins généraux de la société, doit donner aux élèves une éducation libérale et forte dont les épreuves du baccalauréat ès lettres et du baccalauréat ès sciences sont à la fois la vérification et la sanction.

Il doit ouvrir à la jeunesse l'entrée des facultés; il doit la préparer aux concours d'admission pour les écoles spéciales.

Sous les gouvernements précédents, un défaut de concert regrettable entre les ministres de la marine, de la guerre, des finances et de l'instruction publique ayant amené des discordances dans les parties correspondantes des pro-

grammes d'admission à ces écoles, on s'était vu forcé, dans les lycées, non-seulement de séparer les élèves des lettres de leurs camarades des sciences, mais encore de subdiviser le cours des études scientifiques en embranchements multiples.

L'époque des examens d'admission, fixée arbitrairement pour chaque école, avait amené un nouveau désordre dans l'organisation des classes, les candidats devant parfois se présenter devant l'examineur, un mois avant la fin du cours sur lequel ils allaient être interrogés.

Enfin, le caractère qu'avaient pris les examens d'admission pour les écoles spéciales, ayant dirigé les études et les efforts des candidats vers les subtilités de la science, les professeurs avaient été contraints, à leur tour, de diriger leur enseignement vers les abstractions. Laissant de côté l'exposition des procédés par lesquels on découvre une vérité, s'attachant exclusivement à ceux par lesquels on la démontre ou bien à ceux par lesquels on la distingue de l'erreur, les examinateurs et les professeurs chargés de guider notre jeunesse s'éloignaient, comme à l'envi, de la méthode naturelle des inventeurs, pour s'engager de plus en plus dans la métaphysique de la science mathématique.

Un tel enseignement, dangereux pour les élèves des écoles spéciales, était d'ailleurs inabordable pour les élèves littéraires. Il avait donc fallu faire en leur faveur des cours plus élémentaires de mathématiques, ce qui contribuait à multiplier encore les causes de séparation entre les élèves, les chances de fatigue et d'insuccès pour les professeurs, d'anarchie pour les établissements d'instruction publique.

Ces désordres, les dangers qu'ils entraînent pour la jeunesse, signalés dès longtemps par les représentants les plus éminents de l'instruction publique et par la faculté des sciences de Paris, ont attiré l'attention du gouvernement; il a voulu, dans sa haute sollicitude pour l'avenir du pays, leur opposer un remède efficace.

Une commission spéciale a été chargée de revoir les programmes d'admission et d'enseignement à l'école polytechnique. Elle avait pour mission d'y établir le caractère pratique qui les distinguait autrefois, d'en exclure toutes les subtilités dangereuses ou inutiles. Elle a rempli sa tâche avec fermeté, conviction, persévérance et succès. La réforme de l'enseignement de l'école polytechnique est accomplie. C'était le premier pas à franchir.

Restaient à résoudre les difficultés relatives à la coordination des examens d'admission à toutes les écoles et des programmes des lycées. M. le ministre de la guerre vous a proposé, par sa lettre du 9 mars 1852, de créer une commission mixte et de lui confier le soin de préparer ce travail difficile.

Après vous être concerté avec vos collègues de la guerre, de la marine et des finances, vous l'avez constituée et vous l'avez chargée «de réviser les programmes d'admission aux écoles spéciales du gouvernement (école polytechnique, école militaire, école navale, école forestière), ainsi que les programmes de enseignement scientifique des lycées, et d'indiquer les modifications qu'il y aurait lieu d'opérer dans ces différents programmes pour les mettre en harmonie les uns avec les autres».

Cette commission est entrée dans l'examen des questions qui lui étaient soumises avec le ferme désir de concilier au point de vue général l'intérêt des familles et celui de l'État. Quant au côté pédagogique, point de parti pris, point

de système; l'amour du bien, telle a été sa règle. Elle s'est réunie tous les jours, depuis sa formation, et, pendant les longues heures consacrées à ses séances, elle a étudié les programmes de l'enseignement des lycées, les programmes d'examen des écoles, sous tous les aspects. La confiance réciproque dont les membres de la commission se sont bientôt sentis pénétrés, votre concours personnel, toujours si élevé et si bienveillant, qui est venu aplanir toutes les difficultés, ont amené des résultats inespérés. Nous en avons la persuasion, ils seront reçus par les familles avec reconnaissance, et ils feront renaître dans nos classes, avec le goût des études solides, le sentiment de l'ordre et de l'unité.

Le décret du 10 avril* qui a servi de point de départ aux travaux de la commission, étant supposé déjà mis en pratique, elle s'est proposé de ramener dans l'enseignement scientifique autant d'unité qu'il en comporte. Aux termes de ce décret, les années de sixième, de cinquième et de quatrième constituent la division de grammaire. A l'entrée de la division suivante qui comprend les trois années correspondant aux classes de troisième, de seconde et de rhétorique, les élèves peuvent choisir entre deux embranchements distincts. Les uns, se dirigeant vers les facultés des lettres, de droit ou de théologie, vers l'enseignement des lycées et des collèges, entrent dans la section des lettres; les autres, se dirigeant vers les écoles navale, militaire, polytechnique, normale, forestière, vers les facultés de médecine, les écoles de pharmacie, ou se destinant à l'exercice intelligent de l'agriculture, de l'industrie et du commerce, entrent dans la section scientifique.

De ces dispositions, celle qui associe les élèves des écoles de médecine aux élèves des écoles spéciales, a seule soulevé quelques doutes: la commission espère qu'ils vont cesser.

A la fin de leurs études et pendant l'année de logique, qui en est le couronnement, les élèves des deux sections se préparent, par quelques développements nouveaux et par une révision attentive des objets qui ont fait la base de l'enseignement des trois années précédentes, à subir l'épreuve du baccalauréat.

C'est devant les facultés des lettres que les élèves de la section littéraire ont à subir l'examen, à la suite duquel le diplôme de bachelier ès lettres peut leur être accordé.

A l'égard des élèves de la section scientifique, ils ont à se pourvoir devant les facultés des sciences, chargées de les examiner et de juger leur aptitude à recevoir le diplôme de bachelier ès sciences.

II. Ce système, nous n'avons pas mission de l'apprécier, mais d'en préparer l'application; nous l'avons fait avec une confiance très-ferme dans son succès, et nous avons la conviction qu'un coup d'œil jeté sur les programmes fera tomber les objections, dissipera les inquiétudes qu'il a suscitées.

Comment en serait-il autrement? Ce système de la bifurcation régulière, que l'heureuse initiative du chef de l'État vient d'introduire dans nos lycées, est-il une nouveauté, fruit de quelque improvisation téméraire? N'est-il pas au contraire, depuis plus de vingt ans, proposé ou soutenu par les représentants

* Bergl. Päd. Rev. XXXII, 239 ff.

les plus éminents de l'Université dans l'ordre des sciences et vivement réclamé par les familles? Loin de diviser les élèves, comme on le prétend, ne réunit-il pas, au contraire, leurs pelotons aujourd'hui égarés dans des classes qu'aucun plan ne lie entre elles, et qu'on croirait concédées à l'importunité des familles plutôt que fondées sur des besoins sérieux?

III. La commission mixte, dont nous nous bornerons à reproduire les procès-verbaux, se pénétrant de la pensée du décret, a l'honneur de vous proposer les résolutions suivantes :

1^o Il y aura dix classes par semaine seulement, de deux heures chacune, le jeudi demeurant libre;

2^o Cinq d'entre elles seront réservées aux lettres, les cinq autres aux sciences;

3^o Les études et les exercices des cinq classes réservées aux lettres seront communs aux élèves de la division littéraire et aux élèves de la division scientifique;

4^o Tous les enseignements scientifiques seront divisés en trois temps, savoir : notions préliminaires; enseignement proprement dit; révision;

5^o Les études scientifiques nécessaires pour se présenter aux examens de l'école navale seront complètes à la fin de la classe de seconde;

6^o Les études scientifiques nécessaires, soit pour se présenter à l'école de Saint-Cyr et à l'école forestière, soit pour subir l'épreuve du baccalauréat ès sciences, seront complètes à la fin de la classe de rhétorique;

7^o Les études scientifiques de l'année de logique ayant pour objet la révision des cours des trois années précédentes, les élèves seront autorisés à se spécialiser, selon qu'ils se destineront aux écoles dont l'enseignement s'appuie sur les sciences mathématiques ou à celles dont l'enseignement a pour base les sciences physiques et naturelles;

8^o Sous le bénéfice de ces conditions, le baccalauréat ès sciences serait exigé pour toutes les écoles spéciales, l'école navale exceptée;

9^o Conformément au principe posé dans l'article 4, en quatrième, une leçon par semaine sera consacrée à l'enseignement de l'arithmétique et à celui des notions les plus élémentaires de la géométrie;

En rhétorique, on emploiera vingt leçons à exposer aux élèves de la section scientifique les notions préliminaires du cours de logique;

10^o A l'examen du baccalauréat ès sciences, les questions relatives à l'histoire porteront exclusivement sur l'histoire de France;

11^o L'année complémentaire et distincte, qu'exige l'enseignement des mathématiques spéciales, sera organisée dans douze ou quinze lycées choisis et répartis sur le territoire, de manière à satisfaire aux besoins du gouvernement et aux intérêts des familles;

12^o A l'avenir, les ministres ne publieront plus de programmes particuliers pour les examens d'admission aux écoles spéciales qui sont dans leurs attributions; ces examens auront pour base les portions de l'enseignement scientifique des lycées correspondant aux besoins de ces écoles.

IV. La commission, monsieur le ministre, tout en accordant à chaque enseignement son importance, place celui des lettres au premier rang. Tenant compte, d'ailleurs, de la destination des élèves, elle attribue le second aux mathématiques; le troisième à la physique et à la mécanique; le dernier à

la chimie et aux sciences naturelles. C'est assez dire qu'elle entend que l'enseignement littéraire de la section scientifique soit sérieux. Son objet, sa durée, les épreuves qui en assurent la solidité, ont été, en conséquence, soigneusement examinés par elle.

Elle a pensé que l'examen sur le grec fait à l'entrée de la classe de troisième constaterait, pour les élèves de la division scientifique, une connaissance suffisante de la langue grecque. Si les candidats aux grades de la faculté de médecine, si les médecins réclament pour leur profession une forte éducation littéraire, tous les représentants des écoles spéciales ont témoigné les mêmes exigences. Mais une étude plus étendue de la langue grecque, possible du reste dans une certaine limite, n'a semblé indispensable pour aucune des directions auxquelles conduit l'enseignement de la section scientifique.

C'est à l'étude du français, du latin, de l'allemand ou de l'anglais, de l'histoire et de la géographie, que seront réservées, en conséquence, les études littéraires de la section scientifique, pendant les années de troisième, de seconde et de rhétorique.

Les classes de latin seront exclusivement consacrées à des exercices de version, partie par écrit, partie à livre ouvert. Les exercices sur le thème et les vers latins étant supprimés, il reste tout le temps nécessaire aux élèves pour apprendre à traduire les auteurs latins, et pour se familiariser avec l'art, plus délicat, d'en reproduire exactement la pensée en français.

Les exercices relatifs à l'étude de l'allemand ou de l'anglais, au choix des élèves, consistant au contraire plus particulièrement en thèmes écrits ou parlés, les accoutumeront à traduire leur pensée dans une langue étrangère. En même temps, les élèves se familiariseront avec sa prononciation, et avec quelques-uns des tours que son génie particulier ramène le plus souvent dans les habitudes de la conversation.

Les narrations françaises, les discours et même les exercices qui se rattachent à l'enseignement de l'histoire que vous rendez très-courts, mais auxquels, par une heureuse innovation, vous attribuez un caractère littéraire, auront pour effet de les accoutumer à écrire leur propre langue avec pureté, à disposer avec ordre les parties d'une composition, à poursuivre la justesse de la pensée, la clarté et la propriété de l'expression.

L'étude des langues constitue un cours de logique si naturel, si bien approprié au plus grand nombre des intelligences, que rien ne saurait la remplacer pour la plupart des élèves. A ce titre, elle doit conserver la première place, même dans le système d'enseignement de la section scientifique; aucun des membres de la commission ne la lui conteste.

Être en état de lire les auteurs latins, d'écrire le français, de parler l'allemand ou l'anglais, voilà sans doute ce qui doit rester aux élèves, une fois leurs études terminées; c'est là le but pratique. Mais la commission reconnaît que, pendant la durée de l'éducation du collège, l'étude des langues en a un autre plus prochain, plus élevé. C'est par elle que toutes les forces de l'esprit, tour à tour mises en jeu, se révèlent, se développent, se fortifient. La nécessité de retenir les mots ouvre la mémoire; l'analyse grammaticale perfectionne l'intelligence. Les habitudes de clarté, d'ordre et de précision auxquelles la traduction accoutume l'esprit, une fois acquises, s'appliquent plus tard à tout. Ces exercices qui font vivre l'élève dans la familiarité des plus beaux génies de l'antiquité et

des temps modernes, en éveillant son imagination et sa sensibilité, lui révèlent le sentiment du beau.

A quelle école se formera d'ailleurs son jugement, si ce n'est à celle de ces historiens, de ces philosophes, de ces orateurs et de ces poètes immortels à qui l'humanité doit l'appréciation, l'analyse ou la peinture des événements, des actions, des passions qui ont remué le monde depuis les temps héroïques ?

Ce commerce assidu des hautes pensées, des grands sentiments, du noble langage, qui voudrait y renoncer ?

A ces considérations, tirées de l'ordre moral, ceux des membres de la commission qui représentaient les intérêts industriels, ajoutaient que, parmi les éléments de sa puissance, notre pays compte au premier rang ce tact indéfinissable qu'on appelle le goût, ornement de notre civilisation, capital immense pour nos manufactures. Ils disaient que si, trop préoccupés de la nécessité de produire de savants ingénieurs, d'habiles industriels, nous venions à troubler la source féconde et pure, où ce goût se forme, nos exportations réduites, notre influence à l'étranger abaissée viendraient nous révéler notre erreur, alors peut-être qu'il serait trop tard pour la réparer. Conservons à notre nation, s'écriaient-ils, cet instinct délicat du goût qui la caractérise et qui s'applique à tout; conservons-le précieusement, car il lui tient lieu des houilles de l'Angleterre, des grandes ressources naturelles de la Russie et des États-Unis.

Le respect de la commission pour l'avenir des jeunes gens dont elle prépare la destinée, sa vénération pour des traditions devant lesquelles on aime à s'incliner, lui avaient conseillé exactement ce que le plus rigoureux calcul d'intérêt national aurait exigé d'elle.

Les élèves de la section scientifique partageront donc, pendant les années de la troisième, de la seconde et de la rhétorique, toutes les leçons et tous ceux des exercices des élèves de la section littéraire, qui sont relatifs à l'analyse des auteurs français, à la version latine, à l'histoire, à la géographie et à l'étude des langues vivantes.

En disant qu'ils partageront ces leçons et ces exercices, nous entendons non-seulement que les programmes d'études seront les mêmes, mais que les classes seront communes, ainsi que les compositions; qu'en particulier, à Paris, les élèves de la section scientifique seront confondus avec les élèves de la section littéraire dans les épreuves du concours général.

Telle est, du reste, la pensée du décret. Le chef de l'État n'a pas voulu qu'il y eût deux nations dans nos lycées. Il a séparé ce qui ne pouvait rester confondu; il a réuni tout ce qui pouvait l'être. Les émulations, les amitiés s'ameureront communes entre les élèves des deux sections. L'échange des sentiments et des pensées, qui fera pénétrer peut-être des habitudes plus exactes de raisonnement dans la section littéraire, ne permettra pas que les trésors de la poésie demeurent ignorés des élèves de la section scientifique.

Loin de s'opposer à ces échanges, la commission les appelle de tous ses vœux. Elle espère même que, là où les classes devront être dédoublées à cause du nombre des élèves, on aura soin de maintenir dans chacune des divisions des jeunes gens appartenant aux deux sections littéraire et scientifique.

V. L'enseignement des sciences peut être envisagé à divers points de vue.

Quelques géomètres veulent que l'intelligence des élèves soit obligée de saisir toutes les vérités de leurs principes les plus abstraits, et qu'elle s'as-

Leurs cabinets sont pourvus d'instruments nombreux, en bon état, et de tous les moyens d'en tirer parti.

La mécanique, qui constitue la seconde partie du cours de physique, sera professée pendant l'année de rhétorique. Cet enseignement étant nouveau pour les lycées, les maîtres habiles à qui il sera confié ont prié la commission d'en tracer elle-même un programme détaillé. Elle l'a fait en prenant pour base, à la fois, les leçons de la faculté des sciences de Paris et celles du Conservatoire des arts et métiers.

Ce cours, essentiellement expérimental et pratique, devait pourtant être subordonné dans son plan, à l'unité de vues, fil conducteur indispensable à l'élève. Il devait, en outre, laisser les détails de métier aux écoles industrielles, la technologie aux ateliers.

Le mouvement, ses lois, ses transformations; les forces, leurs effets, leur mesure, les causes de perte que leur application rencontre; les moteurs à air, à eau, à vapeur, telle est la donnée générale du cours.

Mais, à chaque leçon, le professeur trouve indiquées dans le programme les expériences à exécuter, les machines simples dont les propriétés peuvent servir de base à ses raisonnements, l'énoncé des principaux résultats d'une application assez facile pour soutenir l'intérêt des élèves ou assez importante pour exciter leur curiosité. La partie pratique ne va pas plus loin.

VII. L'enseignement de la cosmographie a rarement réussi dans les lycées. Mais il était confié à des professeurs étrangers à la connaissance réelle des instruments d'astronomie et à celle du ciel, obligés de remplir, par conséquent, leurs leçons par l'exposition de quelques-unes des méthodes de calcul applicables à la détermination du mouvement des astres ou aux lois des phénomènes célestes.

La commission propose d'exiger que cet enseignement demeure purement descriptif.

Le ciel étoilé, la terre, le soleil, la lune, les planètes, les comètes, les marées; telle est la table des matières du cours. Son énoncé suffit pour élever l'âme et pour l'ouvrir à la contemplation de l'univers. Que le professeur s'attache à exposer d'abord, sur chacun de ces grands objets, tout ce qui peut se traduire en langage ordinaire. Qu'il emploie pour ses rares démonstrations une géométrie très-simple. Le cours de cosmographie, ainsi raconté, n'en aura que mieux révélé aux élèves ces splendeurs des cieux, ces profondeurs, ces immensités de l'univers qui, donnant à la fois à l'homme le vrai sentiment de sa petitesse matérielle et celui de sa grandeur morale, reportent si naturellement sa pensée vers le Créateur.

VIII. La chimie prend place dans l'enseignement des trois années de troisième, de seconde et de rhétorique.

En troisième, vingt leçons sont consacrées à donner les notions préliminaires de cette science et à faire connaître les principaux métalloïdes et leurs composés les plus importants.

En seconde, après quelques leçons consacrées à exposer, en les développant, les lois générales de la science, et à revoir les matières professées dans le cours de l'année précédente, l'enseignement prend pour objet les métaux et, en particulier, l'étude sommaire de quatorze métaux choisis parmi les plus utiles soit par eux-mêmes, soit par leurs composés.

En rhétorique, après quelques leçons consacrées à la révision des deux cours précédents, l'enseignement aborde la chimie organique. Il ne se propose pas de faire connaître cette science, ses lois, ses curiosités ; mais, s'attachant aux matières organiques que nous manions chaque jour, aux phénomènes vulgaires, aux opérations les plus familières de la vie commune, il en donne les caractères, l'explication, la théorie. Tous les élèves doivent y trouver des notions usuelles sur les bois, les féculs, la panification, la fermentation vineuse, la teinture, etc. Pour ceux d'entre eux qui auront plus tard à approfondir cette étude dans les écoles de médecine, ce premier aperçu aura servi d'initiation. Ils n'auront guère pu l'oublier, car il aura sans cesse été contrôlé par le spectacle de la nature ou par le contact des produits que l'industrie met à la disposition de l'homme.

IX. L'histoire naturelle trouve sa place dans l'année de rhétorique pour la partie théorique ; en troisième, pour l'exposé des méthodes de classification.

En effet, dès la troisième, avant même qu'aucune notion de physique ou de chimie ait été donnée aux élèves, ils sont parfaitement en état de comprendre les règles d'après lesquelles on a classé les plantes. Dès qu'ils ont entendu les premières leçons de chimie, ils peuvent également comprendre les règles qui ont présidé à la classification des animaux. Ces notions étant acquises à bonne heure, les élèves mettront à profit leurs promenades pour récolter quelques plantes ou quelques insectes, et pour essayer de les déterminer. Leurs créations auront dès lors un but utile. Leur curiosité sera éveillée, et leurs observations personnelles, d'abord confuses, se classeront et se préciseront. Plus tard, quand l'histoire naturelle, proprement dite, leur sera enseignée, elles auront l'intelligence de ce cours bien plus sûre.

En rhétorique, dix-sept leçons sont consacrées à l'étude des animaux, onze à celle des plantes, dix à la géologie. Les grands phénomènes de la vie des animaux et des plantes, les grandes généralités de la géologie, tel est le programme du cours. Sobre de détails, il s'attache à mettre en lumière les lois qui président à l'accomplissement des fonctions essentielles de la vie dans les deux règnes, à la distinction des terrains qui composent la croûte du globe, à leur chronologie si merveilleusement retrouvée.

X. Si la géographie politique se rattache à l'histoire, la géographie physique envisage la terre sous un point de vue qui dérive de la science.

Ce double aspect de la science géographique a dirigé la commission. Elle donne à la géographie physique la prépondérance pour les pays éloignés ou barbares ; elle rend sa prééminence à la géographie politique pour les contrées que leur proximité ou des alliances naturelles rattachent aux destinées de France.

Une statistique sommaire et élevée trouve sa place dans ce cours. Elle envisage et précise la distribution des races, des religions, des grandes lignes de navigation et de commerce, des grands centres de production pour quelques-unes des matières premières prépondérantes dans les balances internationales.

Ce programme deviendra le point de départ d'un ouvrage où la géographie, débarrassée des détails qui la surchargent, cessera d'être un exercice pénible pour la mémoire, et reprendra son rang parmi les études les mieux faites pour ouvrir l'esprit à la contemplation des grands événements qui ont marqué le

Leurs cabinets sont pourvus d'instruments nombreux, en bon état, et de tous les moyens d'en tirer parti.

La mécanique, qui constitue la seconde partie du cours de physique, sera professée pendant l'année de rhétorique. Cet enseignement étant nouveau pour les lycées, les maîtres habiles à qui il sera confié ont prié la commission d'en tracer elle-même un programme détaillé. Elle l'a fait en prenant pour base, à la fois, les leçons de la faculté des sciences de Paris et celles du Conservatoire des arts et métiers.

Ce cours, essentiellement expérimental et pratique, devait pourtant être subordonné dans son plan, à l'unité de vues, fil conducteur indispensable à l'élève. Il devait, en outre, laisser les détails de métier aux écoles industrielles, la technologie aux ateliers.

Le mouvement, ses lois, ses transformations; les forces, leurs effets, leur mesure, les causes de perte que leur application rencontre; les moteurs à air, à eau, à vapeur, telle est la donnée générale du cours.

Mais, à chaque leçon, le professeur trouve indiquées dans le programme les expériences à exécuter, les machines simples dont les propriétés peuvent servir de base à ses raisonnements, l'énoncé des principaux résultats d'une application assez facile pour soutenir l'intérêt des élèves ou assez importante pour exciter leur curiosité. La partie pratique ne va pas plus loin.

VII. L'enseignement de la cosmographie a rarement réussi dans les lycées. Mais il était confié à des professeurs étrangers à la connaissance réelle des instruments d'astronomie et à celle du ciel, obligés de remplir, par conséquent, leurs leçons par l'exposition de quelques-unes des méthodes de calcul applicables à la détermination du mouvement des astres ou aux lois des phénomènes célestes.

La commission propose d'exiger que cet enseignement demeure purement descriptif.

Le ciel étoilé, la terre, le soleil, la lune, les planètes, les comètes, les marées; telle est la table des matières du cours. Son énoncé suffit pour élever l'âme et pour l'ouvrir à la contemplation de l'univers. Que le professeur s'attache à exposer d'abord, sur chacun de ces grands objets, tout ce qui peut se traduire en langage ordinaire. Qu'il emploie pour ses rares démonstrations une géométrie très-simple. Le cours de cosmographie, ainsi raconté, n'en aura que mieux révélé aux élèves ces splendeurs des cieux, ces profondeurs, ces immensités de l'univers qui, donnant à la fois à l'homme le vrai sentiment de sa petitesse matérielle et celui de sa grandeur morale, reportent si naturellement sa pensée vers le Créateur.

VIII. La chimie prend place dans l'enseignement des trois années de troisième, de seconde et de rhétorique.

En troisième, vingt leçons sont consacrées à donner les notions préliminaires de cette science et à faire connaître les principaux métalloïdes et leurs composés les plus importants.

En seconde, après quelques leçons consacrées à exposer, en les développant, les lois générales de la science, et à revoir les matières professées dans le cours de l'année précédente, l'enseignement prend pour objet les métaux et, en particulier, l'étude sommaire de quatorze métaux choisis parmi les plus utiles soit par eux-mêmes, soit par leurs composés.

En rhétorique, après quelques leçons consacrées à la révision des deux cours précédents, l'enseignement aborde la chimie organique. Il ne se propose pas de faire connaître cette science, ses lois, ses curiosités; mais, s'attachant aux matières organiques que nous manions chaque jour, aux phénomènes vulgaires, aux opérations les plus familières de la vie commune, il en donne les caractères, l'explication, la théorie. Tous les élèves doivent y trouver des notions usuelles sur les bois, les féculs, la panification, la fermentation vineuse, la teinture, etc. Pour ceux d'entre eux qui auront plus tard à approfondir cette étude dans les écoles de médecine, ce premier aperçu aura servi d'initiation. Ils n'auront guère pu l'oublier, car il aura sans cesse été contrôlé par le spectacle de la nature ou par le contact des produits que l'industrie met à la disposition de l'homme.

IX. L'histoire naturelle trouve sa place dans l'année de rhétorique pour la partie théorique; en troisième, pour l'exposé des méthodes de classification.

En effet, dès la troisième, avant même qu'aucune notion de physique ou de chimie ait été donnée aux élèves, ils sont parfaitement en état de comprendre les règles d'après lesquelles on a classé les plantes. Dès qu'ils ont entendu les premières leçons de chimie, ils peuvent également comprendre les règles qui ont présidé à la classification des animaux. Ces notions étant acquises à bonne heure, les élèves mettront à profit leurs promenades pour récolter quelques plantes ou quelques insectes, et pour essayer de les déterminer. Leurs créations auront dès lors un but utile. Leur curiosité sera éveillée, et leurs observations personnelles, d'abord confuses, se classeront et se préciseront. Plus tard, quand l'histoire naturelle, proprement dite, leur sera enseignée, elles auront l'intelligence de ce cours bien plus sûre.

En rhétorique, dix-sept leçons sont consacrées à l'étude des animaux, onze à celle des plantes, dix à la géologie. Les grands phénomènes de la vie des animaux et des plantes, les grandes généralités de la géologie, tel est le programme du cours. Sobre de détails, il s'attache à mettre en lumière les lois qui président à l'accomplissement des fonctions essentielles de la vie dans les deux règnes, à la distinction des terrains qui composent la croûte du globe, à leur géologie si merveilleusement retrouvée.

X. Si la géographie politique se rattache à l'histoire, la géographie physique envisage la terre sous un point de vue qui dérive de la science.

Ce double aspect de la science géographique a dirigé la commission. Elle donne à la géographie physique la prépondérance pour les pays éloignés ou étrangers; elle rend sa prééminence à la géographie politique pour les contrées que leur proximité ou des alliances naturelles rattachent aux destinées de France.

Une statistique sommaire et élevée trouve sa place dans ce cours. Elle envisage et précise la distribution des races, des religions, des grandes lignes de navigation et de commerce, des grands centres de production pour quelques-unes des matières premières prépondérantes dans les balances internationales.

Ce programme deviendra le point de départ d'un ouvrage où la géographie, débarrassée des détails qui la surchargent, cessera d'être un exercice pénible pour la mémoire, et reprendra son rang parmi les études les mieux faites pour élever l'esprit à la contemplation des grands événements qui ont marqué le

la chimie et aux sciences naturelles. C'est assez dire qu'elle entend que l'enseignement littéraire de la section scientifique soit sérieux. Son objet, sa durée, les épreuves qui en assurent la solidité, ont été, en conséquence, soigneusement examinés par elle.

Elle a pensé que l'examen sur le grec fait à l'entrée de la classe de troisième constaterait, pour les élèves de la division scientifique, une connaissance suffisante de la langue grecque. Si les candidats aux grades de la faculté de médecine, si les médecins réclament pour leur profession une forte éducation littéraire, tous les représentants des écoles spéciales ont témoigné les mêmes exigences. Mais une étude plus étendue de la langue grecque, possible du reste dans une certaine limite, n'a semblé indispensable pour aucune des directions auxquelles conduit l'enseignement de la section scientifique.

C'est à l'étude du français, du latin, de l'allemand ou de l'anglais, de l'histoire et de la géographie, que seront réservées, en conséquence, les études littéraires de la section scientifique, pendant les années de troisième, de second et de rhétorique.

Les classes de latin seront exclusivement consacrées à des exercices de version, partie par écrit, partie à livre ouvert. Les exercices sur le thème, les vers latins étant supprimés, il reste tout le temps nécessaire aux élèves pour apprendre à traduire les auteurs latins, et pour se familiariser avec l'usage le plus délicat, d'en reproduire exactement la pensée en français.

Les exercices relatifs à l'étude de l'allemand ou de l'anglais, au choix des élèves, consistant au contraire plus particulièrement en thèmes écrits ou parlés les accoutumeront à traduire leur pensée dans une langue étrangère. En même temps, les élèves se familiariseront avec sa prononciation, et avec quelques-uns des tours que son génie particulier ramène le plus souvent dans les habitudes de la conversation.

Les narrations françaises, les discours et même les exercices qui se rattachent à l'enseignement de l'histoire que vous rendez très-courts, mais auxquels, par une heureuse innovation, vous attribuez un caractère littéraire auront pour effet de les accoutumer à écrire leur propre langue avec pureté à disposer avec ordre les parties d'une composition, à poursuivre la justesse de la pensée, la clarté et la propriété de l'expression.

L'étude des langues constitue un cours de logique si naturel, si bien approprié au plus grand nombre des intelligences, que rien ne saurait la remplacer pour la plupart des élèves. A ce titre, elle doit conserver la première place même dans le système d'enseignement de la section scientifique; aucun des membres de la commission ne la lui conteste.

Être en état de lire les auteurs latins, d'écrire le français, de parler l'allemand ou l'anglais, voilà sans doute ce qui doit rester aux élèves, une fois les études terminées; c'est là le but pratique. Mais la commission reconnaît qu pendant la durée de l'éducation du collège, l'étude des langues en a un autre plus prochain, plus élevé. C'est par elle que toutes les forces de l'esprit, tour à tour mises en jeu, se révèlent, se développent, se fortifient. La nécessité de retenir les mots ouvre la mémoire; l'analyse grammaticale perfectionne l'intelligence. Les habitudes de clarté, d'ordre et de précision auxquelles la traduction accoutume l'esprit, une fois acquises, s'appliquent plus tard à tout. Ces exercices qui font vivre l'élève dans la familiarité des plus beaux génies de l'antiquité

les temps modernes, en éveillant son imagination et sa sensibilité, lui révèlent le sentiment du beau.

A quelle école se formera d'ailleurs son jugement, si ce n'est à celle de ces historiens, de ces philosophes, de ces orateurs et de ces poètes immortels qui l'humanité doit l'appréciation, l'analyse ou la peinture des événements, des actions, des passions qui ont remué le monde depuis les temps héroïques?

Ce commerce assidu des hautes pensées, des grands sentiments, du noble langage, qui voudrait y renoncer?

A ces considérations, tirées de l'ordre moral, ceux des membres de la commission qui représentaient les intérêts industriels, ajoutaient que, parmi les éléments de sa puissance, notre pays compte au premier rang ce tact indéfinissable qu'on appelle le goût, ornement de notre civilisation, capital immense pour nos manufactures. Ils disaient que si, trop préoccupés de la nécessité de produire de savants ingénieurs, d'habiles industriels, nous venions à troubler cette source féconde et pure, où ce goût se forme, nos exportations réduites, notre influence à l'étranger abaissée viendraient nous révéler notre erreur, alors peut-être qu'il serait trop tard pour la réparer. Conservons à notre nation, s'écriaient-ils, cet instinct délicat du goût qui la caractérise et qui s'applique à tout; conservons-le précieusement, car il lui tient lieu des houilles de l'Angleterre, des grandes ressources naturelles de la Russie et des États-Unis.

Le respect de la commission pour l'avenir des jeunes gens dont elle prévoyait la destinée, sa vénération pour des traditions devant lesquelles on aime à se incliner, lui avaient conseillé exactement ce que le plus rigoureux calcul d'intérêt national aurait exigé d'elle.

Les élèves de la section scientifique partageront donc, pendant les années de la troisième, de la seconde et de la rhétorique, toutes les leçons et tous les exercices des élèves de la section littéraire, qui sont relatifs à l'analyse des auteurs français, à la version latine, à l'histoire, à la géographie et à l'étude des langues vivantes.

En disant qu'ils partageront ces leçons et ces exercices, nous entendons non seulement que les programmes d'études seront les mêmes, mais que les classes seront communes, ainsi que les compositions; qu'en particulier, à Paris, les élèves de la section scientifique seront confondus avec les élèves de la section littéraire dans les épreuves du concours général.

Telle est, du reste, la pensée du décret. Le chef de l'État n'a pas voulu qu'il y eût deux nations dans nos lycées. Il a séparé ce qui ne pouvait rester confondu; il a réuni tout ce qui pouvait l'être. Les émulations, les amitiés se multiplieront communes entre les élèves des deux sections. L'échange des sentiments et des pensées, qui fera pénétrer peut-être des habitudes plus exactes de raisonnement dans la section littéraire, ne permettra pas que les trésors de la science demeurent ignorés des élèves de la section scientifique.

Loin de s'opposer à ces échanges, la commission les appelle de tous ses vœux. Elle espère même que, là où les classes devront être dédoublées à cause du grand nombre des élèves, on aura soin de maintenir dans chacune des divisions des jeunes gens appartenant aux deux sections littéraire et scientifique.

V. L'enseignement des sciences peut être envisagé à divers points de vue. Quelques géomètres veulent que l'intelligence des élèves soit obligée de saisir toutes les vérités de leurs principes les plus abstraits, et qu'elle s'as-

souplisse par cette gymnastique qui la rend à la fois plus subtile et plus féconde en ressources pour l'argumentation. Cette méthode réussit à quelques esprits rares. Mais elle décourage le plus grand nombre; elle inspire un orgueil d'autant plus dangereux à ceux qu'elle n'arrête pas, qu'elle les frappe presque toujours de stérilité sous le rapport de l'invention; elle fait naître chez la plupart des élèves une foule d'idées fausses ou, du moins, elle les dispose à en devenir les victimes.

D'autres, au contraire, demandent au professeur d'éviter les abstractions; de ne pas définir ce qui est connu; de ne pas démontrer ce qui est évident; de s'appuyer sur des notions naturelles pour commencer l'étude d'une science; de jalonner sa marche par des démonstrations matérielles souvent répétées; de s'assurer sans cesse non-seulement que l'élève comprend, mais encore qu'il possède les vérités sur lesquelles chaque nouveau raisonnement est forcé de s'appuyer.

La commission ne pouvait hésiter entre ces deux méthodes; la dernière a obtenu toutes ses préférences; elle a présidé à la rédaction des programmes. Il est nécessaire que les professeurs lui soient fidèles dans leur enseignement.

Un autre côté de la question appelait encore son attention. On a vu naguères, dans les lycées, l'enseignement des sciences mathématiques, physiques et naturelles, reporté tout entier en philosophie; les années antérieures étant exclusivement consacrées aux lettres. Quand ce régime fut introduit, tous les savants en furent affligés; tous les pères de famille dont les enfants devaient le subir réclamèrent. La faculté des sciences de Paris, chargée d'examiner la question, conseilla de répartir les études scientifiques dans toutes les classes, les cinq premières années étant consacrées aux mathématiques, la classe de rhétorique à la cosmographie, celle de philosophie à la révision des mathématiques, à la physique, à la chimie et aux sciences naturelles. Sauf quelques détails, ce plan, conforme aux vues du président de l'ancien conseil, fut adopté.

La commission protesterait énergiquement contre toute pensée d'une nouvelle tentative de concentration des études scientifiques.

A son avis, les mathématiques et les sciences d'observation elles-mêmes ne peuvent pas être enseignées avec fruit d'une manière aussi brusque. Les aspects que leur étude révèle ont besoin d'être envisagés plus d'une fois, pour être saisis dans toute leur vérité. Leur enseignement raisonné n'est efficace qu'autant qu'il s'appuie sur des notions pratiques préexistantes, sur des applications ou des démonstrations expérimentales répétées.

Ce que le raisonnement indique, l'expérience de la concentration des études est venu le confirmer sur une grande échelle. Les conséquences en ont été caractérisées en termes énergiques devant la commission. Plus le temps accordé aux études mathématiques est court, a-t-on dit, plus elles tendent vers une abstraction pleine de périls, moins elles conviennent à la masse des jeunes gens. Ce n'est pas en courant, lorsque les classes touchent à leur terme, quand l'examen du baccalauréat imminent oblige à repasser tous les cours antérieurs, qu'on peut aborder pour la première fois le champ si vaste des sciences avec quelque chance de succès. En pareil cas, pour la masse, la mémoire fait tous les frais de cette étude; quelques réponses à apprendre par cœur, pour se mettre en mesure vis-à-vis des questions posées par le programme, voilà où se

réduit toute l'ambition du candidat ; mais a-t-il satisfait aux exigences de l'examen, tout est oublié.

En conséquence, la commission n'hésite pas à répartir l'enseignement mathématique sur plusieurs années ; elle croit qu'il faut faire revoir en cinquième la pratique des quatre règles ; qu'en quatrième, les élèves doivent commencer l'étude élémentaire de l'arithmétique raisonnée et recevoir quelques notions sur les figures de la géométrie plane ; qu'en troisième, ils doivent voir l'arithmétique, les matières des cinq premiers livres de géométrie et prendre quelques notions d'algèbre ; qu'en seconde, la géométrie et l'algèbre doivent être complétées. En rhétorique, à des exercices sur l'arithmétique et l'algèbre on joindra quelques applications de la géométrie et des notions sur les courbes usuelles.

L'année de logique sera consacrée à la révision sérieuse de toutes ces études ; elle préparera fortement les candidats à l'épreuve de l'examen pour le baccalauréat, à celle du concours pour l'école de Saint-Cyr ou pour l'école vétérinaire.

Ainsi, dans chacune des branches de cet enseignement, on apprend d'abord aux élèves à préciser et à comparer entre elles quelques notions simples et usuelles que l'on fixe dans leur esprit, en les groupant selon leurs rapports naturels. Quand la science elle-même est enseignée ensuite d'une manière plus dogmatique, il faut que les applications, les démonstrations pratiques, les exemples tirés des faits de la vie ordinaire se mêlant sans cesse aux leçons de théorie, viennent en accroître l'intérêt, ou y jeter une lumière plus vraie et plus durable.

La commission croit que si cette méthode n'est pas la meilleure à l'égard de quelques intelligences habiles et pénétrantes, faites pour se complaire aux choses abstraites, elle n'altère pas du moins dans les masses ce bon sens droit et sûr qui vit des choses communes, cette raison sage et modérée qui répugne aux chimères. La commission s'est dit que les esprits fins et délicats sont rares, que les génies féconds le sont bien plus encore ; que ces dons heureux ne se communiquent guères, qu'on ne fait pas de plans d'études pour Pascal, Laplace ou Lavoisier. Mais elle a pensé qu'une conception nette et prompte, un jugement solide conviennent à tous, peuvent s'acquérir par une éducation bien dirigée, peuvent se fausser par un plan d'études mal conçu. C'est à ce point de vue modeste, mais pratique, qu'elle a préparé, discuté et arrêté tous ses programmes pour l'enseignement mathématique.

VI. Après l'enseignement mathématique, nous plaçons dans l'ordre d'importance celui de la physique, qui comprend l'étude des éléments de la mécanique.

En troisième, quelques leçons destinées à donner aux élèves des notions élémentaires sur les principaux instruments usuels de la physique, les disposent à suivre avec fruit les leçons de chimie données dans le second semestre.

L'année de seconde est consacrée à cette partie de la physique qui se rapporte à l'étude des fluides impondérables : la chaleur, l'électricité, le magnétisme, la lumière. On y a joint quelques notions d'acoustique et de météorologie.

Nos lycées et la plupart de nos grands collèges sont organisés de manière à donner à cet enseignement tout le développement expérimental qu'il réclame.

Leurs cabinets sont pourvus d'instruments nombreux, en bon état, et de tous les moyens d'en tirer parti.

La mécanique, qui constitue la seconde partie du cours de physique, sera professée pendant l'année de rhétorique. Cet enseignement étant nouveau pour les lycées, les maîtres habiles à qui il sera confié ont prié la commission d'en tracer elle-même un programme détaillé. Elle l'a fait en prenant pour base, à la fois, les leçons de la faculté des sciences de Paris et celles du Conservatoire des arts et métiers.

Ce cours, essentiellement expérimental et pratique, devait pourtant être subordonné dans son plan, à l'unité de vues, fil conducteur indispensable à l'élève. Il devait, en outre, laisser les détails de métier aux écoles industrielles, la technologie aux ateliers.

Le mouvement, ses lois, ses transformations; les forces, leurs effets, leur mesure, les causes de perte que leur application rencontre; les moteurs à air, à eau, à vapeur, telle est la donnée générale du cours.

Mais, à chaque leçon, le professeur trouve indiquées dans le programme les expériences à exécuter, les machines simples dont les propriétés peuvent servir de base à ses raisonnements, l'énoncé des principaux résultats d'une application assez facile pour soutenir l'intérêt des élèves ou assez importante pour exciter leur curiosité. La partie pratique ne va pas plus loin.

VII. L'enseignement de la cosmographie a rarement réussi dans les lycées. Mais il était confié à des professeurs étrangers à la connaissance réelle des instruments d'astronomie et à celle du ciel, obligés de remplir, par conséquent, leurs leçons par l'exposition de quelques-unes des méthodes de calcul applicables à la détermination du mouvement des astres ou aux lois des phénomènes célestes.

La commission propose d'exiger que cet enseignement demeure purement descriptif.

Le ciel étoilé, la terre, le soleil, la lune, les planètes, les comètes, les marées; telle est la table des matières du cours. Son énoncé suffit pour élever l'âme et pour l'ouvrir à la contemplation de l'univers. Que le professeur s'attache à exposer d'abord, sur chacun de ces grands objets, tout ce qui peut se traduire en langage ordinaire. Qu'il emploie pour ses rares démonstrations une géométrie très-simple. Le cours de cosmographie, ainsi raconté, n'en aura que mieux révélé aux élèves ces splendeurs des cieux, ces profondeurs, ces immensités de l'univers qui, donnant à la fois à l'homme le vrai sentiment de sa petitesse matérielle et celui de sa grandeur morale, reportent si naturellement sa pensée vers le Créateur.

VIII. La chimie prend place dans l'enseignement des trois années de troisième, de seconde et de rhétorique.

En troisième, vingt leçons sont consacrées à donner les notions préliminaires de cette science et à faire connaître les principaux métalloïdes et leurs composés les plus importants.

En seconde, après quelques leçons consacrées à exposer, en les développant, les lois générales de la science, et à revoir les matières professées dans le cours de l'année précédente, l'enseignement prend pour objet les métaux et, en particulier, l'étude sommaire de quatorze métaux choisis parmi les plus utiles soit par eux-mêmes, soit par leurs composés.

En rhétorique, après quelques leçons consacrées à la révision des deux cours précédents, l'enseignement aborde la chimie organique. Il ne se propose pas de faire connaître cette science, ses lois, ses curiosités ; mais, s'attachant aux matières organiques que nous manions chaque jour, aux phénomènes vulgaires, aux opérations les plus familières de la vie commune, il en donne les caractères, l'explication, la théorie. Tous les élèves doivent y trouver des notions usuelles sur les bois, les féculs, la panification, la fermentation vineuse, la teinture, etc. Pour ceux d'entre eux qui auront plus tard à approfondir cette étude dans les écoles de médecine, ce premier aperçu aura servi d'initiation. Ils n'auront guère pu l'oublier, car il aura sans cesse été contrôlé par le spectacle de la nature ou par le contact des produits que l'industrie met à la disposition de l'homme.

IX. L'histoire naturelle trouve sa place dans l'année de rhétorique pour la partie théorique ; en troisième, pour l'exposé des méthodes de classification.

En effet, dès la troisième, avant même qu'aucune notion de physique ou de chimie ait été donnée aux élèves, ils sont parfaitement en état de comprendre les règles d'après lesquelles on a classé les plantes. Dès qu'ils ont entendu les premières leçons de chimie, ils peuvent également comprendre les règles qui ont présidé à la classification des animaux. Ces notions étant acquises de bonne heure, les élèves mettront à profit leurs promenades pour récolter quelques plantes ou quelques insectes, et pour essayer de les déterminer. Leurs observations auront dès lors un but utile. Leur curiosité sera éveillée, et leurs observations personnelles, d'abord confuses, se classeront et se préciseront. Plus tard, quand l'histoire naturelle, proprement dite, leur sera enseignée, elles prendront l'intelligence de ce cours bien plus sûre.

En rhétorique, dix-sept leçons sont consacrées à l'étude des animaux, onze à celle des plantes, dix à la géologie. Les grands phénomènes de la vie des animaux et des plantes, les grandes généralités de la géologie, tel est le programme du cours. Sobre de détails, il s'attache à mettre en lumière les lois qui résident à l'accomplissement des fonctions essentielles de la vie dans les deux règnes, à la distinction des terrains qui composent la croûte du globe, à leur chronologie si merveilleusement retrouvée.

X. Si la géographie politique se rattache à l'histoire, la géographie physique envisage la terre sous un point de vue qui dérive de la science.

Ce double aspect de la science géographique a dirigé la commission. Elle donne à la géographie physique la prépondérance pour les pays éloignés ou arides ; elle rend sa prééminence à la géographie politique pour les contrées que leur proximité ou des alliances naturelles rattachent aux destinées de France.

Une statistique sommaire et élevée trouve sa place dans ce cours. Elle envisage et précise la distribution des races, des religions, des grandes lignes de navigation et de commerce, des grands centres de production pour quelques-unes des matières premières prépondérantes dans les balances internationales.

Ce programme deviendra le point de départ d'un ouvrage où la géographie, débarrassée des détails qui la surchargent, cessera d'être un exercice pénible pour la mémoire, et reprendra son rang parmi les études les mieux faites pour élever l'esprit à la contemplation des grands événements qui ont marqué le

séjour de la race humaine sur la terre, les plus propres à lui faire pressentir ceux qu'y prépare son développement.

XI. Le dessin est une langue que les élèves de la section scientifique ne peuvent ignorer. Aussi, deux leçons par semaine lui sont-elles consacrées pendant toute la durée des études : l'une s'applique au dessin d'imitation ; l'autre au dessin linéaire.

A l'égard du dessin d'imitation, les lycées et les collèges ont déjà des professeurs ; mais on les a trop souvent abandonnés à eux-mêmes. Leur direction est incertaine ; elle varie d'un lycée à l'autre ; elle n'est pas contrôlée. La commission n'hésite point à recommander l'emploi général des méthodes qui, après mûr examen, ont prévalu dans l'enseignement des écoles spéciales. Elle désire vivement qu'une inspection bien dirigée aille porter dans tous les établissements de l'Etat, les principes d'une marche uniforme et y organiser toutes les ressources que cet enseignement exige.

Pour le dessin linéaire, tout est à créer : portefeuille, matériel, personnel. La commission pense que les élèves doivent exécuter trente et une feuilles de dessin linéaire relatives au dessin d'ornement, à la géométrie élémentaire, au levé, au lavis, aux projections, au nivellement, aux cartes géographiques, aux machines simples. Elle en a arrêté les modèles.

En outre, les élèves auront à exécuter cinq feuilles de dessin relatives à la représentation géométrique des corps, à l'aide des projections, et quatre ou cinq autres relatives aux études de nivellement ou de levée de plans, le tracé d'un chemin, celui d'une irrigation ou d'un drainage étant pris pour exemple.

Un maître spécial des travaux graphiques deviendra indispensable. Des travaux de ce genre n'étant utiles qu'autant qu'ils sont exécutés de manière à correspondre avec l'enseignement oral et à être bien compris de l'élève qui les trace, il faut, en effet, lui assurer le concours et la surveillance d'un maître exercé.

XII. En ce qui concerne l'année de logique, indépendamment des études littéraires, l'enseignement aura pour objet spécial de fortifier l'instruction des élèves sur les matières professées pendant les trois années précédentes et de les préparer aux examens.

A l'égard des sciences, il se composera donc *exclusivement* de la révision méthodique des cours des trois années, resserrés ou développés selon que la commission jugera l'état des connaissances effectivement acquises par les élèves. En conséquence, le nombre des cours de sciences sera établi avec une certaine liberté, en raison des besoins. Les élèves seront autorisés à se spécialiser.

La commission entend que l'examen du baccalauréat ès sciences demeure très-sérieux. Elle entend aussi pourtant que la masse des élèves soit mise en état de l'affronter avec succès. Un enseignement limité, revu attentivement ; des soins individuels, accordés aux élèves faibles, permettent seuls d'atteindre ce double but.

La commission désire que, pendant la durée de la révision des cours, les élèves des écoles spéciales puissent donner un temps plus long aux mathématiques, les élèves qui se destinent aux écoles de médecine, un temps plus long aux sciences naturelles.

XIII. Enfin, indépendamment des enseignements scientifiques de ces quatre années, la commission demande qu'un enseignement particulier de *mathématiques spéciales* soit conservé dans un certain nombre de lycées, choisis et répartis sur le territoire, de manière à satisfaire aux intérêts de l'État et aux besoins des familles.

Elle demande qu'il n'y ait plus, désormais, qu'un seul programme pour l'admission à l'école normale (division des sciences), et pour l'admission à l'école polytechnique. La convenance de cette mesure n'a pas besoin d'être démontrée.

L'enseignement des mathématiques spéciales durera une année. Il aura pour objet, parmi les matières exigées par le programme commun d'admission à l'école polytechnique et à l'école normale, celles qui ne sont point comprises dans le programme des trois années de la section des sciences.

Ces matières seront déterminées d'après le programme d'admission à l'école polytechnique pour 1853, dont les bases ont été communiquées à la commission mixte. Les modifications qu'on jugerait utile d'y apporter ultérieurement seront désormais arrêtées, de concert, par les ministres de la guerre et de l'instruction publique.

XIV. Tel est, monsieur le ministre, le résumé des travaux de la commission mixte.

L'heureux accord qui s'est formé entre les représentants des divers ministères importe au bien du pays ; il durera. Chacun d'eux gardera le souvenir de la débâcle des désordres qui vont cesser, et saurait, au besoin, les mettre en parallèle avec le bien dû à ce régime nouveau qui, en s'appuyant sur l'ordre, ramène l'administration de l'instruction publique aux grands principes d'unité, hors lesquelles il n'y a pas de gouvernement.

Le jeudi et le dimanche laissés libres, le nombre des classes limité à dix par semaine, les exercices religieux, les instructions de l'aumônier ou de son délégué, pourront être suivis avec régularité.

Le jeune homme trouvera quelques heures à donner aux exercices hygiéniques, à l'étude des beaux-arts, et surtout à ces rapports intimes de la famille où sa raison se redresse au besoin, où son cœur s'ouvre et se développe, sous l'heureuse influence de l'éducation maternelle.

Réduits en étendue, les devoirs seront non-seulement surveillés pour tous les élèves au point de vue de l'exécution matérielle, mais mieux critiqués sous le rapport de l'intelligence. Les élèves prendront aussi de bonne heure, à la fois, le sentiment de la responsabilité, puisque tous les travaux seront revus ; l'habitude de la réflexion, puisqu'au lieu de leur demander une grande quantité de travail d'une qualité médiocre, on exigera d'eux un travail moins étendu, mais correct.

Les lettres et les sciences, toujours sœurs, reprennent leur liberté, mais en demeurant unies par les seuls liens durables, ceux qui sont formés par un respect mutuel, par des services réciproques, par un dévouement commun à la gloire du pays et au progrès de l'esprit humain.

Quand les élèves de la section littéraire viendront dans les classes de science, ils y trouveront toutes les sympathies du professeur, toutes les sollicitudes de l'administration. Quand les élèves de la section scientifique se présenteront aux classes de lettres, ils y seront accueillis par les mêmes sentiments.

Séparer les élèves dans ce qui l'exige, les unir dans toute occasion qui le comporte, ce n'est pas diviser la jeunesse en deux camps rivaux ou ennemis; mais préparer, au contraire, dans ses rangs, des amitiés plus vives et plus durables.

La section scientifique gagne à l'organisation nouvelle une parfaite unité. A partir de la troisième, les élèves, à chaque échelon qu'ils atteignent, peuvent rentrer dans leur famille et être rendus à la société, avec des connaissances formant un tout complet. Ils n'ont rien étudié qui soit inutile. Ils ont étudié tout ce qui leur est nécessaire pour continuer leur éducation de lycée.

Après la seconde, les candidats pour l'école navale peuvent quitter le lycée. Aux connaissances mathématiques, exigées d'eux autrefois, mais simplifiées, ils joindront des notions d'histoire naturelle et des connaissances précises de physique et de chimie auxquelles tout officier de marine peut être exposé à demander un jour le salut de son équipage.

Après la rhétorique, les élèves exceptionnels peuvent à la rigueur se présenter au baccalauréat ès sciences, concourir pour l'école de Saint-Cyr et pour l'école forestière.

Mais, pour la grande majorité des élèves, l'année de logique, consacrée à la révision des cours scientifiques et à leur complément, sera nécessaire pour les rendre propres à subir ces difficiles épreuves.

Le grade de bachelier ès sciences obtenu, les jeunes gens pourront se diriger vers les facultés de médecine et les écoles de pharmacie. A des connaissances scientifiques plus solides, ils réuniront des notions de grec, une forte culture du latin, du français, d'une langue vivante, de l'histoire et de la géographie, de la logique; tout ce qui, dans l'étude des lettres, doit contribuer à élever l'âme et à fortifier la raison.

Les candidats à l'école de Saint-Cyr et à l'école forestière auront, en apparence, quelques connaissances de mathématiques de moins que par le passé. En réalité, on leur a épargné des fatigues plus dangereuses qu'utiles, en retranchant de leurs études toutes les curiosités scientifiques, en ramenant les démonstrations à des formes moins abstraites. En outre, ils auront acquis en physique des connaissances plus réelles; en chimie, des connaissances plus étendues; en mécanique et en histoire naturelle, des connaissances tout à fait nouvelles. Ceux de nos officiers qui seront appelés à servir en Algérie ne s'en plaindront pas.

Les jeunes gens qui rentreront dans la société avec le grade de bachelier ès sciences verront s'ouvrir devant eux toutes les carrières de la production. Ils seront préparés à comprendre, à aimer les travaux de l'agriculture. La marche d'une usine ne sera pas pour eux un impénétrable mystère. Les calculs du commerce ne leur offriront aucune difficulté.

A la place de ces bacheliers sans carrière, que leur impuissance aigris, solliciteurs nés de toutes les fonctions publiques, faits pour troubler l'État par leurs prétentions, on verra donc sortir de nos lycées des générations vigoureusement préparées aux luttes de la production. Elles sauront tirer parti, en France même ou à l'étranger, de toutes les qualités qui distinguent notre race, fortifiées par cette culture qu'entend leur donner un gouvernement attentif à la marche des idées, des intérêts et des vœux du pays.

Enfin, le baccalauréat ès sciences exigé à l'entrée de toutes les écoles

péciales, des facultés de médecine et des écoles de pharmacie, simplifie les examens d'admission pour toutes les écoles où l'on entre par la voie du concours. Ainsi étendu, il devient une sanction précieuse pour l'enseignement des écoles, dont il soutiendra le niveau; il établit un lien de parenté entre une école de jeunes gens que la diversité des carrières sépare, que la communauté d'origine maintiendra désormais unis.

Une cinquième année d'études accomplie dans les classes de mathématiques spéciales, centralisées dans quelques lycées, choisis de manière à satisfaire à la fois aux intérêts de l'administration et à ceux des familles, viendra compléter la préparation des candidats pour l'école polytechnique et l'école normale. Les programmes de ces classes simplifiés, les professeurs choisis avec discernement, les répétiteurs nombreux mis à leur disposition, tout garantit à cette organisation les avantages des écoles préparatoires. La discipline sérieuse, quoique éternelle, des établissements de l'État en écarte, d'ailleurs, sous le rapport de l'ordre et de la morale, des dangers que les écoles préparatoires n'ont pas toujours su épargner à la jeunesse.

Vous avez attaché votre nom, monsieur le ministre, à la plus salubre des réformes. Puisse-t-on avoir porté dans le cœur de tous ceux dont le concours vous est indispensable pour la faire réussir, la conviction profonde et unanime dont la commission dépose ici l'expression. C'est dans leurs mains, c'est dans les vôtres, c'est dans l'exécution loyale, prochaine et complète de toutes les mesures que la bifurcation des études exige, que reposent dans l'avenir, pour une part importante, le calme moral du pays, comme sa force matérielle; son repos, comme sa puissance.

Délibéré en séance générale et adopté à l'unanimité.

Paris, le 23 juillet 1852.

Ont signé :

A. LESIEUR, secrétaire.

Baron THÉNARD, président.

J. DUMAS, rapporteur.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Dr. F. S. Wohlfahrt, Kirchenrath, Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens in besonderer Rücksicht auf die gegenwärtige Zeit und ihre Forderungen 1. 18 u. 28 Hest. 384 S. à 15 Sgr. Compl. in 2 Bdn. Quedlinburg, Wasse.

F. Körner, Coll. a. d. Realschule zu Halle, der Volksschullehrer. Pädagogik der Volksschule. Praktisches Lehrbuch für Erziehung u. Unterricht. Zum Handgebrauch für eifrigste, Stadt- und Landschullehrer 1. Leipzig, Costenoble. XVI und 243 S.

Chr. G. Scholz, Kurze Anleitung zur Fragebildung. Ein Beitrag zur Förderung der Fragekunst für Lehranfänger. Breslau, Leuckart. 36 S.

M. Heger, Lehrer a. d. zw. Bürgersch. in Dresden, Jugendbibliothek. 2te Ausg. Mit Illustr. von E. Richter. Dresden, Meinholt. 18 u. 28 Bdchn. à 6 Ngr. 128 S.

C. Boße, Kleine Anstandslehre für die Dorfjugend. Mit einem Vorw. v. Abel, Red. Nordhausen, Büchting. 3 Sgr. 32 S.

Balzer, Oberl. a. Sem. in Annaberg, Schulgebete für Gynn., Sem., Realsch. u. a. höh. Lehranstalten. Buchholz, Adler. 48 S. 10 Ngr.

Pädagog. Revue, 1852. 2te Abtheil. Bb. XXXV.

Gratpner, L. in Remlau bei Chemnitz, das betende Schulkind. 288 Schulfeste in gebundener und ungebundener Rede zc. Dresden, Adler und Dieke. XVI u. 132 S. 12 Ngr.

C. I. Dr. G. F. Grotefend, Schultect., Erläuterung der Keilinschriften babylonischer Backsteine mit einigen andern Zugaben u. einig. Steindrucktafeln. Hannover, Hahn. 32 S. in 40. 15 Sgr.

Dr. B. Preiß, Grammatik der spanischen Sprache. 1. Theil, enthält die Formenlehre u. Wortbildung, mit einer Einleitung über Geschichte u. Charakter d. spanischen Sprache, nebst den Grundzügen des Romance castellano. Bremen, Geisler. XLIV u. 248 S. 1½ Thlr.

C. II. *Bibliotheca script. Græc. et Rom. Teubneriana:*

Platonis dialogi ex recogn. C. F. Hermannii. Vol. IV. XXXII u. 455 S. Enthält. Res publ. Timæus. Critias. Minos. 15 Ngr. Auch in 2 Abth. — Vol. V. XXVIII u. 442 S. 15 Ngr. Enthält. Leges. Epinomis. 15 Ngr.

Plutarchi Vitæ parallelæ. Recogn. C. Sintenis. Vol. I. X u. 462 S. 15 Ngr. Auch in 2 Abth. Enthält. 1) Theseus et Romulus, Lycurgus et Numa, Solon et Publicola. 2) Themist. et Camillus, Pericles et Fabius Max., Alcibiad. et Coriolanus. à 7½ Ngr.

Strabonis Geographica. Recogn. A. Meineke. Vol. I. XVI u. 396 S. 15 Ngr. *Appiani Alexandrini Hist. Rom. ab Imman. Bekkero recogn.* Vol. I. VI u. 442 S. 27 Ngr.

Fabulæ Aesopicae collectæ. Ex recogn. C. Halmii. XIV u. 215 S. 7½ Ngr. *Luciani Samos. opera ex recogn. C. Jacobitz.* Vol. I. XVI u. 410 S. Vol. II. XVI u. 421 S. à 18 Ngr. Jeder Band auch in 2 Abtheil. à 9 Ngr.

T. Lucreti Cari de rerum natura libri VI. Recogn. Jac. Bernaysius. XII u. 198 S. 13 Ngr.

P. Ovidius Naso ex recogn. R. Merkelii. Vol. I. XXII u. 251 S. Amore Epist. De medie. fac. Ars amat. Remed. amoris. 10 Ngr.

M. Tullii Ciceronis scripta quæ mans. omnia. Recogn. R. Klotz. Partis I. Vol. II. XXVI u. 468 S. 18 Ngr. Auch in 5 Abth. 1) pro M. Tull., pro M. Fonteius, pro A. Cæcina, pro leg. Man. 2) pro Cluentio, de leg. agr. tres, pro Rabirio Postumo, 3) in Catil. IV, pro L. Murena, pro L. Flacco. 4) pro Sulla, pro Archia. 5) pro C. C. red. in sen., post red. ad Quir., de domo sua, de harusp. resp. Sämmtlich erschienen Leipzig, bei Teubner.

T. Livii Patav. Hist. libri V—X. Mit erklär. Anmerk. von G. Ch. Crusius. Fortgesetzt von G. Mühlmann. 88 Heft. Lib. IX. Cap. 20 — Ende. VI u. 74 S. Hannover, Hahn. 10 Sgr.

J. F. Haug, Prof. in Heilbronn, Übungsbuch zum Uebersetzen a. d. Deutsch ins Lateinische f. d. mittl. u. ob. Classen in 3 Cursen, mit Anmerk. u. Hinweisung auf die Gramm. von Bröder, Madvig, Zumpt. XVI u. 285 S. 20 Ngr.

L. Gantter, Lect. am ob. Gymnasium zc. zu Stuttgart, *Study and Recreation* Englische Chrestomathie für Real- u. Gelehrten Schulen u. den Privatgebrauch; 2t. Aufl. f. d. ob. Classen. 2te veränderte Auflage. X u. 443 S. 1 Rthlr. Stuttgart, G. C. Zerner u. Seubert.

G. R. Hornung, ev. Pf. in Ansbach, *Bilder aus d. Leben u. d. Natur* u. d. L. Lesebuch für d. Jugend. 3te, vermehrte u. verbess. Auflage. I. Theil 354 S. 24 Ngr. Ansbach, Gummi.

C. III. Dr. L. Städe, Gymn. L. in Rinteln, *Erzählungen a. d. alten Gesch.*

in biograph. Form. 2r Theil. A. u. d. I. Erzählungen a. d. röm. Geschichte. Oldenburg, Stalling. VIII und 213 S.

C. V. Dr. Schölmich, Prof. a. d. polyt. Schule in Dresden, die Reihenentwicklungen der Differential- u. Integralrechnung. Mit 1 Figurentafel. Dresden, Schönfeld. 40 S. in 4^o. 18 Ngr.

Ph. Kramer, Prof. a. Gymn. in Augsburg, Anfangsgründe d. ebenen u. sphär. Trigonometrie u. deren Anwendung auf die Lösung quadr. u. cub. Gleichungen u. Augsburg, Rieger. IV u. 140 S.

Dr. W. Pape, Prof. am Gymn. in Berlin, Rechenbuch f. d. untern Classen der Gymn. 3. Auflage. Berlin, Dümmler. VI u. 200 S.

C. VI. Dr. G. Agthe, Conrect. am Pädag. u. d. h. Bürgerschule zu Goßlar, Leitfaden beim ersten Unterricht in d. Physik für mittl. Gymn. Cl., höh. Bürgersch. u. 2e, verbess. Aufl. Mit 2 Tafeln Figuren. Hannover, Hahn. VIII u. 228 S. 20 Sgr.

Prof. Dr. Fried, Dir. d. h. Bürgersch. in Freiburg, Anfangsgründe d. Naturlehre. 2e, verbess. Aufl. Freiburg im Breisgau, Wagner. XII u. 227 S.

C. VII. D. Böcker, Prof. am Seminar in Eßlingen, Lehrbuch der Geographie. 1. Aufl. Theil. Mit 3 lithogr. Tafeln. 2te, vermehrte u. verbesserte Aufl. Eßlingen, Reichardt. 256 S.

Kave, Lehrer an d. h. Bürgersch. in Hannover, Leitfaden zu einem meth. Unterricht in der Geographie für Bürger- u. Volksschulen. In stufenweiser Erweiterung. 1 Sgr. Hannover Hahn.

J. L. Ebersperger, Seminarlehr., Landkartenbüchlein, od. d. Erdoberfläche in ihren wichtigsten Stellen. Hülfsmittel zum Studium d. Landkarten f. Lehrer u. Schüler. Ansbach, Gummi. 119 S.

J. Leunis, Prof. am Gymn. in Hildesheim, Schul-Naturgeschichte. Analytische Darstellung d. 3 Naturreiche zum Selbstbestimmen d. Naturkörper u. 3r Theil. Ornithologie u. Geogn. 2e Hälfte. Mit 92 Holzschn. Hannover, Hahn. 244 S. 12½ Sgr.

Helmert, Lehrer an d. Realsch. zu Dresden, Botanische Tabellen zur leichtern Bestimmung d. Gewächse bei Excursionen m. d. ob. Classen höh. Unterrichtsanstalten. Dresden, Adler u. Dieke. VIII u. 108 S.

Dr. R. Neumann, Lehrbuch d. Naturgeschichte nach d. gegenw. Standpunct d. Wissenschaft für d. obern Classen d. h. Bürgersch., so wie zum Selbststudium. Königsberg, Von. VIII u. 398 S. 27 Sgr.

C. VIII. M. Kloss, Dir. d. f. Turnlehrerbildungsanstalt in Dresden, Katechismus d. Turnkunst. Ein Handbüchlein f. Jedermann. Mit 63 eingedr. Abbildungen. Leipzig, Weber. 172 S.

J. L. Schubert, Deutsches Liederbuch für Schulen. Nach der Stufenfolge in 1 Abth. Mit einer Einleitung v. Dir. Dr. C. Ramshorn. I. Bdchn. f. unt. Class. III u. 101 S. 4 Ngr. II. Bdchn. VI u. 128 S. 4 Ngr. Leipzig, Ph. Reclam j.

Dr. F. Jacobi, Sem.-Insp. in Schwabach, d. Schönschreibunterricht. Eine Darstellung der wichtigsten Schreibmethoden, nebst syst. Anleitung zur Ertheil. d. Schönschreibunterrichtes. A. u. d. I. Deutsche Schulmethodik. 2r Theil, 38 Hest. Nürnberg, Ebner. XIV u. 154 S. 54 fr.

C. IX. J. Rissen, Schull. in Glückstadt, Unterredungen über d. kleinen Katechismus Luthers. Praktisch. Handbuch f. Schullehrer. Kiel, Schwes. XVI u. 660 S. 1 Thlr. 5 Sgr.

D. I. L. Wangemann, Hülfsbuch f. d. Sprech-, Schreib- u. Leseunterricht in d. Elementarclass. d. Bürger u. Volksschulen, mit Anwendung d. wechselseitigen Unter-

richts. Nebst einem Vorwort von H. Frobenius, Conf.R. I. Abth. 3e, verbess. u. vermehrte Auflage. VIII, XXVIII u. 18 S. II. Abth. 3e, verbess. u. vermehrte Aufl. X u. 188 S. 3 u. 7 Ngr. Leipzig, Brandstetter.

D. II. Dr. W. Puchta, Pfr. zu Eyb, der erste Schritt ins Alphabet. Ein neues Lehrmittel zur Erleichterung d. ersten Leseunterrichts durch anschauliche Ver sinnlichung d. Buchstabenzeichen. Mit 28 Holzschn. Ansbach, Gummi. 32 S. 5 Ngr.

Der süddeutsche Schulfreund. Ein Lese- u. Unterrichtsbuch für untere Classen der Volkssch. Von einem kath. Geistlichen. Freiburg im Breisgau, Wagner. 144 S.

D. III. A. Ohlert, Rect. in Labiau, Prakt. Lehrgang d. Geometrie für Volksschulen. Königsberg, Bon. 56 S. 5 Sgr.

D. VI. Ch. Pauly, Lehrer in Heide, die wichtigsten bibl. Geschichten f. d. Elementarschule catechetisch geordnet. Mit einem Vorwort v. Dr. Cl. Harm s. I. Theil. Die bibl. Erzählungen A. L. Heide, Pauly. VIII u. 211 S.

E. Wagner, Lehrer in Dresden, Gabelsberger u. Stolze, oder: Was muß jeder Gebildete üb. Stenographie wissen u. nach welchem System soll man dieselbe lernen? Nebst 2 lithogr. Beilagen. Dresden, Adler u. Dieke. 33 S. 6 Ngr.



Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

No. 2.

Februar

1853.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Frankreich. Wir müssen unsern Grund dafür angeben, weshalb wir schon im vorigen Heft der Revue einen so großen, und in diesem Heft fast den ganzen Raum für die Actenstücke verbraucht haben, welche die neue Gestaltung des französischen Staatsschulwesens darlegen.

Natürlich wollen wir und zwar in der ersten Abtheilung unsern Blattes unser theil abgeben über das, was jetzt in Frankreich auf dem Gebiet der Schule vom Staat geschaffen und gestaltet werden soll.

Zuvor aber soll unsern Lesern das Material zugänglich gemacht werden und eine Anschauung ermöglicht wenigstens davon, wie das neue Unterrichtswesen officiell ausseht. Daß dieß officiell Gesicht, diese Berichte und Beschlüsse und Verordnungen nur die Absicht der Regierung erkennen lassen, aber noch nicht die Sache selbst sind, behlen wir uns nicht, und immer werden erst nach einiger Zeit Männer wie Herisch und Hahn vielleicht die zweite Seite des Blattes beschreiben müssen. Als Beispiel, wie nöthig auch bei dem best reglementirten und controlirten, ja wie nöthig vielleicht gerade bei einem solchen Schulwesen, Staatsschulwesen noch dazu, dem die Uniform die Brust einschnürt und das Mißtrauen die rechten Mittel nimmt oder kräftet, wie nöthig es sei, hinter den Vorhang zu schauen und zwischen den Schulwerken selbst gestanden zu haben: als Beleg dafür geben wir den Bericht aus der A. Z. über das Pariser Taubstummeneinstitut, dem wir kein Wort zufügen, weil er in der That nur den Eindruck schwächen könnte, den der Verf. nüchterne und scharfe Darstellung unfehlbar machen muß. — So heillose Zustände erfüllen das Herz des Menschenfreundes wahrhaft mit Entsetzen. Berichte wie diesen, Bücher wie das von Hahn kann man in der That nur, man möchte sagen mit geballten Fäusten lesen, man wird erschüttert und verzweifelt, Zorn und Trostlosigkeit wechseln, man sieht ganz verkehrte Gedankenkreise, verquere Anschauungen, bösen Willen und Mangel an Einsicht in den schrecklichen Bunde. Oder man sieht ein großes, reichbegabtes Volk vor Götzen stehen, vor leeren Begriffen sich beugen und an abstracten Idealen sich hochmüthig brüsten, die uns doch gar zu kläglich und armselig vorkommen. Das Schulwesen centralisirt, uniformirt, mechanisirt *.

* Was die Centralisation sei, nun, Jeder hat davon eine ungefähre Vorstellung. Betrachten wir das Bild der Centralisation auf einem andern Gebiet. Die A. Z. hat es auf in folgendem Artikel:

Wollen unsere künftigen Beobachter französischer Schulzustände nicht auch einmal ihren Blick über Paris hinaus richten, nicht uns ein Bild einer ganzen Akademie, und zwar etwa einer in der Bretagne oder in der Dauphinée geben? Die Pariser Schulen — nun ja, das sind die, die dem Muster der Reglements am nächsten kommen, und den höchsten Glanz und gewisse Schatten am tiefsten haben. Welcher Glanz nun in Angers? Welche Schatten in Rennes oder in Marvejols?

Wenn die Uebel der Centralisation vielleicht auch von der Regierung mit Bedauern empfunden werden, und ihr nur die Vortheile überwiegend erscheinen, wenn sie ihren Vortheil im Großen auch für den des Landes hält, so ist's doch mit der innern Natur des Staatsschulwesens anders. Dessen Schäden sind gewollt, beabsichtigt

»Die französische Nation ist willenlos; die russische Dorfgemeinde ist in weit gesunderen Verhältnissen als die französische.

»Uns fällt ein Beispiel ein, welches die Nachteile des modernen französischen Bevormundungssystems in helles Licht stellt. Herr Thiers war Minister des Innern als eine Dorfgemeinde eine Brücke, irren wir nicht am Adour oder einem Nebenfluß desselben, schadhaft fand. Sie bat um Erlaubniß, natürlich auf eigene Kosten, die Brücke ausbessern zu dürfen. Das Gesuch ging vom Maire an den Unter- und Oberpräfekten, von diesen nach Paris an drei verschiedene Ministerien, und am Ende lautete ein Decret: es solle eine Commission den Zustand der Brücke untersuchen, um zu entscheiden, ob die Ausbesserung auch nöthig sei. Dieser Bescheid auf das im Sommer eingereichte Gesuch kam im Frühjahr an die Gemeinde zurück, nachdem der Eisgang inzwischen die ganze Brücke hinweggerissen hatte!

»Ich finde im *Annuaire de l'économie politique et de la statistique pour 1851* Seite 485, ein Musterstück der »organisation paperassière«, oder wie wir Deutsche sagen würden, des Acten- und Schreiberwesens, das hier seine Stelle finden mag, und es weit besser als das ausführlichste Raisonnement zeigt, wie furchtbar tief der Schaden um sich gefressen hat, und wie das ganze Leben in überflüssige Zwangsformen eingeschnürt wurde; nebenbei ergibt sich auch daraus, wie entsetzlich schwer die Regierenden sich das Regieren machen, und daß bei dieser Verkünsteltheit, Weiterschweifigkeit und Unnützigkeit Niemand etwas gewinnt. Das Beispiel erläutert zugleich den Einsturz der Brücke am Adour, dessen übrigens das *Annuaire* nicht erwähnt.

»Eine Gemeinde will irgend ein öffentliches Gebäude, welches den Einsturz droht in brauchbaren Stand bringen. Nun beginnt folgende Centurie von Hin- und Herbewegungen. Wohlgemerkt, fast Alles schriftlich: 1. Der Maire sucht beim Unterpräfekten um die Erlaubniß nach, den Gemeinderath zu einer Verathung über den fraglichen Gegenstand zusammenberufen zu dürfen. 2. Der Unterpräfekt bewilligt die Zusammenberufung. 3. Der Gemeinderath wird vom Maire zusammenberufen. 4. Der Maire entwickelt in der Sitzung seine Ansichten, und der Gemeinderath ernennt eine Commission. 5. Die Commission versammelt sich, erörtert den Gegenstand und beauftragt einen Berichterstatter mit dem Referat. 6. Der Gemeinderath wird wieder zusammenberufen. 7. Vortrag des Berichtes; der Gemeinderath entwirft sein Programm. 8. Der Maire schreibt an einen Baumeister. 9. Der Baumeister entwirft einen Plan und Kostenanschlag. 10. Der Gemeinderath wird abermals zusammenberufen. 11. Er hält Verathung über Kostenanschlag und Plan, und beliebt allerlei Abänderungen. 12. Diese Abänderungen gehen nebst Begleitschreiben an den Architekten zurück. 13. Dieser ändert seine Arbeit und schickt sie wieder an den Gemeinderath zurück. 14. Der Gemeinderath wird wieder zusammenberufen. 15. Er entscheidet, und genehmigt nun Plan und Kostenanschlag. 16. Die Genehmigung geht nebst Begleitschreiben an den Baumeister zurück. 17. Jetzt wird der Kostenanschlag definitiv festgestellt. 18. Der Kostenanschlag geht nun an den Maire. 19. Dieser ruft den Gemeinderath zusammen. 20. Der Gemeinderath genehmigt den definitiven Kostenanschlag. 21. Der Gemeinderath erörtert, wie in dem vorliegenden Fall ein Credit zu eröffnen sei; um nachzuweisen, daß die Gemeinde zahlungsfähig sei, werden Urkunden und Belege herbeigeschafft. 22. Das Gesuch, einen Credit eröffnen zu dürfen, geht nebst dem detaillirten Kostenanschlag an den Unterpräfekten. 23. Der ganze bisher in dieser Sache angehängte

Man vergeße nur nie, daß die Universität eine Schöpfung Napoleons ist und zwar aus scholastischen und jesuitischen Ueberlieferungen an Gewohnheiten und Einrichtungen. Der Aufzug des Gewebes ist jesuitisch, der Einschlag napoleonisch. Vernichtung der Persönlichkeit, der freien That, der freien Entwicklung in den Schülern, wie in den Lehrern, das ist das Resultat solches Bündnisses. Möge in den neuen Erlassen immerhin von Erziehung viel die Rede sein, das Wort ist eine Lüge, wo dem Lehrer kein Vertrauen geschenkt, keine Verantwortung gelassen ist. Welches war die erste That des neuen Kaisers für die Schulen? Möge es kleinlich scheinen, ihm einen Vorwurf daraus zu machen, daß er zur Feier seiner Thronbesteigung alle Schulstrafen erlassen — es weist eben, wofür er Schulstrafen ansieht und wofür nicht; daß er sein Volk mit dem Erlass nicht verlegt, damit ist eben wieder bewiesen, daß es nicht seine persön-

Actenstoß geht an den Präfecten des Departements. 24. Die Acten erfahren im Bureau des Präfecten nun ein sectionnement, d. h. das was auf das Gesuch um Credit Bezug hat, geht an das Finanzbureau des Präfecten, das übrige an sein Bureau für öffentliche Arbeiten. 25. Das Gesuch um Crediteröffnung geht aus der Präfectur an den Finanzminister ab. 26. Im Ministerium werden die Arbeiten nach ihrer Reihe vorgenommen, das Gesuch kommt also erst nach längerer Zeit zur Erwägung; doch erfolgt am Ende die Entscheidung des Ministers. 27. Diese Entscheidung wird dem Staatsoberhaupt, also dormalen dem „Präsidenten der Republik“, vorgelegt. 28. Der Präsident entscheidet. 29. Diese Entscheidung geht an den Minister zurück. 30. Die Entscheidung des Ministers geht an den Präfecten. 31. An den Unterpräfecten. 32. An den Maire. 33. Der detaillierte Kostenanschlag geht an den Minister. 34. Er geht an den Divisioneschef des zuständigen Bureau's. 35. Er gelangt aus dem Bureau an den Expedienten. 36 und 37. Er geht aus dem Ministerium an die Commission für Civilbauten. 38. Der Actenstoß wird aus einander genommen und classificirt, und liegt, bis an ihn die Reihe kommt. 39. Das Conseil versammelt sich, und die Acten werden einem Berichterstatter zugetheilt. 40. Der Berichterstatter entwirft seinen Bericht. 41. Der Bericht wird in der Sitzung verlesen, und es werden einzelne Abänderungen beliebt. 42. Von der Commission gehen die Acten an den Minister. 43. Vom Minister an den Präfecten. 44. Vom Präfecten an den Unterpräfecten. 45. Vom Unterpräfecten an den Maire. 46. Dieser beruft den Gemeinderath. 47. Der Gemeinderath erteilt den Abänderungen, welche beliebt wurden, seine Genehmigung. 48. Nun geht das Ganze mit Begleitschreiben an den Baumeister. 49. Der Baumeister ändert seinen Plan und Kostenanschlag jenen Abänderungen gemäß. 50. Seine neue Arbeit geht an den Maire. Der veränderte Plan und Kostenanschlag verlangen einen größern Credit, und nun geht die Procedur von 51 bis 62 dormalß genau wie von Nummer 21 bis 32, und von 63 bis 69 genau so wie von 33 bis 39. 70. Die Commission der Civilbauten erteilt ihre Genehmigung. 71. 72. 73 und 74. Rücksendung an den Minister, den Präfecten, den Unterpräfecten und den Maire. 75. Die Acten werden in der Registratur verzeichnet und niedergelegt. 76. Öffentlicher Anschlag wegen der Adjudication. 77. Die Adjudication. 78. Die Adjudication wird ins Register eingetragen. 79. Das Protokoll der Verhandlungen über den Zuschlag geht an den Unterpräfecten. 80. Von diesem an den Präfecten. 81. Von diesem an den Minister. 82. Erhält die Genehmigung des Ministers. 83. 84. 85. Vom Minister zurück an den Präfecten, an den Unterpräfecten, an den Maire. 86. Der Maire berichtet an den Baumeister. 87. Der Maire schreibt an den adjudicataire. 88. Die Genehmigung des Ministers wird in das Repertoire eingetragen. 89. Die erforderliche Mittheilung geht an den Receveur de l'Enregistrement. 90. Das Protokoll wird einregistrirt. 91. Zurück an den Maire. 92. Vollzug des Protokolls und der Genehmigung des Kostenanschlages. Jetzt beginnen die Arbeiten, aber die Schreiberei ist noch nicht zu Ende. Wenn der Baumeister fertig ist, wird ein Certificat nöthig. 93. Das Certificat geht an den Unterpräfecten. 94. Vom Unterpräfecten an den Präfecten. 95. Vom Präfecten an den Minister. 96. Der Minister genehmigt dasselbe. 97. 98. 99. Rücksendung des Certificats. 100. Anweisung zur Auszahlung der Summe; Ordonnancement.“

liche Laune und Willkür ist, die ihn leitet, sondern daß er die Franzosen richtig, d. h. nach ihrem Sinne zu behandeln versteht. Schulstrafen sind pädagogisch. Wenigstens sollen sie es sein, und sie können nicht von einer fremden Autorität erlassen werden, ohne daß damit der Jugend ein Unrecht geschieht. Schulstrafen sind väterliche Strafen zur Besserung. Die Jugend hat an ihnen in anderem Sinne ihr Recht, als der Verbrecher an seinem gerichtlichen Spruch. Aber das liberalisirte französische Volk will keine Erzieher in seinen Staatschulen, zum Theil aus dem richtigen Gefühl, daß der Staat in der Schule nicht erziehen könne. — Wie die Art der Bildung des französischen Lehrstandes einmal ist, die keine freie Persönlichkeit, keinen freien Charakter werden läßt, die doch allein erziehend wirken können, ist es auch von anderer Seite her erklärlich, daß es dem Volke gar nicht in den Sinn kommt, die Schule erziehen zu lassen, und den Lehrern nicht, erziehen zu wollen. Das Wort Pädagogik ist nunmehr zwar von der Sprache recipirt, die Sache, als eine der öffentlichen Schule, nicht. Die kirchlichen Schulen, die wirklich erziehen wollen, haben den Charakter der Privatschulen. — Wir können das leicht beweisen. Eben geht uns das Programm zu einem neuen belgischen Journals: *Revue pédagogique de l'enseignement rationnel*. — Elle concerne, sagt ihr Programm gleich im Anfang, *l'enseignement, son amélioration, ses progrès, et ne concerne que cela*. Notre but est vraiment spécial et tout à fait restreint; c'est de propager une *méthode*, qui n'est pas neuve sans doute etc.; nous la nommons *rationnelle*. La base de l'enseignement, la clef de tous les progrès, c'est l'intelligence de l'élève, aidée de sa mémoire et mise en exercice par sa volonté. Les grands devoirs des maîtres seront donc: 1^o éveiller l'activité personnelle de l'élève, en s'assurant sans cesse que le concours prêté par ce dernier est efficace; 2^o diriger sa volonté de manière à donner à son intelligence le plus grand développement possible; 3^o avoir confiance au jugement de l'élève, se délier de sa mémoire. Würde man in der Nr. 2 noch eine Spur, und sei es nur in dem Wort Wille, davon finden, daß es sich in einer Pädagogischen Revue auch um etwas Anderes handeln solle, als um Unterricht und Methoden des Unterrichts, so enttäuscht das Folgende gewiß vollständig; denn es heißt weiter: Bien diriger la volonté de l'élève, c'est lui faire découvrir l'unité qui préside à toute œuvre de l'esprit; c'est rechercher avec lui, dans une composition quelconque, le but de l'auteur, les moyens employés pour l'atteindre, les rapports de ces moyens entre eux et avec le but; enfin, c'est apprendre à l'élève à suivre une marche semblable pour ses propres compositions. Comme corollaires de ces principes fondamentaux nous ajoutons:

Etudier les langues en les prenant comme faits, en vérifiant dans leurs monuments les lois qui y président. — Ne pas prendre les grammaires comme des conceptions a priori, comme les avant-coureurs des langues ou les inspiratrices du génie.

Initier l'élève au secret des compositions littéraires, en constater les règles dans les auteurs qu'il étudie. — Ne pas apprendre de mémoire des poétiques, des rhétoriques, des préceptes de tout genre.

Tels sont les principaux éléments de la *méthode rationnelle*.

Es mag wohl schon ein Fortschritt sein, daß simple Professoren, d. h. weder Inspectoren noch gar Generalinspectoren des öffentlichen Unterrichts, über Unterrichtsmethoden nachdenken, sie untersuchen, ja zu verbessern wagen. Wenigstens folgt aus der Einrichtung der école normale supérieure in Paris nicht, daß sie ein großes Streben auch nur auf diesem Gebiet erwecken könnte.

Es wird manchem unserer Leser wenigstens die Anzeige eines Sendschreibens von Herrn Prof. Thaulow in Kiel an J. Barthelemy Saint-Hilaire bekannt geworden sein, daß er unter dem Titel: „Wie man in Frankreich mit der deutschen Philosophie umgeht“ * gerichtet hat. Wir übergehen hier die Abhandlung des eigentlichen Thema's. Aber um der Sache auf den Grund zu gehen, behandelt der Herr Verf. auch die *école normale*. Hauptsächlich stützt er sich auf das Urtheil von Thiersch. Wir bedauern, daß er das Buch von Hahn ** nicht gleichfalls benützt. Er würde dort neue und kräftige Hülfe gefunden haben.

Nous formons la jeunesse, sagt Herr Cousin zu Herrn Thaulow. Wir überlegen: wir bilden die Jugend. Aber wir haben eben damit nicht bloß Wörter übersetzt, sondern Anschauungen. Former ist französisch, Bilden deutsch gedacht. Formiren lassen sich die Geister von einem mechanisirten Schulwesen, bilden nur von freien Männern. Natürlich zeigt sich der Mechanismus in der *éc. norm. sup.* am vollkommensten.

Wer in Ihr Unterrichtswesen, sagt Herr Thaulow S. 22, eindringen will, der muß, das werden Sie eingestehen, die *école normale* in Paris aus eigener Anschauung kennen lernen. Wenigen Menschen überhaupt, ganz besonders aber nur einer sehr geringen Zahl von Ausländern mag das Glück und die Gunst zu Theil geworden sein, in diese Metropole Ihres gesammten Unterrichtswesens einzubringen. O, dieses lächerliche, Kleinliche Ihres Abschließungssystems, dieser Widerspruch wieder gegen die klingende Phrase der französischen Freiheit! Wie ich Cousin mein Bedauern darüber ausdrückte, daß es Einem so erschwert, ja unmöglich gemacht würde, die Unterrichtsanstalten kennen zu lernen, antwortete er: »vous verrez, tout est public ici, exceptés les collèges, qui sont clos. Vous comprenez, qu'il distrairait les maîtres et les élèves, si tout le monde y pouvait entrer.« Und dabei, gleichsam um durch das Dunkle die Großartigkeit der *collèges* noch mehr hervortreten zu lassen, fügte er in einem sehr langsamen und entschiedenen Tone hinzu: »mais les collèges sont notre force, oui, notre force, — mais ils sont clos, ils sont sévères, très-sévères.« Die *école normale* war natürlich auch abgeschlossen. Indes der Zufall wollte es, daß ich nicht nur einen Blick in diese Anstalt hineinthun, sondern sie recht oft und unter vorzüglicher Leitung betrachten sollte, indem einer der Lehrer mein Freund wurde und in der aufopferndsten Weise mir in allen Richtungen zur Hand ging. So oft ich nun mir diese Anstalt im Geiste vergegenwärtige, übersällt mich eine innere Angst, in ganz unheimliches Gefühl. Ich sagte mir immer, daß jeder Jüngling, in dessen Brust ein Funke persönlichen Freiheitsbewußtseins ist, in der *école normale* schlechterdings nicht würde existiren können. Als ich Thiersch's Schilderung der Normalschule las, ehe ich selbst aus eigener Anschauung diese Anstalt kennen gelernt hatte, war sie mir theils unverständlich, theils vermuthete ich, daß ein zu einseitiges Urtheil ihn gefangen gehalten und seine Entrüstung ihn zu weit geführt hatte; nachher fand ich mich aber in Allem mit ihm einverstanden, und es scheint mir unmöglich, daß jemand den Nagel besser auf den Kopf treffen kann, als Thiersch es gethan hat. Thiersch's Urtheil ist sehr hart ***.

* Kiel, akademische Buchhandlung.

** Das Unterrichtswesen in Frankreich. Breslau, Maske, 1848.

*** Herr Thaulow läßt nun das Urtheil von Thiersch folgen. Wir möchten es gern, da es gewiß vielen unserer Leser nicht mehr völlig gegenwärtig ist, hier gleich auch wiederholen, unterlassen es aber, weil wir in dem versprochenen Artikel in der ersten Abth. doch darauf wieder zurück kommen müssen. R.

Thiersch's Urtheil ist auch das meinige. Aber wie kann dieß Urtheil richtig sein? werden Sie sagen oder würde mit sehr wenig Ausnahmen fast jeder Franzose sagen. Allerdings muß man bei der ungeheuern Meinung, welche die Franzosen von der Vortrefflichkeit ihrer Institutionen haben, sehr genau verfahren und ich ruhte daher nicht, bis ich noch eine letzte Entscheidung gewann, die abzuweisen denn doch wohl dem verblendetesten Franzosen schwer werden möchte. Eine Entscheidung darüber, daß die *école normale* und das ganze französische Unterrichtswesen das Bewußtsein der Freiheit unterdrückt und die Heranbildung zu freier wissenschaftlicher Persönlichkeit im Ganzen unmöglich macht. Durch Vermittlung eines der Lehrer an der Normalschule erhielt ich eine geheime Unterredung mit einem der Schüler, der 25 Jahre alt war und einige Wochen darauf als professeur entlassen werden sollte. Ich wollte ihm meine Scrupel vortragen und war es auch unwahrscheinlich, so war es doch möglich, daß er das selbst bestätigen könnte, was ich über die Normalschule dachte und empfand. Es war eines Sonntags Morgens früh, als er zu mir kam. Offen schüttete ich ihm mein Herz aus über den Eindruck, den die Normalschule auf mich gemacht hatte. Indes bin ich Ihnen, sagte ich ihm, vielleicht eben so unbegreiflich, wie Sie mir. Darauf gab er mir folgende Antwort: „O nein, ich verstehe Sie wohl, Sie begreifen nicht, wie ein freier Mensch solche Lage aushält, aber sehen Sie, unser Leben in der *école normale*, ce n'est qu'une continuation de notre vie au collège.“ Das war eine wahre und erschöpfende Antwort. Die Gewohnheit macht auch ein Sclavenleben zur zweiten Natur. Dieser junge Mann begriff wohl, was der Widerspruch in seinem Dasein war, aber die Gewohnheit von Jugend auf hatte die Spitze seines Freiheitsbewußtseins gebrochen und ihm ward als sittliche Existenz nicht schwer, was theoretisch als Unrecht und Frevel von ihm erkannt wurde. Für ihn war die Freiheit des Willens vernichtet und aufgegangen in der Nothwendigkeit, und diesen Weg schleppt sich mehr oder weniger die ganze französische Jugend entlang. Das wußte Napoleon wohl, daß er durch sein Unterrichtswesen schließlich sein Volk an die Sclaverei gewöhnen würde, so daß es sie gar nicht mehr merke. Fichte hat am Schluß seiner zwölften Rede an die deutsche Nation ein meisterhaftes Bild von der Macht der Gewohnheit an die Abhängigkeit entworfen: in Frankreich sieht man dieß Bild in Wirklichkeit. Auf Unterdrückung der Freiheit und Selbständigkeit des Subjects ist unaufhörlich seit der Gewalt des großen Napoleon hingearbeitet worden und vor Allem durch das Unterrichtswesen, durch die *université de la France*. Es sagt Cousin S. 55 in seiner *Défense*: „l'école normale est l'image de l'université,“ wie er früher sagte: l'université est l'image de la France. Wahr, zu wahr. Aber la France ist das Bild der Unfreiheit und Uniformität, dieß sagt Cousin nicht; daß dieß »une faute«, daß dieß »un crime« ist, das empfindet er nicht.

»L'université est l'image de la France«. Ja, das ist sie. Aber ein Bild von welchem Frankreich? Von dem uniformen, alle wahre Selbständigkeit und alle echte Freiheit mit eiserner Gewalt unterdrückenden Frankreich! Und darauf ist Cousin stolz! Oder habe ich Unrecht, wenn ich behaupte, daß der Geist Ihres ehemaligen großen Napoleon, der Ihnen durch die Gesetze von 1802 und 1806 Ihr Unterrichtswesen gab, bis auf den heutigen Tag ganz unverändert im Grundprincip Ihr Unterrichtswesen beherrscht? Gewiß nicht. Cousin bestätigt es ja auch auf das stärkste, indem er in der Pairskammer 1844 mit der höchsten Emphase ausruft, „daß, wie er auch sonst kein adorateur superstitieux von Napoleon wäre und seine Bewunderung dieses Menschen ihre Grenzen habe, seine Bewunderung keine Grenzen kenne, wenn er ihn betrachte, wie er Alles organisiert und namentlich auch das Unterrichtswesen

geordnet habe.“ Aber Napoleon kannte die menschliche Natur besser als Cousin, dieß hat er durch die Errichtung der université de la France meisterhaft bewiesen; denn sie ist eine glänzende Revellirung und Knechtung der Geister für die Zwecke eines Despoten. Wenn aber noch heutigen Tages Cousin, einer der gebildetsten Franzosen, in dieser Weise Napoleon bewundern und ganz in seine Fußstapfen treten kann in der wichtigsten einflußreichsten Nationalfrage, wenn noch heutigen Tages die französische Nation sclavisch von dem Andenken an den großen Napoleon abhängt und 40 Jahre nach seiner Verbannung noch nicht einsieht, daß Napoleon schlechtthin Feind der Freiheit und Wissenschaft, eine ganz nichtswürdige Creatur war — ein Mann der Art und eine Nation der Art können auch kein Gefühl für politische Freiheit, kein Gefühl für wissenschaftliche Freiheit in sich tragen! Frankreich hat uns immer durch Phrasen bestochen. Wenn man aber nicht die Freiheit in abstracte Kategorien und Phrasen setzt, *liberté, égalité, fraternité*, wenn die Freiheit aus der innersten Wurzel des Gemüths, aus der Ehrfurcht vor allem Heiligen und den von Gott eingerichteten Unterschieden hervorkeimen soll, wenn die politische Freiheit eine Frucht des ernstesten religiösen und sittlichen Kampfes sein soll, so kenne ich kaum eine weniger politische Nation als die französische. Heute endlich wird auch so leicht Keiner die politische Unreise der französischen Nation mehr bezweifeln.

So weit Herr Thaulow. Um jedoch nicht einen falschen Verdacht aufkeimen zu lassen, muß noch eine Stelle hier stehen:

Wir Deutsche leiden denn gerade nicht an zu großer Uniformität. Und habe ich so hart über das französische Unterrichtswesen geurtheilt, so glauben Sie ja nicht, daß ich das deutsche für vollendet halte. Wir sündigen gar vielfach in unserem Unterrichts- und Erziehungswesen und fallen in die Schula, während wir die Charvbbis vermeiden. Wir können Vieles von unseren Nachbarn lernen. Hätte Cousin seine Erbitterung über die *liberté illimitée* der Deutschen auf die Behandlung unserer Jugend, bis sie die Universität bezieht, beschränkt, da würde ich ihm aus ganzem Herzen beigeistimmt haben. Bis zum achtzehnten Lebensjahre sollten wir die Subjectivität zurückhalten, statt daß wir sie auf alle Weise gegen alle Gesetze der Natur und zu unserem unsäglichen Nachtheil fördern. Besonders sollten wir Deutsche unser Augenmerk auf England richten, auf das mit uns so verwandte Volk, und uns auf das ernsthafteste mit der Frage beschäftigen, wie es doch zugehe, daß dieß freieste Volk auf Erden und das mit uns so verwandte in seiner Erziehungsweise uns schnurstracks entgegensteht, und ob es nicht darum das freieste Volk ist, weil es uns gerade in seiner Erziehungsweise schnurstracks entgegensteht?! Die Engländer lernen gehorchen und sich beschränken, so lange sie jung sind, darum sind sie Männer, wenn sie erwachsen sind; in Deutschland lernt die Jugend nicht gehorchen und sich beschränken, das ist unser Unglück. Man muß die unsinnige persönliche Freiheit, die unsere Jugend auf Gymnasien hat, man muß das Princip der Erweckung der Subjectivität und Frühreise, das unsere Schulen beherrscht, betrachten, um sich nicht darüber zu wundern, daß wir so und warum wir so unbeschreiblich weit hinter England zurückstehen, was Kraft der Rationalität und Energie der politischen Freiheit betrifft. Geht doch alle Erziehung bei uns auf Wissen, statt daß sie auf Handeln und Charakterbildung gehen sollte. Und Charakterbildung ist undenkbar ohne Gehorsam, ohne sorgfältiges Zurückhalten der Subjectivität und Productivität, bis das Gesetz der Natur sie frei läßt. Bis zum achtzehnten Lebensjahr muß ein junger Mensch nur lernen und nicht produciren. Und bei diesen überspannten Anforderungen an die jungen Geister vernachlässigen wir endlich auf eine erschreckliche Weise — auch ganz im Gegensatz gegen England —

den Körper, die Gesundheit, und die Geister werden lahm gerade da, wo sie anfangen sollen zu schaffen. Ich vergesse nie, wie ein Director eines der größten Gymnasien in Deutschland, mit dem ich alle Classen von unten auf besuchte, wie er mich fragte, wie mir die Classen gefallen hätten, und ich ihm erwiderte, daß bis zur Secunda die Frische und Lebhaftigkeit der Schüler mir viele Freude gemacht habe, ich aber ganz erschrocken worden sei beim Eintreten in die Prima, was das auf einmal für matte Leiber und Geister gewesen seien; ich vergesse nie, wie da der Rector händeringend in seinem Zimmer auf- und abging, ausrufend: „ja, Sie haben Recht, was soll daraus werden, gerade wo unsere Jugend beginnen soll, da stirbt sie ab.“

Möchten unsere Leser bewogen sein, das Sendschreiben Herrn Thaulows selbst zur Hand zu nehmen. Sie werden Nutzen davon haben, und indirect auch wir, denn wir werden für unsere vorgesezte Arbeit ein Interesse finden, was uns willkommen sein wird.

Gleichen Erfolg hoffen wir von der so eben angekündigten, aber uns noch nicht vorliegenden Schrift des Herrn Holzappel, Director der höhern Bürgerschule in Magdeburg, über das französische Unterrichtswesen*. Herr H. hat früher schon in der Berliner Gymnasialschrift schätzenswerthe Mittheilungen über seinen Aufenthalt in Frankreich veröffentlicht, und wir sind auf sein Buch gespannt. Freilich beschränkt er sich viel enger als Herr Hahn, indem er im Wesentlichen nur die Gymnasien behandelt. Ob er dabei über Paris hinausgesehen hat, wissen wir noch nicht. — Möge man aber weder, wenn das nicht geschehen sein sollte — warten auf eine Darstellung, wie wir sie wünschen, noch die seinige um dessen willen übergehen, weil nun doch Alles neu geworden sei. Zwar sind die Franzosen *rerum novarum cupidi*, doch hindert das nicht, daß im Wesentlichen Alles bei ihnen trotz aller Revolutionen beim Alten bleibt, und daß ein Lyceum Napoleons III. innerlich frappant denen Carls VII. gleicht. Ja, manche gute Absichten des Cardinals Estouteville aus damaliger Zeit sind heut noch nicht erreicht, und werden es nie werden, so lange die Familie ihre göttliche Mission der Erziehung nicht wieder aufnimmt, so lange dieß französische Staatschulwesen uniformirt, mechanisirt, centralisirt bleibt, d. h. so lange es besteht.

— Das Taubstummeninstitut zu Paris. — Der berühmte englische Nationalökonom William Ellis definirt das Capital als das Product früherer Arbeit; und wie der Geschickteste und Fleißigste ohne dasselbe nur wenig und äußerst langsam vorwärts zu kommen vermag, so würden wir nie die Elementarstufen der Bildung überschreiten, wenn nicht jede Generation der geborene Erbe der aufgespeicherten Gedankenreichthümer aller frühern wäre. Jedes kommende Geschlecht tritt auf die Schulter des vergangen, und muß sich also mit stetig zunehmender Schnelligkeit entwickeln, weil mit dem überkommenen Capital auch die Zinsen anwachsen, über welche es zu disponiren hat. Die Sprache ist der Beweis unserer Berechtigung zu dem Erbe, von dessen Unermeßlichkeit man sich erst überzeugt, wenn man sieht, mit welcher außerordentlichen Schwierigkeiten die zu kämpfen haben, welche, gleich jüngern Söhnen, davon ausgeschlossen sind, weil ihnen das Gehör und damit fast ganz die Gabe fehlt, sich mitzutheilen und Mittheilungen zu empfangen.

Alles Wissen ist nichts als eine vernünftige Interpretation der Natur, und da sich das, was wir unmittelbar von dieser begreifen, fast ganz auf die Wahrnehmung durch die Sinne beschränkt, welche der Taubstumme besitzt, so repräsentirt derselbe also (abgesehen von den erblich übertragenen Begriffen) fast den Zustand der ersten Menschen, und würde sich auch schwerlich weit über denselben erheben, wenn nicht das Wohl-

* Magdeburg, Baensch.

wollen und die Bemühungen Bessinniger ihm neue Mittheilungswege zu eröffnen suchten. Unter den Taubstummeninstituten ist das Pariser eines der ältesten und umfangreichsten, und ich verfehle daher nicht, Ihnen einen kurzen Bericht über die Einrichtung und öffentliche Prüfung desselben zu geben, welche am Sonnabend den 7. August, als am Ende des diesjährigen Schuljahres, stattfand.

Das Institut liegt östlich vom Luxembourggarten, nur durch die Rue de l'Est davon getrennt, und demzufolge in einer der freiesten, höchsten und darum gesündesten Gegenden der Stadt. Von der Rue St. Jacques aus tritt man durch ein nicht unelegantes Portal in den großen Vorhof der Anstalt, welcher rings von den Gebäuden derselben eingeschlossen wird. Das Etablissement ist nicht elegant, aber solid und weitläufig, streng in zwei Theile geschieden, wie der große Garten, der sich daran schließt, wovon einer für die Knaben, der andere für die Mädchen bestimmt ist. Nur die erstere Abtheilung habe ich in Augenschein genommen; der Versicherung eines der Beamten zufolge ist die für die Mädchen ganz in ähnlicher Weise eingerichtet, nur daß der Umfang derselben kaum die Hälfte der andern erreicht. In den Schlafsälen der Knaben, die lustig, hoch und geräumig, fand ich 160 vortreffliche Betten, die jedoch nicht alle belegt waren, da nur selten alle Stellen der Anstalt besetzt werden. Die Schulstuben sind weniger geräumig, aber da lange bedeckte Galerien den Schülern selbst beim schlechtesten Wetter einige Bewegung erlauben, so ist der Nachtheil nicht von Bedeutung. Im obern Stock sind einige sehr gut ausgestattete Krankenzimmer, welche aber größtentheils leer standen, da sich die Zöglinge im Allgemeinen einer ausgezeichneten Gesundheit erfreuen. In dem schattigen und ausgedehnten Garten fand ich eine nicht üble Turnanstalt, im Erdgeschoß eine besondere zierlich eingerichtete Capelle, eine große Küche, die ebenso reinlich als sinnreich eingerichtet war, und neben derselben einen elegant ausgestatteten Speisesaal. Da es gerade kurz vor der Abendmahlzeit war, so hatte ich Gelegenheit mich von der eben so reichlichen als gesunden und wohlhymnenden Kost zu überzeugen. Die Alltags- wie Festtagskleidung der Schüler genügt ebenfalls allen billigen Ansprüchen in einem hohen Grade; kurz die Administration hat es offenbar an nichts fehlen lassen, keine Ausgabe gescheut, um das leibliche Wohlbefinden ihrer Schutzbefohlenen zu sichern und zu fördern. Die Zöglinge schienen auch alle heiter und zufrieden — mit der Sprache war die Fröhlichkeit nicht aus der Anstalt verbannt.

Einen unangenehmen Eindruck machte jedoch die Stille der Schüler während der Freistunden im Garten, auch wurden mir zu meinem Erstaunen die Werkstätten eines Drechslers, Tischlers, Buchbinders u. gezeigt, in welche die Zöglinge eintreten, welche durch das Handwerk ihr zukünftiges Fortkommen finden wollen. Die größte Anzahl der taubstummen und blinden Kinder gehört in unverhältnismäßiger Majorität den untern Ständen an, und das Verhältniß der unehelichen Kinder unter ihnen ist auffallend, daß sich daraus der Schluß ziehen läßt, daß selten Kinder taub und blind geboren werden, sondern gewöhnlich der betreffende Sinn durch falsche oder sorglose Behandlung in den ersten Lebensjahren verloren geht. Die Anzahl der Minderenigen dürfte daher in Frankreich größer sein als bei uns, obgleich ich Zahlenangaben darüber nicht habe in Erfahrung bringen können. Das Institut entspricht jedenfalls nicht dem Bedürfniß, besonders da offenbar die Administration von dem Princip ausgeht: lieber weniger Kinder besser zu verpflegen, als so viele als nur irgend möglich an den Wohlthaten der Anstalt theilnehmen zu lassen. Bei der Centralisation aller Bildungsmittel in Paris ist man zu dem Schluß berechtigt, daß die Departements auch in dieser Richtung weit hinter der Hauptstadt zurückstehen.

Das Pariser Institut ist die Schöpfung des Abbé de l'Épée, von welchem zuerst in Frankreich der Versuch eines systematischen Unterrichts der Taubstummen gemacht wurde. Das Glück, mit welchem sein Bemühen gekrönt wurde, die Hingebung und der Eifer für seinen edlen Zweck haben ihm das Recht auf eine Dankbarkeit und ein Gedächtniß erworben, die bis heute noch nicht erloschen sind. In der Capelle findet man ein Oelgemälde, welches an ihn erinnert, und im großen Auditorium ein Bild desselben in Lebensgröße, welches eine Scene aus seinem Leben darstellt. Derselbe Beschluß, welcher in der Zeit der ersten Republik die Privatanstalt des Abbé zum öffentlichen Institut erhob und damit die Fortdauer verbürgte, erklärte ihn auch als einen derjenigen Bürger, welche sich um das Vaterland verdient gemacht hätten. Einer Erzählung zufolge soll die Verehrung für den so überaus wohlwollenden Mann so groß gewesen sein, daß der Kaiser Joseph II. von Deutschland ihm einst als Ministrant bei der Messe gedient habe. Die Schöpfung des Abbé ging nach ihm in die Hand Sicards und Vébians über, und ich war um so gespannter, mich über die Leistungen des Instituts zu unterrichten, da ich vor ungefähr einem Jahre die Verhältnisse des vortrefflichen Taub- und Blindeninstituts in Zürich unter der Leitung des bekannten Directors Schibel näher kennen gelernt hatte, und ich so Anstalten zweier Republikern vergleichen konnte, wovon die eine klein und schmucklos, die andere gigantisch und eifrig bemüht ist, sich im glänzendsten Lichte zu zeigen.

Der fast allgemeine Mißbrauch, Blinde und Taubstumme in einer Anstalt zu vereinigen, ist in Paris glücklich vermieden, und in der That ist es unbegreiflich, wie man sich irgendwo Nutzen von dieser Vereinigung versprechen konnte, da nicht die geringste Uebereinstimmung zwischen den Wegen und den Zwecken stattfindet, welche vernünftig eingerichtete Blinden- und Taubstummeninstitute sich zu setzen und zu verfolgen haben.

Es wirft dieser Unterschied ein besonders klares Licht auf die Grundidee der Anstalten, weshalb ich hier kurz darauf eingehe, da daraus von selbst der Standpunkt folgt, von dem aus sie, wie mir scheint, beurtheilt werden müssen. Das Lernen, die geistige Bildung des Kindes, geschieht wesentlich durch das Ohr; nichts verhindert daher ein blindes Kind an der Schule des Ortes theilzunehmen, dem es angehört, man kann im Allgemeinen an dasselbe gleiche Forderungen wie an das vollkommene stellen, und die Erfahrung lehrt, daß dieselben erfüllt werden. Allerdings erfordert ein blindes Kind schon in seiner frühesten Jugend ungewöhnliche Wartung, und bei ähnlichen Verhältnissen sind die Eltern daher geneigt, so früh als möglich dasselbe in die Erziehung einer Anstalt anzuvertrauen, obgleich dieser sonst natürliche Wunsch des Eltern von Nachtheil für das Kind ist, weil es in Folge seines Gebrechens auf die Dauer seines Lebens abhängig von andern bleiben wird. Hat es sich also in seiner Jugend keine Freunde erworben, oder eine Erziehung empfangen, die in einem Mißverhältnis zu dem Kreise steht, dem es angehört, so wird es sich höchst unglücklich und verlassen fühlen, wenn es später in denselben zurückkehren muß. Das Blindeninstitut kann aber vernünftigerweise nur den Zweck haben, dem blinden Kinde diejenigen Fertigkeiten und Geschicklichkeiten zu lehren (als Flechten, Häkeln, Stricken etc.), durch welche es sich seinen Unterhalt erwerben muß, und dabei suchen, die Bestellung und den Verkauf dieser Arbeiten für seine Zöglinge zu besorgen, auch wenn dieselben ihren Lehrkursus beendigt haben. Diese Geschicklichkeiten und Fertigkeiten kann das blindes Kind nur in einer besonders dazu eingerichteten und organisirten Anstalt erlernen; weiter erstreckt sich die Aufgabe derselben vernünftigerweise nicht.

Ganz verschieden ist dagegen das Verhältniß des taubstummen Kindes; für da

selbe müssen zur Erziehung ganz besondere Wege und Mittel gewählt werden. Der Abbé de l'Épée sagte sehr bezeichnend: der Gedanke muß, statt durch die Thür, durch das Fenster hinein. Diese Mittel besitzt keine Schule, als eine dafür besonders organisirte, ebenso wie nur eine solche den Zweck, dem Kinde das Sprechen zu lehren, verfolgen und durchführen kann. Obgleich das taubstumme Kind in seiner Jugend den Eltern nicht lästiger fällt wie ein vollsinniges, so sollte es doch in dem zartesten Alter in die Anstalt gebracht werden, denn das taubstumme wie das vollsinnige Kind fühlt im gleichen Alter das Bedürfnis, seine Wünsche durch Laute mitzutheilen — es laßt und übt seine Zunge in ähnlicher Weise. Wenn aber dieses angeborene Bestreben nicht sorgfältig und systematisch genährt und gepflegt wird, so erschläft das Organ aus Mangel an Übung, selbst die Respirationsorgane entwickeln sich nicht kräftig, die Stimmorgane werden steif und unbeweglich, das Kind gewöhnt sich, zum Zeichen seine Zuflucht zu nehmen, und es wird späterhin fast unmöglich, die Folgen der Vernachlässigung wieder auszugleichen. Ich wiederhole, daß die Zeit des instinctiven Gebrauchs der Sprachwerkzeuge, also das dritte Lebensjahr, zum Eintritt in das Institut gewählt werden, die Dauer des Aufenthalts in demselben also zwölf Jahre umfassen muß, wenn dasselbe seinem Zweck genügen soll. Dann wird das Institut denselben aber auch in einer überraschenden Weise erreichen, dann kann die Zeichensprache, welche immer nur ein nothwendiges Uebel, aber ein beschränktes, und deßhalb nie freiwillig zu wählendes Mittel ist, ganz vermieden werden, und das Kind kann lernen, sich wie ein vollsinniges der Lautsprache zu bedienen. So sah ich einen hübschen muntern Buben Wilhelm S. aus Stuttgart) in Zürich, welchem die Zeichensprache nicht bloß ungewohnt, sondern sogar unnatürlich war. Er sagte Alles, selbst im größten Eifer, durch Worte, und obgleich sehr lebhaften Temperaments, gebrauchte er nie die Hände. Beim Spielen war er so laut wie vollsinnige Kinder, und ohne die etwas schwerfällige und noch langsame Sprache hätte ich den Knaben nie für taubstumm gehalten; ich bin überzeugt, daß derselbe zur vollständigen Herrschaft über die Stimmorgane gelangen wird.

Gegen den Lärm der taubstummen Kinder in der Zürcher Anstalt bildete das tiefe Schweigen der Pariser Schüler in der Spielstunde einen grellen Contrast. Da keiner unter 7 oder 8 Jahren war, der Cours überhaupt nur auf 6 Jahre beschränkt ist, und die ältesten darnach 16 Jahre zählen dürften, so kann man allerdings keine großen Ansprüche machen, da man weder in Bezug auf das Eintrittsalter noch auf die Dauer des Unterrichts rationell zu verfahren scheint. Die meisten Plätze sind Freistellen, und nur neun bis zehn Pensionäre in der Anstalt, weßhalb die Mittel insofern beschränkt sind; ernst zu tadeln ist es aber jedenfalls, daß nach der Angabe der Anstalt selbst die neueintretenden Schüler die wenigen Laute bald vergessen, welche sie etwa bei ihrem Eintritt articuliren können. Die unwillkürlich bei einem kleinen Mädchen in der Prüfung gebrauchten Worte waren Mama und Papa — ein Beweis, daß die in der frühesten Jugend erlernten und gebrauchten Laute am längsten festgehalten werden, und nur in dieser Zeit der Grund zur Articulation mit Erfolg gelegt werden kann.

Die Methode der Zeichensprache ist überall eine gleiche, die Sprache insofern universell, als sie die Begriffe darstellt und diese allerorten dieselben sind. Diese Universalität wird natürlich aber durch eine große Beschränkung, theilweise Unbestimmtheit und Langsamkeit erkauft. Die Darstellung durch Zeichen bedarf ungefähr die doppelte Zeit wie die pathetische Rede — ein Verhältniß, was ich in Zürich wie hier wiederfand. In Zürich werden die Zeichen fast immer durch die Sprache begleitet, wodurch das zusehende Kind sich wenigstens gewöhnt, auch aus der Lippenbewegung auf den Sinn der Mittheilung zu schließen, was später im Umgang mit Vollsinnigen, der

Zeichensprache Ungewohnten von großem Vortheil ist. In Paris ist dieß schon deshalb unmöglich, weil manche der Lehrer und Aufseher selbst taubstumm sind. Diese Einrichtung ist offenbar total verkehrt, da hierdurch die Zeichensprache zum Gesetz wird, und die Wege der Mittheilung principiell beschränkt werden. Wenn irgendwo die Vollständigkeit zum Lehren und Beaufsichtigen nothwendig, so ist es bei der Erziehung Minderfinniger. In Paris aber bemerkt der taubstumme Lehrer und Aufseher nur was er sieht; dieß verräth eine Einseitigkeit, einen Mangel an Sorgfalt und Ueberlegung in dem pädagogischen Theil der Anstalt, der nicht hart genug getadelt werden kann.

Während der pädagogische Theil ganz im Argen liegt, verschwendet man die Mittel für die durchaus ungehörigen und unpassenden Werkstätten; denn umgekehrt wie bei den Blinden bedarf der Taubstumme durchaus nicht einer besondern Anleitung, einer speciell dafür organisirten Werkstätte, um ein Handwerk zu erlernen. Das Institut genügt seiner Aufgabe, wenn es dem minderfinnigen Lehrling einen wohlwollenden, ihn besonders berücksichtigenden Meister verschafft. Wird es dem Taubstummen viel schwerer, die gemüthlichen Wünsche des Lebens zu befriedigen, so ist dagegen in Bezug auf seine materiellen Bedürfnisse selbstständiger, besser als der Blinde gestellt. Es ist deshalb nothwendig, daß der Taubstumme seinen Beruf außerhalb der Anstalt erlernt, um sich an den Umgang mit Vollfinnigen zu gewöhnen, die nicht dem Institut angehören und keine besondere Rücksicht auf ihn nehmen.

Ich überlasse es Ihnen zu beurtheilen, ob meine Ansicht von der Aufgabe des Instituts die richtige, oder ob die entgegengesetzte, welche sich die Pariser Anstalt setzt, vernünftiger erscheint. So viel ich weiß, werden die Zürcher taubstummen Zöglinge in ihrer Majorität befähigt, sich selbst durch das Leben zu helfen, die Pariser sollen der Unterstützung der Anstalt fast immer bedürftig bleiben.

Aber lassen Sie mich unmittelbar zu den Resultaten, welche die öffentliche Prüfung und Preisvertheilung ergab, übergehen, da ich auf meine Beobachtungen im Hause keinen Werth legen will. Jene Resultate aber wurden der öffentlichen Kritik übergeben, und aus dem von dem Urtheil der hiesigen Journale ganz abweichenden Eindruck, den sie auf mich machten, geht hervor, daß die Ansichten über Erziehung östlich und westlich der Vogesen himmelweit von einander verschieden sind.

Allerdings muß ein Institut, welches das allgemeine Interesse, die allgemeine Theilnahme in Anspruch nimmt, seine Leistung im glänzenden Licht zeigen, aber die Anstalt und ihr Werth muß der Ausgangspunct bleiben. Ich verdamme also einige Komödie nicht, aber aus dem Folgenden werden Sie ersehen, ob darin eine bescheidene Grenze gehalten und zu welchem persönlichen, kleinlichen Zweck sie ange stellt wurde.

Der feierliche Act fand in dem größten Auditorium des Institutes statt. Die Mitte des ziemlich großen Saales, von angenehmen Verhältnissen, erhebt sich amphitheatralisch, und war mit Bänken für das zum Theil aus Taubstummen, wahrscheinlich früheren Schülern der Anstalt, bestehende Publicum versehen. Die höhern Gesellschaftsclassen waren nur gering vertreten, mit Ausnahme einiger Damen, welche auf einem Ende der Estrade Platz genommen hatten, die rings diesen Mittelraum einschloß. Die beiden Langseiten derselben trugen Säulen, welche die Decke stützten, hinter denen rechts die Mädchen, links die Knaben aufgestellt waren. Auf der einen kurzen Seite befand sich die Tribüne für den Stellvertreter des Ministers und das Lehrpersonal, auf der andern Seite der Ausgang, welcher durch ein Bild in Lebensgröße des Abbé de l'Épée verdeckt wurde. Diesen gegenüber, hinter den Säulen auf der Tribüne, befand sich ein

schwarze Tafel mit einer sehr saubern in Kreide ausgeführten Zeichnung; es war ein angefrönter Adler mit ausgebreiteten Schwingen, von Füllhörnern 2c. umschlossen, der in seinen Fängen ein Band mit der Namenschrift des Abbé de l'Épée trug.

Die Aufstellung der Schüler war dem in Deutschland herrschenden Gebrauche zuwider, denn sie bildeten auf ihren engen Seitenplätzen eigentlich die Zuschauer für das Spiel des Publicums im Parterre und der Deputation auf der Tribüne, statt die Hauptplätze einzunehmen.

An den Wänden hingen eine Menge sehr guter Schriftproben und zum Theil nicht übler Kreidezeichnungen, welche, wie der von einem Taubstummen gezeichnete Adler mit seinen Allegorien, bewiesen, daß auf die Ausbildung der mechanischen Fertigkeiten der Eleven vergleichsweise viel Zeit und Mühe verwendet wird.

Als die Lehrer 2c. eintraten, wurden sie von den bereits versammelten Zöglingen mit Händeklatschen — wie überall in den Instituten — empfangen. Die Mädchen in schwarzen Kleidern, die durch weiße Halstücher und blaue Bänder einen freundlichen Anschnitt erhalten hatten, sahen wie die Knaben sehr frisch und gesund aus, ohne jedoch im Allgemeinen den den Taubstummen specifischen Ausdruck geringerer geistiger Intelligenz zu verläugnen. Die Knaben trugen die Uniform, wie man sie fast in allen Pariser Instituten sieht, mit Gürtel und Schild, auf welchem lektorn die Buchstaben S. M. (Sourd-Muet) deutlich zu lesen waren. Es contrastirt diese Tactlosigkeit auffallend mit den sonst so gefälligen Formen der Franzosen, denn es ist doch fast mehr als eine Unzartlichkeit, das Gebrechen der Unglücklichen so zum öffentlichen Ansehen zu machen.

Einer der Professoren eröffnete die Prüfung mit einer längern Rede an das Publicum, in welcher ich alles vermisse, was mir herein zu gehören schien, und vieles fand, was nach meinem Gefühl besser ausgelassen wäre. Von der Anstalt und ihren Verhältnissen erfuhr man eigentlich dadurch nichts, sondern es waren lediglich Phrasen über das Glück der Taubstummen, in einem so vortrefflichen Institut leben zu können, über die Bedeutung des Berufs der Lehrer, über das Glück und die Befriedigung, welche diese in demselben fanden; dann empfing die Regierung, resp. der Abgeordnete derselben, der Director mit dem Lehrpersonal, ein nicht zu bescheidendes Maß von Complimenten, vielleicht in der nicht unbilligen Erwartung, daß diese Lüge dadurch in Umlauf gesetzt würde; eine Hoffnung, die auch nicht getäuscht wurde. Eine Ansprache an die Kinder voll ähnlicher Tiraden ward zuerst dem Publicum vorgelesen, dann durch den Lehrer in die Zeichensprache übersetzt und von den Schülern natürlich durch Beifallklatschen gefeiert.

Man ging nun zur Detailprüfung und Preisvertheilung an die Mädchenklassen über. Während einige Schülerinnen aus den verschiedenen Jahrgängen auf an sie mündlich gestellte Fragen an der Tafel antworteten, trugen andere einige mimische Declamationen vor. Diese lektorn bestanden aus sehr gut ausgewählten Fabeln von La Fontaine; die Gesten waren kurz, bestimmt sprechend, zum Theil elegant. Aus der Natur der Fragen und Antworten darf ich aber auf eine lange Einübung und Vorbereitung schließen, welche Annahme durch eine Menge kleiner Züge bestätigt wurde. Die Fragen und Antworten drehten sich nämlich wieder um die Aufgabe der Anstalt, die Stellung der Taubstummen. Die Schülerin sagte darin für die Lehrer außerordentlich viel Schmeichelhaftes, und zeigte die trübe Seite des Lebens einer Taubstummen in sehr dunklem Licht. Beides ist nicht natürlich, das Letztere besonders nicht von einer Schülerin, die schon sechs Jahre in der Anstalt, weil sie in dieser sich nicht ablassen und vereinzelt fühlt, wie leider alle Taubstummen, die in und mit der Welt

leben müssen. Nur ein kleines Mädchen aus Martinique antwortete ziemlich natürlich, und declamirte als Repräsentant der untersten Classe nicht übel, so daß es von jedem Lehrer und jeder Dame zur Belohnung abgeküßt wurde, und endlich ins Parterre heruntergehen mußte, um auch dort abgeschmakt zu werden. Ich erinnere mich lebhaft einer eben solchen Scene aus Bordeaux mit dem Zwerg Tom Pouce, wo dem kleinen Mann aber zuletzt die Damen gar zu zärtlich wurden, und er, freilich vergeblich, mit Arm und Bein dieselben abzuwehren suchte.

Die Preisvertheilung war, wie man sie ähnlich in vielen Anstalten sieht, eine durch sinnlose Ausdehnung lächerlich gewordene, ursprünglich unzweifelhaft vortheilhafte Ceremonie, die den größten Theil ihres Werthes verloren hat, wenn sie überhaupt noch einen besitzt. Es werden nämlich in jeder Wissenschaft einige Haupt- und mehrere Nebenpreise (Kronen, Geschenke, Belobungen) ertheilt, auf ähnliche Weise außerdem Fleiß, Betragen, Ordnung, allgemeine Befriedigung mit den Leistungen u. belohnt. Eine intelligente und fleißige Schülerin muß daher nothwendigerweise eine Menge von Preisen erhalten, da die Bedingungen, welche ihr den Erfolg sichern, sich bei jeder Wissenschaft wiederholen. Sie erhält nun für jeden Zweig ihren besondern Kranz, ihr besonderes Geschenk, ihre besondere Belobung, und zu jedem Preise wird sie besonders, oft unmittelbar hinter einander vorgerufen. Jedes Kommen und Gehen ist von einem Compliment an die Zuschauer und an die Lehrer begleitet, und als Zugabe bekommt die Arme, — welche zuletzt mit einem Arm voll Büchern und einem Halbdutzend Kränzen erscheint — jedesmal oder doch sehr häufig noch einen väterlichen Kuß auf die Stirn.

Die Knaben wurden auf ähnliche Weise geprüft wie die Mädchen, sie declamirten einige Sachen mit gleicher Fertigkeit, drei machten einige Proben in der Articulation, die unter aller Kritik waren, andere schrieben und beantworteten einige Fragen. Da gerade diese wesentlich mein Urtheil über das ganze Schauspiel begründen, so erlaube ich mir, eine dieser Fragen und Antworten ihrem allgemeinen Inhalt nach wieder zu geben, wie ihn einer der Professoren dem Publicum wiederholte.

An einen etwa dreizehnjährigen Knaben wurde die Frage gestellt: „Was denkst du über den Kaiser Napoleon?“ Der Knabe antwortete: „Ich halte ihn für Frankreichs größten Regenten, der unser geliebtes unvergleichliches Vaterland nicht bloß gegen die Feinde glücklich vertheidigte, sondern an der Spitze unserer tapfern Armeen als Sieger in alle Hauptstädte Europa's einzog. Der Ruhm, das Glück, die Ehre Frankreichs war der Traum seines Lebens, wie es der einzige Gedanke seines großen Neffen des Prinz-Präsidenten Louis Napoleon ist, der Frankreich gerettet hat und uns armen Taubstummen so viel Güte und Wohlwollen beweist. Mit dem größten Vergnügen erinnern wir uns noch alle des Tages, an dem er uns vor drei Jahren besuchte, und zu unserer allgemeinen Freude unserm geliebten Director, so wie einer unserer taubstummen Professoren den Orden der Ehrenlegion ertheilte u.“ Wenn ein Director eines preussischen Gymnasiums in der Schule oder gar in einem öffentlichen Examen an einen Tertianer die Frage stellte: was denkst du über König Friedrich Wilhelm III.? so würde man dieß für höchst unpassend halten; wenn aber der Knabe darauf mit einer Apologie auf den jetzigen König, und der Bitte um rothe Adlerorden für seine geliebten Lehrer antwortete, so würde dem Director sicherlich Gelegenheit gegeben werden, fernere pädagogische Studien bloß noch in Gedanken anzustellen. Sie begleitete dieses tactlose und unzweifelhaft eingelernte Geschwätz das Beifallklatschen der Schüler, der Lehrer und einiger Zuschauer. Trotz dieser begeisterten Aufnahme muß ich aber diese Ergüsse eines kindlichen Gemüthes für unnatürlich halten, es sei denn

man wiese eine natürliche Verbindung der kindlichen Interessen mit den Bandfabriken nach.

Weit mehr würde es mich befriedigt haben, wenn die Leistungen in der Articulation dafür etwas besser gewesen wären, und man nicht wieder die Knaben zu Reflexionen über ihr Gebrechen dressirt hätte, die einem Kinde durchaus unnatürlich sind.

Nach diesen Kunststücken folgte bei den Knaben eine ähnliche Preisvertheilung wie bei den Mädchen, nur mit dem Unterschied, daß den Gekrönten zwei Küsse (auf jede Wange) applicirt wurden, von welcher süßen Belohnung einige der Auserkorenen eine fünf- bis sechsfache Auflage erhielten. Mit dem Regierungskommissär empfand ich wirkliches Mitleid, denn es war ihm im Gesicht zu lesen, wie widrig es ihm ist, öffentlich wohl hundert und mehr Küsse zu erteilen.

Der Commissär entschädigte sich dafür durch eine in den gewöhnlichen Phrasen gehaltene Schlußrede an die Kinder, welche er selbst vorlas und die ein taubstummer Professor dann den Kindern übersetzte. Die Zuschauer nahmen die mit gebührender Wohlgefälligkeit vorgebrachten Tiraden, über das Interesse des Prinz-Präsidenten, des Ministers, der Regierung, des Commissärs und Frankreichs mit ziemlicher Ruhe auf, aber die Lehrer schienen von der Rhetorik wie elektrisirt. Ich überlasse Ihnen aber, ich mein Erstaunen zu denken, als der taubstumme Professor den Prinz-Präsidenten, welcher Frankreich gerettet hat, dadurch bezeichnete, daß er wie der Kaiser Napoleon mit unterschlagenen Armen auf der Tribüne hin- und herschritt, dann auf den Adler an der Tafel zeigend den Flügelschlag dieses Vogels nachahmte, und darstellte, wie dieser über dem Haupte des Prinz-Präsidenten nach oben stieg. Die Kinder bewunderten dieses hinreißende Bild mit Beifallklatschen. Sieht das wie Natur oder wie Poesie aus?

Ich glaube, daß diese kleinen Züge vollständig genügen, um ein Urtheil über das Institut zu fällen. Sie genügen, um das in der Anstalt befolgte Bildungsprincip gründlich zu verdammen; nur blöde Augen können sich, so scheint es uns, über dieselbe täuschen. Jedenfalls bleiben die Leistungen des mit so reichen Mitteln versehenen Instituts weit hinter dem Zürcher zurück. Der Werth der Anstalt ist lediglich danach zu messen, wie die ausscheidenden Zöglinge im Leben fortkommen. Die Fähigkeiten müssen viel weiter in Paris entwickelt sein, um dem Zürcher Institut die Wage halten, da der so äußerst mühsame und zeitraubende Unterricht in der Articulation der Schöpfung des Abbé de l'Epée ganz vernachlässigt wird. Die Anstalt gedeiht offenbar nicht, und wird nicht im Sinne des Stifters fortgeführt.

Der administrative Theil dominirt über den Lehrkörper, während es umgekehrt sein sollte. Die körperliche Pflege der Kinder ist vorzüglich, aber die geistige läßt außerordentlich viel zu wünschen übrig.

A. A. Z.

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Arrêté du ministre de l'instruction publique et des cultes, relatif à l'enseignement religieux des lycées (29 août 1852).

Le ministre de l'instruction publique et des cultes,
Vu l'article 4 du décret du 10 avril 1852,

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Art. 1^{er}. L'enseignement religieux des lycées est obligatoire pour tous les élèves internes, à quelque classe qu'ils appartiennent.

Au commencement de l'année, les élèves externes dont les parents le demanderont, seront admis aux cours de l'enseignement religieux. Ces cours seront dès lors obligatoires pour eux.

Art. 2. L'enseignement religieux sera donné une fois par semaine à chaque division d'élèves.

Chaque leçon sera d'une heure.

Dans la division supérieure des lycées, les élèves de la section des lettres et ceux de la section des sciences seront réunis pour recevoir en commun l'enseignement religieux.

Art. 3. L'enseignement religieux donnera lieu à des compositions périodiques et aux mêmes récompenses que les autres enseignements obligatoires. (! !)

Art. 4. La répartition des divers cours d'enseignement religieux entre les ecclésiastiques attachés à chaque lycée, aussi bien que l'ordre des compositions, et généralement tout ce qui a rapport au service et à l'enseignement religieux de chaque lycée, sera réglé par le proviseur, de concert avec l'aumônier, en tout ce qui concerne la discipline. Ce règlement sera soumis chaque année à l'approbation de l'évêque diocésain.

Art. 5. L'inspection officielle de l'enseignement religieux des lycées sera faite au nom de l'évêque diocésain et par ses délégués, en présence du proviseur ou de tel autre représentant du ministre de l'instruction publique.

Art. 6. Des mesures d'exécution analogues à celles qui sont indiquées dans les articles 4 et 5 sont prescrites pour les élèves des cultes non catholiques reconnus.

Fait à Paris, le 29 août 1852.

H. FORTOUL.

Arrêté du ministre de l'instruction publique et des cultes, fixant le nouveau plan d'études des lycées (30 août 1852).

Le ministre de l'instruction publique et des cultes,

Vu les articles 1, 2 et 3 du décret du 10 avril 1852, déterminant le système d'études des établissements publics,

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête ainsi qu'il suit le plan d'études des lycées :

Chapitre 1^{er}. — Division élémentaire.

Classe de huitième.

Lecture et Récitation, avec explication des mots et des phrases. — Écriture. —

Exercices d'orthographe. — Grammaire française, noms, adjectifs, verbes. —

Histoire sainte, jusqu'à la mort de Salomon (récitation et interrogation). —

Géographie, explication des termes, division principales du globe et de

l'Europe. — Calcul, les quatre règles enseignées par la pratique. — Dessin

linéaire au crayon et à la plume. — Evangiles des dimanches en français. —

Histoire sainte, approuvée par l'évêque diocésain. — Grammaire française de

Lhomond. — Fénelon, Fables.

Classe de septième.

lecture et Récitation, avec explication des mots et des phrases. — Écriture. — Exercices d'orthographe. — Grammaire française, révision et continuation. — Grammaire latine, déclinaisons, conjugaisons. Premières règles de la syntaxe enseignées par des exercices d'application. — Exercices d'analyse grammaticale, de vive voix et au tableau. — Explication de l'*Epitome historiæ sacræ*. — Histoire sainte, révision et continuation. — Géographie de la France, limites, montagnes, fleuves, anciennes provinces, départements avec leurs chefs-lieux. — Calcul, révision. — Système légal des poids et mesures. — Dessin linéaire au crayon et à la plume. — Évangiles des dimanches, en français. — Histoire sainte, approuvée. — Grammaires française et latine de Lhomond. — Fénélon, Morceaux choisis. — La Fontaine, Fables choisies. — *Epitome historiæ sacræ*.

Chapitre II. — Division de Grammaire.

Examen d'admission.

lecture à haute voix. — Dictée d'orthographe. — Interrogation sur les parties de la grammaire française et de la grammaire latine qui ont été enseignées dans la division élémentaire. — Explication d'un passage choisi dans les vingt premiers chapitres de l'*Epitome historiæ sacræ*.

Classe de sixième.

lecture et Récitation d'auteurs français et latins. — Grammaire française, révision. — Grammaire latine, révision des premiers éléments; syntaxe. Premières règles de la méthode enseignées par des exercices d'application. — Grammaire grecque, déclinaisons dans le second semestre. — Explication d'auteurs français et latins. — Thème latin. — Version latine. — Notions générales d'histoire et de géographie anciennes, pour servir d'introduction à l'histoire de France; histoire de France, première race; notions correspondantes de géographie (sommaire dicté et appris; développements oraux accompagnés d'interrogations) (1). — Révision des exercices pratiques de calcul. — Maximes tirées de l'Écriture sainte, par Rollin (texte latin). — Grammaires française et latine de Lhomond. — Grammaire grecque de Burnouf. — Fleury, Mœurs des Israélites. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. — *Epitome historiæ græcæ*. — De Viris illustribus urbis Romæ.

Classe de cinquième.

lecture et Récitation, textes français et latins; les cent premières décades des racines grecques. — Grammaire française. — Grammaire latine, révision de la syntaxe; étude de la méthode. — Grammaire grecque, conjugaison. Exercices d'application. — Explication d'auteurs français, latins, et dans le deuxième semestre, d'auteurs grecs. — Thème latin. — Version latine. — Histoire de France, continuation jusqu'au règne de François 1er, notions correspondantes de géographie (2). — Géographie physique de la France (3). — Révision des exercices pratiques de calcul. — Maximes tirées de l'Écriture sainte, par Rol-

(1) Voy. le programme I. (Die citirten Programme folgen von Seite 60 an.)
Voy. le progr. II. 2) Voy. le progr. IV.

Philolog. Revue, 1852. 2te Abtheil. Bd. XXXV.

lin (texte latin). — Grammaires de Lhomond. — Grammaire grecque de Burnouf. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. — Fleury, mœurs des chrétiens. — Racine, Esther. — *Selectæ e profanis scriptoribus historiæ*. — Cornelius Nepos. — Phèdre, Fables. — Ésope, Fables. — Évangile selon saint Luc (texte grec).

Classe de quatrième.

Récitation, textes français et latins; fin et révision des racines grecques. — Grammaire grecque, syntaxe. — Notions élémentaires de grammaire comparée dans les trois langues (1). — Notions élémentaires de prosodie latine. — Explications d'auteur français, latins et grecs. — Thème latin. — Version latine. — Version grecque. — Histoire de France, continuation jusqu'à l'année 1815, notions correspondantes de géographie (2). — Géographie administrative de la France (3). — Maximes tirées de l'Écriture sainte, par Rollin (texte latin). — Grammaires de Lhomond. — Grammaire grecque de Burnouf. — Prosodie latine. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. — Fénelon, Télémaque. — Racine, Athalie. — Cicéron, Choix de Lettres familières. — Quinte-Curce. — César, de Bello gallico. — Virgile, Églogues. — Ovide, Choix de métamorphoses. — Évangile selon saint Luc (texte grec). — Xénophon, Cyropédie. — Lucien, Choix de dialogues des morts. Une leçon par semaine est réservée aux éléments de l'arithmétique et à des notions préliminaires de géométrie enseignés par un professeur spécial (4).

Examen de grammaire.

L'examen de grammaire est fait par le proviseur ou le censeur, assisté d'un professeur de troisième et d'un professeur de quatrième.

Cet examen se compose :

- 1^o D'une version latine ;
- 2^o De l'explication de trois textes français, latin et grec, choisis dans les auteurs vus en quatrième ;
- 3^o D'interrogations sur les trois grammaires ;
- 4^o De questions sur l'histoire et la géographie de la France ;
- 5^o D'opérations d'arithmétique.

Le certificat d'aptitude délivré dans un lycée est valable pour tous les établissements publics.

Il est délivré sans examen aux élèves des lycées qui ont rempli une des trois conditions suivantes : 1^o avoir été rangé, d'après l'ensemble de toutes les compositions, dans la première moitié de la classe de quatrième ; 2^o avoir été inscrit pour deux facultés différentes au tableau d'honneur dans le courant de l'année ; 3^o avoir obtenu dans cette année un prix ou deux *accessit*.

Chapitre III. — Division supérieure.

§ 1er. **Enseignement commun à la section des lettres et à la section des sciences.**

Cet enseignement, qui comprend le français, le latin, l'histoire, la géographie, l'allemand, l'anglaise et la logique, est donné dans les leçons du soir.

1) Voy. le progr. VI. 2) Voy. le progr. III. 3) Voy. le progr. V. 4) Voy. le progr. VII.

Dans les classes de troisième, seconde et rhétorique, le cours de français et de latin a, par semaine, trois ou deux leçons alternativement ; le cours d'histoire et de géographie une ou deux. Les cours des langues vivantes ont, chacun, une leçon par semaine.

Classe de troisième.

Français et latin.

Récitation d'auteurs français. — Exercices français : récit et lettres d'un genre simple. — Explication d'auteurs français et latins. — Version latine. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. — Voltaire, Vie de Charles XII. — Boileau, Satires. — Cicéron, les discours contre Catilina, le Traité de l'Amitié. — Salluste. — Virgile, Épisode des Géorgiques.

Histoire et Géographie.

Histoire ancienne et géographie historique de l'antiquité (1). — Notions générales de géographie physique et politique ; grandes divisions du globe (2).

Langues vivantes.

Allemand (3). Lecture, prononciation, orthographe. — Récitation. — Grammaire : première partie. — Thème. — Traduction orale ou écrite. — Langue parlée. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques allemands.

Anglais (4). Lecture, prononciation, orthographe. — Récitation. — Vocabulaire, racines saxonnes. — Grammaire, formation des mots et syntaxe. — Traduction orale ou écrite. — Langue parlée. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques anglais.

Classe de seconde.

Français et latin.

Récitation d'auteurs français. — Exercices français, récits, lettres, descriptions de divers genres. — Explication d'auteurs français et latins. — Version latine. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. — Fénelon, Lettres à l'Académie. — Bossuet, Discours sur l'Histoire universelle. — Voltaire, Siècle de Louis XIV. — Théâtre classique. — Boileau, Épîtres. — J. B. Rousseau, Oeuvres lyriques. — Tite-Live, Narrationes excerptæ. — Cicéron, les Discours contre Verrès, le Traité de la Vieillesse. — Virgile, les trois premiers livres de l'Énéide. — Horace, Odes.

Histoire et Géographie.

Histoire et géographie historique du moyen âge (5).

Géographie des États européens autres que la France. — Histoire sommaire de la géographie. — Géographie statistique des productions et du commerce des principales contrées (6).

Langues vivantes.

Allemand (7) Lecture. — Récitation. — Grammaire, syntaxe. Questions grammaticales traitées en allemand. — Explication d'auteurs préparée et à livre ouvert. — Thème écrit et improvisé. — Version. — Morceau choisis de prose et de vers de classiques allemands.

1) Voy. le progr. VIII. 2) Voy. le progr. IX. 3) Voy. le progr. XIV. 4) Voy. le progr. XVII. 5) Voy. le progr. IX. 6) Voy. le progr. XII. 7) Voy. le progr. XV.

Anglais (1). Lecture. — Récitation. — Vocabulaire, comparaison des éléments saxon, latin et français. — Questions et réponses en anglais. — Thème. — Composition par écrit et de vive voix. Lettres familières. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques anglais.

Classe de Rhétorique.

Français et latin.

Récitation d'auteurs français. — Notion élémentaires de rhétorique et de littérature (2). — Exercices français, discours, analyses littéraires. — Explication d'auteurs français et latins. — Version latine. — Morceaux choisis de Pascal, La Bruyère, Mme. de Sévigné, Massillon, Fontenelle, Buffon. — Bossuet, Oraisons funèbres. — Fénelon, Dialogues sur l'Éloquence. — Massillon, Le Petit Carême. — Montesquieu, Considérations sur les causes de la grandeur et de la décadence des Romains. — Théâtre classique. — Boileau, Art poétique. — La Fontaine, Fables. — Conciones sive orationes collectæ. — Cicéron, le Songe de Scipion. — César, Commentaires. — Pliny l'Ancien, Morceaux choisis. — Tacite, Annales. — Virgile, les sept derniers livres de l'Enéide. — Horace, Satires, Épîtres, Art poétique.

Histoire et géographie.

Histoire et géographie historique des temps modernes (3). — Géographie physique, politique, industrielle et commerciale de la France (4).

Langues vivantes.

Allemand (5). Lecture. — Récitation. — Grammaire, révision. — Questions étymologiques. — Explication d'auteurs. — Thème, avec exercices grammaticaux. — Version. — Exercices littéraires, narrations, amplifications, etc. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques allemands.

Anglais (6). Lecture. — Récitation. — Vocabulaire, révision. — Questions et réponses en anglais. — Analyses de vive voix, en anglais, d'ouvrages littéraires et scientifiques. — Compositions écrites en anglais. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques anglais.

Classe de Logique.

Le cours est divisé de manière suivante :

1er trimestre : étude de l'esprit humain et du langage.

2e trimestre : de la méthode dans les divers ordres de connaissances.

3e trimestre : application des règles de la méthode à l'étude des principales vérités de l'ordre moral (7).

Il y a deux sortes d'exercices : Rédactions. — Dissertations françaises.

§ 2. Enseignement particulier à la section des lettres.

Cet enseignement comprend d'une part l'étude approfondie des langues latine et grecque et de la logique, et d'autre part les notions scientifiques appropriées aux élèves de la section littéraire.

¹⁾ Voy. le progr. XVIII. ²⁾ Voy. le progr. XX. ³⁾ Voy. le progr. X. ⁴⁾ Voy. le progr. XIII. ⁵⁾ Voy. le progr. XVI. ⁶⁾ Voy. le progr. XIX. ⁷⁾ Voy. le progr. XXI.

Dans les classes de troisième, seconde et rhétorique, chaque semaine, le cours de langues latine et grecque a, le matin, quatre leçons ; le cours scientifique en a une.

Pendant la quatrième année, l'enseignement scientifique est donné, chaque semaine, dans les cinq leçons du matin. Le soir, outre les deux leçons communes aux deux sections, les élèves de la section des lettres reçoivent une troisième leçon de logique destinée à compléter cette étude. Les deux autres leçons du soir sont consacrées à la révision de l'enseignement littéraire compris dans les programmes du baccalauréat ès lettres.

Classe de troisième.

Langues latine et grecque.

Récitation d'auteurs latins et grecs. — Révision des notions de grammaire comparée (1). — Thème latin. — Vers latins. — Thème grec. — Version grecque. — Hérodote. — Plutarque, Vie des hommes illustres. — Choix de discours des Pères grecs. — Homère, Iliade.

Sciences.

Notions générales de géométrie (2) et de physique (3), pour servir d'introduction à l'étude des sciences. — Lecture de morceaux choisis dans les auteurs classiques qui ont écrit sur les sciences.

Classe de seconde.

Langues latine et grecque.

Récitation d'auteurs latins et grecs. — Analyses littéraires d'auteurs latins et grecs. — Thème latin et Narration latine alternativement. — Vers latins. — Thème grec. — Version grecque. — Excerpta e scriptoribus græcis (d'Andrezel). — Platon, Apologie de Socrate. — Plutarque, un des traités moraux. — Homère, Odyssée.

Sciences.

Notion de Chimie (4) et de cosmographie (5). — Lecture de morceaux choisis dans les auteurs classiques qui ont écrit sur les sciences.

Classe de rhétorique.

Langues latine et grecque.

Récitation d'auteurs latins et grecs. — Analyses littéraires d'auteurs latins et grecs. — Discours latin. — Vers latins. — Version grecque. — Thucydide. — Démosthène, les Olynthiennes, les Philippiques, les Discours pour la couronne. — Sophocle, une tragédie. — Aristophane, Plutus.

Sciences.

Notions générales d'histoire naturelle (6). — Lecture de morceaux choisis dans les auteurs classiques qui ont écrit sur les sciences.

Classe de logique.

Logique.

La leçon complémentaire de logique est consacrée :

1° À la dissertation latine ;

1) Voy. le progr. VI. 2) Voy. le progr. XXII. 3) Voy. le progr. XXIII. 4) Voy. le progr. XXIV. 5) Voy. le progr. XXV. 6) Voy. le progr. XXVI.

20 A l'analyse des auteurs philosophiques dont les noms suivent : Platon, le premier Alcibiade et le Gorgias. — Aristote, les Analytiques. — Cicéron, de Officiis. — Saint Augustin, Soliloques. — Bacon, Novum Organum. — Descartes, le Discours de la méthode, les Méditations (texte latin). — Pascal, de l'Autorité en matière de philosophie, Réflexion sur la géométrie en générale, de l'Art de persuader. — Logique de Port-Royal. — Malebranche, Recherche de la vérité. — Bossuet, Traité de la connaissance de Dieu et de soi-même, Traité du libre arbitre, Logique. — Fénelon, Traité de l'existence de Dieu, et Lettres sur divers sujets de métaphysique. — Pensées de Leibnitz, par l'abbé Emery. — Euler, Lettres à une princesse d'Allemagne (édition complète).

Révision de l'enseignement littéraire.

Deux leçons par semaine sont consacrées :

10 A l'explication des auteurs français, latins et grecs ;

20 A des exercices de traduction et de composition ;

30 Au résumé de l'histoire et de la géographie.

Sciences.

Le cours de mathématiques [arithmétique (1), géométrie plane (2), géométrie à trois dimensions (3)] a trois leçons par semaine. — Le cours de physique (4) en a deux.

§. 3. Enseignement particulier à la section des sciences.

Cet enseignement comprend l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie et ses applications, la trigonométrie rectiligne, la cosmographie, la physique, la mécanique, la chimie, l'histoire naturelle, les éléments de logique, le dessin linéaire et d'imitation.

Pendant les années de troisième et de seconde chaque semaine l'enseignement est donné dans les cinq leçons du matin.

Dans l'année de rhétorique, outre les cinq leçons du matin, consacrées chaque semaine aux sciences, une sixième leçon peut être consacrée, le jeudi matin, pendant le premier semestre, à enseigner les éléments de la logique aux élèves qui en font la demande (5).

Dans la quatrième année, chaque semaine, outre les deux leçons de logique qui leur sont communes avec les élèves de la section des lettres, les élèves de la section des sciences reçoivent, le soir, deux leçons consacrées à la révision de l'enseignement littéraire. La cinquième leçon du soir et les cinq leçons du matin sont employées à la révision de l'enseignement scientifique, et distribuées de telle sorte que les élèves aient la faculté d'approfondir le genre de sciences approprié aux carrières qu'ils se proposent de suivre.

Pendant les quatre années, chaque semaine le dessin linéaire et d'imitation est enseigné dans quatre séances d'une heure placées hors des heures ordinaires des classes.

Classe de troisième.

Arithmétique et notions préliminaires d'algèbre (6). — Géométrie, figures planes (7). — Applications de la géométrie élémentaire, levé des plans (8). —

1) Voy. le progr. XXVII. 2) Voy. le progr. XXVIII. 3) Voy. le progr. XXIX. 4) Voy. le progr. XXX. 5) Voy. le progr. LII. 6) Voy. le progr. XXXI. 7) Voy. le progr. XXXIV. 8) Voy. le progr. XXXVII.

Physique, notions préliminaires (1). — Chimie notions préliminaires (2). — Histoire naturelle, notions générales, principes des classification (3). — Dessin linéaire et d'imitation (4).

Classe de seconde.

Algèbre (5). — Géométrie, figures dans l'espace ; révision (6). — Applications de la géométrie ; notion sur la représentation géométrique des corps à l'aide des projections (7). — Trigonométrie rectiligne (8). — Physique (9). — Chimie (10). — Dessin linéaire et d'imitation (11).

Classe de rhétorique.

Exercices sur l'arithmétique et l'algèbre (12). — Géométrie, notions sur quelques courbes usuelles, révision générale (13). — Applications de la géométrie, notions sur le nivellement et ses usages (14). — Révision de la Trigonométrie (15). — Cosmographie (16). — Physique, Mécanique (17). — Chimie, fin et révision (18). — Histoire naturelle, zoologie et physiologie animale, botanique et physiologie végétale, géologie (19). — Dessin linéaire et d'imitation (20).

Classe de logique.

Révision de l'enseignement littéraire.

Deux leçons par semaine sont consacrées :

- ° A l'explication des auteurs latins, français, allemands et anglais ;
- ° A des exercices de traduction ;
- ° Au résumé de l'histoire de France et de la géographie.

Révision de l'enseignement scientifique.

Six leçons par semaine sont employées à la préparation des matières du baccalauréat ès sciences et à la révision méthodique des cours des trois années précédentes, resserrée ou développée selon que le comporte l'état des connaissances acquises par les élèves (21).

§ 4. Enseignement complémentaire de la section des sciences.

Classe de mathématiques spéciales.

Dans les lycées qui seront ultérieurement désignés (22), cinq leçons par semaine seront consacrées à l'enseignement des mathématiques spéciales (23).

Dans les autres leçons, les élèves pourront revoir, en commun avec ceux de l'année de logique, les cours de lettres et de sciences physiques, chimiques et naturelles, nécessaires pour la préparation de l'examen du baccalauréat ès sciences et du concours d'admission à l'école normale et à l'école polytechnique.

Les élèves seront admis au cours de mathématiques spéciales, après avoir justifié de leur aptitude, soit qu'ils aient parcouru le cours entier de la section des sciences, soit qu'ils n'en aient suivi les leçons que pendant trois ans.

1) Voy. le progr. XLIII. 2) Voy. le progr. XLVI. 3) Voy. le progr. XLIX. 4) Voy. le progr. LI. 5) Voy. le progr. XXXII. 6) Voy. le progr. XXXV. 7) Voy. le progr. XXXVIII. 8) Voy. le progr. XL. 9) Voy. le progr. XLIV. 10) Voy. le progr. XLVII. 11) Voy. le progr. LI. 12) Voy. le progr. XXXIII. 13) Voy. le progr. XXXVI. 14) Voy. le progr. XXXIX. 15) Voy. le progr. XLI. 16) Voy. le progr. XLII. 17) Voy. le progr. XLV. 18) Voy. le progr. XLVIII. 19) Voy. le progr. L. 20) Voy. le progr. LI. 21) Voy. le progr. LIII. 22) Ces lycées ont été désignés par arrêté du 8 septembre. 23) Voy. le progr. LIV.

§ 5. Disposition transitoires relatives à la section des sciences.

Pendant l'année scolaire 1852—1853, l'enseignement particulier de la section des sciences sera donné, dans les classes de troisième, de seconde et de rhétorique, conformément aux programmes de la classe de troisième.

Pendant l'année scolaire 1853—1854, il sera donné dans la classe de rhétorique, conformément aux programmes de la classe de seconde.

Pendant les trois années scolaires 1852—1853, 1853—1854, 1854—1855, où les élèves n'auront pas complété leur instruction normale, il y sera suppléé par un enseignement spécial donné dans la classe de logique (1).

Fait à Paris, le 30 août 1852.

H. FORTOUL.

Arrêté du ministre de l'instruction publique et des cultes, fixant les nouveaux programmes d'enseignement des lycées (30 août 1852).

Le ministre de l'instruction publique et des cultes,

Vu les articles 1, 2 et 3 du décret du 10 avril 1852,

Vu l'arrêté en date de ce jour, portant règlement du plan d'études des lycées,

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête ainsi qu'il suit les programmes d'enseignement des lycées :

Division de Grammaire.

Histoire de France.

Le professeur dictera et fera réciter le résumé de ses leçons qui auront spécialement pour objet l'histoire particulière de la France. Il donnera des développements oraux en s'attachant uniquement à l'exposition des faits et des détails qui les caractérisent; il s'assurera par des interrogations fréquentes que les élèves ont compris la leçon et qu'ils l'ont retenue. Au lieu de rédactions continues, il exigera d'eux le récit écrit des parties les plus saillantes du cours.

I. Classe de sixième.

Première Partie. — Notions générales d'Histoire et de Géographie anciennes, pour servir d'introduction à l'Histoire de France.

1. *Géographie physique générale de l'ancien continent.* — Afrique: limites et étendue; montagnes, fleuves, oasis. — Anciennes divisions politiques: Egypte et Ethiopie; Cyrénaïque et possession de Carthage; Numidie et Mauritanie.

Europe: limites, étendue, mers intérieures, golfes, détroits, montagnes, fleuves. — Anciennes divisions ethnographiques: Thrace, Grèce, Italie, Espagne, Gaule, Germanie, Sarmatie, etc.

Asie: limites et étendue, mers et golfes, montagnes, fleuves. — Anciennes divisions politiques: Asie Mineure et ses subdivisions; Syrie; Phénicie et Palestine; Arabie, Mésopotamie, Médie, Perside, Parthiène, Bactriane, Inde, Sérique, Scythie asiatique, etc.

Limites du monde connu des anciens.

1) Voy. les programmes transitoires réunis sous le n° LV.

2. *Histoire sommaire du peuple de Dieu.* — La création. — La chute de l'homme. — Le déluge. — Les patriarches. — Vocation d'Abraham. — Jacob. — Joseph. — Moïse. — Arrivée du peuple de Dieu dans la terre promise. — Gouvernement des juges. — Les rois. — Royaumes de Juda et d'Israël. — Captivité de Babylone. — Retour des Israélites en Judée. — La Judée sous la domination des Perses, des Grecs et des Romains. — Hérode. — Naissance de Jésus-Christ. — Destruction du temple.
3. *Egyptiens.* — Caractère physique de la vallée du Nil. — Premiers rois. — Sésostris. — Rois éthiopiens. — Nechao. — Amasis. — Psamménit (525). — Religion, gouvernement, sciences et arts. — Pyramides, temples, obélisques, le labyrinthe, canaux, etc.
- Phéniciens et Carthaginois.* — Leur activité commerciale.
4. *Assyriens.* — Nemrod et Assur. — Babylone et Ninive. — Sémiramis. — Sardanapale (759). — Second empire d'Assyrie, guerres avec les Juifs et la Phénicie (759-606).
- Babyloniens.* — Ere de Nabonassar (747). — Nabopolassar. — Nabuchodonosor (561). — Balthasar (538).
- Lydiens.* — Crésus (546).
- Mèdes et Perses.* — Arbacès. — Déjocès, Phraorte, Cyaxare, Astyage. — Cyrus. — Ses conquêtes (559-529). — Cambyse : il s'empare de l'Egypte (525). — Darius fils d'Hystaspe. — Expédition contre les Scythes. — Apogée de la puissance des Perses. — Mœurs et religion. — Limites, étendue et divisions de leur empire.
5. *Géographie physique et politique de la Grèce.* — Montagnes et presqu'îles, fleuves, mers, golfes, îles. — Divisions du Péloponnèse, de la Grèce centrale et de la Grèce septentrionale. — Pays colonisés par les Grecs.
- Premiers temps de la Grèce.* — Populations primitives. — Age héroïque : Hercule, les Argonautes, guerres de Thèbes, guerre de Troie. — Homère. — Retour des Héraclides. — Codrus. — Colonies grecques. — Amphictyons et jeux Olympiques.
6. *Sparte.* — Lycurgue ; ses lois. — Guerres de Messénie. — Puissance de Sparte avant les guerres médiques.
7. *Athènes.* — L'Archontat. — Dracon. — Solon, ses lois. — Pisistrate et ses fils. — Clisthène.
8. *Guerres médiques (492-449).* — Première guerre médique : Expéditions de Mardonius (492), de Datis et d'Artapherne (490). — Bataille de Marathon. — Miltiade ; sa mort. — Seconde guerre médique : Aristide et Thémistocle. — Xerxès. — Léonidas aux Thermopyles. — Batailles de Salamine (480), de Platées et de Mycale (479). — Hérodote. — Trahison de Pausanias. — Confédération athénienne. — Exil de Thémistocle. — Mort d'Aristide. — Cimon. — L'indépendance des colonies grecques de l'Asie Mineure assurée (449).
9. *Guerre du Péloponnèse (431-404).* — Puissance d'Athènes. — Sage administration de Périclès. — Eclat des lettres et des arts : Phidias, Eschyle, Sophocle et Euripide. — Guerre du Péloponnèse : Mort de Périclès. — Cléon. — Paix de Nicias. — Alcibiade. — Expédition de Sicile. — Bataille d'Egos-Potamos. — Prise d'Athènes. — Fin de la guerre du Péloponnèse. Thucydide.

10. *La Grèce de l'an 404 à l'an 336.* — Les Trente Tyrans à Athènes. — Mort de Socrate. — Retraite des Dix Mille. — Agésilas. — Puissance et orgueil de Sparte. — Traité d'Antalcidas (387). — Thèbes opprimée par Sparte. — Pélopidas et Epaminondas. — Batailles de Leuctres (371) et de Mantinée (362). — Philippe, roi de Macédoine (359-336). — Son intervention dans les affaires de la Grèce. — Guerre sacrée. — Démosthène. — Bataille de Chéronée (338). — Philippe, nommé généralissime de l'expédition projetée contre les Perses. — La mort. — Platon, Xénophon, Aristote, Hippocrate, Praxitèle, Apelle.
11. *Alexandre le Grand (336-323).* — Destruction de Thèbes. — Expédition en Asie : Batailles du Granique, d'Issus et d'Arbelles. — Expédition au nord et à l'est, au delà de l'Indus. — Retour à Babylone. — Navigation de Néarque. — Mort d'Alexandre. — Géographie politique de son empire.
12. *Démembrement de l'empire d'Alexandre :* Royaumes d'Egypte sous les Ptolémées ; de Syrie sous les Séleucides (Antiochus le Grand) ; de Pergame ; de Pont (Mithridate) ; d'Arménie et des Parthes. — Les Gaulois en Asie (278).
13. *La Macédoine et la Grèce de 323 à 146.* — Déchirements intérieurs : ligue achéenne. — Aratus. — Ambition des rois de Macédoine. — Intervention des Romains dans les affaires de la Grèce. — Philopœmen. — Bataille de Cynoscéphales (197). — Flamininus proclame l'indépendance de la Grèce. — Paul Emile et Persée : bataille de Pydna (168). — Destruction de Corinthe (Mummius). — La Grèce et la Macédoine réduites en province romaine.
14. *Géographie physique et politique de l'Italie :* les Alpes et l'Apennin ; le Pô, l'Adige et le Tibre ; le Vésuve et l'Etna ; les marais Pontins. Gaule cisalpine, Ligurie et Vénétie ; Etrurie, Latium et Campanie ; Ombrie, Picénum, Sabine et Samnium ; Apulie, Lucanie et Brutium ; Sicile, Sardaigne, Corse, Elbe.
Emplacement de Rome.
15. *Commencements de Rome (754).* — Romulus : union avec les Sabins ; premières institutions politiques : sénat, patriciens, plébéiens, assemblée par curies ; mort de Romulus. — Numa (714) : institutions religieuses. — Tullus Hostilius (672) : conquête d'Albe, Horace. — Ancus Martius (640) : fondation d'Ostie. — Tarquin l'Ancien (616) : introduction dans Rome des coutumes étrusques. — Servius Tullius (578) : réorganisation de l'Etat : le cens : assemblée par centuries. — Tarquin le Superbe (534) : extension de la puissance romaine. — Brutus et Lucrèce ; expulsion des rois (510).
16. *Organisation du gouvernement républicain et conquête de l'Italie (510-272).* — Consuls ; dictateurs ; tribuns ; sénat ; assemblées par centuries et par tribus : les décemvirs (449) : la censure. — Guerres contre les Latins (Bataille du lac Régille), contre les Volsques (Coriolan), contre les Eques (Cincinnatus). — Invasion Gauloise (Camille). — La loi agraire, partage du consulat entre les deux ordres (367). — Guerre du Samnium (343-280). — Guerre de Pyrrhus (280-272) : soumission de l'Italie péninsulaire. — Pauvrete, désintéressement et patriotisme des Romains de cet âge (Fabricius, Curius Dentatus).

7. *Guerres puniques.* — Carthage, son gouvernement, sa puissance. — La première guerre punique (264-241) lui coûte la Sicile et l'empire de la mer (Régulus). — La seconde guerre punique (218-201). — Annibal. — Passage des Alpes, batailles du Tessin, de la Trébie, de Trasimène, de Cannes et du Métaure. — Constance de Rome, dévouement des citoyens. — Scipion : prise de Carthagène. — Expédition en Afrique ; Massinissa. — Bataille de Zama. — Carthage perd l'Espagne. — Troisième guerre punique (149-146). — Scipion Emilien. — Destruction de Carthage.
8. *Conquêtes des Romains autour de la Méditerranée (200-118) :* défaites des Macédoniens à Cynoscéphales (197), d'Antiochus aux Thermopyles (192) et à Magnésie (190). — Réduction de la Gaule cisalpine en province romaine (191), de la Macédoine (148), de la Grèce (146), du royaume de Pergame (129). — Viriathe et Numance ; soumission de l'Espagne (133). — Formation d'une province romaine dans la Gaule transalpine, entre les Alpes et les Pyrénées (125-118).
1. *Première période des troubles civils (133-72).* — Les Gracques (133-121), la loi agraire. — Marius, ses succès contre Jugurtha (106) et contre les Cimbres (102-101). — Violences de Saturninus. — La guerre sociale (90-88). — Rivalité de Marius et de Sylla. — Proscriptions ordonnées par Marius. — Succès de Sylla contre Mithridate ; batailles de Chéronée et d'Orchomène (86). — Retour de Sylla à Rome. — Sa dictature, ses proscriptions, ses réformes, sa mort (78). — Pompée et Lucullus : guerres contre Sertorius, contre Spartacus, contre les pirates et contre Mithridate.
2. *Seconde période des troubles civils (70-44).* — Rétablissement du tribunat dans ses droits (70). — Catilina et Cicéron. — Le premier triumvirat : César, Crassus et Pompée. — Guerre des Gaules (58-50). — Violences de Claudius et de Milon. — Pompée seul consul. — Rupture avec César (49). — Guerre civile. — Bataille de Pharsale (48). — Guerre d'Alexandrie. — Guerre d'Afrique : bataille de Thapsus, mort de Caton. — Bataille de Munda. — Dictature, réformes et projets de César ; sa mort (44).
3. *Troisième période des troubles civils (44-30).* — Octave ; le second triumvirat avec Antoine et Lépide. — Les proscriptions. — Mort de Cicéron. — Batailles de Philippi. — Antoine et Cléopâtre ; Octave et Sextus Pompée. — Bataille d'Actium (31) ; réduction de l'Égypte en province romaine (30).
4. *Auguste (30 avant J. C., 14 après).* — Organisation du gouvernement impérial. — Ordre public ; armée permanente ; développement du commerce ; éclat des lettres : Horace, Virgile, Tite-Live. — Guerres pour dompter les peuples encore indépendants dans l'intérieur et pour donner à l'empire de bonnes frontières. — Varus.
5. *Limites et étendue de l'empire romain à la mort d'Auguste.* — Division en provinces du sénat et en provinces de l'empereur, villes principales.
6. *Les empereurs de la famille d'Auguste (14-68 après J. C.).* — Tibère, Germanicus et Séjan. — Caligula. — Claude : conquêtes en Bretagne. Néron. — Ebranlement de l'empire : Galba, Othon, Vitellius (68-70).
7. *Les empereurs Flaviens (70-96).* — Vespasien : destruction de Jérusalem ; Civilis ; Agricola, Titus (Plinie l'ancien). — Domitien. — Conquête de la Bretagne.
- Les Antonins (96-180) :* un siècle de paix et de prospérité. — Nerva, Trajan (Tacite), Adrien, Antonin, Marc-Aurèle. — Commode.

Les empereurs Syriens (193-235). — Septime-Sévère, Caracalla, Héliogabal, Alexandre-Sévère. — Anarchie militaire.

Restauration de l'empire par les princes illyriens (235-285): Aurélien, Probus.

26. *Dernier siècle de l'empire (284-395).* — Dioclétien (284-305). — Division de l'empire en quatre grands gouvernements. — Progrès du christianisme. — Persécutions contre les chrétiens. — Constantin (306-337). — Triomphe du christianisme. — Réorganisation de l'empire. — Fondation de Constantinople. — Constance et l'arianisme. — Julien et le paganisme. — Valens et l'invasion des barbares (378). — Théodose. — Partage définitif de l'empire (395).

27. *Géographie de l'empire et du monde barbare avant l'invasion.* — Préfectures, diocèses, provinces, cités. — Confédération des Francs et des Alamans; Vandales et Burgundes. — Empire des Goths — Approche des Huns et des Alains. — Les Perses. — Les Arabes. — Les nomades d'Afrique.

Deuxième Partie. — Histoire des Gaulois et des Francs jusqu'à la fin de la première race.

28. *La Gaule indépendante.* — Limites et étendue de la Gaule. — Caractère de ses peuples. — Druides et monuments druidiques. — Anciennes migrations en Espagne, en Italie, dans la vallée du Danube, en Grèce, en Thrace et en Asie Mineure. — Soumission de la Gaule narbonnaise aux Romains. — Lutte contre César (58-50). — Ambiorix, Vercingétorix, siège d'Alésia. — Pacification de la Gaule.

29. *Les Gaulois sous l'empire (50 avant J. C., 395 après).* — Organisation de la Gaule par Auguste: division en quatre provinces et en soixante cités; — Organisation ultérieure au quatrième siècle: division en dix-sept provinces et en cent vingt cités. — La civilisation romaine en Gaule: écoles, arts, industrie, commerce. — Le christianisme en Gaule. — Événements politiques: persécution contre les druides; Florus et Sacrovir; Civilis; Sabinus et Eponine. — Les Césars gaulois (261-273). — Misère croissante au quatrième siècle; les Bagaudes. — Ravages des barbares. — Julien en Gaule. — La Gaule dans le lot d'Honorius.

30. *Invasion des barbares.* — Les Visigoths poussés par les Huns entrent dans l'empire (375); Alaric en Italie (403), à Rome (410). — Invasion de Radagaise en Italie (406); grande invasion en Gaule (406). — Royaume des Burgundes (413). — Royaume des Visigoths (419). — Les Alains, les Suèves passent en Espagne, les Vandales en Afrique. — Invasion d'Attila et des Huns: grande bataille de Châlons (451). — Chaos de la Gaule de 451 à 481. — Chute de l'empire d'Occident en 476.

31. *Les Francs avant Clovis.* — Origine des Francs, confédération de plusieurs tribus germaniques; première mention vers 241. — Courses de Francs jusqu'en Afrique (256). — Francs établis par Probus sur le Pont-Euxin (277). — Invasion en Gaule. — Etablissement sur la Meuse au temps de Julien. — Le Franc Arbogast (392). — Les Francs saliens sous Clodion s'avancent jusqu'à la Somme, et sous Mérovée luttent contre Attila. — Childéric. — Mœurs et religion des Francs; leurs institutions politiques. — Election des rois dans la famille de Mérovée.

32. *Clovis (481-511).* — Divisions politiques de la Gaule en 481. Burgondes et

- Visigoths ariens ; cités armoricaines ; Syagrius ; Saxons ; rois francs. Faiblesse de la tribu des Saliens. — Victoire de Soissons (486) ; le vase de Soissons. — Mariage de Clovis et de Clotilde (593). — Bataille de Tolbiac ; conversion de Clovis (496). — Les Burgondes rendus tributaires (500). — Bataille de Vouglé (507), ses suites. — Clovis consul ; meurtre des rois francs. — Clovis, seul chef de toutes les tribus franques ; il réside à Paris où il meurt (511).
3. *Les fils de Clovis (511-561)*. — Partage de la monarchie franque entre les quatre fils de Clovis. — Conquête de la Thuringe (530). — Conquête du pays des Burgondes (534). — Guerre contre les Visigoths et contre les Ostrogoths. — Expéditions au delà des Alpes (539) et des Pyrénées (542). — Mort violente de presque tous les princes francs. — Clotaire Ier, seul roi (558-561). — Sainte Radegonde.
4. *Les fils et les petits fils de Clotaire Ier (561-613)*. — Nouveau partage en 561. — Rivalité de la Neustrie et de l'Austrasie. — Frédégonde et Brunehaut. — Meurtres de Galswinthe, de Sigebert (575), de Chilpéric (584). — Le roi Gontran. — Traité d'Andelot (587). — Pouvoir de Brunehaut en Austrasie, puis en Bourgogne. — Conspiration des grands contre elle ; sa mort affreuse (613). — Désordres et ténèbres de ce temps, excepté dans l'Eglise ; pouvoir des évêques. — Condition des personnes et des terres. — Caractère de la royauté franque. — Les lois barbares. — La loi salique.
5. *Clotaire II et Dagobert (613-687)*. — Clotaire II seul roi (613-628). — Puissance de Dagobert (628-638). — Décadence des Mérovingiens. — Les maires du palais. — Les fils de Dagobert. — Ebroïn ; sa lutte contre les grands et contre l'Austrasie. — Saint Léger. — Bataille de Testry (687). — Chute irremédiable des rois de la première race et des Francs-Neustriens. — Prépondérance des Francs-Austrasiens ou Ripuaires.
6. *Reconstruction de l'empire et du pouvoir par les maires d'Austrasie*. — Pepin d'Héristal. — Charles-Martel (715-743) ; victoire de Poitiers (732) ; les Francs sauvent la chrétienté de l'invasion musulmane. — Conquête de la Bourgogne et de la Provence. — Préparatifs d'une expédition en Italie. — Mairie de Pepin le Bref (741-752). — Victoire sur les Bavares, les Alamans et les Aquitains. — Rapports avec Rome pour la conversion des Frisons et des Saxons. — Childéric III est enfermé dans un monastère. — Tableau généalogique des Mérovingiens.
7. *Géographie de l'empire des Francs mérovingiens sous Dagobert*. — Divisions ethnographiques : Bavière, Thuringe, Alamannie, Austrasie, Neustrie, Aquitaine, Bourgogne, Provence, Septimanie, Novempopulanie, etc. Divisions administratives : comtés et duchés. Divisions ecclésiastiques suivant les anciennes divisions romaines en cités et en provinces.

II. Classe de cinquième.

Histoire de France depuis l'avènement de la seconde race jusqu'à François Ier (752-1515).

1. *Guerres de Pepin et de Charlemagne*. — Origine, puissance et services des premiers Carlovingiens. Pepin le Bref fonde la seconde race (752-768). — Consécration de Pepin par le pape (753). — Expédition de Pepin en Italie (754-756). — Conquête de l'Aquitaine et de la Septimanie (752-768). —

Charlemagne et Carloman (768-771). — Guerre de Charlemagne contre les Lombards, conquête de la moitié de l'Italie (773-774). — Guerre de Saxe (772-804). — Guerre entre l'Elbe et l'Oder (789), contre les Avars (788-796), contre les Arabes d'Espagne (778-812). — Charlemagne empereur d'Occident (800). — Résultats des guerres de Charlemagne. — Apparition des Northmans.

2. *Gouvernement de Charlemagne.* — Le comte et les centeniers ou vicaires. — Les envoyés royaux. — Les assemblées générales. — Les Capitulaires. — Travaux publics et écoles. — Première renaissance littéraire. — Alcuin et Eginhard. — Grandeur et renommée de Charlemagne. — Ses relations avec Haroun-al-Raschid et avec l'empire grec.
3. *Géographie politique de l'empire de Charlemagne.* — Limites des pays régis directement par des comtes francs; zone de peuples tributaires, Bretons, Basques, Bénéventins, Slaves entre l'Elbe et l'Oder. — Divisions: comtés, légations, royaumes. — Royaume d'Italie avec la marche de Carinthie et le patrimoine de Saint-Pierre. — Royaume d'Aquitaine avec le duché de Gascogne et la marche d'Espagne. — Nouvelles cités en Austrasie et en Allemagne.
4. *Démembrement de l'empire de Charlemagne par le soulèvement des peuples (814-843).* — Faiblesse de Louis le Débonnaire: partage de l'empire entre ses fils. — Révolte et mort de Bernard (817). — Pénitence publique de Louis. — Première et seconde déposition. — Bataille de Fontanet (841). — Traité de Verdun qui partage l'empire en trois royaumes et limite celui de France à l'ouest de la Meuse, de la Saône et du Rhône.
5. *Démembrement du royaume de France par les usurpations des Leudes (843-887).* — Embarras de Charles le Chauve. — Les Northmans. — Hastings et Robert le Fort. — Démembrement de la France en grands fiefs. — Edits de Mersen et de Kiersy-sur-Oise. — Louis le Bègue, Louis III et Carloman (877-884). — Charles le Gros. — Sa déposition (887). — Commencement du régime féodal; puissance du clergé.
6. *Les derniers rois Carlovingiens et les ducs de France (887-987).* — Opposition contre les Carlovingiens. — Election d'Eudes, duc de France, et de Raoul, duc de Bourgogne. — Charles le Simple. — Etablissement des Northmans en France (912). — Ravages des Sarrasins et des Hongrois. — Louis IV d'Outre-mer. — Lothaire et Louis V. — Misère des derniers Carlovingiens. — Tableau généalogique des rois de la seconde race.
7. *Les quatre premiers Capétiens (987-1108).* — Hugues Capet fonde la troisième race (987). — La couronne est réunie à un grand fief. — Alliance des premiers Capétiens avec l'Eglise. — Robert (996). — Henri Ier (1031). — Fondation de la première maison capétienne de Bourgogne. — Philippe Ier (1060).
8. *Exposition du système féodal au onzième siècle.* — Hérité des bénéfices et des fonctions publiques. — Vassal et suzerain. — Recommandation, foi, hommage, investiture. — Droits du suzerain: obligations des vassaux et des sujets. — Droit de guerre privée. — Violences universelles. — Ignorance. — Misère du peuple. — Quelques résultats heureux du régime féodal.
9. *Entreprises extérieures.* — Nombreux pèlerinages; Réforme dans l'Eglise par Grégoire VII qui ranime l'enthousiasme religieux. — Fondation par les

- Normands du royaume des Deux-Siciles. — Fondation par Henri de Bourgogne du royaume de Portugal. — Conquête de l'Angleterre par les soixante mille Français de Guillaume de Normandie (1066).
0. *Géographie politique de la France avant les croisades.* — Etendue du domaine royal. — Grands vassaux de la couronne: duchés de Normandie, de Bretagne, de Bourgogne et de Guyenne, comtés de Flandre, de Champagne, d'Anjou, de Toulouse et de Barcelonne. — Vassaux inférieurs. — Fiefs de l'Eglise.
1. *La première croisade (1095-1099).* — Pierre l'Ermite. — Concile de Clermont. — Godefroy de Bouillon. — Conquête de Jérusalem (1099). — Fondation d'un royaume français en Palestine. — Part de la France dans ces grandes entreprises. — Résultats pour le commerce et l'industrie. — Création des ordres militaires (les Hospitaliers et les Templiers), des armoiries. — Développement de la chevalerie; lois de cette institution, tournois.
2. *Louis IV dit le Gros (1108-1137) et les communes.* — Activité de ce prince. — Bonne police dans ses domaines. — Il protège les églises. — Condition des serfs et des vilains. — Débris des anciennes institutions urbaines. — Insurrections sur plusieurs points pour obtenir des chartes de commune. — Intervention du roi dans cette révolution. — Histoire de la commune de Laon. — Pouvoir croissant du roi. — Lutte contre Henri Ier, roi d'Angleterre. — Influence de Louis VI dans le midi.
3. *Louis VII dit le Jeune, Philippe-Auguste et Louis VIII (1137-1226).* — Mariage de Louis VII avec Eléonore de Guyenne. — Seconde croisade (1147). — Divorce de Louis VII. — Vastes possessions du roi d'Angleterre en France. — Diversions favorables à Louis VII. — Administration de ce prince. — Suger. — Philippe-Auguste (1180). — La troisième croisade. — Rivalité de Philippe-Auguste et de Richard Cœur de lion. — Condamnation de Jean Sans-Terre. — Acquisition de plusieurs provinces. — Victoire de Bouvines (1214). — Quatrième croisade: fondation d'un empire français à Constantinople. — Croisade contre les Albigeois. — Expédition d'Angleterre. — Administration de Philippe-Auguste. — Louis VIII (1223); la France du midi ramenée sous l'autorité du roi.
4. *Saint Louis (1226-1270).* — Régence de Blanche de Castille. Victoire de Taillebourg (1242). — Première croisade de Saint Louis (1248). — Administration de ce prince. — Affaiblissement de la féodalité. — Extension de la juridiction royale. — Affaiblissement des communes. — Conquête du royaume de Naples par les Français. — Seconde croisade et mort de saint Louis. — La Sainte-Chapelle et la Sorbonne.
5. *De la civilisation au treizième siècle.* — Développement du commerce. — Industries nouvelles. — Corporations industrielles. — Sûreté des routes. — Monnaie du roi. — Premiers grands monuments de la langue française. — Villehardouin, Joinville et les trouvères. — Développement de l'architecture, de la peinture sur verre, de la sculpture. — Ordres mendiants. — Progrès du tiers état.
6. *Philippe III le Hardi, Philippe le Bel et ses fils (1270-1328).* — Agrandissement du domaine sous Philippe III. — Philippe IV (1285). — Guerre de Guyenne. — Guerre de Flandre; batailles de Courtray et de Mons-en-Puelle.

- Embarras financiers du roi. — Altération des monnaies. — Dénégé avec Boniface VIII. — Condamnation des Templiers. — Acquisition de Lyon et de Lille. — Le Parlement. — Premiers états généraux. — Louis X le Hutin (1314). — La loi salique. — Philippe V le Long (1316) et Charles IV le Bel (1322). — Convocation fréquente des états généraux; lettres de noblesse.
17. *Géographie politique de la France à l'avènement des Valois.* — Résumé des acquisitions faites par le domaine royal depuis la fin du onzième siècle. — Nouvelles maisons féodales formées par les princes du sang apanagistes. — Autres feudataires. — Princes étrangers possessionnés en France.
18. *Philippe VI (1328-1350), auteur de la branche des Capétiens-Valois.* — Possession du roi de France avant la guerre avec l'Angleterre. — Prétention d'Edouard III. — Affaires de Flandre. — Arteweld; combat naval de l'Ecluse. — Affaires de Bretagne. — Expédition d'Edouard III en France. — Bataille de Crécy (1346). — Siège de Calais. — Eustache de Saint-Pierre. — Peste de Florence. — La gabelle. — Acquisition de Montpellier et du Dauphiné.
19. *Jean (1350-1364).* — Etats généraux de 1355. — Bataille de Poitiers (1356). — Etats généraux de 1356. — Etienne Marcel. — La Jacquerie. — Charles le Mauvais. — Le dauphin Charles. — Traité de Bretigny (1360). — Seconde maison de Bourgogne.
20. *Charles V dit le Sage (1364-1380).* — Rétablissement de l'ordre dans le pays et dans les finances. — Fin de la guerre de Bretagne (1365). — Duguesclin. — Les grandes compagnies. — Intervention des Français en Castille. — Reprise des hostilités avec les Anglais. — Nouveau système de guerre. — Les Anglais ne conservent que Calais. — Froissart. Bordeaux et Bayonne. — Bonnes ordonnances de ce prince.
21. *Charles VI (1380-1422).* — Rapines des oncles du roi, soulèvement à Paris à Rouen, dans le Languedoc. — Guerre de Flandre. — Victoire de Rosbecque. — Démence du roi (1392). — Croisade de Nicopolis (1396). — Isabeau de Bavière. — Meurtre du duc d'Orléans. — Factions des Armagnacs et des Bourguignons. — Massacres dans Paris. Bataille d'Azincourt (1415). — Traité de Troyes (1420). — Mort de Henri V d'Angleterre et de Charles VI.
22. *Charles VII (1422-1461).* — Henri VI, roi d'Angleterre, est couronné roi de France. — Charles VII ne possède que les provinces au sud de la Loire. — Inertie du roi de Bourges, fêtes et intrigues continuelles à la petite cour. — Réveil du sentiment national. — Jeanne d'Arc. — Siège d'Orléans. — Le roi sacré à Reims. — Captivité et mort de Jeanne d'Arc. — Expulsion définitive des Anglais (1453). — Administration de Charles VII. — Sévérité à l'égard des nobles. — Praguerie. — Création d'une armée permanente; taille perpétuelle. — Pragmatique sanction de Bourges.
23. *Louis XI (1461-1483).* — Ligue du bien public. — Entrevue de Péronne. — Mort du frère du roi. — Jeanne Hachette. — Batailles de Granson, de Morat et de Nancy. — Louis recueille la moitié de l'héritage du duc de Bourgogne. — Abaissement des grands. — Relations avec l'Angleterre et l'Aragon. — Acquisitions faites sous ce règne. — Nouveaux parlements. — Postes. — Encouragements au commerce, à l'imprimerie, aux lettres. — Comines. — Caractère et derniers moments de Louis XI.

- Géographie comparée de la France à l'avènement et la mort de Louis XI.* — Etendue du domaine royal. — Grandes maisons féodales.
- Charles VIII (1483-1498).* — Anne de Beaujeu. — Etats généraux de 1484. — Révolte du duc d'Orléans. — Acquisition de la Bretagne. — Imprudentes concessions de Charles VIII aux Etats voisins. — Conquête et perte du royaume de Naples. — Victoire de Fornoue.
- Louis XII (1498-1515).* — Partage de Naples avec les Espagnols et acquisition de Milan. — Traités de Blois. — Ligue de Cambrai. — Victoire d'Agnadel. — Sainte ligue; victoire et mort de Gaston de Foix à Ravenne. — Perte de l'Italie. — Traités de paix. — Administration bienfaisante du père du peuple. — Le cardinal d'Amboise. — Commencement de la renaissance des arts.

III. Classe de Quatrième.

Histoire de France depuis l'avènement de François Ier jusqu'en 1815.

- François Ier (1515-1547).* — Victoire de Marignan. — Bayard. — Paix perpétuelle avec les Suisses. — Concordat avec Léon X. — François Ier brigue la couronne impériale; élection de Charles V. — Puissance de ce prince. — Défaite de la Bicoque (1522). — Trahison de Bourbon. — Défaite de Pavie (1525). Captivité de François Ier. — Alliance avec les Turcs. — Paix de Cambrai (1529). — Victoire de Cérisoles; paix de Crépy. — Mort du roi (1547).

Géographie politique de la France sous François Ier. — Limites; accroissement du domaine. — Maisons féodales. — Transformation de la féodalité. Divisions administratives; grands gouvernements. Fondation du Havre de Grâce.

- Henri II (1547-1559).* — Alliance avec les protestants d'Allemagne. — Conquête de Metz, Toul et Verdun. — Reprise de Calais par le duc de Guise. — Traité de Cateau-Cambresis. — Mort du roi par accident.

Résultats des guerres d'Italie. — La France perd l'Italie, mais empêche la maison d'Autriche d'asservir l'Allemagne. — Renaissance: Fontainebleau, Saint-Germain, Chambord, Chenonceaux. — Pierre Lescot commence le Louvre. — Jean Goujon, Philibert Delorme, Cousin et Germain Pilon. — Fondation du Collège de France et de l'imprimerie royale. — Commencements d'un grand âge littéraire. — Accroissement du pouvoir royal. — Armée; légions provinciales; marine; finances: premières rentes perpétuelles; la loterie; vente des charges de judicature et de finances.

- François II et Charles IX. (1559-1574).* — Les enfants de Henri II. — Catherine de Médicis. — Marie Stuart. — Les Guises et les Bourbons. — Calvin, progrès de la Réforme. — Conspiration d'Amboise. — Le prince de Condé. — Mort de François II (1560). — Régence de Catherine de Médicis. — Massacre de Vassy. — Première guerre civile. — Bataille de Dreux, paix d'Amboise (1563). — Seconde guerre civile, bataille de Saint-Denis, paix de Longjumeau (1568). — Troisième guerre civile: batailles de Jarnac et de Moncontour, Coligny; paix de Saint-Germain (1570). — La Saint-Barthélemy (1572); le chancelier de L'Hôpital. — Paix de la Rochelle (1573). — Mort de Charles IX.

6. *Henri III* (1574-1589). — *Prétentions des Guises*. — *La sainte Ligue* (1576) sous la direction du duc de Guise. — *Guerre mal faite, paix mal gardée* avec les huguenots. — *Henri de Navarre*. — *Batailles de Coutras* (1590) et *d'Auneau* (1587). — *Journée des Barricades* (1588). — *Etats de Blois*. — *Assassinat du duc de Guise et de Henri III*.
7. *Géographie politique de la France à la mort de Henri III*. — *Provinces et villes royalistes*. — *Provinces et villes calvinistes*. — *Provinces et villes attachées à la Ligue*. — *Déchirements du royaume*.
8. *Henri IV* (1589-1610). — *Victoires d'Arques et d'Ivry*. — *Siège de Paris*. — *Intervention du duc de Parme et des Espagnols*. — *Les Seize*. — *Fin de la Ligue*. — *Prétentions de Philippe II*. — *La satire Ménippée*. — *Conversion du roi* (1593). — *Soumission des ligueurs*. — *Combat de Fontenay-le-François*. — *Reprise d'Amiens*. — *Paix de Vervins* (1598). — *Edit de Nantes*. — *Acquisition de la Bresse et du Bugey* (1601). — *Sully*: finances, agriculture, travaux publics, canal de Briare, galerie du Louvre, hôpital de ville de Paris. — *Manufactures et commerce*. — *Popularité du roi*. — *Conspirations*. — *Plan de réorganisation de l'Europe*. — *Assassinat de Henri IV*.
9. *Géographie de la France à la mort de Henri IV*. — *Limites*. — *Réunion de domaines sous ce règne*. — *Maisons féodales encore subsistantes*. — *Quinze grands gouvernements*.
10. *Louis XIII* (1610-1643). — *Régence de Marie de Médicis*. — *Abandon de la politique de Henri IV contre la maison d'Autriche*. — *Révolte des princes*. — *Concini*. — *Etats généraux de 1614*. — *De Luynes*; désordre universel dans l'Etat. — *Richelieu* (1624). — *Abaissement des protestants*. — *Prise de la Rochelle* (1628). — *Abaissement des grands*: exécution du duc de Montmorency (1632); création des intendants. — *Abaissement de la maison d'Autriche*: traité de Cherasco (1631); *Gustave Adolphe en Allemagne*; période française de la guerre de trente ans: victoires de *Berny*, de *Weymar*, de *d'Harcourt*, de *Guébriant*, de *l'archevêque de Sourdis*, *Cinq-Mars* et de *Thou*. — *Mort de Richelieu* (1642) et de *Louis XIII* (1643). — *L'Académie française*. — *La Sorbonne*. — *Le Palais-Royal*. — *Le Jardin des Plantes*.
11. *Minorité de Louis XIV et administration de Mazarin*. — *Victoires de Condé à Rocroy, à Fribourg, à Nordlingue et à Lens*. — *Traité de Westphalie*: acquisition de l'Alsace. — *La Fronde*. — *Le cardinal de Retz et le parlement*. — *Alliance avec Cromwell*. — *Victoires de Turenne à Arras et aux Dunes*. — *Traité des Pyrénées*: acquisition du Roussillon et de l'Artois. — *Mariage de Louis XIV*. — *Mort de Mazarin*.
12. *Louis XIV: époque la plus brillante de son règne* (1661-1679). — *Ministère de Colbert*: réorganisation des finances; travaux publics; canal de Languedoc. — *Marine*: création du système des classes, du port de Rochefort et d'une flotte de guerre. — *Encouragements à l'agriculture, à l'industrie, au commerce*. — *Grands travaux législatifs*. — *Eclat des lettres françaises*. — *Louvois*. — *Son influence devient prépondérante*. *Organisation d'armée*. — *Guerre de Flandre* (1665); acquisitions en Flandre. — *Guerre de Hollande* (1662). — *Première coalition*. — *Paix de Nimègue*: acquisition de la Franche-Comté. — *Condé, Turenne, Duquesne*.

Dernière partie du règne de Louis XIV (1679-1716). — Révocation de l'édit de Nantes. — Politique de Louis XIV à l'égard de l'Angleterre. — Révolution de 1688. — Seconde coalition. — Paix de Ryswick. — Tourville, Luxembourg, Catinat. — Guerre de la succession d'Espagne (1701-1713). — Troisième coalition. — Bataille de Denain. — Traités d'Utrecht et de Rastadt. — Boufflers, Vendôme, Berwick, Villars, Dugay-Trouin. — Mort de Louis XIV.

Gouvernement de Louis XIV. — Soumission des nobles et des parlements. — Déclaration du clergé de 1632. — Création de la police. — Nombreuse armée permanente. — Fortifications des frontières. — Vauban.

Le siècle de Louis XIV. — Foule de grands hommes dans tous les genres : Bossuet, Fénelon, Bourdaloue et Massillon ; — Descartes, Pascal et Malebranche ; — Corneille, Racine, Molière, La Fontaine et Boileau ; — Pousin, Lesueur, Lebrun, Claude Lorrain ; — Puget, Girardon, Coustou, Coysevox ; — Perrault, les deux Mansard, Le Nôtre. — La colonnade de Louvre, Versailles, l'hôtel des Invalides, Marly, le Val-de-Grâce, l'Observatoire ; — Académies des sciences, des inscriptions, de peinture et de musique : Picard, Cassini, Papin. — Bibliothèque publique (La Mazarine).

Géographie politique de la France à la mort de Louis XIV. — Résumé des acquisitions faites par Louis XIV. — Limites du royaume. — Domaines des maisons du sang royal, domaines des princes légitimes. — Maisons étrangères. — Maisons indigènes. — Divisions administratives : gouvernements et départements maritimes. — Ressort des parlements. — Division de l'administration financière. — Provinces ecclésiastiques. — Universités. — Colonies.

Louis XV. (1715-1774). — Régence du duc d'Orléans. — Alliance avec l'Angleterre. — Désordres des finances. — Révolution financière de Law. — Le duc de Bourbon et le cardinal Fleury. — Guerre pour la succession de Pologne (1733-1735). — Guerre pour la succession d'Autriche (1740-1748). Guerre de sept ans (1756-1763). — Le duc de Choiseul : le pacte de famille. — Perte de nos colonies. — Acquisition de la Lorraine et de la Corse. — Destruction des parlements. — Partage de la Pologne. — Réformes demandées. — Agitation croissante des esprits.

Louis XVI. (1774-1793). — Turgot et Malesherbes. — Necker. — Guerre d'Amérique. — Succès de notre marine. Traité de Versailles (1763). — Déficit dans les finances. — De Calonne. — Assemblée des notables. — Brienne. — Convocation des états généraux (1789).

Limites de la France en 1789. — Gouvernements. — Archevêchés et évêchés. — Généralités. — Chambres des comptes. — Cours des aides — Parlements. — Grand conseil. — Colonies.

Assemblée constituante, Assemblée législative, Convention (1789-1795). — Réunion des trois ordres. — Prise de la Bastille. — Journées des 5 et 6 octobre. — Fuite du roi. — Constitution de 1791. — Déclaration de guerre à l'Autriche. — Journée du 10 août. — Massacres de septembre. — Abolition de la royauté. — Procès et mort de Louis XVI. — La terreur. — Le 9 thermidor. — Campagne de 1794. — Le 13 Vendémiaire.

Directoire (1795-1799). — Admirables campagnes de Bonaparte en Italie. (1796-1797). — Retraite de Moreau. — Traité de Campo-Formio, dicté par Bo-

- naparte. — Expédition de Bonaparte en Egypte. — Revers des armées françaises en Europe. — Victoires de Masséna à Zurich, et de Brune à Bergen. — Faiblesse du Directoire : tiraillements intérieurs. — Journée du 18 fructidor contre les royalistes, du 30 prairial contre le Directoire. — Retour de Bonaparte. — Journée du 18 brumaire.
21. *Consulat (1799-1804)* — Constitution de l'an VIII. — Conseil d'Etat, tribunaux, corps législatif, sénat conservateur. — Réorganisation départementale judiciaire et financière. — Efforts pour réconcilier et éteindre les partis. — Marengo. — Paix de Luneville et d'Amiens. — Active et glorieuse administration du premier consul. — La machine infernale. — Le consulat à vie.
22. *Empire (1804-1812)*. — Sénatus-consulte organique de l'an XII. — Couronnement. — Nouvelle noblesse. — Légion d'honneur. — Napoleon roi d'Italie, médiateur de la Suisse, protecteur de la confédération du Rhin. — Camp de Boulogne. — Campagne d'Austerlitz. — Trafalgar. — Campagne de Prusse : Iéna, Friedland, paix de Tilsit. — Blocus continental. Rois vassaux, seigneurs feudataires de l'empire. — Invasion de l'Espagne. — Wagram (1809). — Apogée de la grandeur de Napoleon. — Naissance du roi de Rome. — Le Code civil. — L'université. — Grands travaux publics.
23. *Géographie de l'empire français en 1810*. — Départements français primitifs. — Nouveaux départements jusqu'aux Alpes. — Nouveaux départements jusqu'au Rhin. — Départements au delà du Rhin. — Départements au delà des Alpes. — Provinces illyriennes. — Royaume d'Italie.
24. *Suite de l'histoire de l'empire (1812-1815)*. — Campagne de Russie. — Hiver précoce. — Retraite de Moscou. — Défection des alliés. — Bataille de Leipzig (1813). — Admirable campagne de France. — Abdication de Napoléon à Fontainebleau. — L'Empereur à l'île d'Elbe. — Première restauration des Bourbons. — Les Cent-Jours. — Waterloo. — Sainte-Hélène. — Traités de 1814.

Géographie de la France.

IV. Classe de cinquième.

Géographie physique de la France.

1. Des limites naturelles et des limites politiques de la France. — Position astronomique. — Superficie. — Dimensions. — Contour des côtes. — Illes, Golfes et mers.
2. Montagnes. — Leur direction, leur altitude ; bassins qu'elles dessinent ; ligne générale de partage des eaux.
3. Plaines les plus remarquables. — Division de la France en grandes régions physiques.
4. Fleuves et rivières distribués par versants : cours d'eau tributaires de la mer du Nord, de la Manche et du golf du Gascogne.
5. Cours d'eau tributaires de la Méditerranée. Longueur comparée des principaux fleuves de France. — Leur débit. — Régimes différents de ces fleuves. — Caractères capricieux de la Loire. — Débordements du Rhône. — Barre de la Seine et du Rhone.
6. Lacs, étangs, marais. — Climat : température moyenne ; températures extrêmes. — Différence dans la quantité de pluie qui tombe sur les diverses parties de la France.

7. Géologie : étendue respective des divers terrains formant la couche superficielle de la France. — Nature du sol des grandes régions physiques.
8. Géographie minérale. Gisement des mines de fer, d'argent et de plomb, de cuivre, de manganèse, d'antimoine. — Carrières de gypse, de chaux, de kaolin, d'ardoise, de granit, de marbre. — Marais salants. — Sel gemme. — Eaux thermales. — Gîtes houilliers. — Tourbières.
9. Géographie botanique. — Etendue du sol arable. Etendue du sol forestier ; essences dominantes. — Productions végétales les plus utiles. — Grandes zones de culture. — Grandes régions agricoles.
10. Faune de la France. — Anciens animaux qui n'existent plus sur notre sol. — Production de la France en chevaux, bêtes à laine et bêtes à cornes. — Régions favorables à l'élevage des troupeaux ou de l'espèce chevaline. — Vers à soie. — Pêcheries sur nos côtes.

V. Classe de quatrième.

Géographie administrative de la France.

1. Aperçu général des divisions et subdivisions politiques, judiciaires, religieuses, maritimes, militaires, de l'instruction publique et des finances.
2. Départements compris dans les bassins du Rhin, de la Moselle, de la Meuse, de l'Escaut et de la Somme, anciennes provinces correspondantes. — Villes principales.
3. Départements compris dans les bassins de la Seine, de la Marne, de l'Oise, de l'Yonne, de l'Eure, de l'Orne, de la Vire, de la Vilaine, et départements de l'ancienne Armorique. — Provinces correspondantes. — Villes principales.
4. Départements compris dans les bassins de la Loire, de l'Allier, du Cher, de l'Indre, de la Vienne, de la Mayenne, des Deux-Sèvres, de la Charente. — Anciennes provinces correspondantes. — Villes principales.
5. Départements compris dans les bassins de la Dordogne, de la Garonne, de l'Adour, de la Tet, de l'Aude, de l'Hérault. — Anciennes provinces correspondantes. — Villes principales.
6. Départements compris dans les bassins du Rhône, de la Saône et de la Durance. — Anciennes provinces correspondantes. — Villes principales.
7. Défenses de la frontière de terre et de la frontière de mer, de Dunkerque à Wissembourg ; double et triple lignes de places fortes ; trouée des Ardennes. — Défenses le long du Rhin ; trouée de Belfort ; le long du Jura ; le long des Alpes ; sur la Méditerranée : Antibes, Toulon et Port-Vendres ; le long des Pyrénées, sur le golfe de Gascogne : Bayonne, Rochefort, Lorient ; sur l'océan Atlantique : Brest ; sur la Manche : Cherbourg ; sur la mer du Nord : Dunkerque.
8. Viabilité générale : routes, système des canaux et de chemins de fer ; géographie industrielle et commerciale ; rivières navigables ou flottables ; grands centres industriels, grandes places de commerce.
9. Notions de statistique. — Population. — Finances : Budget des divers ministères. — Armée et flotte. — Effectif de la marine marchande. — Valeur du commerce général, de la production agricole, de la production industrielle. — Production des arts et des lettres. — Nombre et nature des écoles publiques. — Caisse d'épargne. — Caisse de retraite pour la vieillesse.

10. Colonies en Afrique (Algérie, le Sénégal, Ile de la Réunion, Mayotte), en Asie (Pondichéry), en Amérique (la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane), et en Océanie (Tahiti et les Iles Marquises). — Population coloniale. — Commerce.

Notions de grammaire comparée.

VI. Classe de quatrième.

Notions élémentaires de Grammaire comparée dans les trois langues.

1. Des lettres et de l'alphabet, des syllabes, des mots et de la phrase.
2. De l'accent, de la quantité, de l'aspiration.
3. Du rapport de la langue parlée avec l'écriture, ou de l'orthographe. De la ponctuation et des autres signes accessoires qui servent à l'orthographe.
4. Analyse des mots. Du radical et de la racine. Des syllabes et des lettres qui s'ajoutent à la racine, sous les noms divers de suffixes, préfixes, formatives, terminaisons, désinences, etc. pour en déterminer la signification. Des modification de la racine elle-même.
5. Des mots simples, des mots composés, des mots juxtaposés.
6. De la proposition considérée au point de vue grammatical : du sujet, du verbe et de l'attribut.
7. Des parties du discours. Leur nombre dans chacune des trois langues.
8. Du nom substantif et du nom adjectif. Des nombres, des genres et des cas. De la déclinaison. Y a-t-il, à proprement dire, une déclinaison en français ?
9. Du pronom et de l'article. Remarquer l'absence de l'article en latin, et montrer que l'article est dérivé, en français, d'un pronom latin, comme l'article, dans le grec classique, est dérivé d'un ancien pronom.
10. De la préposition, et de ses rapports avec la déclinaison des noms.
11. Du verbe, de ses variétés et de ses modifications. De la conjugaison.
12. De la conjonction, et de ses rapports avec la conjugaison des verbes.
13. De l'adverbe et de l'interjection. Rapports de l'adverbe avec l'adjectif, d'une part, et, de l'autre, avec la préposition.
14. Des degrés de comparaison, en général, et dans les diverses parties du discours qui en sont susceptibles.
15. De la syntaxe, et de la construction oratoire. Définitions.
16. Les trois langues classiques sont-elles également riches en formes ou flexions grammaticales ? En quoi leur différence à cet égard peut-elle avoir modifié les règles de syntaxe et de construction qui leur sont particulières ?
17. De ce qu'on appelle inversion et ordre logique.
18. Principales règles de l'analyse logique.
19. Principales règles de l'analyse grammaticale. — Des principales figures dites de grammaire.
20. Des synonymes.
21. De l'étymologie. Montrer par de nombreux exemples de mots français tirés du grec et du latin quelle utilité peut offrir l'étymologie pour parler notre langue avec précision et pour en régler l'orthographe.
22. Résumer les principales ressemblances de la grammaire grecque et de la grammaire latine.
23. Résumer les principales différences de la grammaire des langues anciennes avec la grammaire de la langue française.

Notions d'Arithmétique et de Géométrie.

VII. Classe de Quatrième.

Eléments d'Arithmétique et notions préliminaires de Géométrie.

Les notions de mathématiques enseignées dans la classe de quatrième embrasseront :

1^o L'arithmétique, comprenant :

Le calcul des nombres entiers, des fractions ordinaires et des fractions décimales ;

L'exposition du système des mesures légales ;

La résolution des problèmes les plus simples, par la méthode dite de réduction à l'unité.

2^o La géométrie des figures planes, conformément au traité élémentaire de Clairaut (sauf les parties consacrées aux proportions).

V. Pädagogische Bibliographie.

A. G. Thaulow, Prof. a. d. Univ. Kiel, Wie man in Frankreich mit der griechischen Philosophie umgeht. Sendschreiben an J. Barthélemy Saint-Hilaire. Kiel, id. Buchh. 71 S.

B. R. Friedrich, Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an Schule. Leipzig, Avenarius und Mendelssohn. 176 S.

F. Körner, Coll. a. d. Realschule in Halle, Der Volksschullehrer. Pädagogik : Volksschule. Praktisches Lehrbuch für Erziehung und Unterricht, zum Handgebrauch : Geistliche, Lehrer und Seminaristen. Leipzig, Costenoble. XVI u. 243 S.

K. F. Schnell, Die Methodik und Organisation des Elementar- und Volksschulunterrichts. Ein Leitfaden zur erziehenden Behandlung des Unterrichts und zur organischen Verbindung der Lehr- und Gegenstände u. Berlin, David. XIV 187 S. 18 Sgr.

J. Jaksch, Jahrbuch für Lehrer, Eltern und Erzieher. 17ter Jahrg., 1852. Von Maresch, k. k. Schulrath u. 2te Aufl. Prag, Credner. 203 S. 15 Sgr.

Martin Claudius, Marie Friedberg oder die Macht der Versuchung. Eine Geschichte aus dem Volke. Berlin, Wohlgemuth. 202 S.

Derselbe, Das Häuschen am See, oder wenn die Noth am größten, ist Gottes Hilfe am nächsten. ibid. 118 S.

Derselbe, Das todte Fischlein. Ein Märchen für die lieben Kinder. ib. 27 S.

S. Wilberforce, Lordbischof von Oxford, Agathos. Sonntagserzählungen. 10 S. ibid.

Ferd. Schmidt, Herder als Knabe und Jüngling. Für Alt und Jung erzählt. u. d. L.: F. Schmidts Jugendbibliothek. III. Jahrg., 1ster Bd. Berlin, C. Schulze. 4 S. 12 Sgr.

F. W. Kiehl, Naturbilder und Fabeln für Schule und Haus. Gedichte für das kindliche Alter bis zu 12 Jahren. Mit einem Vorwort von Fölsing. Berlin, Schulze. 76 S.

Immergrün. Enth. Erzählungen, Märchen, Aufsätze, Gedichte für die Jugend. herausg. vom Berliner Communallehrerverein. Mit 6 Kpfrn. Berlin, C. Schulze. 172 S.

E. Schäfer, Pfr., Erzählungen aus dem Reiche Gottes zur belehrenden Unterhaltung f. d. Jugendwelt. Augsburg, v. Jenisch. 148 S.

(Pfr. Rutenick), Das evang. Glaubensbekenntniß und Gelübde. Mitgabe zur Erinnerung an die Confirmation. Herausg. vom Comité der Unionsvereine. Potsdam. Riegel. 61 S. 30 Gr. 1 Thlr.

Dr. Chr. Röth, Heinrich oder das Kind von Hessen. Histor. Erz. f. d. Jugend. Mit 4 Stahlst. Cassel, Luchardt. 143 S. 15 Sgr.

Der selbe, Landgraf Wilhelm und Vellen Muhl. Erzähl. a. d. 30jähr. Krieg. f. d. Jugend. Mit 4 Stahlst. Cassel, Luchardt. 185 S. 15 Sgr.

J. Milenowsky, Volksmärchen aus Böhmen. Mit Holzschn. Breslau, Kern. 220 S.

C. I. D. C. Dettmer, Coll. am Gymn. in Lübeck, Vocabularium f. d. griechischen Elementarunterricht. Nebst Aufgaben zu mündl. und schriftl. Uebungen u. Braunschweig, Schwetschke. VIII u. 120 S. 10 Sgr.

J. F. W. Burckard, Dir. des Gymn. zu Bückeburg, Lateinische Schulgrammatik für die untern Gymnasialclassen. Nebst Uebungsbeispielen zum Uebers. ins Lat. und einem Lesebuche. 6te Aufl. Leipzig, Schulze. 404 S. 22½ Sgr.

G. Juncker, Lehrer an der Bürgerschule in Halle, Prakt. Hilfsbuch zur Uebung der lat. Formenlehre. Im Anschluß an den gewöhnlichen Gang der lat. 1ster Cursus. 6 Sgr. X u. 53 S. 2ter Cursus. Mit einer kurzen Formenlehre und einem Lesebuche. VI u. 150 S. 18 Sgr.

J. G. Kitz, L. a. d. Bezirksschule zu Piestal, Methodisches Lehr- und Lesebuch zur gründlichen Einführung in die französische Sprache. Umfassend Grammatik, grammatische Uebungen, Lectüre und praktische Anleitung zum Sprechen und Schreiben. Braunschweig, Vieweg. XIII u. 354 S.

F. Bellinger, Vollst. Lehrbuch der franz. Sprache für Studienanstalten und zum Privatgebrauch. 4te, neu bearb. Aufl. Mannheim, Bongsheimer. VIII u. 456 S. 1 Thlr.

Dr. Albrecht, Prof. am Gymn. in Mainz, Elementarbuch der franz. Sprache nach der calculirenden Methode als Vorbereitung zu seiner prakt. franz. Grammatik u. Mainz, v. Zabern. 130 S.

Der selbe, Französische Grammatik nach der calculirenden Methode als Entwicklung und Fortsetzung seines Elementarbuches der franz. Sprache. Mainz, v. Zabern. IV u. 224 S.

Dr. C. Plöb, L. am franz. Gymn. in Berlin, Elementarbuch der franz. Sprache. 2ter Cursus. Oder vollst. Schulgr. f. d. mittlere Unterrichtsstufe. Nach der stufenweis fort schreitenden Methode u. 2te verb. Aufl. Berlin, Herbig. II. u. d. I.: Cours gradué de langue franç. en 6 parties. 2e partie. 287 S. 15 Sgr.

A. Benede, o. L. am Gymn. in Potsdam, Französische Grammatik für die untern Classen von Gymnasien und Realschulen. Formenlehre, Lesestücke, Vocabeln. Potsdam, Riegel. 128 S. 7½ Sgr.

G. Gurke, Vorst. einer h. Mädterschule, Prakt. Lehrgang zur leichten und gründlichen Erlernung der engl. Sprache. 1ster Cursus. 144 S. Hamburg, Kittler. 9 Sgr.

Dr. J. Fölsing, weil. Prof. am franz. Gymn. in Berlin, Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der engl. Sprache, mit vielen Uebungsstücken zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Engl. 6te verb. Ausg. II. u. d. I.: Lehrbuch der engl. Sprache. 2ter Theil. Berlin, Enslin. XXIV u. 256 S. 1 Thlr.

Dr. Behnisch, o. L. a. d. h. B. in Breslau, English made easy. Praktischer Lehrgang zur leichten und schnellen Erlernung der engl. Sprache. 1ster Cursus. 7te verb. Aufl. Breslau, Kern. 140 S.

- C. II. Sammlung griech. und latein. Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen:**
 Homers Iliade. Erklärt von Fäsi. 2ter Band. 430 S. 25 Ngr.
 Herodotus. Erklärt von Hardy. 2tes Bdchen. 3tes u. 4tes Buch. 240 S. 15 Ngr.
 M. T. Ciceronis Laelius. Erklärt von Dr. Naud. IX u. 68 S. 6 Ngr.
 Virgils Gedichte. Erklärt von Ladewig. 3tes Bdchen. Aen. VII—XII. 240 S.
 5 Ngr. Leipzig, Weidmann.
 Cornelius Tacitus. Erklärt von Dr. R. Ripperden. 2ter Bd. ab excessu divi
 aug. XI—XVI sc. 244 S. 15 Sgr. Leipzig, Weidmann.
 Sophokles. Erklärt von J. W. Schneidewin. 1stes Bdchen. Ajax, Philokl.
 te Aufl. Leipzig, Weidmann. 258 S. 15 Sgr.
 M. Tullii Ciceronis de officiis libri tres. Erklärt von G. Fr. Unger. Leipzig,
 Weidmann. 167 S. 12 Sgr.
 G. W. Ritsch, Die Sagenpoesie der Griechen kritisch dargestellt. 3 Bücher.
 1tes Buch: Die Homerische Kunstepopöe in nationaler Theorie. Braunschweig,
 Schwetsche. VI u. 294 S. 1 Thlr. 15 Sgr.
 Dr. C. Boldmar, L. am Pädag. in Jlfeld, Poëmatia latina. Aus der Antho-
 logia latina, Virgilius, Martialis und Statius. Nordhausen, Förstmann. Mit Anm.
 für Schulen. VIII u. 137 S.
 M. Rothert, Dir. in Aurich, Der kleine Livius. Für mittlere Gymnasialklassen
 gearbeitet. 2tes Heft. Buch II, 111. Braunschweig, Westermann. IV u. 118 S.
 Dr. Weidemann, Dir. in Saalfeld, Lat. Lesebuch f. d. obern Classen der
 Realschulen, enth. eine Auswahl von Lesebüchern aus röm. Classikern nebst Einl. und
 Anm. Jena, Frommann. X u. 405 S. 1 Thlr. 10 Sgr.
 D. Eichert, Dr., Corn. Nepotis vitae. In us. schol. — Accedit lex. sep.
 tennale. Ed. 2. Breslau, Kern. 163 + 434 S. 3½ + 8½ Sgr.
 Dr. W. Freund, P. Virg. Mar. Carmina. Lat. Text mit deutschen Anmerk.
 1tes Lief. in 1 Bde. 180 + 186 + 112 S. Breslau, Kern. 1 Thlr.
 Dr. R. W. Friesche, o. L. am Gymn. St. Nic. in Leipzig, Prosodische Regeln
 und Anweisung zum Versbau zunächst für die lat. Sprache, nebst Anhang über griech.
 Pros. und Met. Leipzig, Friesche. 38 S. 5 Ngr.
 J. Louis, Le verre d'eau, com. par Scribe. Avec des notes explicatives.
 1te éd. Leipzig, Friesche. 187 S. 7½ Sgr.
 Derselbe, Angelo Tyrann de Padoue par Vict. Hugo. Avec des notes expl.
 1te éd. Leipzig, Friesche. 128 S. 5 Sgr.
 Derselbe Le nouveau Robinson ou les avent. de Rob. racontées par lui-
 même et augmentées d'un vocab. Nouv. éd. Leipzig, Friesche. 316 S. 10 Sgr.
 G. H. F. de Clestres de Tersac, Blüten aus dem Gebiete der neuern franz.
 Literatur (17. B. 19tes Jahrh.). Lesebuch für Deutschlands höhere Schulen. 2te
 Ausgabe. Nebst log. Skizzen, gramm. und krit. Noten und einem Umriss der franz.
 Literaturgesch. bis auf Malherbe. Hamburg, Kistler. XVI u. 383 S. 15 Ngr.
 Auswahl von Prosa-Stücken und Dramen. 2ter Theil. Für die mittleren und oberen
 Classen. Mit 3 Holzschn. und 2 Stahlst. Schaffhausen, Hurter. XVI u. 620 S.
 Dr. J. M. Jost, Lehrbuch des hochdeutschen Ausdrucks in Rede und Schrift.
 für höhere Classen der Realsch. und zum Selbstgebrauch. Braunschweig, Westermann.
 XVIII u. 422 S.
C. III. Dr. B. Zeiß, Prof. am Gymn. in Weimar, Lehrbuch der allgemeinen
Geschichte vom Standpunkte der Cultur. Für die obern Cl. d. Gymn. 1ster Theil:
Gesch. des Alterthums. 3te Lief. S. 417—672. Weimar, Albrecht. 20 Sgr.

L. Holle, Historisch-geogr. Schulwandatlas zur alten, mittlern und neuern Geschichte. 1ste Abth.: Alte Gesch. Nr. 3. Palästina zur Zeit Jesu. 4 Bl. Imp. $\frac{2}{3}$ Thlr. Nr. 6. Gallia (mit Beikarte). 4 Bl. Imp. $\frac{2}{3}$ Thlr. Nr. 10. Italien von den punischen Kriegen bis zum Untergang des westr. Reichs. 4 Bl. Imp. $\frac{2}{3}$ Thlr. Nr. 11. Das römische Reich in seiner größten Ausdehnung. 4 Bl. Imp. $\frac{2}{3}$ Thlr. Wolfenbüttel, Holle.

C. V. R. Simesen, R. am Gymn. in Flensburg, Die Geometrie genetisch dargestellt für Schulen und zum Selbstunterricht. Mit 171 Holzschn. 2te Ausg. 135 S. Hamburg, Kittler. 18 Ngr.

Derselbe, Grundriß der elem. Algebra zum Gebrauch bei Vorträgen und dem Selbstunterricht. 2te Ausg. Hamburg, Kittler. 270 S. 25 Ngr.

Eh. Harms, L. a. d. h. V. in Oldenburg, Die erste Stufe des mathematischen Unterrichts in einer Reihenfolge methodisch geordneter arithm. und geon. Aufgaben. 1ste Abth.: Arithm. Aufgaben. Oldenburg, Stalling. 112 S.

Dr. E. S. Unger, Prof., Sammlung arithmetischer Aufgaben zur Beschäftigung der Schüler außer den Lehrstunden u. zum Selbstunterricht. Leipzig, Avenarius u. M. 260 S.

Dr. Trautner, Die Elemente der allg. Arithmetik, einschließlich der Algebra f. d. Unterricht an Gymnasien, Gewerbe- und Realsch. u. Nürnberg, Raw. 172 S. 24 Ngr.

C. VI. Ph. Spiller, G. Oberl., Grundriß der Physik nach ihrem gegenwärtigen Standpunkt. Mit 249 Fig. Posen, Mittler. 318 S. 1 Thlr.

Dr. Breiß, L. am Realgymn. in Wiesbaden, Lehrbuch der Physik für Realanst. und Gymn. wie zum Selbstunterricht. Mit 179 eingedr. Holzschn. und 2 Lithogr. Wiesbaden, Kreidel. VIII u. 560 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

C. VII. G. Biddell Airy, A. Astronom, Sechs Vorlesungen über Astronomie. A. d. Engl. Von Dr. H. Sebal. Mit 7 Figurentafeln. Berlin, F. Dunder. 275 S.

J. F. Schouw, Proben einer Erdbeschreibung. Mit einer Einleitung: Ueber die geographische Methode. Aus dem Dänischen. Von Dr. H. Sebal. Berlin, F. Dunder. 104 S.

Dr. E. Rapp, vorm. Prof. am Gymn. in Minden, Leitfaden zum ersten Schulunterricht in der Gesch. und Geogr. 6te verb. Aufl. Von Dr. A. Rapp, Professor. Braunschweig, Westermann. VIII u. 160 S.

R. Bormann, Provinzialschulrath in Berlin, Grundzüge der Erdbeschreibung mit besonderer Rücksicht auf Natur- und Völkerleben. Leitfaden für den geogr. Unterricht in mittleren Classen der Bürgerschulen. 4te, verb. u. verm. Auflage. Leipzig, Schulze. 164 S. 10 Ngr.

E. Winkelmann, Elementaratlas f. d. geogr. Unterricht in 5 Karten. Eingeführt durch Prof. D. Bötker. Bessere Ausgabe der umgearb. Aufl. von 1852. Göttingen, Weichardt. $1\frac{1}{6}$ Thlr.

A. Lüben, R. der Bürgerschule zu Merseburg, Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und Seminarien, mit vielen Aufgaben und Fragen zu mündlicher und schriftlicher Lösung. In 4 Cursen. 1ster Cursus 48 S. 5 Ngr. 6te Aufl. 2ter Cursus. 6te Aufl. 80 S. 5 Ngr. 4ter Cursus. 3te Aufl. 128 S. 9 Ngr. Mit Holzschn. Leipzig, Schulze.

Beudants Naturgeschichte des Mineralreichs vom technischen Standpunkt für Gewerbe- und Realschulen frei bearbeitet von Dr. E. Glaeser, Reallehrer in Biedenkopf. Kassel, Rudhardt. 136 S. 12 Sgr.

E. Thiel, L. in Breslau, Hülfsbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte. Zum Gebrauch in Volksschulen. I. Wirbelthiere. 2te verm. Aufl. mit 40 eingedr. Holzschn. 48 S. II. Wirbellose Thiere. 2te verm. Aufl. Mit 70 Holzschn. 94 S. III. Pflanzenkunde. Mit 86 Holzschn. 55 S. IV. Mineralogie. 2te Aufl. Mit 22 Holzschn. 51 S. Breslau, Kern.

J. Leunis, Prof. in Hildesheim, Synopsis der drei Naturreiche. Handbuch für höhere Lehranstalten und Alle die sich wissenschaftlich mit Naturgeschichte beschäftigen wollen. 3ter Theil: Mineralogie und Geognosie. Bearbeitet von F. A. Roemer. Mit 3 lith. Taf. und 173 Holzschn. Hannover, Hahn. XIV u. 464 S. 2 Thlr.

C. VIII. **F. Kräpffschmer**, Musikalisches Fremdwörterbuch oder Erklärung der in der Musik gebräuchlichsten Ausdrücke und Benennungen. Leipzig, Wengler. 120 S. 16^o.

Lobet den Herrn! 106 vierstimmige Choräle der evang. Kirche. 2te Ausg. Zum Gebrauche in protest. Gmn. und Realsch. Elberfeld, Friedrichs. 145 S. 12 Sgr.

F. G. Kauer, Siona. Sammlung von Motetten u. u. a. geistl. Gesängen u. für die Männerchöre. 4tes Heft. S. 121—160. 7½ Sgr. Eisleben, Ruhnt.

Der selbe, Jugendlänge. Sammlung ein- und mehrstimmiger Lieder und Gesänge für die Jugend mit leichter Clavierbegleitung. 3tes Heft, 5 Sgr. 4tes Heft, 5 Sgr. S. 65—128. Eisleben, Ruhnt.

Der selbe, Deutsche Volksliedertafel. 6tes Heft. 3¾ Sgr. S. 33—57. Eisleben, Ruhnt.

S. Müller, L. am Sem. in Wolfenbüttel, Kleine theor.:prakt. Gesangschule. Enth. 1: 2: 3: und 4stimmige Uebungen für 1sten u. 2ten Tenor und 1sten u. 2ten Bass u. Wolfenbüttel, Holle. 62 S. 5 Sgr.

Der selbe, Liederbuch für Mädchenschulen. Sammlung 1: 2: 3: u. 4stimmiger Lieder und Gesänge in 4 Heften. 1stes Heft, 100 einst. Lieder. 2 Sgr. 64 S. 2tes Heft, 100 2stimmige Lieder. 3 Sgr. 80 S. Wolfenbüttel, Holle.

Dr. W. Volkmar, 34 alte Choräle in der Urform. Enth. die Weisen zu den: 10 alte Kirchenlieder u. Cassel, Buchardt. 18 S. 2 Sgr.

H. Matthäy, Zeichenschule. 1ste Abth. 1stes Heft: Wiesenblumen. 28 Vorlegeblätter mit botan. Text. 15 Ngr. 2te Abth. 1stes Heft: Der kleine Landschaftzeichner 10 Vorlegeblätter. 15 Ngr.

J. Hünicke, Zeichenl. in Eisleben, Die ersten Anfangsgründe im Blumen zeichnen. Methodisch geordnete Vorlegeblätter für Stadt- und Landschulen und zum Selbstunterricht. 1stes Heft. 12 Bl. 7½ Sgr. 2tes Heft. 12 Bl. 7½ Sgr. Eisleben, Ruhnt.

Th. Krone, Zeichenl. am Prog. in Goslar, Elementarvorschr. zur höhern Calligraphie. 1stes Heft, Gothisch. 2tes Heft, Fractur. 3tes Heft, Römisch (stehend). 4tes Heft, Römisch (liegend). 5tes Heft, deutsche Druckschrift. à ¼ Thlr. Wolfenbüttel, Holle.

Der selbe, Zeichenbuch mit 72 eingedruckten Vorzeichnungen. Wolfenbüttel, Holle. (lithographirt).

C. IX. Das Buch der christlichen Religion für die Jugend in Schule und Haus. Leipzig, Wengler. 187 S. 7½ Ngr.

H. von Vielle, Biblisches Lesebuch für das Volk. Handbuch für Laien, welche das Wort Gottes lieb haben, und für Lehrer zum Unterricht in der bibl. Geschichte. Mit Karte und Plan von Jerusalem. 2te Ausg. Hamburg, Kittler. 411 S. 14 Ngr.

A. Materne, Seminarlehrer in Eisleben, Christliche Glaubens- und Sittenlehre nach Ordnung des luth. Katechismus. Hülfsbuch für den Religionsunterricht in Seminarien und Volkssch. 1ste Lief. 160 S. (compl. in 3 Lief.) Eisleben, Reichardt.

D. I. Fr. Harber, L. in Altona, Theor.-prakt. Handbuch für den Anschauungsunterricht mit bes. Berücksichtigung eines vorbereitenden Unterrichts in den Realien. Altona, Hammerich. XX u. 636 S. 2 Thlr.

D. II. L. Gittermann, Der Schreibleseschüler. 1ster Theil. 9te Aufl. 2 1/2 Sgr. 2ter Theil: Des vaterländischen Lesebuchs untere Stufe. 6te Aufl. 212 S. 8 Sgr. Magdeburg, Fabricius.

H. Reiser, Kurzgefaßte deutsche Sprachlehre. Die Grammatik in Verbindung mit dem anal. Sprachunterricht nebst einer Anleitung zum Rechtschreiben und zum schriftl. Gedankenvortrage. Für Volksschulen. Stuttgart, Hallberger. 114 S. 7 Sgr.

Derf., Die Briefschule. Anleitung zum Briefschreiben, enth. 369 neu bearbeitete Briefmuster und 304 Aufg. u. Skizzen zu Briefen. Handbuch für Lehrer und Schüler u. 2te Abth. 154 S. 12 Sgr. 3te Abth. 75 S. 7 1/2 Sgr. Stuttgart, Hallberger.

Derf., Das zweite Schuljahr. Lehr-, Lese- und Aufgabenbüchlein für Schüler der zweiten Abtheilung der Unterclassen in Volksschulen. 3te umgearbeitete Auflage. Stuttgart, Hallberger. 56 S. 5 Sgr.

Derf., Das dritte Schuljahr oder der deutsche Volksschüler in der Unterclasse. Lese- und Sprachb. für Schüler von 8—10 Jahren. Stuttg., Hallberger. 104 S. 6 Sgr.

Derf., Der deutsche Volksschüler in der Mittelclasse. Sprach- und Lesebuch für Schüler von 9—11 Jahren. Stuttgart, Hallberger. 240 S. 14 Sgr.

Derf., Die Realien. Ein Lehrbuch für gehobene Volksschulen. Stuttgart, Hallberger. 240 S. 15 Sgr.

D. M. Gramer, Der kleine Lesebuch. Lesebuch für die ersten Anfänger. Halle, Knapp. 90 S.

D. III. H. E. Rörting, Der Rechenschüler. Methodisch geordnete Aufgabensammlung f. d. Rechenunterricht in Stadt- und Landschulen. 1ster Theil. 1ste Abth. Aufgaben fürs Zifferrechnen. 2 1/2 Sgr. 64 S. Auflösungen dazu nebst Aufg. zum Dictiren, Erläuterungen u. einer Figurentafel. 2 1/2 Sgr. 56 S. Wolfenbüttel, Hölle.

J. Kopenhagen, Rechenfibel. Übungsaufg. und Veranschaulichungsmittel f. d. Elementarunterricht des Rechnens im Zahlenraum von 1—100. 16 S. 1 1/2 Sgr. Hirteln, Bösendahl.

Derf., Leitf. und Exempelbuch f. d. Elementarunterricht im mündl. und schriftl. Rechnen. 1ster Theil: Rechnen mit reinen Zahlen u. Detmold, Meyer. 7 1/2 Sgr.

D. VI. M. Jaspis, Pastor in Elberfeld, Hülfsbüchlein f. d. Unterricht in den bibl. Geschichten in einer nach 6 Gesichtspuncten getroffenen Auswahl von Schriftstellen dazu, zugleich ein Ersatz für sog. bibl. Geschichtsbücher. Elberfeld, Friedrichs. 37 S. 2 1/2 Sgr.

C. Wöndeborg, Pfr. in Hamburg, Leitf. beim Unterricht in der bibl. Gesch. Hamburg, Agentur des rauhen Hauses. 64 S. 5 Sgr.

Dr. W. J. G. Curtmann, Seminardir. in Friedberg, Die bibl. Geschichten des A. Test. zum mündl. Erzählen bearbeitet. Ausg. für Lehrer. Darmstadt, Diehl. VIII u. 248 S. 32 fr.

Dr. M. Luther's kleiner Katechismus u. 3te Aufl. Mit 32 Bildern von Spedter. Hamburg, Agentur des rauhen Hauses. 3 Sgr.

E. Julius Schnorr von Carolsfeld, Die Bibel in Bildern. Complet in 30 Lief. à 8 Bl. à 10 Sgr. (Prachtausg. à 1 Thlr.) 1ste Lief. Leipzig, Biegand.

Gottlieb Deynhardt, Der Joppschulz. Ein Beitrag zur Geschichte der religiösen Verfolgungen und der Cabinetsjustiz. Nebst einigen u. Actenstücken. Leipzig, Wengler. 24 S. 120. 2 1/2 Sgr.

Ironimus Hasel, Humoristische Scenen und Bilder aus dem Leben eines Schulmeisters. Nebst pädag. Räucherungen. Leipzig, Wengler. 88 S. 120. 7 1/2 Sgr.

J. Schmidt, Kalendergeschichten. 196 S. Berlin, C. Schulze.

E. von Ambach, Deutschlands Christbaum, oder Glaube und Menschenwahn. Charakteristische Bilder unserer Zeit. Der erwachsenen Jugend und dem deutschen Volke zur Aufklärung über Scheinaufklärung gewidmet. Augsburg, v. Jenisch. 187 S.

C. W. Krause, Probst in Breslau, Das Schicksal der evang. Kirche in unserer Zeit, vergl. mit dem Schicksal des Heilands im Evang. Joh. 8, 46—59. Predigt. Abdr. a. d. Protestant. Potsdam, Riegel. 20 S.

J. M. Japhet, Vorst. einer Erziehungsanstalt in Cassel, **י עוללים**. Hebräische Lesebibel. 2te verb. Aufl. Cassel, Luchardt. 24 S. 2 Sgr.

Der Protestant. Ein Kirchenblatt f. d. evang. Volk. Herausgeg. i. A. des Unionsvereins von H. Krauß. Potsdam, Regis. 1852. Nr. 27.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Stettin. Die R. P. Z. meldet aus Berlin: „Seit einiger Zeit lassen selbst auswärtige kleine Knaben, die als Gymnasiasten hier bei Familien Pension sind, eine Aufenthaltskarte zu 10 Sgr. lösen und sie erhalten dieselbe auf eine verhältnißmäßig kurze Zeit, nach Ablauf deren sie erneuert werden muß. Lösung solcher Karten nimmt bei dem colossalen Andrang zu dem Bureau ein mehrere Stunden langes Warten in Anspruch; auf die unterlassene Erneuerung aber eine sofortige Strafe von 2 Thln. Abgesehen davon, daß es für manchen armen Knaben immer ein Object ist, wenn er für eine solche Karte 10 Sgr. zahlen und bei der Erneuerung wieder Gebühren zu leisten hat, — man rechne ein Gymnasialleben von 6 bis 8 Jahren zusammen —, erscheint es uns in der That auch fraglich, ob heilsam ist, schon die jüngste Jugend, die der Familienerziehung angehört, in dieser Weise mit der Polizei in Verbindung zu bringen.“

Uns scheint das gar nicht fraglich, vielmehr dringend wünschenswerth, ja durchaus nöthig, daß das Cultusministerium dagegen Einsprache thue. Der Schüler muß in der Zucht und Leitung der Schule bleiben, darf nicht unter die der Polizei unterstellt werden. Auch in Stettin ist wiederholt solche Forderung gestellt. Daraus ist hervorzugehen, daß die Reclamationen der einzelnen Directoren bei den Polizeibehörden nicht genügen können, um eine für die Aufgabe der Schule nothwendige Einschränkung einer allgemeinen polizeilichen Maßregel herbeizuführen.

— Stettin, 20. November. Uns liegt vor der Hauptbericht des Erziehungs-Ausschusses in Priesen in Westpreußen im September 1852, herausgegeben von Dr. H. H. H. H., Dirigent der Anstalt. Thorn, Lambeck. 112 S.

An die Spitze seines Berichtes, welcher vornehmlich für die Eltern geschrieben ist, setzt der Herr Verf. den Satz gestellt: Die Erziehung in der Schule und Schule in der Erziehung sind der Weg unserer Anstalt; unser Leitstern ist Gott. Das Büchelchen beginnt im ersten Abschnitt diesen eben ausgesprochenen Satz; im zweiten Abschnitt Geschichte der Anstalt, deren gegenwärtigen Stand der Erziehung, des Unterrichts der Einrichtungen, und deren Zweck, Ziel und Umfang; im dritten Abschnitt Hoffnungen, Wünsche, Bitten und Bedingungen der Aufnahme. Schließlich sind statistische Beilagen gegeben: Verzeichniß der Zöglinge, Tagesordnung im Sommer, der Lektionsplan aus dem Sommer 1852.

Wir begrüßen in dem Herrn Hartung einen Mann, der mit jugendlicher Begeisterung die Pädagog. Revue, 1853. 2te Abtheil. Bd. XXXV.

sterung und mit mannhaftem Muth und mit einsichtsvoller Umsicht rüstig ein Werk betreibt, das nur Segen bringen kann; wir begrüßen in ihm einen Mitarbeiter an dem Regenerationswerke der Schulerziehung, der kräftig Hand anlegt, das zu verwirklichen, was die Pädagogik Neues und Fruchtbares gebracht hat. Wir ehren in ihm den Mann, der den Strom der neuern Pädagogik nicht an sich als ein litterarisches Bächlein hat vorüberströmen lassen, sondern der aus ihm reichlich geschöpft hat, um für eine mühevollen Wanderung sich zu erquicken. Darum wünschten wir dieß Büchlein von vielen Schuttmännern gelesen, damit sie sähen, was man aus pädagogischen Schriften lernen kann, und daß sie sich erwärmten an der Begeisterung und ermutigten an der Arbeitskraft eines solchen Mannes.

Dem Herrn Verf. wollen wir aufrichtig als die *semper* wünschen, daß nicht die Intelligenzmänner ihm zurufen mögen den kalten Ruf, er sei ein Idealist und dann mit dieser albernen Phrase nun ihn vollkommen charakterisirt und — abgethan zu haben vermeinen.

Wir können uns hier nicht auf Einzelnes einlassen, wie auch wohl kein Leser an dem Einzelnen eines solchen Schriftchens kleben wird; doch einen Widerspruch müssen wir hier erheben und der bezieht sich auf seine Ansicht von der pädagogischen und namentlich auch der körperlichen Strafe. Gott straft auch und straft auch wohl am Leibe wie am Leibesleben. Wir kennen unsern Gegensatz hierin mit der herrschenden Ansicht und mit der Praxis. Doch die Emancipation des Fleisches hat uns nie zu Kopf wollen.

— □ **Stralsund**, 3. Januar 1853. Nachdem der Realschulunterricht hieselbst seit mehreren Jahren durch zwei mit dem Gymnasium verbundene Realclassen (Real-Tertia und Real-Quarta) seine Vertretung gefunden hatte, ist nunmehr durch den hiesigen Rath auf den Wunsch des bürgerchaftlichen Collegii eine besondere Realschule errichtet worden, wozu die Genehmigung durch Ministerialrescript vom 30. October 1852 erfolgt ist. Die neue Anstalt besteht für jetzt aus drei obern Classen, zu denen nach Bedürfniß untere Classen hinzutreten würden. Den zwei Realclassen, die seit Oftern 1852 vom Gymnasium getrennt worden, aber das Sommersemester hindurch unter der Leitung des Gymnasialdirectors Dr. Risse geblieben waren, konnte im Wintersemester seit dem Eintritt des neuen Dirigenten eine obere Classe hinzugefügt werden. Die Gesamtzahl der Schüler dieser drei Classen beträgt jetzt 80; das Lehrercollegium besteht aus vier Litteraten und einem technischen Lehrer. Zum Director der neuen Anstalt ist vom hiesigen Rathe gewählt der Dr. Risch (früher in Perleberg und Schwedt a. O.), Ordinarius in I ist der Dr. Arndt, in II der Dr. Brandt (beide früher Ordinarien der zwei mit dem Gymnasium verbundenen Realclassen), in III der neu angestellte Lehrer Kruse; für den technischen Unterricht ist der Lehrer an der hiesigen Provinzialgewerbeschule Müller gewählt worden. Die feierliche Einführung des neuen Dirigenten und des Lehrers Kruse geschah auf hiesigem Rathhause am 2. December durch den Syndicus Dr. Brandenburg. Möge die neue Realschule einem in der hiesigen Stadt und Umgegend längst gefühlten Bedürfnisse abhelfen und die von ihr gehegten Erwartungen und Hoffnungen erfüllen!

— Zur Ertheilung annehmbarer Entlassungszeugnisse für das Studium des Baufachs sind neuerdings berechtigt worden: die h. V. in Magdeburg, Halle, Wehlau und die Realabtheilung des Mariengymnasiums in Posen.

— Die städtischen Behörden der kleinen und nicht eben reichen Stadt Treptow a. R. haben für ihre h. V. einen jährlichen Zuschuß von fernern 1000 Thlr. bewilligt. in Folge des Ministerialrescripts vom 3. Juli 1852.

— Statistik des höhern Schulwesens. — Preußen zählt 120 Gymnasien und 11 Progymnasien mit 937 Classen, 32,509 Schülern und 1796 Lehrern. Hier von hat die Provinz Preußen 14 Gymn., 3 Progymn. mit 114 Cl., 4465 Schüler und 222 Lehrer; die Prov. Pommern 9 Gymn., 61 Cl., 1894 Schüler, 120 Lehrer; die Prov. Posen 6 Gymn., 62 Cl., 2540 Schüler, 114 Lehrer; die Prov. Brandenburg 17 Gymn., 134 Cl., 4868 Schüler, 291 Lehrer; die Provinz Schlesien 21 Gymn., 148 Cl., 6478 Schüler, 294 Lehrer; die Prov. Sachsen 21 Gymn., 134 Cl., 4100 Schüler, 271 Lehrer; die Prov. Westphalen 11 Gymn. und 8 Progymn., 123 Cl., 3265 Schüler, 199 Lehrer; die Rheinprovinz 20 Gymn., 153 Cl., 4815 Schüler, 285 Lehrer; die hohenzollern'schen Fürstenthümer 1 Gymnasium mit 8 Classen, 10 Lehrern und 84 Schülern. — Die Zahl der Real- und höheren Bürgerschulen, welche zur Abiturientenprüfung berechtigt sind, beträgt in der ganzen Monarchie 52 mit 388 Cl., 15,535 Schüler und 674 Lehrer. Hiervon hat die Prov. Preußen 11 Realschulen mit 75 Cl., 2958 Schüler und 117 Lehrer; Posen 2 Schulen, 12 Cl., 392 Schüler, 23 Lehrer; Schlesien 4 Schulen, 29 Cl., 1347 Schüler, 60 Lehrer; Pommern 1 Schulen, 29 Cl., 1284 Schüler, 48 Lehrer; Brandenburg 12 Schulen, 117 Cl., 3380 Schüler, 187 Lehrer; Sachsen 7 Schulen, 55 Cl., 2058 Schüler, 111 Lehrer; Westphalen 2 Schulen, 9 Cl., 236 Schüler, 19 Lehrer; die Rheinprovinz 9 Schulen, 18 Cl., 1830 Schüler, 111 Lehrer; Hohenzollern-Neuchâten endlich 1 Realschule mit 1 Classen, 50 Schülern und 8 Lehrern. Die Zahl der Gewerbeschulen in der ganzen Monarchie beträgt 24 mit 94 Lehrern. Sieben Gewerbeschulen sind zur Abiturientenprüfung berechtigt. Die Provinz Preußen hat 3 Gewerbeschulen mit 15 Lehrern, Posen 1 mit 4, Schlesien 3 mit 11, Pommern 2 mit 5, Sachsen 3 mit 12, Westphalen mit 20 Lehrern, eben so viel die Rheinprovinz. Seminare endlich bestehen in Preußen 50 mit 261 Lehrern (Preußen 7 Sem., 37 Lehrer; Posen 5 mit 33; Schlesien mit 33; Pommern 6 mit 28; Brandenburg 5 mit 37; Sachsen 9 mit 41; Westphalen 6 mit 31; die Rheinprovinz 6 mit 26) und etwa 2500 Seminaristen und 60 Seminaristinnen, deren Cursus fast überall dreijährig ist. Die Seminare für Lehrerinnen befinden sich in Berlin, Posen, Droyßig, Paderborn und Münster.

— Verfügung der Regierung zu Königsberg, betreffend Schul- und Turnfeste. December 1852. — Die königl. Regierung zu Königsberg i. Pr. hat so eben an sämtliche Landrathsämter, Kreis Schulinspektionen (Superintendenten und Erzpriester) und an alle Magistrate und Schuldeputationen eine wichtige Verfügung erlassen, in welcher dieselbe bei den jährlichen Schul- oder Turnfesten alles Schaugepränge, alle Benützung, welche die Harmlosigkeit der Jugend gefährden, so wie eine lange Vorbereitung zu solchen Festen, den Tanz am Schlusse und die Einladung benachbarter Erwachsener und Kinder untersagt. Zugleich verordnet die Regierung, daß die Rückkehr der Jugend nach dem Schulorte in der Regel mit dem Untergange der Sonne erfolgen soll. Die Regierung motivirt diese Verfügung, indem sie sagt, daß sie aus den Berichten der Schulräthe und auf andere Weise vernommen habe, wie namentlich in den letztverwichenen vier Jahren die an sich löbliche und alte Sitte eines jährlichen Schulfestes in vielen Orten in den Städten und auch wohl auf dem Lande entartet sei. Wenn es allerdings wünschenswerth erscheine, daß Rectoren und Lehrer selbst bei solcher Gelegenheit die Jugend zu beleben sich bemühen, daß sie ihre Spiele leiten und sich selbst in denselben zur Erhöhung der Freude betheiligen, so sei doch vor allen Dingen zu ermahnen, daß nicht durch diese Feste die sorgsam und möglichst lange zu bewahrende Kindlichkeit eingebüßt und die Jugend zu Prunksucht und eitlen Schaulust, zu Benützung und Anschauungen geführt werde, welche, abgesehen von der Störung der

Theilnahme an dem eigentlichen Schulleben, ihre glückliche Harmlosigkeit untergraben und jene traurige Verfrühung erzeugen, welche die Regierung in der Ueberreizung und in dem Hinwinken vieler Jünglinge mit Wehmuth wahrnahm u. s. w.

— Verfügung betreffend den Gesangunterricht. — Das Cultusministerium hat vor einiger Zeit die Schulvorstände durch die Provinzialschulcollegien zu größerer Berücksichtigung der Altersstufen der Schüler beim Gesangunterrichte veranlaßt, damit namentlich während der Mutationsperiode der menschlichen Stimme krankhaften Dispositionen und verderblichen Einflüssen auf das Stimmorgan vorgebeugt werde. Zugleich hat der Minister die wissenschaftliche Deputation für das Medicinalwesen zu einem Gutachten über die beim Gesangunterricht zu berücksichtigenden Altersstufen aufgefordert. Die Deputation hat sich nunmehr dahin ausgesprochen, daß vornehmlich auf das Alter zwischen dem 14ten und 18ten Lebensjahre sich häufig durch nicht gehörige Berücksichtigung der physiologisch in diese Zeit fallenden Veränderungen des Stimmorgans nach zahlreichen Erfahrungen dauernd nachtheilige Folgen ergeben. Was die früheren Lebensjahre anlange, so sei zu berücksichtigen, daß es nicht gerathen erscheine, den Gesangunterricht vor vollendetem siebenten Jahre überhaupt anzufangen, da vorzugsweise im zarterem Alter die Kinderstimmen vor Anstrengung gesichert bleiben müssen. Insbesondere sei die Dauer einer Stunde eine zu große Anstrengung für eine einzelne Kinderstimme.

— Breslau, 16. November. Religionsunterricht Christkatholischer Kinder. — In Verfolg der Thatsache, daß die aus der aufgelösten Christkatholischen Gemeindeschule den Breslauer städtischen Elementarschulen überwiesenen Kinder gehalten worden sind, auch an dem Religionsunterricht dieser Anstalten Theil zu nehmen, haben eine Anzahl Christkatholiken unterm 10. October d. J. an die Breslauer städtische Behörde sich gewendet und die Bitte ausgesprochen: „Ein zc. Magistrat wolle in den ihm untergebenen Elementarschulen unserer Stadt nachdrücklich verordnen, daß die Kinder der Christkatholischen Eltern, gleich denen aller andern nichtevangelischen vom Besuche des Religionsunterrichtes, so lange es die Eltern nicht selbst fordern, verschriftsmäßig und vollständigst befreit sein und bleiben sollen, über diese Verfügung aber den dabei Betheiligten ein beruhigendes officiellcs Wort vergönnen.“ Der Magistrat hat den Bittstellern unterm 27. October geantwortet, daß bereits vor Eingang ihrer Vorstellung die k. Regierung in Veranlassung einer aus einem einzelnen Falle diesfälling an sie gerichteten Anfrage ihn selbst dahin beschieden habe, „daß die Kinder Christkatholischer Eltern entweder an dem Religionsunterricht der Schulen, welche sie besuchen, Theil nehmen müßten, oder der Nachweis zu erfordern sei, daß diese Kinder außer der Schule nach den Glaubenssätzen einer anerkannten Confession Religionsunterricht erhielten, da weder die Gemeinschaft der Christkatholiken als eine Religionsgesellschaft, noch ihr Cultus als eine besondere Confession anerkannt und geduldet sei.“ Der Magistrat könne also in den von ihr getroffenen Anordnungen keine Aenderung veranlassen. Wie die „N. D. Z.“ vernimmt, wollen sich die betreffenden Eltern mit diesem Bescheide nicht begnügen, sondern sich mit erneuerter Vorstellung an den Magistrat wenden. (N. Z.)

— Paderborn, 27. October. Reclamirung ehemaliger Jesuitengüter. — Jüngst sind die Jesuiten in Paderborn wieder eingezogen, und jetzt ist ein Proceß im Gange, der vielleicht berühmt wird. Der Bischof von Paderborn fordert das sämmtliche an den Staat übergegangene Vermögen des ehemaligen Jesuitencollegiums zu Bären zurück, im Werthe von mehr als einer Million. Die Jesuiten besaßen einst die Herrschaft Bären, welche sie vom Grafen von Bären mit allen

Grundstücken, Forsten, Zehnten und sonstigen Gerechtsamen erworben hatten. Als der Papst den Jesuitenorden aufhob, übertrug er in der Bulle vom 21. Juli 1773 die „den Obern der Gesellschaft Jesu seither zugestandene geistliche und weltliche Jurisdiction und Gewalt“ den Bischöfen, und bestimmte zugleich, daß die Güter der Jesuiten zu kirchlichen und frommen Zwecken verwendet werden sollten. Der damalige Fürstbischof von Paderborn ergriff Besitz von den Büren'schen Jesuitengütern und verwandte, ohne sie dem Kirchenvermögen einzuverleiben, deren Einkünfte zur Unterhaltung von Schulen, Pfarrstellen, ehemaligen Jesuiten, straffälligen, emeritirten und eingewanderten Geistlichen. Nachdem 1802 das Fürstbisthum Paderborn an die Krone Preußen gekommen, nahm die preussische Domänenkammer jene Güter unter ihre Verwaltung und ließ einen Theil davon verpachten und verkaufen, während die aus denselben fließenden Unterstützungen den Studienanstalten zu Paderborn ungeschmälert blieben. Der König Jerome von Westphalen schlug darauf durch seine Ordre vom 29. Januar 1811 die Büren'schen Jesuitengüter zu seinen Krondomänen, und so kamen sie als Domänen wieder an Preußen. Durch Cabinetsordre vom 30. November 1813 wurde vernächst angeordnet, daß die Einkünfte für das hiesige Gymnasium, für die hiesige theologische Facultät, die Lehrerstelle zu Büren und das Taubstummeninstitut verwendet werden sollten. — Jetzt behauptet aber der bischöfliche Stuhl zu Paderborn, er sei Eigentümer des ganzen Vermögens und der Staat befinde sich im unredlichen Besitze desselben. Er beantragt deshalb in der eingereichten Klage, den königl. Fiscus zur Herausgabe des sämmtlichen an den Staat übergegangenen Vermögens der Büren'schen Jesuiten nebst allen Früchten und Nuzungen seit dem 1. November 1813 und zur Zahlung des Werthes der inzwischen davon verkauften Vermögensstücke für schuldig zu erklären. Der bischöfliche Stuhl stützt sich darauf, daß nach der päpstlichen Bulle sowohl als nach der Ansicht des Reichshofrathes das Jesuitenvermögen der Kirche zugefallen, die Einverleibung desselben in die Domänen aber illegitim und deshalb wirkungslos sei. Ob nun so außerordentlichen Ansprüchen das vom Kläger bezweckte Resultat folgen werde, scheint uns mehr als zweifelhaft. Es fragt sich zunächst, ob sich nicht die Worte der päpstlichen Bulle bloß auf die Jurisdiction in den geistlichen und Zehngerichten beziehen, in welchen letztern auch nicht rein kirchliche Frevel zur Aburtheilung kamen? Wenn aber die Bulle auch die weltlichen Güter meinte, konnte denn der Papst über weltliches Eigenthum eines aufgehobenen Ordens gültig verfügen, der fiel dasselbe nicht vielmehr sofort mit der Aufhebung des Ordens als herrenlos dem Landesherrn anheim? So entschied auch der Reichshofrath, daß die bisher von den Jesuiten besessenen Reichslehen an den Kaiser als erledigt zurückfielen; wohl aber indicirte er dem Kaiser das Recht und die Pflicht, darüber zu wachen, daß das Jesuitenvermögen für Schulen und ähnliche wohlthätige Anstalten im Sinne seiner Stifter verwandt werde. Kaiser Joseph II. und König Friedrich II. disponirten demgemäß über das bisherige Jesuitenvermögen in ihren Staaten, der Kurfürst von Pfalzbayern stattete den Malteserritterorden damit aus, und auch der Fürstbischof von Paderborn verfügte darüber nur als Landesherr. Der Reichsdeputationshauptschluß endlich überließ die Güter der aufgehobenen Orden und Klöster den Landesherrn zur Erleichterung ihrer Finanzen“. Die westphälische Regierung betrachtete ebenfalls das Büren'sche Jesuitenvermögen nur als solches, „über welches sich der Bischof als Souverän die besondere Verfügung vorbehalten habe“. Dieser Act der westphälischen Regierung allein möchte die preussische jeder Pflicht überheben, Rechenschaft zu legen. Indessen werden die mehrfachen interessanten Fragen dieser Art vor den hiesigen Gerichten schwerlich zur Erörterung kommen, sondern wahrscheinlich der Compe-

tengconflict erhoben werden, da es sich hier auch um landesherrliche Hoheitsrechte handelt. (N. 3.)

— Arnberg, 2. Januar. Anstellung kath. Geistlicher an Volksschulen. — Eine interessante Frage über die Stellung des Staates und der Kirche zur Schule bringt der in der Stadt Neheim entstandene Conflict zur Sprache. Der dortige katholische Schulvorstand hält sich für berechtigt, das Lehrereamt an einer Elementarclasse mit einem Geistlichen zu besetzen, weil er als solcher auch ohne nähere Prüfung zu einer Elementarschulstelle befähigt sei. Die hiesige kön. Regierung behauptet dagegen das Recht, vorkommenden Falls die Qualifikation des Gewählten noch näher prüfen zu können. Nach den bestehenden Gesetzen haben die Regierungen allein über die Befähigung eines Lehrers, der an einer Schule angestellt sein will, zu entscheiden, und von ihnen hängt es ab, inwieweit sie den Zöglingen bestimmter Anstalten von vorn herein die Qualifikation zugestehen wollen. Seitens des genannten Schulvorstandes wird nun behauptet, daß durch frühere Ministerialerlasse diese Angelegenheit dahin geordnet sei, daß jeder katholische Geistliche, der zur Seelsorge befähigt sei, eben damit auch unbedingt die Qualifikation als Elementarlehrer besitze, und es wird geltend gemacht, daß einer, der an einem Gymnasium sein Abiturientenexamen gemacht habe, auch der hinreichenden Kenntnisse für eine gewöhnliche Lehrerstelle nicht entbehre. Es fragt sich nun, ob dieß, daß ein solcher keiner näheren Prüfung bedürfe, als eine Regel zu betrachten, von der keine Ausnahme statfinde, wenn gleich die kön. Regierung es für nöthig halte, sich der Befähigung gerade für eine bestimmte Schule noch näher zu vergewissern. Die Frage läuft zuletzt darauf hinaus, ob die Regierung, wenn ein katholischer Geistlicher eine Elementarlehrerstelle übernehmen will, noch darum befragt werden müsse, oder ob es der bischöflichen Behörde freistehe, jede derartige Stelle mit einem Geistlichen zu besetzen, wenn der betreffende Schulvorstand es zu Frieden ist. (N. 3.)

Sachsen-M.-S. Saalfeld. Höhere Bürgerschule, Dir. Dr. Weidemann. Aus dem Programm für 1852 theilen wir folgende Stelle hier mit:

Die Einrichtung, daß im vorigen Schuljahre in allen Classen Luthers Katechismus für einen Theil des Religionsunterrichts zu Grunde gelegt wurde, beruht theils auf der Ueberzeugung von der Vortrefflichkeit dieses ältesten und allgemeinsten Schulbuchs für die christlich-protestantische Glaubens- und Sittenlehre, bei welcher es möglich ist, dasselbe auf den verschiedensten Bildungsstufen mit Erfolg zu gebrauchen, theils aber auf einer dem Confirmandenunterrichte von Seiten der Schule zu schenkenden Berücksichtigung. Wir haben nämlich in allen Classen bis zur zweiten herauf stets eine ziemlich große Anzahl noch nicht confirmirter Schüler, welche dann im letzten Vierteljahre bei einem der städtischen Herren Geistlichen den kirchlichen Confirmandenunterricht gemeinschaftlich mit den Knaben aus allen andern hiesigen Schulen genießen. Um nun in der Schule dem kirchlichen Confirmandenunterrichte eine bestimmte einheitliche Grundlage unterzubereiten, wurde durch Uebereinkunft der h. Ephorie und des Rectorats und mit Genehmigung des h. Staatsministeriums ein gewisses Maß des religiösen Unterrichtsmaterials festgesetzt, welches alle Schulanstalten zu Saalfeld den Confirmanden als Eigenthum des Verständnisses und des Gedächtnisses mitgeben, und die Herren Geistlichen beim Confirmandenunterrichte als Grundlage desselben benutzen und weiter verarbeiten. Dieses Maß bestimmt keineswegs den ganzen Umfang des Religionsunterrichts, welcher in den einzelnen Schulen, namentlich auch in der Realschule, zu ertheilen ist und wirklich ertheilt wird, sondern setzt nur ein Minimum desselben fest, unter welchem kein zum Confirmationsunterrichte hinzutretender Schüler bleiben soll.

Als Minimum wird angenommen:

- I. Geläufige Kenntniß der wichtigsten biblischen Geschichten des A. und N. Testaments, — nach Kaufenbusch;
- II. Kenntniß der wichtigsten Daten der jüdischen Geschichte nach S. 378 und 379 des Thüring. Kinderfreundes II.;
- III. Kenntniß der unentbehrlichsten, d. h. für ein Verständniß der evangelischen Geschichte schlechthin nothwendigen Daten aus der Geographie von Palästina;
- IV. Kenntniß der Haupteintheilung der Bibel und des den einzelnen Hauptclassen der biblischen Bücher A. und N. Testaments eigenthümlichen Inhalts, mit besonderer Berücksichtigung der wichtigeren geschichtlichen Thatfachen und unterstützt durch Erklärung einzelner wichtiger Abschnitte des A. Testaments und einzelner Haupttheile der evangelischen Geschichte des N. Testaments;
- V. Kenntniß der Hauptdaten der christlichen Religionsgeschichte, wie sie der Thüring. Kinderfreund II. S. 314—339 und auf S. 379, 380, 381, 382 und 383 theils giebt, theils andeutet;
- VI. Kenntniß des christlichen Kirchenjahres, der Namen der Fest- und Sonntage und der Bedeutung der Festzeiten;
- VII. Kenntniß und gedächtnismäßiger Besitz
 - a. der Bibelsprüche des Thüring. Kinderfreundes, I. Theil,
 - b. der drei ersten Hauptstücke des Luther. Katechismus,
 - c. der sämmtlichen mit einem Stern bezeichneten Bibelsprüche des Weidemannschen Katechismus,
 - d. des Morgen- und Abendsegens, des Benedicite und des Gratiass (Anhang des Katechismus),
 - e. der nachfolgenden Lieder und Liederverse:
 1. Es lebt ein Gott, der u.,
 2. Wie bist du, Höchster, von uns u.,
 3. Wenn ich, o Schöpfer, deine u., B. 1—4 und 6,
 4. Auf Gott, und nicht auf u.,
 5. In allen meinen Thaten u., B. 1—3, 8 und 9,
 6. Wer nur den lieben Gott läßt u., B. 1,
 7. Alles ist an Gottes Segen u., B. 1, 2, 5 und 8,
 8. Befiehl Du Deine Wege u., B. 1, 2, 8,
 9. Was Gott thut, das ist u., B. 1,
 10. Nun danket alle Gott u.,
 11. Lobt Gott, ihr Christen u.,
 12. An deine Leiden denken wir u., B. 1—3,
 13. Ach Gott, verlaß mich nicht u.,
 14. Jesus meine Zuversicht u., B. 1—4,
 15. Oft klagt mein Herz u., B. 3,
 16. Lieb' immer Treu und Redlichkeit u.,
 17. Heilig, heilig ist das Band u., B. 1—3 und 7,
 18. Mein erst Gefühl sei u.,
 19. Nun sinkt die Sonne nieder u.,
 20. Herr unser Gott, wir bitten u.,
 (zusammen 98 Verse),
 - f. der nachfolgenden Psalmen: Psalm 1, 23, 90, 103, 121, — und zwar in dem Maße, daß genaues und klares Wortverständniß aller dieser

Stücke (a—f) erreicht ist, und dieselben geläufig, präcis und tonrichtig recitirt werden können.

Es wird ferner festgesetzt, daß dieses Minimum, mit Beschränkung von No. V und VI auf eine Kenntniß der allerwichtigsten Daten aus dem Leben Luthers und der drei Hauptstücke, bereits in der vierten Classe der Realschule, in der zweiten der Bürgerknaben- und Bürgermädchenschule und in der zweiten Abtheilung der ersten Volksschulclasse absolvirt, im nächstfolgenden Cursus repetirt, mit der Ausführung von No. V und VI erweitert, und daß das ganze Minimum auch in den weiter folgenden Cursen wiederholt und immer fester eingeprägt werden soll.

Hiermit ist ein wesentlicher Schritt zu dem von uns geforderten Ziele hin gemacht. Zwar erscheint er zunächst nur „als eine dem Confirmandenunterricht von Seiten der Schule geschenkte Berücksichtigung“, und das genügt uns nicht; aber er wird oder kann wenigstens dahin führen, daß auch die Kirche dem Religionsunterricht der Schule die gehörige Rücksicht schenkt. Dieß wird dann geschehen sein, wenn die Kirche — also nicht die einzelnen Geistlichen einer Stadt oder eine h. Ephorie, sondern die oberste kirchliche Behörde — der Schule ihre Forderungen stellt und ihr Auftrag, Verus und Vollmacht giebt. Da wird's denn freilich nicht genügen, daß nichts wider die symbolischen Bücher gelehrt wird. Dafür wird aber auch die Kirche die Arbeit der Schule achten, anerkennen und benutzen. Der Confirmandenunterricht für die Schüler wird sich concentriren und in Frieden sein mit dem Religionsunterricht der Schule. Er wird sich nicht durch zwei, drei Jahre hinziehen und die Schüler der tieftgreifenden Zucht der Schule entrücken und entfremden. Er wird sich beschränken auf die Vorbereitung zur Communion, zum Eintritt als mündiges Glied in die Kirche.

Verstehen wir die eine Stelle der obigen Mittheilung richtig, daß in Saalfeld schon wirklich der Confirmandenunterricht nur ein Vierteljahr überhaupt dauert? Dessenfalls dürfte die Kirche an die Schüler einer h. B. wohl sogar größere Ansprüche machen müssen als die verzeichneten. Will Herr Dr. W. nicht darüber gefälligst in der Revue berichten?

E. Personalchronik.

Preußen. Dr. Better, Conr. am G. zu Luckau, zum Prof.; Cand. Dr. Schlichte zum Mathem., Bauermeister zum Subr.

Dr. Beinling zum Coll. am G. Maria-Magd. in Breslau.

Heffter, Hülfsk., und Stier, als Adj. am G. in Wittenberg.

Breda u. Krüger, L. am G. in Bromberg, zu Oberl.

Schubert, Subr., zum o. L. am G. in Anclam, Bertram, Cand., zum o. L. am G. in Greifenberg.

Karsten, Cand., zum o. L. am Köln. R.-G. in Berlin.

Dr. Moissitzig u. Dr. Peters, o. L. am G. in Konig, zu Oberl.

Renvers, Cand., zum o. L. am G. in Aachen.

Dr. Petry zum o. L. am G. in Elberfeld, Dr. Döllgen als o. L. am G. in Torgau, Hölzler als o. L. am G. in Kottbus.

Müller, Cand., zum o. L. am G. in Anclam, Dr. Krause zum Hülfsk. am Pädag. u. L. F. in Magdeburg.

Fabricius zum Hülfsk. am G. in Rastenburg.

Dr. Hennicke, Oberl. am G. in Köslin, zum Prof., Dr. Baumgardt, o. L. das., zum Oberl.

- Gähler am Pädag. in Züllichau, zum Musikdir.
 Dr. Savelberg, o. L. am G. in Bonn, zum Oberl. am G. in Aachen.
 Braun, Oberl. am G. in Kulm, zum Prof.
 Dr. Pitau, Adj. am Pädag. in Putbus, zum Subr. am G. in Greifenberg;
 ramer u. Dr. Frieten, Cand., zu o. L. am G. zu Münstereifel.
 Dr. Bollmann, Coll., u. Dr. Kempf, Cand., zu o. L. am G. zum gr. Kl.
 Berlin.
 Replaff, Cand., zum o. L. am Altst. G. in Königsberg i. P.
 Dr. Thiel am G. St. Elis. in Breslau zum o. L.; Dr. Speck das. zum 1. Collab.
 Heuermann vom G. in Minden an das G. in Burgsteinfurt.
 Scoppewer, Cand., zum o. L. am G. in Sorau.
 Dr. Buchmann, Oberl. an der h. B. in Brandenburg, u. Dr. Verdufchel,
 ind., als o. L. an die Luisenst. h. B. in Berlin.
 Dr. Gieswald, o. L. an d. h. B. in Wehlau, zum Oberl. an d. h. B. St.
 ob. in Danzig.
 Dr. Peucker, Cand., als o. L. an d. h. B. in Breslau.
 Dr. von Rolke, Cand., als o. L. an d. h. B. in Aachen.
 Heringer, Elem.-L., zum L. an d. h. B. in Münster.
 Gleizner, zum Hülfsl. an d. Köb. h. B. in Königsberg i. P.
 Buttner, L. in Bresen, zum 2. L. am Sem. in Droßfig.
 v. d. Linden, Lehrerin in Barmen, zur 1. L. am Sem. in Droßfig.
 Richter in Altdöbern, zum L. u. Waisenhausvorst. am Sem. Neuzelle.
 Zimmer, zum 4. o. L. am Sem. in Weisensefeld.
 Dr. Dorner, o. Prof. an d. Univ. Bonn, die nachgesuchte Entlassung erteilt.
 Dr. Ritschl, Priv.Doc. an d. Univ. Bonn, zum a. o. Prof. in der ev. theol.
 ic. daselbst.
 Dr. Karsch, Priv.Doc., zum a. o. Prof. in der ph. Fac. d. Al. Münster.
 Steinmeyer, Lic. in Berlin, zum o. Prof. in der ev. th. Fac. d. Univ. Breslau.
 Dr. R. v. Stachau, Priv.Doc. in Halle, zum a. o. Prof. in der jur. Fac. d.
 Königsberg.
 Dr. Wofke, Sup. in Bartenstein, zum Reg.- u. Sch.R. in Königsberg.
 F. L. Jahn, geb. 11. Aug. 1778, † in Freiburg a. U. 15. Oct. 52.

III. Uebersichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

1. A. Trendelenburg *elementa logices Aristoteleæ. Editio quarta retractior*
 1852. XVI u. 159 S.

(Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1852.)

In der Zeitschrift für das Gymnasialwesen ist zu wiederholten Malen der *elementa logices Aristoteleæ* gedacht worden. Wenn dabei im Allgemeinen das kleine Unternehmen Anerkennung gefunden hat, so fehlt es doch im Einzelnen weder an kritischen Bedenken noch an Rathschlägen zur Verbesserung. In diesem Sinne sind namentlich bei Aufträgen des Prof. Dr. Schmidt in Stettin gehalten; im Jahrgang 1851, S. 65 ff. über »Verminderung und Vermehrung der Stundenzahl für den Unterricht

in der philosophischen Propädeutik und im Deutschen«, und S. 753 ff. zur »Beurtheilung der Trendelenburgischen *elementa logices Aristotelicae*«; ferner im Jahrgang 1852, S. 528 ff. die kürzlich erschienenen »Bemerkungen zu den *elementa logices Aristoteles*« von Dr. Heidtmann in Reustettin. Da nun die Elemente zunächst für den Gebrauch in den deutschen Gymnasien bestimmt sind, so muß es dem Herausgeber daran liegen, in dem Kreise derselben eine richtige Auffassung und Anwendung des Büchleins ungestört zu erhalten. Wie es von einer Seite seine Pflicht ist, auf das erfahrene Urtheil derer hinzuhorchen, welche die Elemente in den Schulen gebrauchen: so darf er auf der andern nicht dulden, daß man von ihnen fordere, was sie nicht leisten wollen oder nicht leisten können, oder daß man in ihnen da Fehler finde, wo keine sind. Dem unterzeichneten Herausgeber genügt es daher nicht, die erhobenen Bedenken stillschweigend mit der Thatfache der nunmehr erschienen vierten Auflage zu beantworten, sondern er wünscht, die Elemente mit wenigen Worten in demselben wissenschaftlichen Kreise zu rechtfertigen, in welchem einige Punkte derselben angegriffen sind. Indem er die ursprünglichen Grundzüge der aristotelischen Logik in ungefälschter Theilnahme der Gymnasien empfiehlt, wünscht er noch einige Worte über die Art und Weise hinzuzufügen, wie sie der philosophischen Propädeutik zu dienen bestimmt sind.

Die erste Auflage der Elemente kam im Herbst 1836 heraus, und zwar mit bestimmter Beziehung zu den damaligen Verhältnissen und Zuständen der deutschen Philosophie, wie das Vorwort dessen kein Fehl hatte. Damals ging die Bewegung der hegel'schen Dialektik durch die Zeit durch, und sie äußerte ihre Gewalt auch auf den Unterricht der philosophischen Propädeutik in den Gymnasien. Die formale Logik Kant's wurde nun verschmäht, nachdem im Fortschritt der deutschen Philosophie Melancthon's oder Ernesti's Logik verdrängt war. Die empirische Psychologie lag in keiner kurzen und sichern Gestalt vor und schien als Empirie Vielen tief unter der Höhe einer philosophischen Vorbildung zu stehen. Es schwankte der feste, es zerfloß der gemeinsame Inhalt der philosophischen Propädeutik. Manche Lehrer begannen nach den vermeintlichen Forderungen der Zeit, d. h. nach ihrer eigenen, bald von Hegel, bald von Herbart, bald anderweitig bedingten philosophischen Bildung auf ihre Weise sich selbst eine Vorschule zu entwerfen und Paragraphen zurechtzustellen. Auf der einen Seite wurden dadurch die Schüler nicht selten über den Kreis des klaren Verständnisses hinausgehoben und in überschwengliche und ihrem Fassungsvermögen unzugängliche Speculationen oder gar in philosophische Vorurtheile eingeführt; und auf der andern Seite war durch diesen eingebildeten Schwung der seit der Reformation und länger in den Gymnasien hergebrachte philosophische Elementarunterricht nahe daran, den festen Boden zu verlieren, auf welchem alle Elemente, wenn sie für das Gymnasium gehören sollen, stehen müssen. Die philosophische Propädeutik mußte unfehlbar eine Halbheit werden oder sich selbst auflösen, wenn es nicht gelang, ihr jenseits des Streites philosophischer Schulen einen anerkannten bleibenden Halt und Inhalt zu geben.

Dies erkannte der Herausgeber und versuchte eine Abhülfe auf dem eigenthümlichen Grunde der Gymnasien, indem er den logischen Elementarunterricht auf ähnliche Weise, wie sich die Elementarmathematik auf den Euklides stützt, zum Aristoteles zurückführte, aber ohne fremde Vermittlung zum Aristoteles selbst und in der Ursprache, und zwar dieß that er mit der Absicht, um dadurch für das Verständniß der Terminologie besondere Vortheile zu erreichen und für die Einheit der Unterrichtszweige zugleich das Griechische nach einer neuen Richtung fruchtbar zu machen.

Auf den ersten Blick mochte es kaum möglich scheinen, den weitgeschichtigen Inhalt

es aristotelischen Organon in die kurze und klare Form von Elementen zu bringen und den schwierigen Aristoteles für die Gymnasien lesbar zu machen; es mochte kaum möglich scheinen, die Forderungen der heutigen Wissenschaft und namentlich das Bedürfnis eines übersichtlichen logischen Systems im alten Aristoteles zu befriedigen; es mußte kühn scheinen, den damals noch mehr gepriesenen als gelesenen Aristoteles gleich mit längst verarbeiteten Autoren den Lehrern der Gymnasien sogar als Gegenstand des Unterrichts zuzumuthen; es mochte ein Unternehmen wenig Erfolg versprechen, das die Schwierigkeit des philosophischen Unterrichts mit solchen neuen Schwierigkeiten steigerte. Denn dessenungeachtet der Grundgedanke des Versuches werth schien, so war die Ausführung, die hinterher sehr leicht scheinen mag, äußerst schwierig. Die Auswahl und die Zusammenstellung waren durch die verschiedensten Rücksichten bedingt. Die eine Rücksicht forderte kurze und verhältnißmäßig leichte Stellen, die andere eine Verbindung, die aristotelisch bliebe und doch eine zweckmäßige Ergänzung im Sinne eines vollständigeren Systems möglich machte. Die Arbeit war eine Mosaikarbeit, und war als solche an die im Aristoteles vorgefundenen oder ablösbaren Steinchen gebunden. Die Zusammenfügung mußte nach einem Grundriß geschehen, der, nirgends im Aristoteles vorgegeben, auch der Betrachtung der spätern Wissenschaft freie Hand ließ, um Lücken zu füllen oder die Auffassung zu berichtigen. Es war schwierig, die historische Arbeit mit den gegenwärtigen Zwecken unseres Unterrichts in Uebereinstimmung zu bringen. Die doppelte Richtung der Aufgabe, welche in einen innern Zwiespalt zu zerfallen drohte, war nur so zu vereinigen, daß in den Paragraphen auf eine reine und gedrungene Darstellung des Aristoteles hingearbeitet, aber in der Uebersicht und den Anmerkungen auf den äußern Zweck des Unterrichts hingewiesen wurde. Es handelte sich nicht um eine erschöpfende Untersuchung der aristotelischen Logik, sondern um den Inbegriff ihres bleibenden Inhalts; es handelte sich nicht um die Erörterung zeitiger und dunkler Punkte, sondern um die Zusammenfassung der klaren und unstrittigen Grundzüge. Es war schwer, eine solche Grenze sicher zu finden. Es forderte der Zweck, daß die Logik in den Grundzügen wissenschaftlich begründet und in scharfen Begriffen zusammengefaßt würde, daß sie in ihrem heutigen Sprachgebrauch historisch aufgeklärt und in ihren Gesetzen auf die heutigen Disciplinen anwendbar erschiene. Sollte die aristotelische Logik wirklich als philosophische Disciplin, als eine Disciplin der Gegenwart, einen Ort finden, so war die letzte Rücksicht eben so wichtig, als die Klärung des Sinnes. Eine abstracte Logik hilft wenig oder nichts; ihre allgemeinen Bestimmungen müssen im Besondern als das stillschweigende Gesetz der nach Nothwendigkeit strebenden Wissenschaften angeschaut werden. Daher schien es rathsam zu sein, die Elemente nach dieser Richtung für die Zwecke des Gymnasialunterrichts zu zurechtzulegen. Die im Jahre 1842 erschienenen »Erläuterungen« suchten die Fruchtbarkeit der Anwendung mitten in dem modernen Stoff des Unterrichts, in der Grammatik und Mathematik, in der Physik und den beschreibenden Naturwissenschaften nachzuweisen. Auf diese Weise scheint es möglich zu sein, zugleich den Schülern die folgenreiche Anregung zu geben, daß die von ihrem großen Griechen gefundenen Bestimmungen die immer neu in der Wissenschaft wirkenden, also die bleibenden Gesetze sind. Wenn es so lang, so wurde ihnen das griechische Alterthum, das der moderne Bildungstoff so rasch verdrängen möchte, nach einer neuen Richtung gegenwärtig und bedeutend.

Das Ziel stand deutlich da; aber die Schwierigkeiten und Hindernisse des Weges lagten sich dem Auge fast noch deutlicher. Mängel der Ausführung waren unvermeidlich. Es war ein gefährliches, aber für den Zweck gedrungener Kürze unumgängliches Bedenken, Stellen aus ihrem Zusammenhang zu lösen und bisweilen in einen neuen

einzufragen. Der feste Boden ging dadurch leicht verloren, auf dem sonst die Erklärung zu stehen pflegt, wenn sie sich in dem ursprünglichen Ganzen einer Schrift bewegt. Jedoch stand zu hoffen, daß die Vortheile die Nachtheile überwiegen und die Vorzüge vielleicht die Mängel in den Schatten stellen würden. Darauf hin wagte sich die erste Auflage hervor. Der Erfolg übertraf die Erwartung. Das Büchlein fand in und außer Deutschland günstige Aufnahme. In den Gymnasien gewann es einigen Einfluß auf eine festere und sicherere Gestaltung der philosophischen Propädeutik. Nebenher förderte es vielleicht auch seines Theils die für die Zeit heilsame Richtung auf ein allgemeineres Studium des Aristoteles. Der Herausgeber bemühte sich, in den folgenden Auflagen im Sinne des ursprünglichen Plans nachzubessern, und hat auch an der nunmehr vorliegenden vierten Auflage keine Mühe gespart.

Der Text ist neu durchgesehen, aber es ist keine Stelle zugefügt. Die lateinische Uebersetzung ist geblieben, aber hier und da berichtigt oder umgebildet. Erfahrene Lehrer rathen dringend, sie beizubehalten, da die Elemente mit dem aristotelischen Text für die Kraft der Schüler immer eine Zumuthung seien, bei welcher eine solche Nachhilfe rathsam erscheine. Die Anmerkungen sind vielfach erweitert, und zwar nicht nach der Seite der Anwendung hin, welche mehr den »Erläuterungen« vorbehalten bleibt, sondern nach der Richtung der ursprünglichen aristotelischen Lehre, indem bald die Erklärung aus dem Aristoteles näher begründet und ausgeführt, bald, wenn auch seltener, einiges Neues, das für den Unterricht wichtig schien, wie z. B. § 48 die *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος*, hinzugefügt wurde. Durch diese Uebersetzung wird, wie zu hoffen steht, das Büchlein vollständiger, verständlicher und brauchbarer geworden sein.*

Der Unterzeichnete kennt einige hervorragende Beispiele eines erfolgreichen Unterrichts in der philosophischen Propädeutik, und er hat noch in einzelnen Fällen eines mit den Candidaten der Medicin abgehaltenen Tentamen philosophicum erfreuliche Spuren desselben wiedergefunden. Diese Beispiele zeigen, was dieser Zweig des Unterrichts in der Hand eines einsichtigen Lehrers leisten, welche nachhaltigen Wirkungen er äußern kann. Gerade bei denjenigen Schülern, welche später weniger als die künftigen Philologen oder Theologen in die Nähe idealer Studien getrieben werden, kann der vorbereitende philosophische Unterricht, wenn er gründlich ist und sich auf der Höhe hält, von der größten Bedeutung für den Sinn und die Richtung der wissenschaftlichen Auffassung werden.

Allein wenn man äußerlich und namentlich nach den Anzeichen, welche sich aus den Programmen entnehmen lassen, ein Urtheil fällen darf, so leidet in weiter Ausdehnung das, was in den Gymnasien philosophische Propädeutik heißt, an dem schlimmsten Gebrechen, an dem Gebrechen der Halbheit.

Zunächst ist man unsicher, welche Gegenstände man aufnehmen und welche man ausschließen soll — und geräth durch dieß Schwanken in eine Halbheit. Dieß gilt besonders von der Psychologie, mit der man sich nicht zu behelfen weiß, zumal es darin an einem anerkannten, für die Gymnasien passenden Lehrbuch fehlt. Wir kennen, was namentlich Deinhardt in der Centralbibliothek (Juni 1839) für die Psychologie als einen Theil der Propädeutik gesagt und was er in diesem Sinne für dieselbe in seinem ausgezeichneten Programme (Wittenberg 1840) geleistet hat. Aber wir müssen bei dem bleiben, was wir schon in der Vorrede zu den »Erläuterungen« ausgesprochen. Die Psychologie als Wissenschaft ist so schwierig, daß es nicht möglich

* Die nunmehr folgende Erwiderung auf die Beurtheilungen der Herren Heide mann und Schmidt lassen wir weg. B. L.

ft, sie ohne Abbruch an Tiefe und Gründlichkeit in den Gymnasien zu treiben. In der Psychologie wiederholen sich die größten Schwierigkeiten der Metaphysik. Die Vorstellung einer empirischen Psychologie im Gegensatz einer philosophischen ist unbestimmt und kaum mehr so durchzuführen, wie einst zur Zeit des Wolf'schen Systems. Aristoteles' Psychologie ist tiefsinnig und voll bewundernswürdiger Blicke, aber sie steht doch nicht in demselben Verhältniß des Bleibenden und Anerkannten zur heutigen Seelenlehre, wie sein Organon zur Logik. Auch sind einzelne Begriffe, wie überhaupt seine ganze Schrift über die Seele, zu schwierig, um im Durchschnitt Schülern des Gymnasiums zugänglich zu sein. Das Dilemma ist unvermeidlich. Entweder man treibt die Psychologie so, daß die Schüler sie verstehen, und dann thut man der Wissenschaft ein Genüge, oder man thut der Wissenschaft genug, und dann verstehen sie die Schüler nicht. Die Behandlung einzelner Begriffe, wie die Behandlung des Begriffs der Seele in Deinhardt's Programm ist noch keine Psychologie. Daher wird der Vortrag der Psychologie in den Gymnasien leicht zur Halbheit.

Noch halber, noch fragmentarischer muß der Versuch einer Geschichte der Philosophie für die Gymnasien ausfallen. Einzelne Motive aus der Geschichte der Philosophie mögen von anregenden Lehrern mit Erfolg zum Antrieb philosophischer Betrachtungen benutzt werden, aber es kann nimmer ein Ganzes herauskommen. Der Gegenstand ist für die Gymnasien nicht in sich selbst gegründet, sondern lediglich zulässig, wenn gerade ein Lehrer da ist, welcher aus den zugänglichen Bruchstücken etwas zu machen weiß.

Zu dieser Unsicherheit und Halbheit des Gegenstandes kommt die karg gemessene Zeit und die daraus entspringende, sich hinschleppende Länge des Unterrichts. In den preussischen Gymnasien steht zwar durch höhere Anordnung die philosophische Propädeutik als bleibender Gegenstand fest, aber sie wird dennoch nicht selten weggewünscht und hinausgedrängt, bald weil es am rechten Leben fehlt, bald weil die Zahl der übrigen Lehrgegenstände wächst. Indem nun der Gegenstand in der pädagogischen Meinung wie zwischen Sein und Nichtsein hin und her schwankt, geräth man in der Praxis auf einen leidigen Mittelweg. Man läßt die philosophische Propädeutik bestehen, aber man gönnt ihr keinen Raum. Man beschränkt sie, wie viele Programme eigen, auf das kleinste Maß, das möglich ist, auf Eine wöchentliche Lehrstunde, auf ein Maß, zu dem nicht leicht ein anderer Gegenstand herabgedrückt wird. Daraus kann nichts werden, es sei denn das Schlimmste — nämlich daß die Kraft des Unterrichts erschöpft wird. Es ist unmöglich, während 20 oder 22 Stunden, die darnach für ein halbjahr übrig bleiben, irgend etwas zu leisten, zumal bei der Neuheit und Fremdheit eines so schwierigen Gegenstandes. Nothgedrungen kürzt man nun ab, was sich nicht verkürzen läßt; man nimmt z. B. einige Paragraphen der Logik durch und versäumt das Ganze, worin doch erst der philosophische Gewinn liegt. Es ist dieß der Weg, die philosophische Propädeutik zu lähmen und hinterher den methodisch gelähmten Unterricht für überflüssig oder verderblich zu erklären. Erst tödtet man das Leben, und dann sagt man, daß der Unterricht todt sei und nicht gedeihe. Es ist das A B C der Methodik, daß man einen Gegenstand ganz treibe oder gar nicht. Die Halbheit eines solchen Mittelweges ist viel schlimmer als ein wirkliche Lücke; denn während jene abtumpft, treibt diese, wenn sie empfunden wird, zu eigener Thätigkeit an. Um die Möglichkeit eines ganzen Unterrichts zu gewähren, schreibt die Verfügung vom 24. December 1837 für die philosophische Propädeutik zwei wöchentliche Stunden vor, und die Halbheit liegt nicht in ihrem Sinn.

Bei der wachsenden Menge der Gegenstände ist nichts heilsamer, als den Unter-

richt zusammenzuhalten und die Kraft in den rechten Puncten zu sammeln. Aber welche Täuschung, wenn man eine Abkürzung der Stundenzahl, welche einer Lähmung gleich kommt, mit Zusammendrängung und Sammlung verwechselt!

Wir haben bereits in der Vorrede zu den »Erläuterungen« einen Vorschlag gemacht, der ausgeführt sowohl Zeit einbringen als die Kraft spannen und die Wirkung erhöhen würde. Wir geben die empirische Psychologie auf, wir verlangen keine Geschichte der Philosophie und beschränken insofern den Umfang der Propädeutik. Wenn für dieselbe geseplich während vier Semestern wöchentlich zwei Stunden ausgeworfen sind, so fordern wir lediglich in Einem der vier Semester drei Stunden und geben die übrige Zeit verwandten Gegenständen frei. Wo z. B. eine Oberprima ist, werde in ihr in jedem Winter während drei wöchentlichen Stunden die elementare Logik getrieben. Es muß überhaupt und auf allen Stufen des Unterrichts als Regel gelten, daß auf einen Gegenstand, wenn er neu eintritt, die volle Kraft gerichtet werde; denn nur aus einem solchen Verfahren fließt Lust und Leichtigkeit, Sicherheit und nachhaltige Wirkung. Wir nehmen daselbe für die philosophische Propädeutik in Anspruch. In drei wöchentlichen Lehrstunden eines Wintersemesters läßt sich jede Darstellung der elementaren Logik lassen sich beispielsweise die 69 Paragraphen der *elementa logices Aristoteles* ganz und völlig durchnehmen und durchüben. Wenn der Schüler dann am Schlusse die einzelnen Bestimmungen als ein Ganzes überblickt, wenn er sie in ihrem Grunde und ihrer Anwendung anschaut, wenn er dabei in die philosophischen *Termini* eingeführt ist: so hat er einen bleibenden Ertrag, der ihm mehr verschlägt, als wenn er auch noch einzelne Capitel aus der Psychologie und einige Bruchstücke aus der Geschichte der Philosophie mitbekommen hätte. Das Rechenexempel der Zeit ist klar, und selbst diejenigen gewinnen dabei noch ein Viertel der Zeit, welche der philosophischen Propädeutik nur Eine Stunde wöchentlich zugestehen. Bei einer andern Verfügung über die Zeit ist es kaum vermeidlich, daß sich z. B. die Logik von Einem Semester in das andere hinüberzieht. Die Schüler, die dann in die Mitte einer solchen Disciplin hineinkommen, sind von vorn herein zu der Halbheit in der Auffassung vorherbestimmt. In der Pädagogik wird aus solchen abdirten Halbheiten nie ein Ganzes, sondern nur ein Bruchtheil mit immer wachsendem Renner. Mögen diejenigen, welche erkannt haben, daß es sich darum handelt, wenig, aber das Wenige auf die rechte Weise und ganz zu treiben, in diese durch die Programme offen durchscheinenden Uebelstände einsehen haben!

Für die philosophische Propädeutik der Gymnasien ist die elementare Logik der rechte Gegenstand, das Wenige, das recht und ganz getrieben werden muß. Es ist der rechte Gegenstand, weil er in der Weise der aristotelischen Logik eine feste und bleibende Gestalt hat, dem Schwanken der Systeme, wie andere philosophische Disciplinen, nicht ausgesetzt. Es ist der rechte Gegenstand, weil die übrigen Disciplinen der Gymnasien den Stoff hergeben, in welchem die Logik anschaulich und fruchtbar wird, und sie sich selbst in der Logik, welche ihre Methode zum Bewußtsein bringt, vollenden. Es ist der rechte Gegenstand, weil er einen Inhalt hat, wie z. B. die Terminologie, die Lehre von den Schlüssen, von den Beweisen, die Definition und Division außer und nach dem Verständniß, eine schulmäßige Einübung und die volle Mühe des Erlernens fordert, eine Seite, welche auf der Universität unvermeidlich zurücktritt.

Freilich kommt es darauf an, daß dieser rechte Gegenstand recht getrieben werde. Wir verkennen dabei nicht, daß in dieser Beziehung die *elementa logices Aristoteles* eine Gefahr in sich tragen. Sie können nämlich die Veranlassung werden, daß der Unterricht mehr in die Philologie zurückschlage, als den philosophischen Charakter be-

haupte. Dann liegt indessen die Schuld an dem Lehrer, der die Aufgabe so faßt, als sollte nur der Text der Paragraphen, wie ein Autor, interpretirt werden. Das Verfahren muß anders sein. Man entwickle zunächst den Schülern, je nach dem Bedürfnis in einem Vortrag oder in freier Unterredung, den Inhalt der betreffenden Bestimmungen; man begründe sie in ihrem Zusammenhang, man begrenze sie in scharfem Ausdruck; man zeige sie in der Wirkung, welche sie als stillschweigendes Gesetz der Wissenschaften üben. Für diesen letzten Zweck werden, wie wir hoffen, die »Erläuterungen« einige Dienste leisten, damit endlich die Logik aufhöre, durch ihre gemachten und gezwungenen Beispiele gegen sich selbst Verdacht zu erregen. Erst wenn auf diese Weise die Auffassung der Paragraphen vorbereitet ist, wenn sie nun von Seiten der Sache keine Schwierigkeit mehr haben, lese man sie selbst. Sie werden dann zur Zusammenfassung und Bestätigung des Erörterten dienen und den Abschluß der wissenschaftlichen Ausführungen bilden. Der Schüler wird nun die Worte in ihrem Inhalt schärfer fassen und tiefer ergreifen und die sich daran knüpfenden historischen oder philologischen Bemerkungen mit größerem Interesse vernehmen. Bei einem solchen Gange darf man des Erfolgs gewiß sein.

Leibnitz sagt in dem merkwürdigen Schreiben an Gabriel Wagner (nach der Ausgabe von Erdmann S. 421): »Es ist gewiß kein Geringes, daß Aristoteles diese (logischen) Formen in unfehlbare Gesetze brachte, mithin der erste in der That gewesen, der mathematisch außer der Mathematik geschrieben.«

Wir wissen für unser kleines Unternehmen kein besseres Wort der Empfehlung als dieses Wort des großen deutschen Philosophen. Mögen die Gymnasien, in deren Hand es gegeben ist, auch an diesem Orte für die Klarheit und Bestimmtheit der wissenschaftlichen Ausbildung den dauernden Grund zu legen, die Bedeutung dieses Wortes für ihren Zweck ermessen und beachten!

Berlin, den 31. Juli 1852.

A. Trendelenburg.

Handelschulen.

Sie haben vor einiger Zeit bei Gelegenheit der Besprechung eines verwandten Gegenstandes schon einmal nachdrücklich auf Wesen und Werth der Handelschulen, und zugleich auf den fühlbaren Mangel derselben hingewiesen. Sie hatten sehr Recht, wenn Sie schon damals bemerkten, eine Handelschule gehöre nicht zu denjenigen Instituten, durch welche man die Tüchtigkeit und Lebendigkeit des Handels erzeugen könne, etwa in der Weise, wie man eine tüchtige Rechtsverwaltung erzeugt durch eine tüchtige Rechtsschule, als die Kunst durch eine Schule der Kunst, die sich um einen Meister gruppiert, leichtsam sich selber umschaffend in jedem Versuch, das bisher Gewonnene in gleicheter Gestalt wiederzugewinnen. In der That verhält sich eine Handelschule anders zu dem Menschen sowohl als zu den Dingen. Und mit wenig Worten läßt sich die Grenze zwischen ihr und anderen Instituten der höhern Erziehung hinziehen. Es ist aber, scheint mir, von großer Wichtigkeit, daß dieser Unterschied klar vorliege, damit man nicht schon durch Mißverständnis der ersten Grundlage Leser und Ueberlegende von der genauern Betrachtung eines Gegenstandes abschrecke, der ganz zweifellos zu den bedeutendsten und wichtigsten Aufgaben unserer Zukunft gehören muß.

Wir nehmen nämlich an, daß wir den Sinn der am besten durchgebildeten Handelsmänner treffen, wenn wir von der ersten Thatfache ausgehen, daß die Voraussetzung gerade eines tüchtigen Kaufmannes nicht so sehr in der rein subjectiven Thätigkeit, in der klaren logischen Erkenntniß gewisser wissenschaftlicher Begriffe und

Definition und ihrer Consequenzen, oder in der beständigen geistigen Gegenwartigkeit gewisser Thatfachen des geistigen Lebens besteht. Das alles hat seinen Platz und sein Anrecht, wenn man von dem höher gebildeten Kaufmannsstande, von denen spricht, die innerhalb ihres Standes berufen sind, das Verhältniß desselben zu anderen Ständen und Lebensaufgaben zu verstehen und zur Geltung zu bringen. Allein es ist keine Frage, daß man ein sehr tüchtiger Kaufmann sein kann, ohne gerade in diesen und ähnlichen Dingen ein ganz selbstständiges Urtheil für sich fordern zu wollen. Die erste Bedingung für die Bildung eines tüchtigen Kaufmanns ist vielmehr ein wirkliches kaufmännisches Leben. Das, was zu erreichen ist, lernt er zuerst und zumeist von dem, was schon von Anderen erreicht ward; die Regeln für die richtige Geschäftsführung entstehen fast von selber aus dem praktischen Erfolge, den die Geschäftsführung tüchtiger Kaufleute bisher gehabt hat, und wenigstens für das alltägliche Leben giebt es keinen größern Sporn zu einer erneuten Anstrengung als das Glück, mit dem man die Anstrengung Anderer gekrönt sieht, während die meisten Menschen den Glauben festhalten, daß man, während man aus dem Glück den Anreiz zu großartigen Versuchungen nimmt, aus dem Unglück die weisesten Lehren zu schöpfen habe. Und so ergießt sich nach allen Seiten hin, daß gerade das kaufmännische Leben, vielfach in anderer Weise als die übrigen Gebiete des menschlichen Daseins, seine eigene und erste Voraussetzung aller höheren Befähigung bildet.

Dies ist denn nun auch unzweifelhaft der Grund, weshalb gerade der Handel in Beziehung auf Alles, was zur geistigen und wissenschaftlichen Förderung gehört, nicht bloß etwa von den Staaten fast ganz vernachlässigt wird, wie denn das mit Rücksicht auf die Ausgabenbudgets der deutschen Staaten bereits in diesen Blättern nachgewiesen ist. Es ist nicht minder gewiß, daß auch der Handel selbst, der Handelsstand als solcher, bisher weniger für sich und seine geistige Erziehung gethan hat, als irgend ein anderer des ganzen Volkslebens.

Es ist nicht ohne Interesse, hierauf einen vergleichenden Blick zu werfen.

Wir wollen hier gänzlich schweigen von der eigentlich gelehrten Bildung. Doch wird uns vielleicht eine Frage zur bloßen Aufklärung des Verhältnisses verziehen werden; sie soll sich ganz speciell auf unsern Gegenstand beziehen; wir wollen nicht unnöthig das Gebiet derselben erweitern. Auch die Universitäten haben seit dem vorigen Jahrhundert die Staatswissenschaften aufgenommen als einen Hauptgegenstand der Lehre — freilich keineswegs alle. Innerhalb dieser Staatswissenschaften nun sehen wir den Hauptplatz occupirt von einer Reihe von Lehren und Vorlesungen, welche dann wesentlich die gewerblichen Verhältnisse aller Art zum Gegenstand haben. Da wird gelesen über Technologie, Bergbau, Landwirthschaft, Forstwirthschaft, über Acker und Wiesen im Besonderen, über Lorf und Dünger, über Holz und Metall; Chemie und Physik reichen diesen Vorlesungen die dienstbaren Hände, und es geschieht viel. Wo ist daneben der Platz für den Handel und seine Gebiete? Kaum, daß hin und wieder eine Vorlesung über die Geographie auch den Handel beiläufig berührt, oder daß die Landesstatistik denselben mit den üblichen Notizen über Einfuhr und Ausfuhr abfindet, ohne daß bis jetzt auch der Kundige im Stande wäre, sich durch Nachweisung der Handelswege und der Hauptimportbewegungen an den einzelnen Orten ihrer Verbindungen aus den Vortheilen und Nachtheilen ihrer Lage ein klares Bild von dem zu verschaffen, was wir die Gestalt des Handels nennen möchten. Suchen Sie aber eine eingehende Vorlesung über den Handel selbst — wir wollen gar nicht von seinen einzelnen Theilen und Gebieten reden — wo sollen Sie diese finden? Sie werden alle deutschen Universitäten durchwandern, ohne dazu zu gelangen; von all den Professoren

und Privatdocenten hat kaum hin und wieder einer ein Buch über den Handel geschrieben, viel weniger eine Vorlesung darüber gehalten; und dem entsprechend ist denn auch unter den siebenthalbtausend Studenten in Deutschland unser Wissen kein einziger, der dem Handelsstande speciell angehört. Es ist dieß eine Sache, die wohl der Beachtung werth erscheint.

Auch von den polytechnischen Schulen soll hier nicht die Rede sein. Niemand kann weiter davon entfernt sein als wir, ihren Werth zu bezweifeln. Aber eben so gewiß ist es andererseits, daß, so weit sie nicht zur Vorbereitung für Staatsanstalten dienen, hauptsächlich eine Erziehungsanstalt für Mechanik aller Art sind, welche später der Industrie sich in irgend einer Weise zuwenden. Aber ist denn der Handel etwas, was man bloß mit Glück und gesundem Menschenverstand jetzt noch, gegenüber der Konkurrenz des immer mächtiger anschwellenden Handelsstromes Englands und Nordamerikas, aus dem Aermel schütteln könnte?

Selbst auf die Sammlungen und derartige Institute will ich hier nicht näher eingehen. Dennoch ist es immerhin nicht zu übersehen, daß wir schöne Gewerbehallen, Maschinensammlungen, Sammlungen industrieller Producte u. s. w. mehr haben, wo jeder eine Fülle von Anschauungen und Anregungen haben kann, die einem verständigen und strebsamen Manne niemals ganz verloren gehen. Aber man zeige uns dabei z. B. neben den Modellsammlungen von Maschinen auch nur Eine Modellsammlung von Schiffen und dem was dazu gehört, oder eine Schule der Schiffbaukunst, der eine nach den Grundsätzen der Handelsgeographie geordnete Sammlung von Producten fremder Länder oder den Exportproducten des eigenen Vaterlandes. Man wird vergebens suchen.

Doch das Alles bildet nur die Eine Seite der Sache. Sie hat noch eine zweite, und auch diese ist reich an Gesichtspuncten zur richtigen Eintheilung dieses Gebiets unseres Volkslebens.

Man kann nämlich nicht einseitig bei demjenigen stehen bleiben, was die Staatsverwaltung mit den Mitteln des Staats für die Hebung der Interessen des Staats thut. Es ist billig und nothwendig zugleich, daß diesem auch selbst etwas zu thun übrig bleibe. Und sehen wir uns hier um, so ergiebt sich im Wesentlichen Folgendes:

Seit den dreißiger Jahren hat das gewerbliche Leben nicht bloß seiner Masse nach einen ungeheuren Aufschwung genommen. Es hat begonnen, mit seinen Anstrengungen auch für sich selbst etwas zu thun. Das, was hier geschehen ist, kann man in drei Hauptclassen scheiden. Die erste bildet das Institut der Industrieausstellungen; das zweite ist das der landwirthschaftlichen Vereine; das dritte sind die kleinen Gewerbeschulen, wie die Zeichenschulen, Spinnschulen und andere mehr. Es würde uns zu weit führen, darauf im Einzelnen einzugehen. Wir können ohne Bedenken es dem eigenen Urtheile unserer Leser überlassen, zu sagen, was dieselben einerseits nützen, was sie andererseits bedeuten.

Unsere Frage ist nur die: was hat der Handelsstand daneben an Gleichartigem aufzustellen?

Doch wir wollen statt aller Antwort uns auf unsern frühern Ausgangspunct oder auf die Thatsache zurückbeziehen, daß eben der Handelsstand auch in seiner höchsten Branche nicht mit der reinen Theorie anfangen kann und soll, wie z. B. der Maschinenbauer mit der Mathematik, der bessere Handwerker mit dem Zeichnen u. s. w. Wir wollen annehmen, daß er nur in den praktischen Verhältnissen sein Lebenselement findet, und daß es für den regelmäßigen Lauf der Dinge genug ist, wenn der junge Commis etwa des Abends und an freien Nachmittagen die doppelte Buchhaltung

theoretisch lernt, und daneben sich die möglichst genaue Waarenkunde auf dem großen Lager seines Principals, durch allmäligen Hinzuziehen zu einzelnen Geschäften und endlich etwa noch durch Uebergehen von einem Geschäft in das andere erwirbt. Wir gehen unbedenklich noch einen Schritt weiter. Wir glauben, daß sich auf diesem rein praktischen, freilich noch immerhin etwas beschränkten Wege jetzt so gut wie zur Zeit des venetianischen, des holländischen, des hanseatischen Handels sehr tüchtige, in jeder Beziehung hervorragende Kaufherren ausbilden werden und können, und daß es denn deshalb auch sehr vielen, sonst sehr intelligenten Kaufleuten gar nicht in den Sinn kommt, daß der Handel doch nicht etwas so ganz und gar Merkwürdiges und Außerordentliches in der übrigen Ordnung menschlicher Dinge sein kann, um ganz allein unter allen übrigen Gebieten des Lebens nicht darunter zu leiden, daß eine gewisse allgemeine theoretische Bildung bei ihm weder stattfindet, noch auch bis jetzt Bedürfnis geworden ist. Wir wollen das begreifen, wir wollen es bis zu einem gewissen Grade verteidigen. Aber wir können und wollen doch beides nur bis zu dem Grade, wo die hergebrachte Ordnung und Aneignung der materiellen Verhältnisse ihren regelrechten, ungestörten Weg geht. Denn allerdings ist das gewiß, daß dabei der Einzelne eben durch diese Macht des Hergebrachten gewissermaßen getragen und innerhalb des richtigen, weil natürlichern Weges gehalten wird. Da ist es denn immer schwer zu sagen, wie viel von der eigenen Tüchtigkeit gerade ihm selber, wie viel dem allgemeinen Standpunkte seines Standes gehört, und wie viel er eben deshalb sich in seinen Erfolgen, wie viel der Natur der Dinge schuldet. Es ist gewiß, daß meistens die Menschen dieß alles der äußerlichen Geschäftskunde und dem nackten gesunden Menschenverstande zuschreiben, doch im Grunde dabei unbewußt nur einen verdeckten Act der Selbstüberhebung begehen, indem sie die Einflüsse der allgemeinen Verhältnisse um so leichter in ihren eigenen Geschäften übersehen, je weniger sie gewöhnt worden sind, auf sie zu achten, und andererseits sehr leicht die Unzahl derer vergessen, die mit der bloßen Erfahrung eben so weit zurück als vorwärts gekommen sind, während ihnen Ein glückliches Beispiel wie ein gewonnenes Lotterielos für tausend Fälle Gewähr leistet. Wir wollen sagen wir, dieß Alles nicht weiter in Anschlag bringen. Wir wollen nur den Grundsatz festhalten, daß für außerordentliche Fälle die ordentliche geschäftliche Erziehung doch am Ende gar nicht ausreicht, und daß hier mindestens eine wissenschaftliche theoretische Bildung einen sehr großen Werth haben würde.

Eine solche wissenschaftliche Bildung würde nun gegeben werden durch ein Institut oder eine Reihe von Instituten, die wir hier kurz die Handelsschulen nennen wollen. Wir wollen uns vorläufig nicht weiter auf die Einrichtung derselben einlassen. Vielleicht gestatten unsere Leser uns zum Schlusse einige Bemerkungen über diesen Punkt. Es ist aber zunächst klar, daß, wenn wir den obigen Standpunkt beibehalten, die Frage nach der gegenwärtigen Nothwendigkeit von Handelsschulen ganz identisch wird mit der Frage, ob denn gegenwärtig der deutsche Handel in einer Lage sich befindet, die mehr oder weniger außerordentlich genannt werden kann, sich also von der bisherigen Lage, ihren Bedingungen, Gesetzen, Bewegungen und Erfolgen mindestens auf Einem Punkte wesentlich scheidet.

Wenn es uns gelingen möchte, dieses darzuthun, nachzuweisen, daß sich gerade jetzt für den deutschen Handel eine jener Umgestaltungen vorbereitet, in denen über Gewinn und Verlust, über machtvollen Aufschwung und Stagnation, über vollste Entfaltung der Lebenskraft und Unterordnung unter andere Interessen entschieden werden wird, so werden wir mindestens das Eine gewonnen haben, daß man die Frage nach der Nothwendigkeit von höheren Handelsschulen für eine wohl berechnete in der Handelswelt anerkennen wird.

Vergleicht man im Allgemeinen die materiellen Zustände Deutschlands in unserer Gegenwart mit denen der Vergangenheit, so pflegt immer ein großes Resultat übrig zu bleiben: die materiellen Interessen haben sich aus einer außerordentlichen Zerrissenheit immer mehr zum innern Bewußtsein ihrer Einheit, und selbst zu bestimmten äußeren Organen und Ordnungen derselben erhoben. Es bedarf dieß keiner Bestätigung. Die Thatsache des Zollvereins und was sich an dieselbe anschließt, liegt zu klar vor; und als genüge es, dieß betrachtet zu haben, pflegt man in der Regel alles Urtheil über die deutsche Entwicklung des Güterlebens mit der Behauptung abzuschließen, daß dieß Deutschland jetzt in jeder Beziehung hier einiger sei, als es je gewesen.

Ist denn das nun wahr und genau?

Man muß sich in der That wundern, daß eine zweite in mancher Beziehung eben so wichtige Thatsache nicht stets mit herbeigezogen wird. Diese aber bildet den geraden Gegensatz zu der obigen. Während nämlich allerdings die deutsche Industrie einiger und geschlossener ist als sie es je gewesen, ist es eben so unläugbar, daß der deutsche Handel gerade jetzt in einer Zersplitterung sich befindet, die nicht bloß für ganz Deutschland so groß ist wie sie je gewesen, die nicht bloß für die Lande außerhalb des Zollvereins gilt, sondern die sogar im Zollverein selbst herrscht. Wo sind die Zeiten jener mächtigen Städtebündnisse hin im Innern und an den Grenzen Deutschlands? Die Zeiten der Hanse, die Zeiten wo die Hanse, dieser Handelsbund der deutschen Handelsplätze, denn anderes war er nicht, die hanseatischen Comptoirs in den Städten der Ostsee, die hanseatischen Bögte in Schoonen und Seeland, hanseatische Häuser in Bergen und Drontheim, den hanseatischen Stahlhof in London hatte, und hanseatische Handelsverträge abschloß, Kriegszüge ausführte, Könige ab- und einsetzte? Und was war das alles anderes, als ein Bund der Elemente, der Mächte, der Hauptplätze des deutschen Handels? Wo war damals ein solcher Bund des deutschen Gewerbleißes? Wer dachte auch nur an einen solchen? Und nun vergleicht man die gegenwärtige Zeit mit jenen Jahrhunderten, wo jede freie Handelsstadt ihre eigene Handelsouverainetät hat, wo kein einziges Band zwischen den Elementen dieses deutschen Handels existirt, wo der deutsche Bundestag eben so wenig für den Handel etwas gethan hat, als für die Industrie, wo es keine deutsche Handelsbank, kein board of trade, keine Handelsflagge, keine gemeinsamen Handelsverträge, keine Consulate, der Kriegsflotte traurigen Andenkens zu schweigen, ja nicht einmal eine deutsche Handelsstatistik giebt. Und man wollte sich unterfangen, die Einheit und die Entwicklung derselben als den Charakter unserer Zeit auch in der Handelswelt zu bezeichnen? Man wollte behaupten, daß wir nie weiter gewesen wären in Beziehung auf diese Einheit. Wahrlich, so weit auch der deutsche Gewerbleiß vorgeschritten ist diesem Ziele zu, der deutsche Handel ist noch sehr weit von dem Punkte entfernt, den er früher mit Glanz und Herrlichkeit einnahm.

Dieß nun soll darum gesagt sein, damit man sich hüte, jene Wahrheit über unsere gegenwärtigen Zustände nicht über ihr Maß hinaus zu verallgemeinern, und damit man die wichtige Thatsache festhalte und sich vergegenwärtige, daß der deutsche Handel im Vergleich zum deutschen Gewerbleiß auf einer sehr niedern Stufe seiner Einheit steht. Und auch diese Thatsache würden wir hier nicht hervorheben, wenn sie nicht eben den Ausgangspunct für das Folgende gäbe.

Die Entstehung des Zollvereins nämlich hat, wie solches das Wesen jedes tief eingreifenden Ereignisses ist, keineswegs bloß für die Verhältnisse des Gewerbleißes gewirkt. Daß der Zollverein zum großen Theil durch Kaufleute mit gegründet worden ist, ist wahr, hat aber den Charakter desselben nicht ändern können. Er ist zunächst und vor allen Dingen die einheitliche Form des deutschen Gewerbleißes; und betrachtet

man seine Geschichte, so ist es keine Frage, daß er bis jetzt wesentlich nur für den deutschen Gewerbsfleiß thätig gewesen ist.

Aber eine solche Erscheinung wie diese Trennung des Gewerbsfleißes vom Handel ist ein zu tiefer Widerspruch mit dem Wesen der Dinge sowohl als mit den Interessen der Menschen, um lange dauern zu können. Lassen wir indeß alle weiteren Fragen, die sich hieran anschließen könnten, ununtersucht, nehmen wir die zweite größte Thatsache unserer Gegenwart in materieller Beziehung zunächst als Folge jenes Zustandes hin, die nämlich, daß dieser Zollverein oder die in ihm vertretene Einheit der deutschen Gewerbinteressen schon jetzt der innern Nothwendigkeit sich nicht mehr entziehen kann, auch den deutschen Handel jetzt mit sich zu vereinigen, das deutsche Handelsgebiet, das Gebiet der beiden großen nördlichen Meeresküsten, das die spezifische Heimat des Handels in Deutschland ist, in sich aufzunehmen. Man wird nicht erwarten, daß wir bei dieser Gelegenheit und weiter auf die gegenwärtigen Differenzen im Zollverein einlassen. Wir haben von jeher den Satz aufrecht gehalten, und wir freuen uns seine Bestätigung langsam aber sicher heranrücken zu sehen, daß der Zollverein eben so wenig sich zu trennen vermag, als er es vermag, den Anschluß Oesterreichs von sich abzuwehren. Die Zeit wird bald genug kommen, wo man nicht mehr wird begreifen können, wie es nur möglich gewesen, daß man mit solchem Eifer den Kampf gegen das eben so Unvermeidliche als Natürliche habe betreiben können. Indeß, dem sei wie ihm wolle, immer bleibt es gewiß, daß das Industriegebiet Deutschlands die ersten entscheidenden Schritte gethan hat, das Handelsgebiet in sich aufzunehmen; Hannover und Oldenburg werden ihren Eintritt nicht widerrufen und wenn dann zunächst Bremen und darauf das unwillig gezwungene Hamburg auch dem Zollverein gewonnen sein wird, dann erst ist die Einheit des Güterlebens in Deutschland auf eine feste Grundlage zurückgeführt.

Und jetzt dürfen wir unsere frühere Frage wieder aufnehmen — ist es wahr oder nicht wahr, daß eine Lage des deutschen Handels, in welcher derselbe im Begriffe steht, von der vollständigsten Zersplitterung zur Einheit, von der vollständigsten Herrschaft der Handelsinteressen in die regste Verbindung mit den industriellen Interessen, von der absoluten Souveränität der Handelskörper in die Abhängigkeit vom Zollvereinstag, von der Zolllosigkeit in die Annahme eines schwerfälligen und in mancher Beziehung schwer lastenden Zolltarifs, von der Selbstverwaltung in die bureaukratische überzugehen — ob eine solche Lage eine gewöhnliche oder eine außerordentliche genannt werden könne?

Es ist wohl nicht zweifelhaft, wie die Antwort ausfallen wird. Noch niemals hat dem deutschen Handelsleben ein so außerordentlicher Schritt bevorgestanden — ja wir sagen unbedenklich, noch niemals ist in der ganzen Handelsgeschichte der Welt etwas Aehnliches vorgekommen. Es ist das nicht ein bloßer Anschluß eines Landes an das Zollsystem eines andern, es ist das auch nicht etwas, das mit einer wesentlichen Aenderung des Tarifs erfüllt wäre. Es ist das vielmehr die völlige Umkehr des bisher Bestehenden; es ist eine ganz neue Welt für die Handelsstädte, in welche sie hineintreten werden, eine neue Welt von Berechtigungen, von Forderungen, von Beschränkungen, von Berechnungen; statt einer Erweiterung oder Aenderung des bisherigen Lebens, wie das bei den übrigen Staaten des Zollvereins die Folge des Beitritts war, wird es hier ein ganz neues Leben überhaupt werden, das dieser Beitritt eröffnen wird.

Wenn dem nun so ist, was ist alsdann die Aufgabe einerseits, die Folge andererseits von dem Beitritt der Hansestädte zum Zollverein? Es ist klar. Da einmal die Lage des deutschen Handels, wenigstens im Norden, die ist: selbständig und von der

Industrie fast ganz geschieden zu stehen, gewissermaßen als Träger der reinen Handelswelt, so ergibt sich, daß nun auch Alles was den Handel als solchen trifft, wesentlich im guten wie im schlimmen Sinn die Hansestädte betreffen wird; sie sind es, die dereinst in erhöhtem Maße zu fühlen haben werden, was für und was gegen den Handel geschieht, denn sie werden, da sie keine Industrie von Erheblichkeit besitzen, kein Gegengewicht haben in dem Rußen des Einen gegen den Schaden, den das Andere leidet. Sie sind die natürlichen und gleichsam selbstberufenen Vertreter des Handels und seiner Interessen in Deutschland, und es wird ihr höchster Nutzen sein, wenn sie nicht versäumen, was ihnen Natur gebietet; und wenn sie es thun sollten, wird der eigene Nachtheil sie schon ernsthaft genug auf das Bedenkliche solcher Versäumniß aufmerksam machen.

Gut denn — und was ist denn nun die Voraussetzung dafür, daß dieß wirklich erreicht und daß es in richtigem Maße erreicht wird?

Es ist nicht schwer, dieß im Allgemeinen in solcher Weise zu sagen, daß man uns leicht darin beistimmen wird. Es muß im Handelsstande ein klares Bewußtsein von den Bedingungen des Handels, von den Voraussetzungen seiner Blüthe, von den Gesetzen, nach welchen bestimmte Einrichtungen auf ihn einwirken, von den Regeln, nach welchen andere Einrichtungen für ihn und seine Entwicklung getroffen und gehandhabt werden müssen, kurz es muß eine deutliche Einsicht zunächst von dem Wesen des Handels da sein und dem ganzen Handelsstande gegenwärtig sein. Es muß zweitens dem Handelsstande — sagen wir lieber, dem Handelskörper — der wirkliche Gesamtzustand des Handels, eine umfassende, speciell auf den Handel bezügliche Handelsstatistik vorliegen. Es muß drittens Eine große Frage immer aufs Neue, immer in gleichem Fortschritte mit der ganzen Entwicklung der Industrie, immer von allen Seiten zugleich erwogen werden. Das ist die Frage nach dem Einfluß der Industrie und im Besondern nach den einzelnen großen Productionen der Industrie auf den Handel, nach den Wegen, die das eine Product im Handel zu gehen hat, nach den Vortheilen, die es bringt, nach den Einwirkungen, welche die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens auf den Handel haben und umgekehrt, und welche ähnliche Fragen man daneben aufstellen kann. Wir glauben nicht, daß man über den Nutzen einer solchen, bei jeder Gelegenheit nicht erst weit herzuholenden, sondern stets präsenten Kunde, eines immer gegenwärtigen Urtheils und immer fortarbeitender Einsicht in Zweifel sein wird.

Und nunmehr stehen wir vor unserm letzten Punkte. Während der junge Gewerbetreibende hundert Mittel und Wege hat, über die Industrie; über ihre Bedingungen und Voraussetzungen, über die Mittel und Wege derselben, über die Gesetze, nach denen sie steigt oder sinkt, sich zu unterrichten oder ein selbstständiges Urtheil zu bilden, welche Mittel und Wege hat dazu der junge Handelsmann? — Ist es wahr, daß es für diese Hauptsache genug ist, in einem großen Geschäfte gewesen zu sein? Man verlege sich doch die praktische Lage der Dinge. Welches Urtheil soll derjenige, der 10. in einem großen Manufacturgeschäfte Jahre lang gewesen ist, etwa über die Frage haben, welchen Einfluß die Erhöhung des Tabakszolles, oder die der Runkelrübensteuer, oder die des Roh- und Stabeisens auf „den Handel“ haben wird? Oder der Eisenhändler über den Garnzoll? Oder der Colonialhändler über den Eisenzoll? Ist freilich, wo die großen Handelsstädte für sich dastehen, ist es nicht erforderlich, daß ein solches Urtheil ganz klar und in seinen praktischen Variationen auszubilden. Aber man denke sich, daß am Bremer und Hamburger Hafen der Zollvereinszoll wirklich gilt, und dann ein solches Urtheil nicht mehr als eine bloß industrielle Ansicht,

die am Ende ziemlich gleichgültig ist? Und — allen Ernstes gefragt — wo soll denn nun der Handelsstand als Ganzes lernen, sich ein solches Urtheil zu bilden?

Das ist gewiß, man kann die Sache sich selbst überlassen, und man kann mit eben so großer Sicherheit darauf rechnen, daß sich stets ausgezeichnete Männer finden werden, die ohne eine regelrechte Vorbildung durch das höhere Maß ihrer geistigen Kraft befähigt sind, mit Urtheil und Einsicht den Uebrigen voranzugehen. Aber ist es richtig, in so wichtigen Dingen es darauf ankommen zu lassen? Und andererseits, wird solchen Männern der richtigen Einsicht nicht der Rückhalt einer gebildeten und starken öffentlichen Meinung fehlen, wenn man diese Bildung für die Masse sich selbst überläßt? Wie denn ging es zu, daß vor zwanzig und fünfzehn Jahren Männer wie Nebenius, Cotta und Andere im Stande waren, den Zollverein gegen das Interesse so vieler und mächtiger Menschen durchzusetzen? Weil sie sich auf die Bildung des Gewerbestandes stützen durften, und durch diese mächtiger waren als die Gegner. Kann man die Bedeutung dieser Lehre verkennen?

Was bleibt demnach übrig? Daß der Handelsstand sich seinerseits zusammenfasse, daß er nicht bloß seine Interessen, sondern daß er zugleich die Bildung eines allgemeinen und richtigen Urtheils über diese wahren Interessen, eine allgemeine Kunde von ihrem Zustande und eine Einsicht in ihre Bedürfnisse zum Gegenstand seiner Thätigkeit mache. Wie das Recht, wie die Heilkunde, wie die Theologie und Physik, wie jeder andere wichtige Zweig, muß auch der Handel künftig seine Schule haben, und diese Schule muß aus den Handelsstädten selber hervorgehen.

Wir glauben unsern einsichtigen Lesern mit all diesen Sätzen im Grunde nichts gesagt zu haben, worüber sie nicht schon nachgedacht hätten. Wir wissen, daß die Frage nach der Errichtung einer höhern Handelsschule schon seit längerer Zeit in Anregung gekommen ist, und wir wollen gern glauben, was uns versichert ward, daß wesentlich die Ereignisse der letzten Jahre dazu beigetragen haben, die Sache ins Stoden zu bringen. Wir streben deshalb nur nach dem Verdienst, sie der Handelswelt wieder lebendig vor's Auge zu führen. Vielleicht daß unseren wenigen Worten es gelingt, diese im Allgemeinen so ausnehmend wichtige, für die Hauptstütze des deutschen Handels aber ganz entscheidende Frage wieder aus ihrer Vergessenheit zu wecken. Sie ist es werth, mehr als viele andere, daß man sie allen Ernstes erfasse. Sie ist es aber namentlich jetzt, wo der specifische deutsche Handel dem lange entbehrten Genuß der Vereinigung mit der deutschen Industrie entgegengeht. Wer nicht erkennt, daß eine solche Handelsschule eines der wichtigsten Mittel ist, um die speciellen Interessen des Handels gegenüber denen der Industrie zu wahren und die höhere Harmonie beider für das allgemeine Bewußtsein vorzubereiten, mit dem ist nicht viel zu streiten und zu rechten. Gelingt es aber mir, die Frage nach der Errichtung einer solchen Handelsschule wieder recht lebendig zu machen, so wird sich das Uebrige schon finden. Hat es keine Lebenskraft, so wird weder Geld noch Intelligenz es gut ausführen und in frischem Schwunge erhalten; hat es sie aber, und man darf fest überzeugt sein, es wird sie haben, so wird die beste Ausführung sich schon selber Bahn brechen, wenn nur erst das Gute überall begonnen ist.

Doch wird es nun in so wichtiger, für allseitige Erwägung so sehr empfänglicher Sache vielleicht gestattet sein, einige unmaßgebliche Ansichten über die praktische Errichtung derselben hier aufzustellen, um so mehr als dieselben doch von ähnlichen Instituten nicht unwesentlich abweichen würde.

Es ist ganz natürlich, daß man sich bei einer Handelsschule ein Institut denkt, das im Wesentlichen dem Institut der deutschen Universitäten ganz gleich sein würde;

eine Anstalt mit einer Reihe von Professoren, die wohlgeordnet nach allen Fächern und Beziehungen des Handelslebens ihre Vorlesungen hielten, semester- und jahrweise, Studenten, daneben ein *Corpus academicum* und was sonst weiter dazu gehört, damit sie dann das Wesen einer Handelsschule und ihren praktischen Inhalt erschöpft; und damit bedürfte es dann nur noch der erforderlichen Gelder, um die Sache ihren Gang gehen zu lassen.

Freilich, wenn man nichts Anderes will, so gestehen wir gern, daß wir die Abneigung derer, die entweder geradezu Gegner der Sache sind oder doch sie sehr lau betrachten, ganz wohl begreifen. Wir würden in der That einige Schwierigkeit haben, die erforderliche lebendige Verbindung zwischen der Thätigkeit eines solchen Instituts und dem praktischen Leben des Handels zu finden. Wäre jene Anstalt nichts als eine solche Universität, so würde sie zwar weder ohne Nutzen noch ohne Interesse sein, aber doch keineswegs eine wesentliche Bedingung der höheren Entwicklung des Handels, namentlich in seinem Verhältnisse zur Industrie, werden.

Wir wollen nicht verhehlen, daß wir uns die Sache ziemlich anders denken.

Der Gegenstand der Handelswissenschaft und Handelskunde unterscheidet sich von allen anderen praktischen Wissenschaften wesentlich auf Einem Punkte. Der Handel selbst nämlich ist in seiner besonderen Gestalt und seinen Erfordernissen und Bewegungen von allen Theilen des Güterlebens derjenige, der am wenigsten dem Einfluß der eigenen Thätigkeit des Kaufmanns unterworfen ist. Die erste Voraussetzung einer guten Geschäftsführung ist daher immer eine genaue Kunde der praktischen Verhältnisse, und zwar offenbar eine Kunde, wie sie bisher in der Handelswelt noch gar nicht, auch nicht annähernd, existirt. Gerade der Handel bedarf vor Allem einer lebendigen Statistik des Handels, die in kurzen Zeitabschnitten — etwa monatlich — die großen Handelsbewegungen beobachtet und die Resultate wissenschaftlich geordnet und verarbeitet darlegt. Dazu braucht der Handelsstand ein eigenes Institut, und zwar muß dieß Institut sich nicht damit begnügen, eine Sammlung anzustellen und Tabellen und Data herauszugeben, sondern es muß vor Allem die jedesmaligen praktischen Fragen der Handelswelt aus dem Gesichtspunkte der Statistik zu beantworten oder doch das Material für diese Beantwortung zu geben wissen. Wenn ein solches Institut gut eingerichtet ist, so ergibt sich bald ein großer Stoff, den man in den officiellen Publicationen nicht immer erschöpfen kann; die Gegenstände selbst werden natürlich das höchste praktische Interesse für den Handelsstand haben; und wenn nun die etwaigen Directoren eines solchen Bureau anfangen Vorlesungen zu halten über die Handelsstatistik im Allgemeinen und über etwaige einzelne Fragen im Besonderen, so möchten wir wohl die Frage aufwerfen: ob solche Vorlesungen nicht wirklich hohes Interesse und praktischen Nutzen mit einander verbinden würden?

Den zweiten Gegenstand der Handelskunde, nicht weniger wichtig als der erste, bilden die Handelsproducte selbst. Es ist ein Satz, über den man nicht weiter zu sprechen braucht, daß jedem Kaufmann eine Kenntniß der Handelsproducte nothwendig ist. Eben so gewiß ist, daß der junge Handelsmann in seinem Geschäft nicht einmal alle Gegenstände des Handels seiner Branche, viel weniger die der übrigen kennen lernt. Woher nur wollt ihr, daß er jene Kunde gewinne? — Ich weiß wohl, man sagt und mit vielem Rechte, daß eben die Börse eine beständige und immer neue Ausstellung aller Handelsproducte sei. Aber der Zweck dieser Ausstellung ist, wie Jeder eben so gut weiß, nicht der, den Kaufmann über die wahren Eigenschaften seiner Waare zu unterrichten, sondern vielmehr ihm eine möglichst verkehrte zum Nutzen des Verkäufers beizubringen. Außerdem, wer besucht die Börse? Ist es der junge angehende

Handlungsdiener? — Es ist klar, die Börse ist die Schule des kaufmännischen Lebens, aber nicht die Schule der kaufmännischen Jugend. Was bleibt übrig?

Man denke sich dagegen in einer großen Handelsstadt ein großartig eingerichtetes Handelsmuseum, oder wie man es sonst nennen will, in welchem die Producte aller Zonen geographisch geordnet neben einander ständen, weiter ausgeführt mit Zetteln versehen, auf welchen die Exportverhältnisse in Zahl und Ort durch eine Reihe von Jahren hindurch angegeben wären, daneben die verschiedenen Gattungen und Güte der Waaren und die Angabe der Productionsmasse und des Werthes — und nun einige kundige Männer, die in solchen Sälen Vorlesungen über Waaren und Handel halten, mit steter Beziehung auf die vorliegenden Muster, mit genauer Einführung in die Kenntniß der Güter, und die Art und Weise, wie die Waaren am billigsten und besten bezogen werden, in die Merkmale der Probeabtheilungen und was weiter dahin gehört — und man denke sich nun den jungen Handelsmann, wie er etwa eine Stunde täglich aus seinem Comptoir dahin wandert und hier wirklich lernt und sich ein Urtheil bildet — wird man auch dann noch sagen, daß dieß ein unpraktisches Institut sei?

Hätte man auf diese Weise gleichsam die materielle Grundlage der Handelsschule in einer mit laufenden Vorträgen verbundenen Anstalt für die Handelsstatistik und einem Waarenmuseum mit Vorträgen über Waarenkunde und Handelsgeographie gewonnen, so würde man als drittes Gebiet der Handelsschule die allgemeinen oder reinen Handelswissenschaften schon zulassen müssen, zu denen man folgende Hauptpunkte rechnen muß:

Erstlich die allgemeine Handelslehre in Verbindung mit der Nationalökonomie, das Wesen und die Gesetze des Handels darlegend;

Zweitens die Handelsgeschichte — es wird nicht schaden, dabei die Basis etwas breit zu nehmen —;

Drittens die verschiedenen Fächer der Handelsrechnung, die Lehre von der doppelten Buchführung u. s. w., wobei eine Vorlesung über die Elemente der Mathematik nur von hohem Nutzen auch für ganz praktische Leute sein würde;

Viertens endlich eine kurze und übersichtliche Darstellung der rechtlichen Verhältnisse des Handels, oder, um es technischer auszudrücken, eine Encyclopädie des Handels-, Wechsel- und Seerechts, nebst einer Darstellung der geltenden Handelsverträge und ihrer Geschichte, an welche letztere sich passend eine Kritik derselben anschließen würde.

Faßt man diese Punkte zusammen, so scheint die Sache doch ernsthafter Ueberlegung werth; vielleicht gar, daß es uns gelingt, ein Nachdenken darüber bei unsern Lesern zu erwecken, wie es doch kommen mag, daß alle anderen Gebiete des Lebens ihre Schulen haben, nur der Handel nicht. Und Viel wäre gewonnen, wenn nur erst dieß erreicht wäre. Gewiß aber ist doch das, daß eine solche Handelsschule mindestens nicht dem Vorwurfe eines unpraktischen Instituts unterliegen würde.

Und auch wohl kaum dem eines kostspieligen. Betrachten wir die Sache in der Nähe, so ergibt sich, daß die Handelswelt ein statistisches Bureau ohnehin wird haben müssen; darüber wenigstens wird man keine zwei Meinungen anerkennen. Der erste Theil und der kostspieligste ist mithin ohnehin schon nothwendig, und hier wird daher im Grunde nur seine Verbindung mit der Handelsschule gefordert. Was das zweite, das Waarenmuseum, betrifft, so wird ein solches für eine Handelsstadt gar keine Anstrengung kosten; man darf sich sicher auf die Kaufleute verlassen, die sich eine Ehre daraus machen würden, die erforderlichen Proben herzugeben. Wenn daher für dieß Fach ein, und für die allgemeinen Handelswissenschaften etwa zwei Lehrer angestellt

würden, so würden die jährlichen Kosten einer Handelsschule — eine Handelsbibliothek ist ohnehin ja doch nothwendig und zum Theil, wie die Hamburger Commerzbibliothek, in großer Vollkommenheit vorhanden — etwa im Ganzen 6000 Thlr. betragen.

Ob eine solche Handelsschule das werth ist, mögen unsere Leser entscheiden.

Wir aber wollen uns zum Schluß Eine Behauptung erlauben. Alle anderen Theile des deutschen Lebens besitzen Schulen, die nach ihren Bedürfnissen eingerichtet sind. Alle anderen Theile haben ihre Nothwendigkeit erkannt und bei ihrer Einrichtung sich wohl befunden. Und nach denselben Lebensgesetzen, die dieß für die übrigen Gebiete des Lebens erzeugt haben, wird daher auch der Handel nothwendig seiner Zeit seine Handelsschulen, sei es in dieser, sei es in jener Weise, besitzen.

Nur daß man dabei bedenke, wie alles Gute auch zu spät für seinen rechten Zweck kommen kann! —

L. S. (Bremer Handelsblatt.)

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Arrêté du ministre de l'instruction publique et des cultes, fixant les nouveaux programmes d'enseignement des lycées (30 août 1852).

(Fortsetzung).

Division supérieure.

Enseignement commun à la section des lettres et à la section des sciences.

Histoire et Géographie historique.

Le professeur dictera le résumé de ses leçons qui auront pour objet l'histoire générale de la civilisation. Il donnera des développements oraux non-seulement sur les faits, mais encore sur les mœurs et le caractère des divers peuples. Ces développements ne serviront plus désormais de texte à des rédactions continues; le professeur se bornera à interroger les élèves sur la matière de chaque leçon, devra néanmoins les exercer à écrire, suivant les règles de la composition littéraire et dans un cadre limité, les récits, les descriptions, les portraits, les considérations qui présenteront un intérêt particulier.

VIII. *Classe de troisième.*

Histoire ancienne.

1. Limites du monde connu des anciens. — Configuration des trois continents. — Montagnes, fleuves, mers, grandes régions naturelles.
2. Traditions bibliques sur les premiers hommes. — Les races humaines. — Les patriarches. — Moïse. — Conquête de la terre sainte. — Les juges (4138-1096).
3. Les premiers rois (1096-976). — Le schisme des dix tribus (976); Achab. — Josaphat. — Jéhu et Athalie. — Prise de Samarie (721). — La captivité (606).
4. Aspect de l'Egypte; le Nil. — Les Pharaons. — Conquête de l'Egypte par les Perses (525). Religion, gouvernement, arts et monuments de l'Egypte.

5. Assyriens et Babyloniens jusqu'à Cyrus. — Sémiramis. — Sardanapale (759). — Nabuchodonosor (561). — Religion, sciences et arts. — Ruines de Ninive et de Babylone.
6. Phéniciens. — Mèdes. — Perses sous Cyrus, Cambyse et Darius (559-485). — Etendue et divisions géographiques de l'empire perse. — Religion, gouvernement, monuments.
7. Géographie physique de la Grèce. — Les Pélasges. — Les Hellènes. — Religion des Grecs; demi-dieux; héros. — Oracles. — Amphictyonies. — Jeux publics. — Monuments primitifs.
8. Guerre de Troie (1193-1184). — Homère. — Conquêtes des Doriens (1104). — Colonies.
9. Institutions politiques de la Grèce. — Constitution de Sparte et d'Athènes: Lycurgue et Solon. — Pisistrate et ses fils. — Archontat de Clisthène.
10. Guerres médiques. — Miltiade (490) et Léonidas (480). — Salamine (480) et Platées (479). — Cimon. — Eschyle et Hérodote.
11. Administration de Périclès. — Eclat des lettres et des arts. — Sophocle et Euripide. — Phidias. — La guerre du Péloponnèse (431-404): ruine d'Athènes; les trente tyrans. — Socrate, Platon, Hippocrate, Aristophane, Thucydide.
12. Expédition du jeune Cyrus. — Retraite des Dix mille (401). — Xénophon. — Agésilas et le traité d'Antalcidas (387). — Puissance de Thèbes. — Épaminondas. — Philippe de Macédoine et Démosthène (359-336).
13. Alexandre (336-323). — Etendue de son empire. — Résultats de ses conquêtes. — Aristote. — Lysippe. — Apelles.
14. Démembrement de l'empire d'Alexandre. — Bataille d'Ipsus (301). — Royaume de Syrie (312-64). — Séleucus Nicator, Antiochus le Grand; soulèvement des Machabées. — Royaume d'Egypte (323-30). — Les trois premiers Ptolémées. — Alexandrie. — Le musée. — La bibliothèque. — Cléopâtre. — Les Gaulois en Asie (278).
15. La Grèce entre la domination des Macédoniens et celle de Rome (323-146). — Les Gaulois en Grèce (279). — Philippe III et Persée. — Aratus et Philopœmen.
16. Géographie physique de l'Italie. — Position de Rome. — Ses rois et ses premières institutions (754—510).
17. Fondation de la république. — Le sénat, les patriciens et les plébéiens. — Consuls. — Dictateurs. — Tribuns. — Les décemvirs. — Modifications successives des institutions romaines. — Fin des luttes intestines; union des deux ordres (510-366).
18. Caractère des premières guerres de Rome. — Invasion des Gaulois (390). — Guerres du Samnium et de Pyrrhus. — Organisation de la légion romaine. — Précautions prises pour assurer l'obéissance des vaincus: colonies, municipes.
19. Carthage: son gouvernement, étendue de ses possessions. — Première guerre punique (264-241).
20. Seconde guerre punique. — Annibal et Scipion. — Constance de Rome (218-201).
21. Conquêtes hors d'Italie: chute de la Macédoine (148), de Corinthe (146), de Carthage (146), de Numance (133). — Viriathe. — Réduction en province de la Gaule cisalpine (191) et du royaume de Pergame (129).

12. Etat de la république romaine après toutes ces conquêtes; nécessité d'une réforme. — Tentative démocratique des Gracques (133-121).
 13. Guerres de Jugurtha et des Cimbres; Marius. — Guerre sociale. — Gouvernement aristocratique de Sylla (113-79).
 14. Sertorius. — Spartacus. — Mithridate. — Grandeur de Pompée. — Cicéron et Catilina.
 15. Le premier triumvirat. — César. — Conquête de la Gaule (58-50). — Géographie de cette contrée. — Mœurs, migrations et conquêtes des anciens Gaulois.
 16. La guerre civile. — Pharsale. — Thapsus. — Munda. — Royauté de César sous le nom de dictature. — Lois et projets de César (49-44).
 17. Le second triumvirat; Octave et Antoine. — Batailles de Philippi et d'Actium. — Chute de la république (44-30).
 18. Organisation du gouvernement impérial. — Bornes et divisions géographiques de l'empire. — Siècle d'Auguste. — Cicéron. — Salluste. — Tite-Live. — Horace et Virgile (30 avant J. C., 14 après).
 19. Les empereurs de la famille d'Auguste. — Guerres dans la Germanie et en Orient. — Naissance et progrès du christianisme. — Le Nouveau Testament. — Premières persécutions. — Sénèque. — Lucain. — Tacite. — Pline l'ancien (14-70 après J. C.).
 20. Les empereurs Flaviens. — Prise de Jérusalem. — Civilis. — Conquête de la Bretagne. — Les Daces.
 21. Les Antonins. — Etat de l'empire au second siècle de notre ère. — Monuments de la grandeur romaine.
 22. Les empereurs syriens. — L'anarchie militaire. — Première apparition des Francs. — Restauration de l'empire par les princes illyriens (193-285).
 23. Dioclétien. — L'ère des martyrs (285-305).
 24. Constantin. — Triomphe du christianisme. — Concile de Nicée. — Hiérarchie de l'Eglise. — Fondation de Constantinople. — Réorganisation de l'empire (306-337).
 25. Constance et l'arianisme. — Julien et le dernier effort du paganisme. — Valens et le commencement de la grande invasion (337-378).
 26. Théodose. — Partage définitif de l'empire. — Dernières années de l'empire d'Occident (378-476).
- Condition de la Gaule pendant toute la durée de l'empire.

IX. Classe de seconde.

Histoire du moyen âge.

- Etat du monde romain et du monde barbare à la fin du quatrième siècle de notre ère. — Géographie et situation politique.
- Alaric, Radagaise, Genséric et Attila (403-453).
- Second ban de barbares germains qui réussissent à fonder des Etats: Clovis et ses fils. — Théodoric. — Les Lombards. — Les rois anglo-saxons (455-569).
- Réaction éphémère des empereurs de Constantinople contre les envahisseurs germains. — Justinien; ses travaux législatifs. — Victoires d'Héraclius sur les Perses (528-628).

5. **Puissance des Francs Mérovingiens.** — Clotaire Ier, Frédégonde, Brunehaut, Clotaire II, Dagobert. — Prépondérance des Francs dans l'Europe occidentale. — Mœurs et institutions apportées par les Germains au milieu des populations romaines. — Bénéfices et alleux (558-638).
6. **Décadence de la race mérovingienne.** — Affaiblissement de la royauté. — Rois fainéants. — Maires du palais. — Opposition de la Neustrie et de l'Austrasie. — Ebroïn. — Bataille de Testry (638-687).
7. **Puissance croissante des maires d'Austrasie :** Pepin d'Héristal ; Charles Martel ; Pepin le Bref (687-752). — Ils reconstituent l'Etat et relèvent le pouvoir. — Pepin le Bref fonde la seconde race (752).
8. **Réunion et tentative d'organisation de tout le monde germanique par Charlemagne.** — Ses guerres, son gouvernement ; étendue et divisions géographiques de son empire. — Premier réveil littéraire (768-814).
9. **Histoire de l'Eglise et du saint siège depuis le cinquième siècle.** — Conversion des barbares germains. — Schisme de l'Eglise grecque. — Union du pape et de l'empereur (du cinquième au neuvième siècle).
10. **Les Arabes.** — Mahomet. — Le Coran. — Conquête de la Perse et de toutes les provinces méridionales de l'empire romain. — Constantinople échappe à cette invasion comme à celle des Germains (622-732).
11. **Fragilité de l'empire des Arabes.** — Démembrement du khalifat de Bagdad ; érection des khalifats du Caire et de Cordoue. — Eclat de la civilisation arabe, pendant que l'Europe est dans les ténèbres. — Emprunt que lui fera l'Europe chrétienne (755-1058).
12. **Fragilité de l'œuvre de Charlemagne.** — Faiblesse de Louis le Débonnaire. Bataille de Fontenay. — Division de l'empire en trois royaumes par le traité de Verdun. — La France proprement dite est limitée au Nord-Est par la Meuse (814-843).
13. **Faiblesse de Charles le Chauve.** — Invasions des Northmans par le Nord et l'Ouest, des Sarrasins par la Provence et par les Alpes, et bientôt des Hongrois par l'Est. — Nouveau démembrement de l'Etat et du pouvoir. — Reconnaissance définitive de l'hérédité des bénéfices et des offices royaux. — Inutilité des tentatives faites pour reconstituer l'empire de Charlemagne. — Irrévocable division en plusieurs Etats (843-888).
14. **Royauté d'Eudes et de Raoul.** — Entreprises ayant pour but de substituer une nouvelle dynastie à celle des Carlovingiens. — Transformation du pouvoir royal. — Règnes de Hugues Capet et de ses trois premiers successeurs (888-1108) ; leur alliance intime avec l'Eglise. — Etablissement des Northmans en France.
15. **Exposition du système féodal.** — Asservissement de la plus grande partie des anciens hommes libres ; mais le servage est substitué à l'esclavage. Description féodale de la France. Géographie sommaire de l'Europe féodale.
16. **Nouveau déclin des lettres à la fin du neuvième siècle.** — Barbarie du dixième. — Renaissance dès le onzième siècle. — Rôle que le clergé y joue. — Fondation de nombreux monastères. — Trêve de Dieu. — Premier âge de la chevalerie. — Premiers monuments de la littérature et des arts du moyen âge.
17. **Premiers rois de Germanie.** — Othon le Grand rattache à l'Allemagne l'Italie et la couronne impériale. — Toute-puissance de Henri III. — Efforts de

- Grégoire VII pour régénérer l'Eglise et faire prévaloir l'autorité du saint siège (888-1075).
8. Rivalité et lutte des deux pouvoirs temporel et spirituel, ou querelle des investitures. — Grégoire VII et Henri IV. — Alexandre III et Frédéric Barberousse. — Innocent IV et Frédéric II (1073-1250).
 9. Divisions de l'islamisme. — Les Arabes subissent l'invasion des Turcs. — Décadence du khalifat de Bagdad. — Démembrement de l'empire des Turcs Seldjoucides. — Faiblesse de l'empire grec. — Ferveur ardente et union de toute l'Europe chrétienne dans une même foi et une même pensée. — La première croisade et le royaume chrétien de Jérusalem (1058-1147).
 10. Les dernières croisades (1147-1270). — Résultats de ces expéditions. — Part que la France y prit.
 1. Progrès de la population urbaine en France, en Italie, en Allemagne, en Espagne. — Cités municipales. — Communes. — Principaux foyers de l'industrie et du commerce au Nord et au Midi de l'Europe. — Corporations industrielles. — Légistes. — Commencements de l'histoire du tiers état.
 2. France. — La royauté commence la guerre contre la féodalité avec l'appui des communes, des villes et des églises. — Progrès de l'autorité royale sous Louis VI, Louis VII, Philippe-Auguste et Louis VIII. — Extension du domaine de la couronne. — Conquêtes de plusieurs provinces de l'Ouest sur Jean Sans-Terre. — Bataille de Bouvines: affermissement de l'autorité royale au Nord. — Conquête de plusieurs provinces du Midi, par suite de la croisade contre les Albigeois (1108-1226).
 3. Saint Louis; ses guerres contre les barons et contre les Anglais. — Ses deux croisades. — Ses travaux législatifs; coups portés par saint Louis à la féodalité. — Progrès de la littérature et des arts. — Premiers grands monuments de la prose française: Villehardouin et Joinville. — Troubadours et trouvères. — Universités. — Architecture ogivale (1226-1270). — Les ordres mendiants.
 4. Philippe III et Philippe IV. — Guerres avec l'Aragon, la Flandre et l'Angleterre. — Lutte avec Boniface VIII. — Commencements d'une administration régulière. — Pénurie du trésor: exactions pour le remplir. — Condamnation des Templiers. — Premiers états généraux. — Le parlement. — Fin de la descendance directe de Hugues Capet. — La loi salique (1270-1328).
 5. Angleterre. — Invasion danoise en Angleterre. — Alfred le Grand, Kanut le Danois. — Edouard le Confesseur. — Harold. — Invasion du duc de Normandie, Guillaume le Bâtard. — Spoliation des vaincus au profit des vainqueurs. — Royauté anglo-normande fortement constituée dès son origine. — Guillaume II, Henri Ier, Etienne Ier (871-1154).
 6. Henri II réunit à l'Angleterre la moitié occidentale de la France. — Thomas Becket. — Révolte des fils du roi soutenus par la France. — Richard Cœur-de-Lion. — Jean Sans-Terre. — Il perd la moitié de ses provinces de France. — Les barons ligués lui imposent la Grande-Charte. — Henri III; organisation du parlement. — Edouard Ier. — Conquête du pays de Galles. — Guerres en Ecosse et en France. — Edouard II (1154-1327).
 7. Première partie de la guerre de cent ans entre l'Angleterre et la France. — Edouard III et le prince Noir; Philippe VI et Jean. — Guerres de Flandre et de Bretagne. — Batailles de Crécy et de Poitiers (1328-1356).

28. Etats généraux. — Jacquerie. — Charles V et Duguesclin. — La France une première fois recouvrée sur les Anglais (1356-1380).
29. Catastrophes en France et en Angleterre. — Mort violente de Richard II d'Angleterre. — Henri IV (Chaucer). — Folie de Charles VI. — Les Armagnacs et les Bourguignons (1380-1414).
30. Henri V d'Angleterre. — Bataille d'Azincourt. — Traité de Troyes. — Charles VII et Henri VI. — Jeanne d'Arc. — Expulsion des Anglais (1415-1453).
31. Durant cette guerre de cent ans, progrès en Angleterre des libertés publiques, en France, de l'autorité royale. — Résumé de l'administration des Valois jusqu'à Charles VII. — Formation d'une nouvelle féodalité princière par les apanages. — Progrès du tiers état. — Importance du parlement et de l'Université. — Réformes de Charles VII. — Pragmatique sanction de Bourges. — Taille perpétuelle. — Armée permanente.
32. Espagne. — Croisade perpétuelle contre les Maures. — Formation et agrandissement des diverses monarchies espagnoles jusqu'au milieu du quinzième siècle. — Fondation du royaume de Portugal par un Français et intervention de la France dans les affaires de la Castille sous Charles V. — Découvertes des Portugais (du huitième au quinzième siècle).
33. Etat de l'Italie après la querelle des investitures. — Ruine de tout pouvoir central. — Guelfes et Gibelins. — Républiques au Nord et au Centre. — Royaume français des Deux-Siciles. — Les républiques changées en principautés. — Faiblesse temporelle de la papauté. — Etat des lettres : Dante Pétrarque. — Prospérité du commerce. — Décadence des mœurs et de l'esprit national (1250-1453).
34. La royauté élective conduit l'Allemagne à l'anarchie. — Le grand inter-règne. — La maison de Habsbourg. — Impuissance des empereurs. — Bulle d'or de Charles IV. — Sigismond. — Frédéric III. — Indépendance des électeurs, des princes, de la noblesse immédiate et des villes impériales. — Anarchie universelle. — Hussites. — Révolte des cantons suisses. — La Hongrie sert de barrière contre les Turcs (Jean Huniadi (1250-1453).
35. Revue sommaire de l'histoire des Etats du Nord et de l'Est. — Formation et rupture de l'union de Calmar. — Puissance de la Pologne et faiblesse des princes moscovites. — Les Mongols. — Les Turcs ottomans. — Chute de Constantinople (IXe siècle-1453).
36. Histoire de l'Eglise depuis les croisades. — Boniface VIII. — La papauté à Avignon. — Le grand schisme d'Occident. — Wiclef et Jean Huss. — Les conciles de Constance (Gerson) et de Bâle (1270-1453).
37. Formation des langues et des littératures nationales répondant à la division politique de l'Europe en grandes nations. — Industrie, commerce (ligue hanséatique). — Mystères et moralités. — Découvertes scientifiques : l'imprimerie. — Relations avec l'Orient).

X. Classe de rhétorique.

Histoire des temps modernes.

1. Etat politique et divisions géographiques de l'Europe au milieu du quinzième siècle.

2. France. — Progrès de l'autorité royale en France dans les dernières années de Charles VII et sous Louis XI. — Puissance des maisons féodales. — Opposition et mort du duc de Bourgogne. — Résultats du règne de Louis XI. — Anne de Beaujeu et Charles VIII. — Etats généraux de 1484. — Acquisition de la Bretagne (1453-1494).
3. Angleterre. — Guerre des deux Roses. — La royauté anglaise sous Henri VII (1453-1509).
4. Espagne. — Faiblesse de Henri IV. — Puissance de Ferdinand et d'Isabelle. — Réunion de la Castille et de l'Aragon. — Chute de Grenade (1453-1516).
5. Allemagne et Italie à la fin du quinzième siècle. — Constitution anarchique de ces deux pays, qui, par suite de leurs divisions, deviendront successivement le champ de bataille de l'Europe. — Frédéric III et Maximilien; vains efforts pour mettre de l'ordre en Allemagne. — Ludovic le More; Venise et Gènes. — Les Médicis et Savonarole. — Politique du saint siège. — Les Aragonais à Naples (1453-1494).
6. Les Turcs sous Mahomet II et Sélim. — Conquête d'une partie de la vallée du Danube et de l'Albanie, de la Syrie, de l'Egypte et d'Alger (1453-1520). — Etendue et puissance de l'empire ottoman en 1520.
7. Commencement des guerres d'Italie. — Expéditions de Charles VIII et de Louis XII. — Gouvernement de ce dernier prince (1494-1515).
8. Nouveaux éléments de la civilisation générale. — Découverte ou usage chaque jour croissant de la poudre à canon, du papier, de l'imprimerie et de la boussole. — Christophe Colomb et Vasco de Gama. — Empire colonial des Espagnols et des Portugais. — Développement de la richesse mobilière.
9. Tableau de l'Italie au commencement du seizième siècle. — Milan, Gènes, Venise, Florence, Rome, Naples. — Renaissance des arts et des lettres. — Jules II. — Léon X. — L'Arioste, Machiavel, Bembo, Bramante, Léonard de Vinci, Raphaël, Michel-Ange. — Erasme. — Copernic.
10. Mouvement du protestantisme. — Luther (1517): la réforme en Allemagne. — Christian II et Gustave Vasa: la réforme dans le Nord (1513-1560). — Zwingli et Calvin: la réforme en Suisse, aux Pays-Bas et en Ecosse (1516-1564). — Henri VIII: la réforme en Angleterre. — Edouard VI. — La reine Marie (1509-1558).
11. Rivalité de François Ier et de Charles V: Marignan, Pavie, captivité de François Ier. — Prise de Rome par le connétable de Bourbon. — Traité de Cambrai (1515-1529). — Rôle de l'Angleterre dans la lutte de la France et de l'Empire.
12. Introduction des Ottomans dans la politique européenne. — Soliman II. — Siège de Vienne. — Expédition de Charles V contre Tunis et Alger. — Invasion de la Provence. — Trêve de Nice. — Bataille de Cérisoles (1527-1547).
13. Henri II et le traité du Câteau-Cambrésis. — Résultats des guerres d'Italie. — La Péninsule fermée aux Français et soumise aux Espagnols. — La France acquiert Metz, Toul et Verdun (1547-1559). — La renaissance en France.
14. Le concile de Trente. — Sages réformes à la cour pontificale. — Création de l'ordre des jésuites. — Paul III, Paul IV, Pie V, Sixte V (1534-1590).

Artois, Flandre, Lorraine; 3^o Poitou, Maine, Touraine, Anjou, Orléanais, Berry, Nivernais, Bourbonnais; 4^o Limousin, Auvergne, Marche, Saintonge, Aunis, Angoumois; 5^o Guyenne, Gascogne, Béarn; 6^o Comté de Foix, Roussillon, Languedoc; 7^o Provence, Dauphiné, Comtat-Venaissin, Lyonnais, Corse; 8^o Alsace, Franche-Comté, Bourgogne.

11. *Statistique de la France.* — Superficie. — Population. — Gouvernement. — Divisions administratives, militaires, ecclésiastiques, judiciaires. — Instruction publique. — Préfectures maritimes. — Agriculture, industrie et commerce. — Revenu, dette. — Armée, marine.
12. *Colonies.* — *Algérie.* — Situation, limites. — Chaînes de montagnes et rivières principales. — Provinces et villes principales. — Races principales. — Religions. — *Colonies françaises dans les différentes parties du monde.* — Situation. — Villes principales. — Productions, commerce.

Langues vivantes.

XIV. Classe de troisième.

Langue allemande.

Enseignement grammatical. — Lecture et écriture. Verbes auxiliaires. Conjugaison régulière. Déclinaison du substantif et de l'adjectif. Règles de la construction. Les noms de nombre, pronoms, etc.

Explication. — On commencera par des morceaux très-faciles. Après le premier trimestre, les élèves doivent être exercés à l'explication improvisée.

Thèmes. — L'exercice du thème ne commence que lorsque les élèves savent décliner, conjuguer et faire la construction. — Les thèmes sont corrigés sur le tableau.

Langue parlée. — Phrases simples formées à l'occasion de la récitation des leçons, etc. — Les morceaux expliqués réduits en questions et en réponses. — Versions dictées.

XV. Classe de seconde.

Langue allemande.

Verbes irréguliers. — Formation des mots. — Les points les plus importants de la syntaxe. — Explication de deux auteurs, dont l'un, présentant quelques difficultés, est préparé; et l'autre, plus facile, doit être expliqué à livre ouvert; exercices sur les morceaux expliqués. — Questions grammaticales traitées en langue allemande. — Versions dictées. — Deux sortes de thèmes, dont les uns doivent être faits hors la classe, et les autres improvisés en classe et corrigés.

XVI. Classe de rhétorique.

Langue allemande.

Dans l'exercice du thème, le professeur rappelle aux élèves les règles fondamentales apprises dans les classes de troisième et de seconde, et expose les règles particulières les plus usuelles. — Explication de deux auteurs, l'un, difficile; l'autre, sans difficultés sérieuses; exercices sur les morceaux expliqués. — Exercices généraux: petites narrations, amplifications, etc.; écrites en allemand. — Questions étymologiques, etc. — Versions dictées.

XVI. Classe de troisième.

Langue anglaise.

Formation des mots (inflections, dérivation, composition) — Règles accord, régime, ordre des mots — Les titres donnés par eux-mêmes ou par choix à cet effet. — Exercices de résumé, rédaction de lettres anglaises. — Vocabulaire, racines saxonnes — Préfixions et suffixes, notations de sons élémentaires de la langue anglaise. — Lecture d'un auteur anglais.

XVII. Classe de seconde.

Langue anglaise.

Vocabulaire : continuer l'étude de cette année. Exercices sans et traduits. Vocabulaires spéciaux. — Appréhension et usage précédent : la traduction du français en anglais. — Traduction anglaise par écrit, or et vive voix, quelque sujet donné. Lettres sur des sujets anglais. — Questions et réponses en anglais. — Lecture d'un auteur anglais.

XIX. Classe de rhétorique.

Langue anglaise.

Compléter l'étude du vocabulaire général et des vocabulaires spéciaux. — Compositions écrites en anglais. — Examen d'ouvrages littéraires et scientifiques. Les élèves auront à en rendre compte en anglais, or et vive voix. — Questions et réponses en anglais. — Lecture d'un auteur anglais.

Notions littéraires.

2.2. Classe de rhétorique.

Notions élémentaires de rhétorique et de littérature.

Dans la suite des leçons le professeur de rhétorique exposera des notions élémentaires de littérature qu'il résuamera à la fin du cours, par les questions suivantes :

1. En quoi la poésie diffère de la versification et quelles sont les principales formes de vers en latin et en français.
2. Des principaux genres de poésie et de leurs divers caractères.
3. Des genres de prose et de leurs caractères différents.
4. De l'art oratoire ou rhétorique. — Des diverses parties de la rhétorique.
5. Des diverses parties du discours.
6. Quelles sont, parmi les règles de l'art oratoire, celles qui s'appliquent à toute composition.
7. Quelles sont les qualités générales du style, et, parmi ces qualités, celles qui caractérisent plus particulièrement les chefs-d'œuvre de la prose française.
8. Des principales figures de pensées et de mots.

Logique.

XXI. Classe de logique.

Le professeur s'attachera à initier ses élèves à la connaissance des opérations de l'entendement par des interrogations qui porteront sur les questions suivantes :

1er trimestre. — Etude de l'esprit humain et du langage.

1. Objet de la logique. Ses rapports avec les autres sciences.
2. Des facultés de l'âme. — Sensibilité. — Entendement, *ou* Volonté.

Artois, Flandre, Lorraine; 3^o Poitou, Maine, Touraine, Anjou, Orléanais, Berry, Nivernais, Bourbonnais; 4^o Limousin, Auvergne, Marche, Saintonge, Aunis, Angoumois; 5^o Guyenne, Gascogne, Béarn; 6^o Comté de Foix, Roussillon, Languedoc; 7^o Provence, Dauphiné, Comtat-Venaissin, Lyonnais, Corse; 8^o Alsace, Franche-Comté, Bourgogne.

11. *Statistique de la France.* — Superficie. — Population. — Gouvernement. — Divisions administratives, militaires, ecclésiastiques, judiciaires. — Instruction publique. — Préfectures maritimes. — Agriculture, industrie et commerce. — Revenu, dette. — Armée, marine.
12. *Colonies.* — *Algérie.* — Situation, limites. — Chaînes de montagnes et rivières principales. — Provinces et villes principales. — Races principales. — Religions. — *Colonies françaises dans les différentes parties du monde.* — Situation. — Villes principales. — Productions, commerce.

Langues vivantes.

XIV. Classe de troisième.

Langue allemande.

Enseignement grammatical. — Lecture et écriture. Verbes auxiliaires. Conjugaison régulière. Déclinaison du substantif et de l'adjectif. Règles de la construction. Les noms de nombre, pronoms, etc.

Explication. — On commencera par des morceaux très-faciles. Après le premier trimestre, les élèves doivent être exercés à l'explication improvisée.

Thèmes. — L'exercice du thème ne commence que lorsque les élèves savent décliner, conjuguer et faire la construction. — Les thèmes sont corrigés sur le tableau.

Langue parlée. — Phrases simples formées à l'occasion de la récitation des leçons, etc. — Les morceaux expliqués réduits en questions et en réponses. — Versions dictées.

XV. Classe de seconde.

Langue allemande.

Verbes irréguliers. — Formation des mots. — Les points les plus importants de la syntaxe. — Explication de deux auteurs, dont l'un, présentant quelques difficultés, est préparé; et l'autre, plus facile, doit être expliqué à livre ouvert; exercices sur les morceaux expliqués. — Questions grammaticales traitées en langue allemande. — Versions dictées. — Deux sortes de thèmes, dont les uns doivent être faits hors la classe, et les autres improvisés en classe et corrigés.

XVI. Classe de rhétorique.

Langue allemande.

Dans l'exercice du thème, le professeur rappelle aux élèves les règles fondamentales apprises dans les classes de troisième et de seconde, et expose les règles particulières les plus usuelles. — Explication de deux auteurs, l'un, difficile; l'autre, sans difficultés sérieuses; exercices sur les morceaux expliqués. — Exercices généraux: petites narrations, amplifications, etc.; écrites en allemand. — Questions étymologiques, etc. — Versions dictées.

XVII. Classe de troisième.

Langue anglaise.

Formation des mots (inflexions, dérivation, composition). — Syntaxe: accord, régime, ordre des mots. — Les règles doivent être étudiées sur des textes choisis à cet effet. — Exercices de mémoire, récitation de textes anglais. — Vocabulaire, racines saxonnes. — Prononciation et orthographe, notation des sons élémentaires de la langue anglaise. — Lecture d'un auteur anglais.

XVIII. Classe de seconde.

Langue anglaise.

Vocabulaire: continuer l'étude des mots saxons. Élément latin et français. Vocabulaires spéciaux. — Application des études précédentes à la traduction du français en anglais. — Traiter en anglais par écrit ou de vive voix quelque sujet donné. Lettres sur des sujets familiers. — Questions et réponses en anglais. — Lecture d'un auteur anglais.

XIX. Classe de rhétorique.

Langue anglaise.

Compléter l'étude du vocabulaire général et des vocabulaires spéciaux. — Compositions écrites en anglais. — Extraits d'ouvrages littéraires et scientifiques. Les élèves auront à en rendre compte en anglais, de vive voix. — Questions et réponses en anglais. — Lecture d'un auteur anglais.

Notions littéraires.**XX. Classe de rhétorique.**

Notions élémentaires de rhétorique et de littérature.

Dans la suite des leçons le professeur de rhétorique exposera des notions élémentaires de littérature qu'il résumera à la fin du cours, par les questions suivantes:

1. En quoi la poésie diffère de la versification et quelles sont les principales formes de vers en latin et en français.
2. Des principaux genres de poésie et de leurs divers caractères.
3. Des genres de prose et de leurs caractères différents.
4. De l'art oratoire ou rhétorique. — Des diverses parties de la rhétorique.
5. Des diverses parties du discours.
6. Quelles sont, parmi les règles de l'art oratoire, celles qui s'appliquent à toute composition.
7. Quelles sont les qualités générales du style, et, parmi ces qualités, celles qui caractérisent plus particulièrement les chefs-d'œuvre de la prose française.
8. Des principales figures de pensées et de mots.

Logique.**XXI. Classe de logique.**

Le professeur s'attachera à initier ses élèves à la connaissance des opérations de l'entendement par des interrogations qui porteront sur les questions suivantes:

1er trimestre. — *Etude de l'esprit humain et du langage.*

1. Objet de la logique. Ses rapports avec les autres sciences.
2. Des facultés de l'âme. — Sensibilité. — Entendement. — Volonté.

3. De la sensibilité, des sensations et des sentiments.
4. Des opérations de l'entendement. — Attention. — Comparaison. — Jugement.
5. Du raisonnement.
6. Des idées en général. — De leur origine. — De leurs différents caractères, de leurs diverses espèces.
7. Des notions et vérités premières.
8. De la mémoire et de l'association des idées.
9. De l'imagination.
10. Des signes en général et du langage en particulier.
11. Influence des signes sur la formation des idées.
12. Notions de grammaire générale.

2^e trimestre. — *De la méthode dans les divers ordres de connaissances.*

13. De la méthode en général. — De l'analyse et de la synthèse.
14. De la méthode dans les sciences physiques et naturelles. — Observation. — Expérimentation.
15. Des classifications (classifications naturelles, classifications artificielles).
16. De l'analogie et de l'induction.
17. Des hypothèses.
18. De la méthode dans les sciences exactes. Axiomes. — Définitions.
19. De la démonstration et de l'évidence.
20. Du syllogisme, — de ses figures, — de ses règles.
21. Usage et abus du syllogisme.
22. De la méthode dans les sciences morales.
23. Autorité du témoignage des hommes.
24. Règles de la critique historique.
25. De la certitude en général, et des différentes sortes de certitude.
26. Des causes et des remèdes de nos erreurs.

3^e trimestre. — *Application des règles de la méthode à l'étude des principales vérités de l'ordre moral.*

27. De la volonté.
28. De la conscience et du sentiment moral.
29. Application des règles de la méthode à la démonstration de la spiritualité de l'âme et de la liberté.
30. Application des règles de la méthode à la démonstration de l'existence et de la providence de Dieu.
31. Application des règles de la méthode à la démonstration de la loi morale et de ses diverses sanctions.
32. De la destinée de l'homme et de l'immortalité de l'âme.

Rapport de M. Nisard, secrétaire du Conseil supérieur de l'instruction publique, sur le projet de règlement de l'école normale supérieure (5 août 1852).

Pour mieux apprécier l'esprit et les dispositions du règlement qui vous a été soumis, il faut vous rappeler le changement profond que le décret du 10 avril a introduit dans le régime de l'école normale supérieure. Avant le décret, cette grande école formait les élèves pour l'agrégation; désormais elle doit les former pour le professorat. L'agrégation n'était-elle donc pas une

préparation au professorat? L'expérience a prouvé que ce n'était ni la seule, ni la meilleure. Tout le mérite laborieusement acquis pour réussir dans ses luttes ne tournait pas à l'avantage de l'enseignement, et nous avons eu dans plus d'un lycée ce contraste, facile à expliquer, de classes très-faibles aux mains de très-habiles champions de l'agrégation. Un savoir trop spécial dont le professeur ne trouve pas l'emploi dans ses fonctions, en lui rendant plus difficile la tâche de s'approprier à l'intelligence de ses élèves, l'expose à donner son enseignement par-dessus leur tête. Nous ne parlons pas de ce qui peut s'y mêler de prétentions, et, s'il n'y prend garde, de dégoût de ses devoirs.

Préparer les élèves de l'école normale, depuis le jour de leur entrée jusqu'au jour de leur sortie, à la noble mission de l'enseignement; les tenir sans cesse dans les exercices les plus propres à leur en donner le goût et le talent; leur enseigner beaucoup de choses parce qu'il faut apprendre beaucoup, même pour n'enseigner que peu; mais faire en sorte que leur savoir soit varié et profond sans cesser d'être pratique, en sorte que rien n'en soit perdu pour la jeunesse qu'ils auront à instruire; enfin, rapprocher le plus possible le maître des élèves: tel doit être, ce semble, le but d'une institution comme celle de l'école normale, et c'est vers ce but que le décret du 10 avril l'a heureusement ramenée.

Ce sera l'honneur de l'administration actuelle d'avoir réalisé une réforme devenue si pressante; mais nous ne croyons rien ôter à cet éloge en disant qu'elle n'a pas été la première à y penser. On jugeait, même parmi les personnes les plus prévenues pour le régime en vigueur, qu'il y avait quelque chose à y changer. Il y en a un témoin considérable: c'est M. Cousin, longtemps directeur de l'école normale, qui, la comparant en 1837 à une institution analogue, le *séminaire pour les écoles savantes de Berlin*, regrettait que cet établissement eût sur l'école de Paris l'avantage d'être plus pratique, et de mieux exercer les élèves-maîtres à conduire et à développer l'esprit et l'âme de la jeunesse. Cet avantage, le décret du 10 avril a voulu en doter l'école normale supérieure de Paris, et, il semble que, sur ce point, le nouveau règlement d'études réalisera un vœu de M. Cousin.

Comme conséquence de cette réforme, les exercices intérieurs de l'école ont dû être notablement changés. Dans le régime ancien, l'histoire littéraire faisait tout le fond de l'enseignement de la seconde année; les textes n'étaient à quelque sorte que les pièces justificatives de l'histoire, et plus d'un élève apprenait l'histoire sans lire les pièces justificatives. Il est très-vrai que les règlements particuliers prescrivaient aux professeurs d'accompagner l'exposition historique de la lecture des textes; mais les cours inclinent dans le sens de leur titre; le titre d'*Histoire des littératures* donné à l'enseignement de la seconde année en emportait l'esprit. Plus le professeur avait de mérite, de conscience, de savoir, plus il violait la prescription; en sorte que, dans son désir de omettre aucun détail, il n'était pas sans exemple que la fin de l'année le trouvât attardé par de respectables scrupules aux premières époques d'une histoire qui, d'après le règlement d'études, devait être parcourue tout entière dans l'année. C'était la faute du règlement et point celle des professeurs. Entre un cours d'histoire qui ne pouvait être complet qu'à la manière d'un manuel et d'un résumé, et des travaux profonds sur quelques parties, des hommes sérieux ne pouvaient pas hésiter; mais il en résultait un véritable dommage pour les élèves.

Dans le régime ancien, la troisième année avait pour terme les agrégations multiples de lettres, d'histoire et de philosophie. Aussi, autorisait-on les élèves à se spécialiser pour les diverses agrégations auxquelles ils se destinaient. Les exercices ne cessaient pourtant pas d'être communs; mais le besoin de se tenir prêts pour des agrégations distinctes forçait les élèves à n'apporter qu'un esprit préoccupé aux cours qui ne s'y rattachaient pas directement. Cette sorte de distraction fort excusable, commençait, il faut bien le dire, dès la seconde année. On sent quels devaient en être les inconvénients. L'harmonie si nécessaire des études littéraires, s'éclairant, se complétant l'une l'autre, était rompue; et des exercices qui, réunis, doivent faire un professeur complet, séparés, faisaient des historiens, des philosophes et des littérateurs. Les noms en étaient passés dans le langage officiel de l'école. En outre, la préférence naturelle que chacun donnait à sa spécialité exposait les élèves à un travers fâcheux; ils étaient tentés de n'estimer pas assez les études dont ils croyaient n'avoir pas besoin. On ne serait pas juste toutefois, si l'on niait que ce régime ne fût très-propre à former de brillants agrégés; mais il n'est plus permis de douter que l'enseignement public n'y gagnait rien.

Le décret du 10 avril a fait cesser cet état de choses. La seconde année n'a plus pour objet de former des érudits, ni la troisième des agrégés. Les trois années concourront à former des professeurs.

Une disposition principale domine le nouveau règlement et en marque l'esprit. Les cours littéraires des trois années portent uniformément le titre de *Cours de langue et de littérature*. Ainsi, la langue est la première en nom; c'est assez dire qu'elle doit être le fond de l'enseignement. Dès lors, aucune tentation pour le professeur de faire un cours d'histoire ou de littérature dans lequel, sans le vouloir, il songerait plus à se satisfaire qu'à apprendre aux élèves ce qui leur importe de savoir. Entre les études de langue et les études de littérature, son devoir est de faire les parts égales. Mais dût-il pencher pour la langue, il ne faudrait pas s'en inquiéter; car tout ce qui est donné à l'étude d'une langue tourne au profit de la culture littéraire. Sans la connaissance raisonnée et fine des langues, le goût des lettres peut n'être qu'un piège pour certains esprits, en les livrant à l'admiration inconsidérée d'ouvrages mal écrits, parce qu'ils sont mal pensés. Avec un fond solide de langues, on résiste mieux aux changements du goût qui amènent ou précipitent d'autres changements plus funestes, et l'on contribue à prolonger les belles époques des langues, ou à en retarder le déclin. En exigeant que l'étude des langues soit liée intimement à celle des littératures, le nouveau règlement ne rend pas moins service aux lettres françaises qu'à l'enseignement public.

Est-ce à dire que l'histoire littéraire soit exclue des cours de littérature de l'école normale? nullement. Elle en est l'accessoire nécessaire; elle n'en est plus le principal; c'est sous la forme de notions préliminaires, avant d'ouvrir pour la première fois un auteur, ou de remarques courtes et substantielles, en le lisant, que l'histoire littéraire doit avoir sa place dans l'enseignement. Pour prendre un exemple, qui a été cité dans la Commission, il est assurément indispensable qu'on fasse précéder la lecture du *Cid* de remarques, soit sur les devanciers de Corneille, pour mieux apprécier à quelle hauteur il a porté tout à coup le théâtre, soit sur l'influence espagnole à cette époque, pour faire connaître ce que Corneille en a reçu; mais il y a une grande différence, pour

le profit des élèves, à faire de ces connaissances l'objet de leçons étendues et détaillées, ou à les donner rapidement, soit au commencement, soit dans le cours de leçons sur le théâtre de Corneille. Le plus pressant, ce qui importe le plus aux élèves, c'est de pénétrer au plus tôt dans les œuvres même, et d'apprendre à goûter ces premières et sublimes beautés de notre tragédie nationale.

Telle est la part que le nouveau règlement fait à l'histoire littéraire dans les cours de la première année. Une part plus grande lui est réservée dans l'année suivante; mais au lieu d'en recevoir l'enseignement dans l'intérieur de l'école, les élèves iront le chercher à la faculté des lettres. Le règlement a prescrit toutes les mesures et indiqué toutes les précautions qui peuvent le rendre efficace et utile. Ainsi disparaissent deux des plus graves inconvénients du régime précédent: de la part des professeurs, des enseignements à la fois trop savants et tronqués; de la part des élèves, de stériles notices sur les auteurs, ou des considérations vagues et hasardées sur le temps où ces auteurs ont vécu; et, dans la longueur nécessaire de ces sortes de devoirs, trop peu de soin donné à la composition et au langage. Les élèves trouveront à la faculté tout ce qu'il leur est nécessaire de savoir en fait d'histoire littéraire; et comme les professeurs voudront bien revoir les rédactions des élèves assistants, et que les non-assistants seront tenus d'en prendre copie, rien de ce qui sera dit du haut de ces chaires savantes ne sera perdu pour l'école.

Était-il nécessaire d'ajouter à ces sages mesures l'obligation imposée aux élèves assistants de se tenir prêts à répondre à toutes les questions que pourrait leur adresser le professeur? sur ce point, la Commission s'est partagée. Quelques membres ont exprimé l'opinion que des interrogations de cette nature, aites à l'improviste, pourraient mettre l'élève interrogé dans un embarras cruel pour lui, fâcheux pour la considération de l'école; qu'au contraire, des réponses heureuses, qui le donneraient d'une autre façon en spectacle à l'auditoire, seraient peut-être un prélude bien ambitieux pour les fonctions qu'il est appelé à remplir; que les cours de la faculté étant faits pour le public, l'auditoire pourrait se plaindre que l'auditeur s'interrompît dans sa leçon ou qu'il en modifiât la forme pour quelques auditeurs privilégiés; qu'il pouvait en résulter de justes exclamations.

Les partisans de la disposition proposée ont répondu que des inconvénients de ce genre n'étaient guère à craindre dans des cours scientifiques, que suit pour la plus grande partie un public spécial; que l'auditoire, loin de se plaindre de ces interrogations facultatives et nécessairement rares, y trouverait son compte par les éclaircissements auxquels elles pourraient donner lieu; que, si des inconvénients étaient très-douteux, les avantages paraissaient certains; que, d'un côté, la crainte d'être pris au dépourvu et de compromettre l'école tiendrait les élèves en haleine; de l'autre, que le professeur pourrait donner plus de précision à des leçons sur lesquelles il aurait à interroger des auditeurs d'élite; qu'enfin il ne s'agissait pas d'une innovation, mais d'une pratique depuis longtemps en usage et dont il n'était résulté jusqu'à ce jour que de bons effets.

Malgré ces raisons, la majorité de la Commission s'est prononcée pour la première opinion; mais elle a désiré que l'opinion contraire donnât ses motifs dans le rapport. Le conseil supérieur en décidera.

Du reste, l'assiduité, même sans cette condition, aux cours de la faculté

compenserait-elle, pour les élèves, la suppression, proposée par le nouveau règlement, de l'une des deux leçons de grec et de latin données chaque semaine? Aux termes du règlement, l'enseignement de la seconde année est la *préparation immédiate à l'examen de licence*. Or voici ce que suppose, ou plutôt ce qu'exige cette préparation : pour parler d'abord du latin, il faut revoir les textes déjà étudiés en première année, tout à la fois pour mieux savoir et pour ne pas oublier ; en étudier de nouveaux et s'en rendre maître par une explication exacte et savante ; s'exercer fréquemment à la composition en prose latine et en vers, à l'analyse littéraire, à la correction des devoirs. Pour devenir habiles en toutes ces choses, dont aucune n'est de luxe, est-ce assez d'un cours d'une heure et demie par semaine?

Il en est de même pour le grec. A la vérité, les devoirs à corriger se réduisent à des versions et à des thèmes ; mais en revanche, l'étude des textes est plus difficile que dans les cours de latin, et rend le secours du maître plus nécessaire. La faculté, dût-elle approprier étroitement ses cours aux besoins de nos élèves, pourra-t-elle remplacer l'enseignement intérieur ? la Commission ne l'a pas pensé.

La seule objection qu'on puisse faire au rétablissement du second cours est celle-ci : le temps que vous voulez rendre aux leçons, vous l'ôtez au travail personnel des élèves. De quel temps s'agit-il donc ? De trois heures, dans toute la semaine, pour les deux cours. La Commission n'ignore pas quels sont les avantages du travail personnel ; elle sait qu'il faut laisser aux élèves le temps de se recueillir, de respirer ; que les études libres font faire plus d'efforts que les études obligées. Aussi, contre des cours de pure érudition, tels qu'étaient les cours d'histoire littéraire, n'eût-elle pas hésité à prendre le parti du travail personnel. Mais il s'agit ici de quelques leçons en quelque sorte techniques, où le professeur ne peut rien dire qui ne se rapporte à l'épreuve de la licence, rien qui n'y mène les élèves directement. Ici le secours ne les accable pas ; il les fortifie et les soutient : ces trois heures de plus n'ajouteront pas au nombre des devoirs ; elles feront mieux faire les devoirs exigés ; elles éviteront aux élèves, dans les compositions, les tâtonnements et les incertitudes ; dans l'étude des auteurs, ces moments de mollesse où ils n'essayaient pas d'approfondir ce qu'ils croient entendre suffisamment.

Il est d'autant plus nécessaire de tout rapporter à cette préparation, que l'examen de licence est pour les élèves une question de vie ou de mort. S'ils échouent, ils cessent de faire partie de l'école. La commission approuve la rigueur de cette disposition ; mais encore ne faut-il pas qu'un règlement, qui commande ainsi le succès sous peine d'exclusion, s'attire le reproche d'avoir refusé aux élèves aucun moyen de réussir.

Ces considérations, messieurs, ont déterminé la Commission à exprimer le vœu que les cours de langue et de littérature grecque et latine soient portés à deux leçons par semaine. Sous la réserve de ce vœu, elle donne sa complète approbation au règlement d'études de la seconde année.

Elle la donne sans aucune réserve à la partie du règlement qui concerne la troisième année. Seulement, pour faire ressortir davantage la pensée excellente qui a présidé à la répartition des études de cette année, elle a mis en tête de l'article 12 ce qui se lit, dans le projet, au dernier paragraphe de l'article 11, à savoir « que l'enseignement de la troisième année a pour but immédiat et

sécial de former des professeurs.» Elle n'a même pas craint d'appeler un de ses exercices par son vrai nom, et de substituer, dans l'article 13, à ces mots : *Le professeur les exercera à l'art d'exposer leurs idées par des leçons élémentaires qu'ils feront devant lui,* ceux-ci : *« à l'art d'exposer leurs idées et de faire une classe »* C'est là, en effet, le but immédiat et spécial dont parle l'article 12. Faire une classe, ou plutôt faire la classe à tous les degrés de l'enseignement, voilà ce que le projet de règlement veut, et à si bon droit, que l'on enseigne aux élèves de la troisième année. Rien ne manque à l'ensemble des études qui sont prescrites pour atteindre ce but ; et telle en est à la fois la diversité et la profondeur, que les mêmes élèves pourront, au sortir de l'école, faire aussi bien une leçon de grammaire qu'une leçon d'humanités, et qu'ils s'intéresseront à leur art en proportion de ce qu'ils s'y rendront capables.

Tout ce qui vient d'être dit se rapporte plus particulièrement à l'enseignement du grec et du latin. La Commission a regardé cette partie du règlement comme la plus importante ; mais elle n'en a pas examiné avec moins d'attention que les autres objets d'étude.

À l'égard du cours de littérature française, elle approuve en particulier l'obligation imposée au professeur de se renfermer pour l'étude des textes, dans les époques classiques, et de ne pas perdre en recherches d'érudition curieuse sur les époques antérieures, le temps si court qui lui est donné pour former le goût des élèves.

L'enseignement de l'histoire avait paru à l'un des membres de la Commission mériter de sanction, parce que le règlement n'indique pour tout exercice que les rédactions des élèves. Il lui a été répondu qu'indépendamment de la correction des devoirs par le professeur, la sanction de cette partie des études était dans l'examen de fin d'année, et que cette sanction suffisait. Tous les membres ont d'ailleurs exprimé le vœu que les rédactions fussent courtes ; c'est un moyen, pour les élèves, de les écrire avec plus de soin ; pour le professeur, de les corriger de plus près.

Le règlement et les programmes du cours de philosophie pour les trois années nous ont donné sujet d'apprécier par quelles sages restrictions on pourra se désormais de la philosophie le complément nécessaire de l'instruction et l'éducation des élèves. L'enseignement de la première année est la révision approfondie, et, sur quelques points principaux, le développement de la logique aux lycées. Dans la seconde année, on fera l'histoire de la philosophie, en passant rapidement sur les époques de décadence pour s'arrêter sur les époques saines, et l'on s'abstiendra de recherches stériles sur les noms secondaires et d'admirer plus longtemps les grands noms. Enfin la troisième année applique les principes et les méthodes enseignées dans les années précédentes à la démonstration des points fondamentaux de la théodicée, de la morale et de l'esthétique. C'est l'enseignement philosophique tout entier, moins les noms et les questions qui l'ont compromis, même aux yeux des personnes les moins prévenues ; le règlement en a écarté deux pièges également dangereux : les subtilités qui trompent le professeur sur la puissance de ce qu'il enseigne, l'abus de l'érudition qui lui ôte le temps d'étudier les grandes époques et les grands modèles, et d'y apprendre à plus admirer et à moins oser.

Une voix s'est élevée dans la Commission contre la place faite à l'esthétique et à la théodicée et de la morale. C'est, a-t-on dit, une science où, en

voulant rechercher la nature du beau, on risque fort de rencontrer l'obscurité et la confusion, et où les plus habiles n'ont pas réussi à former un corps de vérités dont tous les esprits cultivés soient d'accord. Sans méconnaître ce qu'il y a de juste dans ces scrupules, la Commission a pensé que des spéculations d'un ordre si élevé ne doivent pas être étrangères à de jeunes esprits nourris de fortes études. Elle maintient donc l'esthétique, et elle a la confiance qu'un des bons effets du nouveau règlement, pour le professeur comme pour les élèves, sera d'empêcher que ces spéculations ne soient poussées au delà de ce qui est accessible à la netteté de l'esprit français. Toutefois, des huit articles ou points principaux sur lesquels porteront les leçons d'esthétique, on a été d'avis de retrancher les articles 6 et 8, soit comme trop vagues, soit comme formant double emploi avec ce qu'on enseigne dans les cours littéraires.

Reste l'enseignement des langues vivantes, dans lequel on a soigneusement établi une juste proportion entre les exercices littéraires et les exercices de langue parlée. Seulement, dans un cours qui viendra s'ajouter aux trois années d'études des lycées, les exercices littéraires, surtout dans la dernière année, devront avoir une plus grande place et être à la fois plus variés et plus élevés. On y fera de fréquentes comparaisons entre les langues et les littératures anciennes et contemporaines, dans ce juste esprit qui doit être celui de tout professeur enseignant une langue étrangère à des élèves français, et qui consiste à s'abstenir devant eux de toute préférence systématique et à étendre le cercle de leurs admirations sans égarer leur goût.

Le conseil aura remarqué que les réflexions ainsi que les propositions qui viennent de lui être soumises, s'appliquent à la fois au règlement et aux programmes, aux principes et au mode d'exécution. L'examen séparé des programmes a donné lieu à deux modifications de quelque importance, sur lesquelles la Commission appelle votre attention.

La première a pour objet d'ajouter à la double liste des auteurs grecs et latins un choix des Pères grecs, et des morceaux tirés de Tertullien et de saint Augustin. Il est à peine besoin de donner les motifs de cette addition. Si l'on a jugé bon de comprendre parmi les auteurs à expliquer dans les lycées un choix des Pères grecs, combien n'est-il pas nécessaire que des jeunes gens appelés à les faire expliquer à leur tour en aient fait à l'école normale une étude approfondie? A l'égard des Pères latins, si le caractère de leur latinisé si les difficultés dont elle est hérissée ne permettent pas de les faire entrer malgré l'excellence du fonds, dans les programmes de nos lycées, il ne peut y avoir que beaucoup de profit à en faire étudier les plus belles parties à nos élèves professeurs. Ce sera pour les maîtres de conférences le sujet de remarques historiques et philologiques sur les altérations de la langue latine et sur leurs causes; ce leur sera surtout une occasion précieuse de faire admirer aux élèves les passages où la beauté des sentiments et des pensées semble régénérer cette langue et l'enrichir une dernière fois de nouveautés qui sont conformes à son génie.

La seconde modification consiste à insérer à la suite des listes d'auteurs la recommandation expresse que le choix des textes profanes soit fait avec la réserve qu'exige l'intérêt moral de l'enseignement. Un membre a exprimé quelques scrupules à ce sujet. Il lui a semblé qu'il y avait de l'inconvénient à supposer que les maîtres pourraient n'être pas assez préoccupés de cet intérêt

et feraient le choix dont il s'agit avec une légèreté coupable; qu'en certains cas, et à l'égard de certaines personnes, il fallait prendre garde que la prudence ne parût de la défiance. Mais la majorité de la Commission a été d'avis que fort innocemment, et par l'effet d'un peu de superstition littéraire, cette réserve pourrait n'être pas toujours observée; que le supposer n'était pas sortir de la prudence bienveillante; qu'enfin, à une époque où les intérêts moraux de toute nature ont couru de si grands périls, il était du devoir du conseil supérieur de ne laisser échapper aucune occasion de venir à leur secours.

Tels sont, messieurs, pour ne point parler de quelques changements de rédaction dont la Commission n'a pas voulu surcharger ce rapport déjà trop long, tels sont les points principaux sur lesquels elle a cru devoir ou proposer quelques modifications, ou exprimer une approbation formelle et motivée. Elle a la confiance que, strictement exécuté dans l'intérieur de l'école, avec la double sanction de l'examen de licence devant la faculté et de l'examen de sortie devant les inspecteurs généraux, héritiers, pour cette troisième année, les devoirs de la faculté, ce règlement portera les meilleurs fruits. Elle n'est pas moins convaincue que ni l'enseignement de l'école normale supérieure, ni l'enseignement des lycées, dont il élève et maintient le niveau, n'en seront abaissés. Il est vrai que, dans les conditions nouvelles, on a semblé faire passer l'intérêt de la jeunesse avant l'intérêt des maîtres, et les modestes avantages des classes bien faites avant l'éclat que les luttes du concours répandaient sur quelques jeunes professeurs. S'il en était ainsi, ce ne sont pas du moins les familles qui s'en plaindraient. Mais la Commission pense que l'intérêt des maîtres n'est nullement sacrifié à celui de la jeunesse; que ces deux intérêts sont inséparables et que ce qui fait le bon enseignement est nécessairement à l'avantage de ceux qui le donnent. Il lui a même paru que la condition de nos maîtres en deviendrait meilleure. Deux choses contribuent surtout au contentement de l'homme et à la paix de sa vie: l'amour de son devoir et la considération qu'il y trouve. Nos professeurs aimeront leur devoir, par la raison que nous aimons tout ce qui nous a fait réussir: or, ce qui fera réussir surtout les candidats à l'agrégation unique, instituée par le décret du 10 avril, ce sera l'aptitude prouvée pour l'enseignement et le talent, plus rare qu'on ne pense, de dire une classe. Quant à la considération, elle leur viendra naturellement de la confiance des familles. Plus rapprochés de nos enfants, suivant de plus près leurs jeunes esprits, les maîtres rencontreront plus souvent les caractères, auront plus d'occasions de mêler l'éducation à l'instruction. Par là, ils associeront à ce qui est plus particulièrement la tâche des familles, et ils recevront en échange de leurs soins cette confiance qui leur profitera plus, semble, que l'opinion mêlée d'inquiétude qu'ils auraient pu donner de leurs lents.

Enfin, et pour terminer, serait-il donc vrai que le nouveau régime de l'école normale supérieure doive enlever aux lettres des vocations heureuses, la chance de quelques bons écrits? La Commission n'éprouve point cette crainte. Sans doute l'esprit du règlement d'études n'est pas de faire de chaque élève un érudit ou un écrivain; mais il n'empêchera personne de le devenir. En retranchant des études intérieures tout ce qui est de nature à donner aux jeunes gens de l'ambition avant des idées, et à leur rendre leurs espérances plus chères que leurs devoirs, en les renfermant sévèrement dans des exercices

28. Etats généraux. — Jacquerie. — Charles V et Duguesclin. — La France une première fois recouvrée sur les Anglais (1356-1380).
29. Catastrophes en France et en Angleterre. — Mort violente de Richard II d'Angleterre. — Henri IV (Chaucer). — Folie de Charles VI. — Les Armagnacs et les Bourguignons (1380-1414).
30. Henri V d'Angleterre. — Bataille d'Azincourt. — Traité de Troyes. — Charles VII et Henri VI. — Jeanne d'Arc. — Expulsion des Anglais (1415-1453).
31. Durant cette guerre de cent ans, progrès en Angleterre des libertés publiques, en France, de l'autorité royale. — Résumé de l'administration des Valois jusqu'à Charles VII. — Formation d'une nouvelle féodalité princière par les apanages. — Progrès du tiers état. — Importance du parlement et de l'Université. — Réformes de Charles VII. — Pragmatique sanction de Bourges. — Taille perpétuelle. — Armée permanente.
32. Espagne. — Croisade perpétuelle contre les Maures. — Formation et agrandissement des diverses monarchies espagnoles jusqu'au milieu du quinzième siècle. — Fondation du royaume de Portugal par un Français et intervention de la France dans les affaires de la Castille sous Charles V. — Découvertes des Portugais (du huitième au quinzième siècle).
33. Etat de l'Italie après la querelle des investitures. — Ruine de tout pouvoir central. — Guelfes et Gibelins. — Républiques au Nord et au Centre. — Royaume français des Deux-Siciles. — Les républiques changées en principautés. — Faiblesse temporelle de la papauté. — Etat des lettres : Dante, Pétrarque. — Prospérité du commerce. — Décadence des mœurs et de l'esprit national (1250-1453).
34. La royauté élective conduit l'Allemagne à l'anarchie. — Le grand interrègne. — La maison de Habsbourg. — Impuissance des empereurs. — Bulle d'or de Charles IV. — Sigismond. — Frédéric III. — Indépendance des électeurs, des princes, de la noblesse immédiate et des villes impériales. — Anarchie universelle. — Hussites. — Révolte des cantons suisses. — La Hongrie sert de barrière contre les Turcs (Jean Huniade) (1250-1453).
35. Revue sommaire de l'histoire des Etats du Nord et de l'Est. — Formation et rupture de l'union de Calmar. — Puissance de la Pologne et faiblesse des princes moscovites. — Les Mongols. — Les Turcs ottomans. — Chute de Constantinople (IXe siècle-1453).
36. Histoire de l'Eglise depuis les croisades. — Boniface VIII. — La papauté à Avignon. — Le grand schisme d'Occident. — Wiclef et Jean Huss. — Les conciles de Constance (Gerson) et de Bâle (1270-1453).
37. Formation des langues et des littératures nationales répondant à la division politique de l'Europe en grandes nations. — Industrie, commerce (ligue hanséatique). — Mystères et moralités. — Découvertes scientifiques : l'imprimerie. — Relations avec l'Orient.

X. Classe de rhétorique.

Histoire des temps modernes.

1. Etat politique et divisions géographiques de l'Europe au milieu du quinzième siècle.

2. France. — Progrès de l'autorité royale en France dans les dernières années de Charles VII et sous Louis XI. — Puissance des maisons féodales. — Opposition et mort du duc de Bourgogne. — Résultats du règne de Louis XI. — Anne de Beaujeu et Charles VIII. — Etats généraux de 1484. — Acquisition de la Bretagne (1453-1494).
3. Angleterre. — Guerre des deux Roses. — La royauté anglaise sous Henri VII (1453-1509).
4. Espagne. — Faiblesse de Henri IV. — Puissance de Ferdinand et d'Isabelle. — Réunion de la Castille et de l'Aragon. — Chute de Grenade (1453-1516).
5. Allemagne et Italie à la fin du quinzième siècle. — Constitution anarchique de ces deux pays, qui, par suite de leurs divisions, deviendront successivement le champ de bataille de l'Europe. — Frédéric III et Maximilien; vains efforts pour mettre de l'ordre en Allemagne. — Ludovic le More; Venise et Gênes. — Les Médicis et Savonarole. — Politique du saint siège. — Les Aragonais à Naples (1453-1494).
6. Les Turcs sous Mahomet II et Sélim. — Conquête d'une partie de la vallée du Danube et de l'Albanie, de la Syrie, de l'Egypte et d'Alger (1453-1520). — Etendue et puissance de l'empire ottoman en 1520.
7. Commencement des guerres d'Italie. — Expéditions de Charles VIII et de Louis XII. — Gouvernement de ce dernier prince (1494-1515).
8. Nouveaux éléments de la civilisation générale. — Découverte ou usage chaque jour croissant de la poudre à canon, du papier, de l'imprimerie et de la boussole, — Christophe Colomb et Vasco de Gama. — Empire colonial des Espagnols et des Portugais. — Développement de la richesse mobilière.
9. Tableau de l'Italie au commencement du seizième siècle. — Milan, Gênes, Venise, Florence, Rome, Naples. — Renaissance des arts et des lettres. — Jules II. — Léon X. — L'Arioste, Machiavel, Bembo, Bramante, Léonard de Vinci, Raphaël, Michel-Ange. — Erasme. — Copernic.
10. Mouvement du protestantisme. — Luther (1517): la réforme en Allemagne. — Christian II et Gustave Vasa: la réforme dans le Nord (1513-1560). — Zwingli et Calvin: la réforme en Suisse, aux Pays-Bas et en Ecosse (1516-1564). — Henri VIII: la réforme en Angleterre. — Edouard VI. — La reine Marie (1509-1558).
1. Rivalité de François Ier et de Charles V: Marignan, Pavie, captivité de François Ier. — Prise de Rome par le connétable de Bourbon. — Traité de Cambrai (1515-1529). — Rôle de l'Angleterre dans la lutte de la France et de l'Empire.
2. Introduction des Ottomans dans la politique européenne. — Soliman II. — Siège de Vienne. — Expédition de Charles V contre Tunis et Alger. — Invasion de la Provence. — Trêve de Nice. — Bataille de Cérisoles (1527-1547).
1. Henri II et le traité du Câteau-Cambrésis. — Résultats des guerres d'Italie. — La Péninsule fermée aux Français et soumise aux Espagnols. — La France acquiert Metz, Toul et Verdun (1547-1559). — La renaissance en France.
- Le concile de Trente. — Sages réformes à la cour pontificale. — Création de l'ordre des jésuites. — Paul III, Paul IV, Pie V, Sixte V (1534-1590).

15. La réforme en France. — Guerres de religion. — François II. — Charles IX. — Henri III. — Les Bourbons et les Guises (1559-1589).
16. Angleterre et Ecosse. — Elisabeth et Marie Stuart. — L'Armada de Philippe II. — Victoire d'Elisabeth. — Apogée de l'autorité royale en Angleterre. — Shakspeare et Bacon (1558-1603).
17. Espagne. — Vastes projets de Philippe II. — Soulèvement des Pays-Bas. — Les Gueux. — Guillaume de Nassau. — Indépendance des Provinces-Unies. — Décadence anticipée de l'Espagne, malgré la conquête du Portugal (1556-1598).
18. France. — Henri IV achève de ruiner par ses succès la prépondérance de l'Espagne; il termine en France les guerres de religion et rétablit le pouvoir royal. — Ses réformes, ses projets, Sully. — Ecoles littéraires de la France. — Montaigne. — Amyot. — Ronsard, Malherbe.
19. Angleterre. — L'autorité royale entre en lutte contre d'antiques traditions de liberté soutenues par l'esprit nouveau de la réforme. — Jacques Ier. — Règne de Charles Ier jusqu'à la convocation du Long Parlement (1603-1640).
20. Angleterre. — Révolution de 1648. — Protectorat de Cromwell (1640-1660).
21. L'autorité royale conserve la prééminence en France. — Richelieu et Louis XIII. — Le protestantisme cesse d'être un parti politique. — Abaissement des grands. — Création des intendants. — Abaissement de la maison d'Autriche (1610-1643).
22. Allemagne. — Guerre de Trente ans. — Traités de Westphalie. — L'Alsace reste à la France. — L'Allemagne, qui compte plus de 360 Etats, est de toutes parts ouverte à l'étranger, malgré l'autorité impériale qui n'est plus qu'un vain nom héréditaire dans la maison d'Autriche (1618-1648).
23. Mazarin et la Fronde. — Les traités de Westphalie et des Pyrénées préparent la grandeur de Louis XIV. — Situation de l'Europe et limites des Etats en 1661. — Décadence de l'Espagne, de l'Italie et de l'Empire. — Epuisement de la Suède. — Décadence de la Pologne. — Divisions de l'Angleterre. — Richesses et puissance de la Hollande (1643-1661).
24. Louis XIV. — Ministère de Colbert. — Administration intérieure: industrie. — Commerce. — Marine marchande et militaire; les classes. — Législation. — Epoque la plus glorieuse des lettres françaises.
25. Louis XIV. — Influence prépondérante de Louvois. — Organisation militaire. — Guerre avec l'Espagne. — Traité d'Aix-la-Chapelle. — Invasion de la Hollande. — Coalition générale. — Traité de Nimègue. — Turenne, Condé, Vauban, Duquesne. — Conquête de la Flandre et de la Franche-Comté (1661-1679).
26. Révocation de l'édit de Nantes et politique de Louis XIV à l'égard de l'Angleterre. — Charles II. — Jacques II. — Opposition de l'aristocratie et du clergé anglais. — Révolution de 1688 avec l'aide de la Hollande. — Guillaume de Nassau. — Locke. — Nouveau droit politique (1679-1688).
27. Suites de la révolution de 1688 pour la politique générale de l'Europe. — Traité de Ryswick. — Guerre de la succession d'Espagne. — Traités d'Utrecht et de Rastadt (1688-1715). — Luxembourg, Villars, Catinat, Vendôme, Berwick, Tourville.
28. Coup d'œil sur le dix-septième siècle. — Progrès général des sciences, des lettres et des arts.

29. La régence et Louis XV. — Law. — Ministère de Fleury. — Guerre de la succession d'Autriche et guerre de Sept ans. — Traité de Paris. — Perte des colonies françaises (1715-1763).
30. Création du royaume de Prusse. — Rivalité de la Prusse et de la maison d'Autriche. — Frédéric II et Marie-Thérèse (1701-1786).
31. Dernier effort de la Suède; Charles XII. — Grandeur de la Russie. — Pierre-le-Grand et Catherine II. — Fondation de Saint-Pétersbourg. — Victoires sur les Turcs. — Partage de la Pologne (1689-1789).
32. Grandeur maritime et coloniale de l'Angleterre. — Conquêtes aux Indes orientales. — Progrès et soulèvement des colonies d'Amérique. — Guerre d'Amérique (1688-1789).
33. Esprit de réforme popularisé par les philosophes (Voltaire, Montesquieu, Rousseau...) et par les économistes (Vauban, Quesnay, Adam Smith, etc.) dans toute l'Europe. — Pombal et Joseph Ier en Portugal. — Ferdinand VI, Charles III et Aranda en Espagne. — Tanucci et Charles VII à Naples, Léopold en Toscane. — Joseph II en Autriche. — Frédéric II en Prusse. — Choiseul, Louis XVI, Turgot, Malesherbes et Necker en France.
34. Découvertes scientifiques et géographiques au dix-huitième siècle: Franklin, Lavoisier, Linné, Buffon, Laplace, Lagrange, Volta, Cook et Bougainville. — Géographie de l'Europe en 1789.
35. Assemblée constituante. — Assemblée législative. — Journée du 10 août. — Convention nationale. — Procès et mort de Louis XVI. — La terreur. — Journée du 9 thermidor. — Journée du 13 vendémiaire.
36. Directoire. — Premières campagnes de Bonaparte en Italie. — Traité de Campo-Formio. — Expédition d'Egypte. — Retour de Bonaparte. — Journée du 18 brumaire. — Constitution consulaire. — Concordat. — Code civil.
37. Napoléon empereur. — Géographie de l'Europe en 1810. — Guerre de Russie. — Campagne d'Allemagne. — Campagne de France. — Abdication de l'Empereur. — Retour de l'île d'Elbe. — Les Cent Jours. — Waterloo. — Sainte-Hélène. — Traités de 1815.

Géographie physique et politique.

Pendant les études consacrées au cours de géographie, les élèves feront des croquis ayant pour objet de représenter les principales contrées décrites par le professeur. Ces croquis seront exécutés au trait à la plume, à main levée; les noms de pays, de villes, de fleuves, etc... seront en écriture cursive.

Les élèves exécuteront de plus en deuxième et en troisième année quelques cartes, notamment sur les matières des 10e, 11e et 12e leçons du programme n° XII et sur celles des 8e, 9e et 10e leçons du programme n° XIII.

Le professeur ne perdra pas de vue que son enseignement doit être à la fois pratique et très-élémentaire; il en exclura donc tout ce qui n'est qu'érudition ou pure spécialité pour avoir le temps d'insister sur les connaissances fondamentales. Cette remarque s'applique principalement aux leçons du programme n° XII.

XI. Classe de troisième.

Objet du cours — Grandes divisions du globe

2. Objet et utilité du cours. — Ce qu'on entend par géographie physique et par géographie politique. — Nomenclature géographique; définition des principaux termes en usage.

Utilité des cartes géographiques. — Mappemonde, cartes générales, cartes particulières. — Echelles. — Valeur des principales mesures itinéraires en myriamètres.

Division de la surface du globe en terre et en eaux; rapport de leur étendue superficielle; population du globe.

Continents. — Forme générale de leur contour: orographie et hydrographie sommaires; grandes divisions relatives aux races et aux religions; parties du monde.

Océan. — Ses grandes divisions; leur situation relative et leurs communications entre elles; mers principales; leur situation.

3, 4, 5, 6. *Asie, Afrique, Amérique du Nord et Amérique du Sud.* — Limites; forme générale du contour; mers et îles principales; division en grands versants; grandes chaînes de montagnes; lacs et fleuves principaux. — Grandes divisions relatives aux races et aux religions. — Principaux États; leurs capitales. — Population. — Principales colonies européennes. — Mention particulière des possessions anglaises aux Indes et des États-Unis d'Amérique.

Océanie. — Situation; grandes divisions; mers, îles et archipels principaux. — Possessions des Européens; capitales.

7, 8. *Europe.* — Limites; forme générale du contour; mers, îles et presqu'îles principales; leur situation.

Division en grands versants; ligne de partage des eaux, depuis les monts Ourals jusqu'au détroit de Gibraltar. — Principales chaînes de montagnes; situation et direction. — Principaux fleuves: sources, directions, embouchures; notion de leur étendue. — Grands lacs; leur situation.

Grandes divisions d'après les races et les religions; langues principales. — Principaux États de l'Europe; leur situation; capitales. — Population de l'Europe.

9, 10, 11. *Description sommaire des mers.* — 1^o Grand Océan; 2^o Océan Atlantique; 3^o Mer des Indes; 4^o Mer Méditerranée et mer Noire; 5^o Mer du Nord; 6^o Mer Baltique.

Situation; forme générale du littoral. — Mers secondaires; îles et détroits principaux; leur situation. — Pays baignés par ces mers; embouchures des fleuves les plus remarquables; grands ports. — Principales colonies européennes. — Notions sommaires sur les lignes de navigation les plus suivies et sur la durée de la traversée.

XII. Classe de seconde.

États européens (la France exceptée). — Histoire sommaire de la géographie. — Géographie statistique des productions et du commerce des principales contrées.

1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7. *États Européens.* — 1^o Îles britanniques, 2^o Hollande et Belgique, 3^o Suède et Norvège, Danemarck, 4^o Russie et Pologne, 5^o Prusse, 6^o Allemagne et Suisse, 7^o Empire d'Autriche, 8^o Turquie d'Europe et Grèce, principautés slaves, îles Ioniennes, 9^o Italie, 10^o Espagne et Portugal.

Situation et limites; mers et îles principales; versants et chaînes de montagnes principales; fleuves et lacs principaux. — Grandes divisions politiques; capitales, gouvernement, population; races et religions; colonies; ports principaux. — Armée, marine, revenu des puissances de premier ordre.

Mention des confédérations germanique et helvétique. — Eléments de puissance des empires russe et britannique.

- 8, 9. *Histoire sommaire de la géographie.* — Monde connu des anciens. — Progrès de la géographie au moyen âge. — Etat des connaissances géographiques au commencement du quinzième siècle; progrès de ces connaissances depuis cette époque. — Navigateurs les plus célèbres; résumé de leurs principales découvertes. — Notions sommaires sur les principaux voyages autour du monde.
- 10, 11, 12. *Géographie industrielle et commerciale.* — Notions élémentaires et sommaires: 1^o sur les localités d'où proviennent les productions les plus utiles: céréales, fers, houilles, bois de construction, cotons, vins, etc.; 2^o sur les centres d'industrie les plus importants; produits principaux de la France, de l'Angleterre, de l'Allemagne, etc.; 3^o sur les principaux centres et ports de commerce; matières premières ou fabriquées qui donnent lieu à l'importation ou à l'exportation; lignes de navigation qu'elles suivent; durée du trajet.

XIII. *Classe de rhétorique.*

Géographie physique et politique de la France.

- 1, 2, 3. *Limites; latitudes et longitudes extrêmes; tracé du contour de la France.* — Ligne de partage des eaux. — Chaînes de montagnes; situation et direction générale. — Ramifications principales. — Division de la France en versants et en bassins.
- Côtes maritimes:* 1^o de Dunkerque à Bayonne; 2^o de Port-Vendres à Antibes. — Tracé du littoral. — Iles, caps et golfes principaux. — Embouchures des grands fleuves. — Départements et villes principales du littoral.
- Limites de terre:* 1^o de Dunkerque à Wissembourg; 2^o de Wissembourg à Bâle et à Antibes; 3^o de Port-Vendres à Bayonne. — Tracé de la limite; départements qu'elle confine. — Pays limitrophes.
- Description sommaire des Alpes et des Pyrénées.* — Situation; direction; grandes divisions; montagnes, cols et ramifications les plus remarquables; rivières principales qui descendent de ces chaînes.
- 4, 5, 6. *Bassins de la Seine, de la Loire, de la Garonne et du Rhône; bassins de l'Escaut, de la Meuse et du Rhin (partie française).* — Ceinture du bassin et cours du fleuve; tracé; principaux affluents. — Départements et villes principales qu'arrosent le fleuve et ses affluents principaux. — Points où commence la navigation.
7. *Canaux et chemins de fer.* — Principaux canaux; mers et rivières qu'ils mettent en communication. — Principaux chemins de fer; grandes villes qu'ils unissent; leur liaison avec les principaux chemins de fer de la Belgique et de l'Allemagne.
- 8, 9, 10. *Ancienne division de la France en provinces.* — Situation des provinces; date et historique sommaire de leur réunion à la couronne de France; capitales.
- Division de la France en départements.* — Origine et but de cette nouvelle division; situation respective des départements; chefs-lieux.
- Concordance des deux divisions.* — Départements formés des anciennes provinces 1^o de Bretagne, Normandie, Ile de France; 2^o Champagne, Picardie,

Artois, Flandre, Lorraine; 3^o Poitou, Maine, Touraine, Anjou, Orléanais, Berry, Nivernais, Bourbonnais; 4^o Limousin, Auvergne, Marche, Saintonge, Aunis, Angoumois; 5^o Guyenne, Gascogne, Béarn; 6^o Comté de Foix, Roussillon, Languedoc; 7^o Provence, Dauphiné, Comtat-Venaissin, Lyonnais, Corse; 8^o Alsace, Franche-Comté, Bourgogne.

11. *Statistique de la France.* — Superficie. — Population. — Gouvernement. — Divisions administratives, militaires, ecclésiastiques, judiciaires. — Instruction publique. — Préfectures maritimes. — Agriculture, industrie et commerce. — Revenu, dette. — Armée, marine.
12. *Colonies.* — *Algérie.* — Situation, limites. — Chaînes de montagnes et rivières principales. — Provinces et villes principales. — Races principales. — Religions. — *Colonies françaises dans les différentes parties du monde.* — Situation. — Villes principales. — Productions, commerce.

Langues vivantes.

XIV. Classe de troisième.

Langue allemande.

Enseignement grammatical. — Lecture et écriture. Verbes auxiliaires. Conjugaison régulière. Déclinaison du substantif et de l'adjectif. Règles de la construction. Les noms de nombre, pronoms, etc.

Explication. — On commencera par des morceaux très-faciles. Après le premier trimestre, les élèves doivent être exercés à l'explication improvisée.

Thèmes. — L'exercice du thème ne commence que lorsque les élèves savent décliner, conjuguer et faire la construction. — Les thèmes sont corrigés sur le tableau.

Langue parlée. — Phrases simples formées à l'occasion de la récitation des leçons, etc. — Les morceaux expliqués réduits en questions et en réponses. — Versions dictées.

XV. Classe de seconde.

Langue allemande.

Verbes irréguliers. — Formation des mots. — Les points les plus importants de la syntaxe. — Explication de deux auteurs, dont l'un, présentant quelques difficultés, est préparé; et l'autre, plus facile, doit être expliqué à livre ouvert; exercices sur les morceaux expliqués. — Questions grammaticales traitées en langue allemande. — Versions dictées. — Deux sortes de thèmes, dont les uns doivent être faits hors la classe, et les autres improvisés en classe et corrigés.

XVI. Classe de rhétorique.

Langue allemande.

Dans l'exercice du thème, le professeur rappelle aux élèves les règles fondamentales apprises dans les classes de troisième et de seconde, et expose les règles particulières les plus usuelles. — Explication de deux auteurs, l'un, difficile; l'autre, sans difficultés sérieuses; exercices sur les morceaux expliqués. — Exercices généraux: petites narrations, amplifications, etc.; écrites en allemand. — Questions étymologiques, etc. — Versions dictées.

XVII. Classe de troisième.

Langue anglaise.

Formation des mots (inflexions, dérivation, composition). — Syntaxe: accord, régime, ordre des mots. — Les règles doivent être étudiées sur des textes choisis à cet effet. — Exercices de mémoire, récitation de textes anglais. — Vocabulaire, racines saxonnes. — Prononciation et orthographe, notation des sons élémentaires de la langue anglaise. — Lecture d'un auteur anglais.

XVIII. Classe de seconde.

Langue anglaise.

Vocabulaire : continuer l'étude des mots saxons. Élément latin et français. Vocabulaires spéciaux. — Application des études précédentes à la traduction du français en anglais. — Traiter en anglais par écrit ou de vive voix quelque sujet donné. Lettres sur des sujets familiers. — Questions et réponses en anglais. — Lecture d'un auteur anglais.

XIX. Classe de rhétorique.

Langue anglaise.

Compléter l'étude du vocabulaire général et des vocabulaires spéciaux. — Compositions écrites en anglais. — Extraits d'ouvrages littéraires et scientifiques. Les élèves auront à en rendre compte en anglais, de vive voix. — Questions et réponses en anglais. — Lecture d'un auteur anglais.

Notions littéraires.**XX. Classe de rhétorique.**

Notions élémentaires de rhétorique et de littérature.

Dans la suite des leçons le professeur de rhétorique exposera des notions élémentaires de littérature qu'il résumera à la fin du cours, par les questions suivantes :

1. En quoi la poésie diffère de la versification et quelles sont les principales formes de vers en latin et en français.
2. Des principaux genres de poésie et de leurs divers caractères.
3. Des genres de prose et de leurs caractères différents.
4. De l'art oratoire ou rhétorique. — Des diverses parties de la rhétorique.
5. Des diverses parties du discours.
6. Quelles sont, parmi les règles de l'art oratoire, celles qui s'appliquent à toute composition.
7. Quelles sont les qualités générales du style, et, parmi ces qualités, celles qui caractérisent plus particulièrement les chefs-d'œuvre de la prose française.
8. Des principales figures de pensées et de mots.

Logique.**XXI. Classe de logique.**

Le professeur s'attachera à initier ses élèves à la connaissance des opérations de l'entendement par des interrogations qui porteront sur les questions suivantes :

1er trimestre. — *Etude de l'esprit humain et du langage.*

1. Objet de la logique. Ses rapports avec les autres sciences.
2. Des facultés de l'âme. — Sensibilité. — Entendement. — Volonté.

3. De la sensibilité, des sensations et des sentiments.
4. Des opérations de l'entendement. — Attention. — Comparaison. — Jugement.
5. Du raisonnement.
6. Des idées en général. — De leur origine. — De leurs différents caractères, de leurs diverses espèces.
7. Des notions et vérités premières.
8. De la mémoire et de l'association des idées.
9. De l'imagination.
10. Des signes en général et du langage en particulier.
11. Influence des signes sur la formation des idées.
12. Notions de grammaire générale.

2e trimestre. — *De la méthode dans les divers ordres de connaissances.*

13. De la méthode en général. — De l'analyse et de la synthèse.
14. De la méthode dans les sciences physiques et naturelles. — Observation. — Expérimentation.
15. Des classifications (classifications naturelles, classifications artificielles).
16. De l'analogie et de l'induction.
17. Des hypothèses.
18. De la méthode dans les sciences exactes. Axiomes. — Définitions.
19. De la démonstration et de l'évidence.
20. Du syllogisme, — de ses figures, — de ses règles.
21. Usage et abus du syllogisme.
22. De la méthode dans les sciences morales.
23. Autorité du témoignage des hommes.
24. Règles de la critique historique.
25. De la certitude en général, et des différentes sortes de certitude.
26. Des causes et des remèdes de nos erreurs.

3e trimestre. — *Application des règles de la méthode à l'étude des principales vérités de l'ordre moral.*

27. De la volonté.
28. De la conscience et du sentiment moral.
29. Application des règles de la méthode à la démonstration de la spiritualité de l'âme et de la liberté.
30. Application des règles de la méthode à la démonstration de l'existence et de la providence de Dieu.
31. Application des règles de la méthode à la démonstration de la loi morale et de ses diverses sanctions.
32. De la destinée de l'homme et de l'immortalité de l'âme.

Rapport de M. Nisard, secrétaire du Conseil supérieur de l'instruction publique, sur le projet de règlement de l'école normale supérieure (5 août 1852).

Pour mieux apprécier l'esprit et les dispositions du règlement qui vous a été soumis, il faut vous rappeler le changement profond que le décret du 10 avril a introduit dans le régime de l'école normale supérieure. Avant le décret, cette grande école formait les élèves pour l'agrégation; désormais elle doit les former pour le professorat. L'agrégation n'était-elle donc pas une

préparation au professorat? L'expérience a prouvé que ce n'était ni la seule, ni la meilleure. Tout le mérite laborieusement acquis pour réussir dans ses luttes ne tournait pas à l'avantage de l'enseignement, et nous avons eu dans plus d'un lycée ce contraste, facile à expliquer, de classes très-faibles aux mains de très-habiles champions de l'agrégation. Un savoir trop spécial dont le professeur ne trouve pas l'emploi dans ses fonctions, en lui rendant plus difficile la tâche de s'approprier à l'intelligence de ses élèves, l'expose à donner son enseignement par-dessus leur tête. Nous ne parlons pas de ce qui peut s'y mêler de prétentions, et, s'il n'y prend garde, de dégoût de ses devoirs.

Préparer les élèves de l'école normale, depuis le jour de leur entrée jusqu'au jour de leur sortie, à la noble mission de l'enseignement; les tenir sans cesse dans les exercices les plus propres à leur en donner le goût et le talent; leur enseigner beaucoup de choses parce qu'il faut apprendre beaucoup, même pour n'enseigner que peu; mais faire en sorte que leur savoir soit varié et profond sans cesser d'être pratique, en sorte que rien n'en soit perdu pour la jeunesse qu'ils auront à instruire; enfin, rapprocher le plus possible le maître de ses élèves: tel doit être, ce semble, le but d'une institution comme celle de l'école normale, et c'est vers ce but que le décret du 10 avril l'a heureusement ramenée.

Ce sera l'honneur de l'administration actuelle d'avoir réalisé une réforme devenue si pressante; mais nous ne croyons rien ôter à cet éloge en disant qu'elle n'a pas été la première à y penser. On jugeait, même parmi les personnes les plus prévenues pour le régime en vigueur, qu'il y avait quelque chose à y changer. Il y en a un témoin considérable: c'est M. Cousin, longtemps directeur de l'école normale, qui, la comparant en 1837 à une institution analogue, le *séminaire pour les écoles savantes de Berlin*, regrettait que cet établissement eût sur l'école de Paris l'avantage d'être plus pratique, et de mieux exercer les élèves-maîtres à conduire et à développer l'esprit et l'âme de la jeunesse. Cet avantage, le décret du 10 avril a voulu en doter l'école normale supérieure de Paris, et, il semble que, sur ce point, le nouveau règlement d'études réalisera un vœu de M. Cousin.

Comme conséquence de cette réforme, les exercices intérieurs de l'école ont dû être notablement changés. Dans le régime ancien, l'histoire littéraire faisait tout le fond de l'enseignement de la seconde année; les textes n'étaient en quelque sorte que les pièces justificatives de l'histoire, et plus d'un élève apprenait l'histoire sans lire les pièces justificatives. Il est très-vrai que les règlements particuliers prescrivaient aux professeurs d'accompagner l'exposition historique de la lecture des textes; mais les cours inclinent dans le sens de leur titre; le titre d'*Histoire des littératures* donné à l'enseignement de la seconde année en emportait l'esprit. Plus le professeur avait de mérite, de conscience et de savoir, plus il violait la prescription; en sorte que, dans son désir de n'omettre aucun détail, il n'était pas sans exemple que la fin de l'année le trouvât attardé par de respectables scrupules aux premières époques d'une histoire qui, d'après le règlement d'études, devait être parcourue tout entière dans l'année. C'était la faute du règlement et point celle des professeurs. Entre un cours d'histoire qui ne pouvait être complet qu'à la manière d'un manuel et d'un résumé, et des travaux profonds sur quelques parties, des hommes sérieux ne pouvaient pas hésiter; mais il en résultait un véritable dommage pour les élèves.

Dans le régime ancien, la troisième année avait pour terme les agrégations multiples de lettres, d'histoire et de philosophie. Aussi, autorisait-on les élèves à se spécialiser pour les diverses agrégations auxquelles ils se destinaient. Les exercices ne cessaient pourtant pas d'être communs; mais le besoin de se tenir prêts pour des agrégations distinctes forçait les élèves à n'apporter qu'un esprit préoccupé aux cours qui ne s'y rattachaient pas directement. Cette sorte de distraction fort excusable, commençait, il faut bien le dire, dès la seconde année. On sent quels devaient en être les inconvénients. L'harmonie si nécessaire des études littéraires, s'éclairant, se complétant l'une l'autre, était rompue; et des exercices qui, réunis, doivent faire un professeur complet, séparés, faisaient des historiens, des philosophes et des littérateurs. Les noms en étaient passés dans le langage officiel de l'école. En outre, la préférence naturelle que chacun donnait à sa spécialité exposait les élèves à un travers fâcheux; ils étaient tentés de n'estimer pas assez les études dont ils croyaient n'avoir pas besoin. On ne serait pas juste toutefois, si l'on niait que ce régime ne fût très-propre à former de brillants agrégés; mais il n'est plus permis de douter que l'enseignement public n'y gagnait rien.

Le décret du 10 avril a fait cesser cet état de choses. La seconde année n'a plus pour objet de former des érudits, ni la troisième des agrégés. Les trois années concourront à former des professeurs.

Une disposition principale domine le nouveau règlement et en marque l'esprit. Les cours littéraires des trois années portent uniformément le titre de *Cours de langue et de littérature*. Ainsi, la langue est la première en nom; c'est assez dire qu'elle doit être le fond de l'enseignement. Dès lors, aucune tentation pour le professeur de faire un cours d'histoire ou de littérature dans lequel, sans le vouloir, il songerait plus à se satisfaire qu'à apprendre aux élèves ce qui leur importe de savoir. Entre les études de langue et les études de littérature, son devoir est de faire les parts égales. Mais dût-il pencher pour la langue, il ne faudrait pas s'en inquiéter; car tout ce qui est donné à l'étude d'une langue tourne au profit de la culture littéraire. Sans la connaissance raisonnée et fine des langues, le goût des lettres peut n'être qu'un piège pour certains esprits, en les livrant à l'admiration inconsidérée d'ouvrages mal écrits, parce qu'ils sont mal pensés. Avec un fond solide de langues, on résiste mieux aux changements du goût qui amènent ou précipitent d'autres changements plus funestes, et l'on contribue à prolonger les belles époques des langues, ou à en retarder le déclin. En exigeant que l'étude des langues soit liée intimement à celle des littératures, le nouveau règlement ne rend pas moins service aux lettres françaises qu'à l'enseignement public.

Est-ce à dire que l'histoire littéraire soit exclue des cours de littérature de l'école normale? nullement. Elle en est l'accessoire nécessaire; elle n'en est plus le principal; c'est sous la forme de notions préliminaires, avant d'ouvrir pour la première fois un auteur, ou de remarques courtes et substantielles, en le lisant, que l'histoire littéraire doit avoir sa place dans l'enseignement. Pour prendre un exemple, qui a été cité dans la Commission, il est assurément indispensable qu'on fasse précéder la lecture du *Cid* de remarques, soit sur les devanciers de Corneille, pour mieux apprécier à quelle hauteur il a porté tout à coup le théâtre, soit sur l'influence espagnole à cette époque, pour faire connaître ce que Corneille en a reçu; mais il y a une grande différence, pour

le profit des élèves, à faire de ces connaissances l'objet de leçons étendues et détaillées, ou à les donner rapidement, soit au commencement, soit dans le cours de leçons sur le théâtre de Corneille. Le plus pressant, ce qui importe le plus aux élèves, c'est de pénétrer au plus tôt dans les œuvres même, et d'apprendre à goûter ces premières et sublimes beautés de notre tragédie nationale.

Telle est la part que le nouveau règlement fait à l'histoire littéraire dans les cours de la première année. Une part plus grande lui est réservée dans l'année suivante; mais au lieu d'en recevoir l'enseignement dans l'intérieur de l'école, les élèves iront le chercher à la faculté des lettres. Le règlement a prescrit toutes les mesures et indiqué toutes les précautions qui peuvent le rendre efficace et utile. Ainsi disparaissent deux des plus graves inconvénients du régime précédent: de la part des professeurs, des enseignements à la fois trop savants et tronqués; de la part des élèves, de stériles notices sur les auteurs, ou des considérations vagues et hasardées sur le temps où ces auteurs ont vécu; et, dans la longueur nécessaire de ces sortes de devoirs, trop peu de soin donné à la composition et au langage. Les élèves trouveront à la faculté tout ce qu'il leur est nécessaire de savoir en fait d'histoire littéraire; et comme les professeurs voudront bien revoir les rédactions des élèves assistants, et que les non-assistants seront tenus d'en prendre copie, rien de ce qui sera dit du haut de ces chaires savantes ne sera perdu pour l'école.

Était-il nécessaire d'ajouter à ces sages mesures l'obligation imposée aux élèves assistants de se tenir prêts à répondre à toutes les questions que pourrait leur adresser le professeur? sur ce point, la Commission s'est partagée. Quelques membres ont exprimé l'opinion que des interrogations de cette nature, faites à l'improviste, pourraient mettre l'élève interrogé dans un embarras cruel pour lui, fâcheux pour la considération de l'école; qu'au contraire, des réponses heureuses, qui le donneraient d'une autre façon en spectacle à l'auditoire, seraient peut-être un prélude bien ambitieux pour les fonctions qu'il est appelé à remplir; que les cours de la faculté étant faits pour le public, l'auditoire pourrait se plaindre que l'auditeur s'interrompt dans sa leçon ou qu'il en modifiât la forme pour quelques auditeurs privilégiés; qu'il pouvait en résulter de justes réclamations.

Les partisans de la disposition proposée ont répondu que des inconvénients de ce genre n'étaient guère à craindre dans des cours scientifiques, que suit pour la plus grande partie un public spécial; que l'auditoire, loin de se plaindre de ces interrogations facultatives et nécessairement rares, y trouverait son compte par les éclaircissements auxquels elles pourraient donner lieu; que, si ces inconvénients étaient très-douteux, les avantages paraissaient certains; que, d'un côté, la crainte d'être pris au dépourvu et de compromettre l'école tiendrait les élèves en haleine; de l'autre, que le professeur pourrait donner plus de précision à des leçons sur lesquelles il aurait à interroger des auditeurs d'élite; qu'enfin il ne s'agissait pas d'une innovation, mais d'une pratique depuis longtemps en usage et dont il n'était résulté jusqu'à ce jour que de bons effets.

Malgré ces raisons, la majorité de la Commission s'est prononcée pour la première opinion; mais elle a désiré que l'opinion contraire donnât ses motifs dans le rapport. Le conseil supérieur en décidera.

Du reste, l'assiduité, même sans cette condition, aux cours de la faculté

compenserait-elle, pour les élèves, la suppression, proposée par le nouveau règlement, de l'une des deux leçons de grec et de latin données chaque semaine? Aux termes du règlement, l'enseignement de la seconde année est la *préparation immédiate à l'examen de licence*. Or voici ce que suppose, ou plutôt ce qu'exige cette préparation : pour parler d'abord du latin, il faut revoir les textes déjà étudiés en première année, tout à la fois pour mieux savoir et pour ne pas oublier ; en étudier de nouveaux et s'en rendre maître par une explication exacte et savante ; s'exercer fréquemment à la composition en prose latine et en vers, à l'analyse littéraire, à la correction des devoirs. Pour devenir habiles en toutes ces choses, dont aucune n'est de luxe, est-ce assez d'un cours d'une heure et demie par semaine?

Il en est de même pour le grec. A la vérité, les devoirs à corriger se réduisent à des versions et à des thèmes ; mais en revanche, l'étude des textes est plus difficile que dans les cours de latin, et rend le secours du maître plus nécessaire. La faculté, dût-elle approprier étroitement ses cours aux besoins de nos élèves, pourra-t-elle remplacer l'enseignement intérieur ? la Commission ne l'a pas pensé.

La seule objection qu'on puisse faire au rétablissement du second cours est celle-ci : le temps que vous voulez rendre aux leçons, vous l'ôtez au travail personnel des élèves. De quel temps s'agit-il donc ? De trois heures, dans toute la semaine, pour les deux cours. La Commission n'ignore pas quels sont les avantages du travail personnel ; elle sait qu'il faut laisser aux élèves le temps de se recueillir, de respirer ; que les études libres font faire plus d'efforts que les études obligées. Aussi, contre des cours de pure érudition, tels qu'étaient les cours d'histoire littéraire, n'eût-elle pas hésité à prendre le parti du travail personnel. Mais il s'agit ici de quelques leçons en quelque sorte techniques, où le professeur ne peut rien dire qui ne se rapporte à l'épreuve de la licence, rien qui n'y mène les élèves directement. Ici le secours ne les accable pas ; il les fortifie et les soutient : ces trois heures de plus n'ajouteront pas au nombre des devoirs ; elles feront mieux faire les devoirs exigés ; elles éviteront aux élèves, dans les compositions, les tâtonnements et les incertitudes ; dans l'étude des auteurs, ces moments de mollesse où ils n'essayent pas d'approfondir ce qu'ils croient entendre suffisamment.

Il est d'autant plus nécessaire de tout rapporter à cette préparation, que l'examen de licence est pour les élèves une question de vie ou de mort. S'ils échouent, ils cessent de faire partie de l'école. La commission approuve la rigueur de cette disposition ; mais encore ne faut-il pas qu'un règlement, qui commande ainsi le succès sous peine d'exclusion, s'attire le reproche d'avoir refusé aux élèves aucun moyen de réussir.

Ces considérations, messieurs, ont déterminé la Commission à exprimer le vœu que les cours de langue et de littérature grecque et latine soient portés à deux leçons par semaine. Sous la réserve de ce vœu, elle donne sa complète approbation au règlement d'études de la seconde année.

Elle la donne sans aucune réserve à la partie du règlement qui concerne la troisième année. Seulement, pour faire ressortir davantage la pensée excellente qui a présidé à la répartition des études de cette année, elle a mis en tête de l'article 12 ce qui se lit, dans le projet, au dernier paragraphe de l'article 13, à savoir « que l'enseignement de la troisième année a pour but immédiat et

spécial de former des professeurs.» Elle n'a même pas craint d'appeler un de ses exercices par son vrai nom, et de substituer, dans l'article 13, à ces mots : « *Le professeur les exercera à l'art d'exposer leurs idées par des leçons élémentaires qu'ils feront devant lui,* » ceux-ci : « *à l'art d'exposer leurs idées et de faire une classe* » C'est là, en effet, le but immédiat et spécial dont parle l'article 12. Faire une classe, ou plutôt faire la classe à tous les degrés de l'enseignement, voilà ce que le projet de règlement veut, et à si bon droit, que l'on enseigne aux élèves de la troisième année. Rien ne manque à l'ensemble des études qui sont prescrites pour atteindre ce but ; et telle en est à la fois la diversité et la profondeur, que les mêmes élèves pourront, au sortir de l'école, faire aussi bien une leçon de grammaire qu'une leçon d'humanités, et qu'ils s'intéresseront à leur art en proportion de ce qu'ils s'y rendront capables.

Tout ce qui vient d'être dit se rapporte plus particulièrement à l'enseignement du grec et du latin. La Commission a regardé cette partie du règlement comme la plus importante ; mais elle n'en a pas examiné avec moins d'attention tous les autres objets d'étude.

A l'égard du cours de littérature française, elle approuve en particulier l'obligation imposée au professeur de se renfermer pour l'étude des textes, dans les époques classiques, et de ne pas perdre en recherches d'érudition curieuse sur les époques antérieures, le temps si court qui lui est donné pour former le goût des élèves.

L'enseignement de l'histoire avait paru à l'un des membres de la Commission manquer de sanction, parce que le règlement n'indique pour tout exercice que les rédactions des élèves. Il lui a été répondu qu'indépendamment de la correction des devoirs par le professeur, la sanction de cette partie des études avait dans l'examen de fin d'année, et que cette sanction suffisait. Tous les membres ont d'ailleurs exprimé le vœu que les rédactions fussent courtes ; c'est un moyen, pour les élèves, de les écrire avec plus de soin ; pour le professeur, de les corriger de plus près.

Le règlement et les programmes du cours de philosophie pour les trois années nous ont donné sujet d'apprécier par quelles sages restrictions on pourra désormais de la philosophie le complément nécessaire de l'instruction et de l'éducation des élèves. L'enseignement de la première année est la révision approfondie, et, sur quelques points principaux, le développement de la logique des lycées. Dans la seconde année, on fera l'histoire de la philosophie, en passant rapidement sur les époques de décadence pour s'arrêter sur les époques classiques, et l'on s'abstiendra de recherches stériles sur les noms secondaires pour admirer plus longtemps les grands noms. Enfin la troisième année applique les principes et les méthodes enseignées dans les années précédentes à la démonstration des points fondamentaux de la théodicée, de la morale et de l'esthétique. C'est l'enseignement philosophique tout entier, moins les noms et les questions qui l'ont compromis, même aux yeux des personnes les moins venues ; le règlement en a écarté deux pièges également dangereux : les subtilités qui trompent le professeur sur la puissance de ce qu'il enseigne, l'abus de l'érudition qui lui ôte le temps d'étudier les grandes époques et les grands modèles, et d'y apprendre à plus admirer et à moins oser.

Une voix s'est élevée dans la Commission contre la place faite à l'esthétique, ôté de la théodicée et de la morale. C'est, a-t-on dit, une science où, en

voulant rechercher la nature du beau, on risque fort de rencontrer l'obscurité et la confusion, et où les plus habiles n'ont pas réussi à former un corps de vérités dont tous les esprits cultivés soient d'accord. Sans méconnaître ce qu'il y a de juste dans ces scrupules, la Commission a pensé que des spéculations d'un ordre si élevé ne doivent pas être étrangères à de jeunes esprits nourris de fortes études. Elle maintient donc l'esthétique, et elle a la confiance qu'un des bons effets du nouveau règlement, pour le professeur comme pour les élèves, sera d'empêcher que ces spéculations ne soient poussées au delà de ce qui est accessible à la netteté de l'esprit français. Toutefois, des huit articles ou points principaux sur lesquels porteront les leçons d'esthétique, on a été d'avis de retrancher les articles 6 et 8, soit comme trop vagues, soit comme formant double emploi avec ce qu'on enseigne dans les cours littéraires.

Reste l'enseignement des langues vivantes, dans lequel on a soigneusement établi une juste proportion entre les exercices littéraires et les exercices de langue parlée. Seulement, dans un cours qui viendra s'ajouter aux trois années d'études des lycées, les exercices littéraires, surtout dans la dernière année, devront avoir une plus grande place et être à la fois plus variés et plus élevés. On y fera de fréquentes comparaisons entre les langues et les littératures anciennes et contemporaines, dans ce juste esprit qui doit être celui de tout professeur enseignant une langue étrangère à des élèves français, et qui consiste à s'abstenir devant eux de toute préférence systématique et à étendre le cercle de leurs admirations sans égarer leur goût.

Le conseil aura remarqué que les réflexions ainsi que les propositions qui viennent de lui être soumises, s'appliquent à la fois au règlement et aux programmes, aux principes et au mode d'exécution. L'examen séparé des programmes a donné lieu à deux modifications de quelque importance, sur lesquelles la Commission appelle votre attention.

La première a pour objet d'ajouter à la double liste des auteurs grecs et latins un choix des Pères grecs, et des morceaux tirés de Tertullien et de saint Augustin. Il est à peine besoin de donner les motifs de cette addition. Si l'on a jugé bon de comprendre parmi les auteurs à expliquer dans les lycées un choix des Pères grecs, combien n'est-il pas nécessaire que des jeunes gens appelés à les faire expliquer à leur tour en aient fait à l'école normale une étude approfondie? A l'égard des Pères latins, si le caractère de leur latinité si les difficultés dont elle est hérissée ne permettent pas de les faire entrer malgré l'excellence du fonds, dans les programmes de nos lycées, il ne peut y avoir que beaucoup de profit à en faire étudier les plus belles parties à nos élèves professeurs. Ce sera pour les maîtres de conférences le sujet de remarques historiques et philologiques sur les altérations de la langue latine et sur leurs causes; ce leur sera surtout une occasion précieuse de faire admirer aux élèves les passages où la beauté des sentiments et des pensées semble régénérer cette langue et l'enrichir une dernière fois de nouveautés qui sont conformes à son génie.

La seconde modification consiste à insérer à la suite des listes d'auteurs la recommandation expresse que le choix des textes profanes soit fait avec la réserve qu'exige l'intérêt moral de l'enseignement. Un membre a exprimé quelques scrupules à ce sujet. Il lui a semblé qu'il y avait de l'inconvénient à supposer que les maîtres pourraient n'être pas assez préoccupés de cet intérêt.

et feraient le choix dont il s'agit avec une légèreté coupable ; qu'en certains cas, et à l'égard de certaines personnes, il fallait prendre garde que la prudence ne parût de la défiance. Mais la majorité de la Commission a été d'avis que fort innocemment, et par l'effet d'un peu de superstition littéraire, cette réserve pourrait n'être pas toujours observée ; que le supposer n'était pas sortir de la prudence bienveillante ; qu'enfin, à une époque où les intérêts moraux de toute nature ont couru de si grands périls, il était du devoir du conseil supérieur de ne laisser échapper aucune occasion de venir à leur secours.

Tels sont, messieurs, pour ne point parler de quelques changements de rédaction dont la Commission n'a pas voulu surcharger ce rapport déjà trop long, tels sont les points principaux sur lesquels elle a cru devoir ou proposer quelques modifications, ou exprimer une approbation formelle et motivée. Elle a la confiance que, strictement exécuté dans l'intérieur de l'école, avec la double sanction de l'examen de licence devant la faculté et de l'examen de sortie devant les inspecteurs généraux, héritiers, pour cette troisième année, des devoirs de la faculté, ce règlement portera les meilleurs fruits. Elle n'est pas moins convaincue que ni l'enseignement de l'école normale supérieure, ni l'enseignement des lycées, dont il élève et maintient le niveau, n'en seront abaissés. Il est vrai que, dans les conditions nouvelles, on a semblé faire passer l'intérêt de la jeunesse avant l'intérêt des maîtres, et les modestes avantages de classes bien faites avant l'éclat que les luttes du concours répandaient sur quelques jeunes professeurs. S'il en était ainsi, ce ne sont pas du moins les familles qui s'en plaindraient. Mais la Commission pense que l'intérêt des maîtres n'est nullement sacrifié à celui de la jeunesse ; que ces deux intérêts sont inséparables et que ce qui fait le bon enseignement est nécessairement à l'avantage de ceux qui le donnent. Il lui a même paru que la condition de nos maîtres en deviendrait meilleure. Deux choses contribuent surtout au contentement de l'homme et à la paix de sa vie : l'amour de son devoir et la considération qu'il y trouve. Nos professeurs aimeront leur devoir, par la raison que nous aimons tout ce qui nous a fait réussir : or, ce qui fera réussir surtout les candidats à l'agrégation unique, instituée par le décret du 10 avril, ce sera l'aptitude prouvée pour l'enseignement et le talent, plus rare qu'on ne pense, de faire une classe. Quant à la considération, elle leur viendra naturellement de la confiance des familles. Plus rapprochés de nos enfants, suivant de plus près leurs jeunes esprits, les maîtres rencontreront plus souvent les caractères, et auront plus d'occasions de mêler l'éducation à l'instruction. Par là, ils associeront à ce qui est plus particulièrement la tâche des familles, et ils recevront en échange de leurs soins cette confiance qui leur profitera plus, et semble, que l'opinion mêlée d'inquiétude qu'ils auraient pu donner de leurs élèves.

Enfin, et pour terminer, serait-il donc vrai que le nouveau régime de l'école normale supérieure doive enlever aux lettres des vocations heureuses et la chance de quelques bons écrits ? La Commission n'éprouve point cette crainte. Sans doute l'esprit du règlement d'études n'est pas de faire de chaque élève un érudit ou un écrivain ; mais il n'empêchera personne de le devenir. En retranchant des études intérieures tout ce qui est de nature à donner aux jeunes gens de l'ambition avant des idées, et à leur rendre leurs espérances plus chères que leurs devoirs, en les renfermant sévèrement dans des exercices

où l'étude des langues n'est jamais séparée de l'étude des littératures, ni celle-ci de la lecture assidue des modèles, on fortifiera les vocations vraies, et on découragera utilement les vocations trompeuses. Et ce ne serait pas le moindre des services que le nouveau régime est appelé à rendre, s'il apprenait à la fois aux élèves de l'école normale supérieure combien il est difficile de faire un bon écrit, et combien il est aisé de se résigner à n'en avoir pas le talent.

Le secrétaire du conseil supérieur,
D. NISARD.



Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

N^{ro}. 4.

April

1853.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Bericht über den Fortgang des Nationalschulensystems. [Kl.] Altona, den 1. Februar. Der mir kürzlich zugegangene achtzehnte Jahresbericht der Commissioners für die Nationalschulen in Irland (für 1851) zeigt in zwei starken Bänden (der eine 828, der andere 418 Seiten) die höchst erfreulichen Fortschritte, welche das System auch während des genannten Jahres, wo die Auswanderung aus Irland in so enormem Grade zunahm, gemacht hat. Es waren Ausgang 1850 4547 Schulen mit 511,239 Kindern in Wirksamkeit; Ende 1851 betrug die Zahl der in Wirksamkeit befindlichen Schulen 4704, die Zahl der Kinder in den Verzeichnissen 520,401, so daß eine Vermehrung der Schulen um 157, der Kinder um 9,162 sich herausstellt. Außerdem sind zum Bau von 94 neuen Schulen Unterstützungsgelder gezahlt worden; wenn diese Schulen fertig sind, kommen noch 9236 Schüler hinzu.

Die Schulbücher sind vermehrt worden durch ein Handbuch für Lehrer in Kleinkinderschulen und vorbereitenden Classen, besorgt von Thomas U. Young, Lehrer an der unter dem Board selbst stehenden Normalschule für kleine Kinder (Infant Model School) in Dublin, wodurch einem lange gefühlten Bedürfnisse genügt wird; ferner durch ein den »Finchley Manuals of Industry« entnommenes und vom Board auf die Liste der von ihm genehmigten und zu ermäßigten Preisen verkauften Schulbücher gezogtes Werkchen »Household Work«, für Mädchenschulen bestimmt, und durch zwei große Karten, eine für die vereinigten Staaten von Nordamerika, die andere für Australien.

Der Unterricht im Zeichnen und Singen macht erfreuliche Fortschritte, zunächst in den Model Schools und in den Lehrerbildungsanstalten; der letztere verbreitet sich auch immer mehr in dem ganzen Lande.

Im Jahr 1851 sind vom Board auf öffentliche Kosten 257 Lehrer für Nationalschulen, 169 männliche, 88 weibliche in dem Dubliner Institute gebildet worden; dazu noch 33 Lehrer, die sich auf eigene Kosten für andere Schulen vorbereiteten. Von den letztern gehörten 15 zur Episcopalkirche, 34 waren Presbyterianer, 207 römische Katholiken, 1 Dissenter. Die Gesamtzahl der vom Anfang an bis zum 31. December 1851 in Dublin gebildeten Lehrer ist 3118, ungerechnet die, welche zur Zeit ihrer Ausbildung nicht mit Nationalschulen in Verbindung standen. Ein Lehrer ward vom Board nach Trinidad zur Leitung einer Model School geschickt; desgleichen eine Lehrerin zur Leitung der weiblichen Abtheilung daselbst empfohlen. Viele vom Board gebildete Lehrer

sind in England und Schottland angestellt worden und lehren dort zu großer Befriedigung; gegenwärtig befinden sich im Central Establishment des Board in Dublin 5 angehende Lehrer aus England, die sich auf eigene Kosten dort erhalten.

Von Werkhauschulen haben sich dem Board und seinem System 4 neue angeschlossen; obgleich auch diese Schulen im Ganzen sich verbessern, so bleibt doch gerade für sie, die zunächst unter den Armenbehörden stehen, besonders viel zu thun übrig.

Die West Dublin Model Schools und die District Model Schools sind im blühendsten Zustande; zu den letztern sind zwei neue (eine in Athy in der Grafschaft Kildare, die andere in der Stadt Galway) hinzugekommen; mit der erstern ist auch eine Model Farm verbunden; für noch drei neue (zu Waterford, Limerick und Kilkenny) sind passende Baupläne erworben und wird mit den letzteren beiden ein Agricultural Department in Verbindung treten. „Diese Districtnormalschulen“, sagt der Bericht, „sind in der That eine große Wohlthat für die sie umgebenden Districte. Sie üben einen mächtigen Einfluß der Anregung und Verbesserung auf den Unterricht in den Gegenden aus, wo sie errichtet sind. Die Geistlichen der verschiedenen Parteien haben sich mit einer oder zwei Ausnahmen der Gelegenheit bedient, die durch die für die Nationalschulen geltenden Regeln zur Ertheilung von abgesondertem Religionsunterricht an die Kinder ihrer respectiven Gemeinschaften ihnen dargeboten ist.“

Zum Behuf der Schulinspektion ist eine neue Eintheilung des Landes gemacht worden: die Zahl der Districte von 34 auf 44 vermehrt. Von diesen sind 36 unter Districtinspectoren gestellt; die übrigen 8 sind unter der Aufsicht von Subinspectoren. Die Vermehrung der Zahl der Districte hat den Board in den Stand gesetzt, die Zahl der jedem einzelnen zugehörigen Schulen zu vermindern. So sind die Kreise der Inspectoren bis zu einem gewissen Umfange verkleinert; aber auch jetzt noch haben diese durchschnittlich über mehr als 100 Schulen zu berichten, von denen keine mehr als drei Mal und manche nur zwei Mal im Jahre besucht werden können. Eine fernere Vermehrung der Zahl dieser Beamten ist daher unerlässlich. Die vier Hauptinspectoren haben den größten Theil ihrer Zeit auf die Prüfung von Lehrern, die Beaufsichtigung der District Model Schools und die Vorbereitung von Berichten verwenden müssen. Sie sollten nach dem Wunsche des Board in den Stand gesetzt sein, häufiger die ordinären Nationalschulen ihrer resp. Districte zu besuchen; zu diesem Zwecke müßte aber ihre Zahl vermehrt werden; ein Plan hiezu unterliegt gegenwärtig der Berathung der Behörde.

Am ausführlichsten handelt der Bericht über die Model Farm in Glasnevin bei Dublin und über den in den 28 Model Agricultural Schools, den 38 ordinary Agricultural Schools und den 16 Agricultural Workhouse Schools erteilten Ackerbauunterricht. In der Grafschaft Limerick wird gegenwärtig aus Beisteuern des Lord Monteagle, der Staatscasse und des Board selbst eine Central Model Agricultural School auf der Besitzung des genannten Lords (Mount Trenchard) errichtet. Auf Verlangen des Erziehungscomites der Generalversammlung der Kirche von Schottland (General Assembly of the Church of Scotland) sendete der Board den Hauptlehrer der Ackerbauschule zu Glasnevin, Donaghy, und den Lehrer der Agricultural National School zu Larne, W'Donald, mit mehreren seiner Zöglinge nach Edinburgh, um dort das System des in Irland eingeführten Ackerbauunterrichts und der dafür errichteten Normal- und ordinären Schulen aus einander zu setzen und praktisch zu zeigen. Sie haben dieß zur ausgezeichneten Befriedigung des schottischen Comite gethan, und wird ein ähnliches System des Ackerbauunterrichts demnächst in Schottland eingeführt werden.

Die weiblichen Industrieschulen haben sich während des Jahres 1851 von 12 auf 19 vermehrt. Die Errichtung von Navigationschulen ist im Werke.

Die Commissioners schließen den Haupttext des Berichts mit den Worten: „Zwanzig Jahre sind vergangen seit der Einführung des Systems der Nationalerziehung in Irland. Nach einer sorgfältigen Uebersicht der Fortschritte desselben und der Schwierigkeiten, mit denen es zu kämpfen gehabt, sind wir überzeugt, daß es tiefe Wurzeln in der Zuneigung des Volks gefaßt hat, und daß kein anderer Plan nach den besondern Verhältnissen dieses Landes hätte entworfen werden können, der solche unschätzbaren Wohlthaten für die große Mehrheit der Bevölkerung gebracht hätte. Jedes vorübergehende Jahr bestärkt uns in der Ueberzeugung, daß die intellectuelle und moralische Erhebung der niedern Classen in Irland wirksam gefördert wird durch strenges Festhalten an den Grundprincipien des Systems und durch freigebige Beiträge des Parlaments zum Behuf ihrer Unterstützung.“ Dieser Schluß ist eine Mahnung an das eitlem gestürzte Ministerium des Grafen Derby, der, obgleich als ehemaliger Chefsecretär des Lordlieutenants von Irland sehr thätig in der Ein- und Ausführung des Systems der Nationalschulen, später doch ein Feind der Freisinnigkeit desselben geworden ist und als Minister die Absicht zu erkennen gab, dasselbe kirchlicher und den specifisch-protestantischen Interessen dienstbarer zu machen. Diese Gefahr ist nun gänzlich vorüber.

Die gegenwärtigen Mitglieder des Board (am 3. December 1852) sind: 1. der Erzbischof von Dublin, 2. der Baron Greene, 3. Lord Vellaw, 4. der Präsident des Queen's College in Belfast, P. Henry, 5. Alex. Macdonnell, 6. der Marquis von Eildare, 7. Raziere Brady, 8. Sir Thomas Sadington, 9. James Gibson, Esq., 10. Robert Andrews, Esq., 11. James O'Farrell, Esq., 12. Diac. Meyler, 13. Jeremiah Murphy, Master in Chancery, und 14. der Lordkanzler.

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Aus der Kirchenordnung für die Grafschaft Bentheim vom Jahr 1708.

Nachstehende Uebersetzung ist von dem Verfasser in einer müßigen Stunde angefertigt in der Hoffnung, daß ihr Inhalt neben den neuern und neuesten Auffassungen es Prediger- und Schullehreramt sowohl hinlänglich historisches als auch praktisches Interesse habe, um ein Plätzchen in diesem Blatte vergönnt zu erhalten. Sie ist ein Theil der Kirchenordnung für die Grafschaft Bentheim vom Jahre 1708, in welcher sich der streng christliche, rein biblische und kirchlich-demokratische Geist des lutherischen Reformirtenthums auf eine so schlagende Weise manifestirt, daß das ganze Stück einer Uebersetzung werth wäre. Die betreffenden Stellen lauten so; man entschuldige den unvollständigen Ausdruck.

„Die ganze Zeit der heiligen Zusammenkünfte soll zugebracht werden mit Ergießungen von Gebeten, Vorlesen der fünf Hauptstücke der christlichen Religion, Lesen, Erklären und Anpassen von Gottes Wort, Singen von Psalmen und geistlichen Liedern, Bedienen der heiligen Sacramente und Aussprechen des Segens über die weggehende Gemeinde, wozu dann und wann kommen die Einsegnung der Verlobten in den Ehestand, die Einweihung der Prediger in ihr Amt und der christliche Kirchenbann, oder Ausschließung der Aergerniß gebenden Mitglieder aus der Gemeinde, gleichwie das

Wiederannehmen derjenigen, die sich bekehren. Welches Alles vor dem Segen geschehen muß, vor oder nach dem Gebete, wie es in jeder Gemeinde gebräuchlich ist."

"Bei den öffentlichen Kirchengebeten soll der Kirchendiener die gemeinen und bekannten Formularegebete nicht verachten, sondern je nach dem Seelenzustande seiner Anvertrauten und zu ihrem meisten Nutzen mehr oder minder gebrauchen; denn es wird ihnen hiemit keineswegs verboten, nach Lage der Dinge und dem Zwange der Zeit dieselben einigermaßen zu verändern oder zu erweitern. Auch steht es ihnen frei, dann und wann aus dem Herzen und frei zu beten."

"Der Text soll stets aus den heiligen Schriften des alten und neuen Testaments und nie aus den apokryphen Büchern genommen werden; und obwohl es ungemäsig sein würde, besonders auf den Dörfern, die sonntäglichen Evangelien ganz abzuschaffen, so werden doch die Pastoren nicht daran gebunden, indem sie dasjenige auswählen müssen, was am besten zu dem Seelenzustande ihrer Gemeinde paßt. Dieses gilt auch von den Predigten an den Festtagen und in der Leidenswoche vor Ostern; aber alle Predigten sollen nicht länger als ungefähr eine Stunde dauern."

"In den Predigten soll ein Jeder sich hüten, daß sie ihre Vorträge nicht ausfüllen mit fremdartigen heidnischen Geschichten, unschriftmäßigen Ausdrucksweisen, fremden Sprachen, menschlicher Weisheit, was nur dazu dient die Ohren zu kitzeln und bei Menschen Gefallen zu haben, sondern sie sollen sich beeifern geistlich und kräftig, wie die Worte Gottes und als in seiner Gegenwart zu sprechen, indem sie die Wahrheit den Gewissen ihrer Zuhörer offenbar machen, damit dieselben das Wort annehmen nicht als eines Menschen Wort, sondern wie es in Wahrheit ist, als das lebendige Wort Gottes. Sie haben wohl darauf zu achten, daß sie nicht sich selbst, sondern Jesum den Gekreuzigten predigen, nicht sich selbst, sondern jenem Meister Schüler gewinnen, nicht ihre eigne Ehre, sondern die Glorie Gottes befördern, indem sie immer so lehren, als es für den Seelenzustand ihrer Anvertrauten am besten ist. Bei allen Dingen müssen sie einen Unterschied machen zwischen bekehrten Kindern Gottes und natürlichen Menschen, als welche verschiedentlich behandelt werden müssen. Kurz, sie sind schuldig, ihre Predigten so weislich einzurichten und vorzutragen, daß sie Seelen fangen, bekehren und behalten."

"Nachmittags soll am Tage des Herrn allemwegen der Heidelberger Katechismus auf Grund eines Schrifttextes verhandelt und mit Ausnahme einiger Wochen einmal im Jahre zu Ende gebracht werden, unter Androhung ernstlicher Censur gegen die Contravententen. Dabei soll sich Keiner mit der kleinen Anzahl seiner Zuhörer entschuldigen dürfen, und müßte er auch allein vor seinen Hausgenossen in der Kirche predigen. Nach Beendigung der Predigt soll der Diener zum Katechisiren übergehen, darin mit den Erwachsenen seine Katechismuspredigt wiederholen und immer dem Leitfaden und der Anordnung des Heidelberger Katechismus folgen. Die jungen Kinder muß er nach den Forderungen ihres Weges unterrichten. Er darf auch noch wohl andere Katechisationen einführen, besonders über die heilige Schrift, aber, wie gesagt, in derjenigen Katechisation, welche des Nachmittags am Tage des Herrn unmittelbar auf die Predigt folgt, ist er eben so wohl als in der Predigt selbst an vorbemeldeten Katechismus gebunden. Und von dieser Katechisation soll Niemand befreit oder entschuldigt sein, als von der Katechismuspredigt selbst, unter was für einem Vorwand es auch geschehen möcht. In derselben sollen allermindestens außer den Schulkindern die Hausgenossen des Pastors, Küster und Schulmeister antworten müssen."

"Das Amt eines Hirten und Lehrers ist, arme Sünder zu Gott zu bekehren und verlorne Seelen zu fangen, und zu diesem Ende zur festgesetzten und außer der Zeit

öffentlich und in den Häusern, anzuhalten mit Beten, Lehren, Widerlegen, Bestrafen, Ermahnen und Trösten aus den Worten Gottes, und das ohne irgend einigen Haß, Reid, Bitterkeit oder Berücksichtigung der Personen. In Summa also das heilige Evangelium und die heiligen Sacramente, also die Schlüssel des Himmels in dem Kirchenrath zu verwalten und zu gebrauchen, wie sie vor dem großen Oberhirten Jesus Christus zu verantworten gedenken. Namentlich liegt ihnen bei Strafe schwerer Censur ob, 1. ohne Versäumniß alle Predigten und Katechisationen zu besorgen, welche nach Artikel III zu ihrem Dienste gehören. 2. Kranke und Gesunde, die es nöthig haben, fleißig zu besuchen und nach eines Jeden Zustande zu behandeln. 3. Die Schulen wenigstens ein Mal in der Woche zu besuchen und die Gebrechen sowohl des Schulmeisters als der Kinder zu bessern, und besonders Sorge dafür zu tragen, daß in denselben überall Kinderkatechisationen angestellt werden. 4. Alle Familien so oft vor dem heiligen Abendmahl zu besuchen, als nach Artikel 19 festgesetzt ist. (Nämlich um Ostern, Pfingsten, Weihnachten und den Sonntag um Michaelis nach dem monatlichen Vortag.) Bei diesem Hausbesuche muß eine genaue Untersuchung gehalten werden nach dem Zustande der Familie im Allgemeinen, und ob die Hausväter, Hausmütter, Kinder, Hausgenossen, Diensthoten, ein Jeder in seinem Ampte, Pflicht und Christenthum wohl in Acht haben, namentlich 1. ob sie auch alle fleißig dem öffentlichen Gottesdienste beiwohnen; 2. ob auch in der Familie zu einer festgesetzten Zeit die Hausgenossen des Morgens und Abends zusammen kommen, um Gottes Wort zu lesen, anzuhören und zu betrachten, und um das Morgen- und Abendgebet andächtig zu verrichten, und zwar dieses dergestalt, daß der Hausvater, oder wer dazu am geschicktesten ist, den andern mit einer lauten Stimme vorgehe; 3. ob auch vor und nach der Mahlzeit mit lauter Stimme gebeten und gedankt werde; 4. ob auch am Tage des Herrn nach dem öffentlichen Gottesdienst Hausübung gehalten und darin wiederholt und gottfruchtbar erwogen werde, was man in Gottes Haus gehört hat; 5. ob auch die Kinder eifrig zur Schule gehen und wohl katechisirt werden; 6. auf welche Weise ein Jeder seinem Gotte allein und für sich besonders dient; 7. ob Niemand da ist, der seinen Seelsorger allein zu sprechen wünscht, um mit ihm über den Zustand seiner Seele im Vertrauen Rathes zu pflegen; 8. ob Niemand da ist, der unordentlich lebt; 9. ob auch christlicher Friede und Einigkeit sei unter den Hausgenossen und Nachbarn; und endlich was zum Guten zwecken kann, mag und muß gefragt und untersucht werden. Nach einer gehörigen Untersuchung müssen die Pastoren eifrig bestrafen, ermahnen, unterrichten, trösten, um jeglichem Gebrechen abzuhelpen und es zu bessern; und wenn sie es allein nicht auerichten können, müssen sie ihr Begegniß dem Kirchenrath melden und vereinigt daran arbeiten, und so, wenn auch die Arbeit das eine Mal umsonst ist, endlich gegen die Hartnäckigen die Zucht der Kirche ins Werk stellen.“

„Die Schulmeister sollen die Schulkinder in allen Dingen als Väter behandeln und anleiten, sie nicht allein im Lesen, Schreiben, Rechnen gut unterrichten, sondern auch in den Grundlagen der wahren Religion; mit dem letztern sollen sie des Sonntags und Mittwochs Morgens allein beschäftigt sein, indem dann die ganze Zeit soll eingebracht werden mit dem Hersagen auswendig gelernter Gebete, Psalmen, Lob- und Sprüche aus der heiligen Schrift, Fragen aus dem Katechismus, und insonderlich den fünf Hauptstücken der christlichen Religion; ferner mit Katechisiren über dieselben nach dem Leitfaden des Heidelberger Katechismus. Sie müssen ihre Schularbeit stets mit lauter Stimme des Morgens mit Gebet und Gesang beginnen, und des Abends wieder damit endigen, indem sie sich zum gewöhnlichen Morgen- und Abendgebet des Gebetes des Herrn bedienen, und vor andern Psalmen der Morgen- und

Abendgesang: Aus meines Herzens Grunde, und Christ, der da steht Tag und Nacht. Des Morgens soll immer eins der Kinder aufgerufen werden, um die Artikel des allgemeinen christlichen Glaubens und des Abends ein anderes, um die zehn Gebote herzusagen.

In den Städten und Dörfern sollen die Schulen das ganze Jahr continuiren, ausgenommen im Monat Augustus. Aber die Bauerschafschulen, welche weiter als eine halbe Stunde von dem Pfarrorte entlegen sein müssen (der Dertlichkeit wegen), sollen zum wenigsten acht Monate, nämlich vom 1. September bis zum 1. Mai gehalten werden. Die Stunde zu der man des Vor- und Nachmittags aus der Schule geht, soll überall von dem Pastor und Kirchenrath festgestellt werden. Gegen das Ende der Schulzeit in den letzten Tagen des April und Julius sollen die Schulmeister ein Examen halten und in Gegenwart des Pastors und Kirchenraths, ferner der Eltern der Kinder zeigen, wie ihre Lehrlinge im Lesen, Schreiben, Rechnen und vor allem in der Kenntniß Gottes gefördert sind, wo sie dann höher oder niedriger gesetzt werden sollen je nach dem sie es verdienen, und die guten und eifrigen mit Preisen ermuntert um eifrig vorwärts zu gehen.“

„Sonntags Vor- und Nachmittags sollen die Schulmeister alle ihre Schulkinder in guter Ordnung aus der Schule nach der Kirche geleiten und nicht neben ihren Eltern, sondern auf eigene dazu gemachte Bänke neben einander setzen. Des Nachmittags sollen sie einige dazu anhalten, daß sie vor der Predigt die Fragen hersagen, die man verhandeln wird. Aber nach der Predigt sollen sie alle vom Pastor catechisirt werden, wenigstens umwechselnd, wenn die Zahl zu groß ist. Ferner ist es die Pflicht jedes Schulmeisters in der Catechisation dem Lehrenden zu antworten. Es darf auch nie als nur mit Erlaubniß des Pastors die Schule versäumen, noch dieselbe einem andern übertragen, viel weniger auf einen Tag aus der Stadt und Pfarrei gehen, es wäre denn, daß keine Schule gehalten würde, welches ihm von dem Pastor nie als im Fall der Noth und aus dringenden Gründen erlaubt werden soll.“

„Und damit überall die Schulen gut besucht seien, sollen alle Kinder der reformirten Kirchenglieder von ihrem sechsten, siebenten und zum allermindesten von ihrem achten Jahre zur Schule gehen müssen, und wenigstens so lange, bis daß sie gut lesen können, wenn sie nämlich nicht weiter als eine halbe Stunde von der Schule wohnen, es wäre denn daß der Pastor und Kirchenrath um Krankheit oder anderer dergleichen gewichtigen Gründe wegen diesen oder jenen eine Zeit lang dispensirten. Wenn aber die Eltern es aus Hartnäckigkeit oder böswillig versäumen, soll man sie mit Androhung und nöthigenfalls auch mit der Anwendung aller kirchlichen Censuren zu ihrer Pflicht anhalten.“

Ueber die Kirchenzucht heißt es also: „Wenn ein Mitglied der Gemeinde sich ärgerlich betrügt und in der Lehre oder Leben von dem rechten Wege kommt, so soll so lange das Aergerniß, es sei noch so groß und grob, heimlich und nur noch Wenigen bekannt ist, dasselbe nicht sogleich vor den Kirchenrath gebracht werden, da ein Jeder erst seinen Bruder bestrafen muß, und darauf mit und vor Zeugen, gemäß der Vorschrift des Seligmachens; nur, wenn damit nicht geholfen wird, nur dann erst muß die Mißthat an den Kirchenrath gebracht werden. Wenn dagegen das Aergerniß offenbar und überall bekannt ist, so muß der Präses, und wann er es versäumt, jedes Mitglied der Versammlung das Ereigniß vor den Kirchenrath bringen, damit darin nach Gebühr verfahren werde: denn man darf der Gemeinde nicht verbergen, was die ganze Stadt weiß, und es ziemt sich nicht Jemanden allein und heimlich zu bestrafen, der öffentlich gesündigt hat, sondern öffentliche Sünder müssen nicht allein im Geheimen, sondern auch offenbar bestraft werden, damit sie beschämt werden. Nachdem

die Sache vor den Kirchenrath gebracht ist, müssen alle Umstände gut und reiflich erwogen werden, und bisweilen Committirte aus dem Kirchenrathe zu dem Uebertreter gesandt werden, um ihn in seinem Hause aufzusuchen, befragen, bestrafen und zu ermahnen; bisweilen muß er in Person vor den Kirchenrath entboten und dort nach Bedürfniß des Falles censirt werden; bisweilen muß er überdies angehalten werden, um der beleidigten Partei Genugthuung zu geben und vor dem Kirchenrathe Abbitte zu thun unter Bezeugung der Reue und dem Gelübde sich zu bessern. Das Aergerniß kann auch wohl so grob und ärgerlich sein, daß er sogleich von dem Tische des Herrn abgewiesen werden muß und zu demselben nicht wiederum zugelassen werden kann, bis er nicht nur vor dem Kirchenrathe, sondern der ganzen Gemeinde Abbitte gethan hat, und die Bezeugung einer echten Reue durch die Besserung seines Lebens bewiesen hat. Alle, welche durch die vorgenannten Mittel zur Einkehr und Bekehrung kommen, dürfen nicht excommunicirt oder ganz von der Gemeinde abgeschnitten werden; die aber nach keiner Ermahnung, Bestrafung oder irgend einer Censur etwas fragen, und deshalb durch ihr böses Beispiel andere verführen und anstecken und die ganze Gemeinde in Gefahr bringen, sollen endlich durch den Kirchenrath ganz von der Gemeinde abgesondert und so lange draußen gehalten werden, bis daß sie von ihrer ärgerlichen Lehre und Leben absteigen und nicht nur Besserung mit dem Munde geloben und bezeugen, sondern auch durch die That beweisen. Und es soll beides, die Ausschließung und Wiederaufnahme mit der Feierlichkeit geschehen, die dann der Oberkirchenrath mit Abvis der Klesiä (Versammlung aller Pastoren) vorschreiben und ordonniren wird. Jedoch dieses äußerste Mittel darf nie ins Werk gesetzt werden, als wenn das Urtheil des Kirchenraths durch den Abvis der Klesiä bekräftigt und darauf durch die Sentenz des Oberkirchenrathes confirmirt ist.“

„Wenn die Missethat ausnehmend grob und abscheulich ist, namentlich falsche Lehre oder Ketzerei, Abgötterei, Teufelsbannen, Seegensprechen, Gotteslästerung, Verhohnen der Gottheit und der Religion, Gewaltthätigkeit gegen seine Eltern, Mord und Todschlag, Blutschande, Ehebruch, Hurerei, auf welche die Ehe nicht folgt, Dieberei, Meineid oder falsches Zeugniß im Gerichte, ferner alle Sünden, die die Person bei der hohen Obrigkeit strafbar und vor der Welt ehrlos machen, alsdann soll der Kirchenrath sich nicht mit einer bloßen Abbitte begnügen, sondern diesen und ihresgleichen sogleich des Herrn Abendmahl eine Zeit lang, länger oder kürzer nach Beschaffenheit des Falles, verbieten und nie wieder dazu hinzulassen, bevor der Uebertreter die ganze Gemeinde, die er öffentlich geärgert hat, mit einer öffentlichen Satisfaction und Deprecation gesühnt hat, welches stets bei der Vorbereitung zum Abendmahl in einer solchen Weise geschehen soll, als welche der Kirchenrath für passend halten wird.“

„Diejenigen, welche frei sind von diesen und dergleichen groben Missethaten, und doch nicht christlich wandeln, sondern sich schwer gegen Gott auf allerlei Weise veründigen, als da sind, die sich zu unziemlichen Worten, Geberden und Thaten, die von der reformirten Kirche verurtheilt sind, zwingen oder verführen lassen, die den öffentlichen Gottesdienst versäumen, oder unehrbietig beizuhören und benutzen, die fluchen, schwören und Gottes Namen mißbrauchen, die den Tag des Herrn entheiligen, die ihr Hausgefinde nicht gut regieren, die ihre Kinder nicht in die Schule oder Katechisation schicken, die gegen ihre Eltern und andere über sie Gesezte ungehorsam und undankbar sind, die mit ihren Ehegenossen nicht friedsam und zweckdienlich leben, die sechzen, schlagen und werfen, die unkeusche Worte, Werke und Geberden äußern, die vor der Einsegnung der Ehe bei einander schlafen, die ihren Beruf nicht wahrnehmen, sondern mit Müßiggang, trunken Trinken, Spielen und andern Dingen die Gaben

Gottes vergeuden, die von ihrem Ueberfluß den Armen nicht mittheilen, sondern dieselben dann und wann auswuchern, die Trinkgelage anstellen, die lügen und betrügen &c. Diese alle und Ihresgleichen sollen mehrere Male von den Pastoren brüderlich ermahnt werden, um ein anderes Leben zu führen; wenn sie aber hartnäckig in der Sünde weiter gehen und mit Verachtung aller Ermahnungen aus den genannten und ähnlichen Sünden eine Gewohnheit machen, so sollen sie vor den Kirchenrath entboten und dort ernstlich bestraft werden, und wenn das auch nicht helfen will, so soll ihnen die Tafel des Herrn untersagt werden, ja sie sollen endlich durch die Excommunication ganz von der Gemeinde abgesondert werden und bleiben, bis daß sie sich bekehren, wenn sie auch nichts gethan haben, was nach den Staatsgesetzen strafbar wäre.“

„Vor dem Auseinandergehen des Kirchenraths soll 1. stets der Pastor Bericht erstatten von dem, was ihm bei der gethanen Hausbesuchung widerfahren ist, und im Fall der Nachlässigkeit darüber von dem Kirchenrath bestraft werden, anders aber mit Rath und That von ihm geholfen werde bei allem, was dabei vorgefallen sein mag. 2. Darauf sollen die neuen Mitglieder, welche man gesonnen ist aufzunehmen, vorgebracht und nach Befinden approbirt oder verworfen werden. 3. Insbesondere hat der Präses mit einem heiligen Ernste die Rundfrage zu thun: ob auch ein Altmitglied seit der letzten Zusammenkunft in Lehre oder Leben einiges Aergerniß gegeben, welches die kirchliche Censur verdient hat, worauf alle Kirchenrathsmitglieder Mann für Mann nach ihrem besten Gewissen zu antworten haben. 4. Ein Mal im Jahre, nämlich vor dem Christfest, soll in dem Kirchenrath selbst *Censura morum* gehalten werden, wobei jedes Mitglied austreten soll, und die Versammlung scharf nach seinem Betragen befragt werden.“

„Aus dem Vorhergehenden geht hervor, daß Jemanden von dem Tische des Herrn zu suspendiren nicht bei dem Pastor allein steht; deßhalb soll, so oft dieses geschieht, der Pastor mit einem Kirchenältesten in Person zu dem Uebertreter gehen und ihm dasselbe im Namen des ganzen Kirchenrathes ansagen, es wäre denn, daß er selbst in dem Kirchenrath erschiene und es ihm alldort bedeutet würde. Inzwischen ist es häufig die Pflicht eines frommen und getreuen Hirten, speciell bei geheimen und nur ihm bekannten Sünden seinen Anvertrauten für ein oder mehrere Male den Gebrauch des heiligen Abendmahles zu entrathen und sie zu bedeuten, daß es nach seinem Urtheile solch Einem jetzt nicht ziemt sich mit Gottes Kindern an der heiligen Mahlzeit zu erfreuen, nein, sondern viel eher einsam in seiner nicht an der Straße gelegenen Kammer seinen Seelenzustand zu betrauern.“

„Alle Glieder der reformirten Kirche, hoch oder niedrig, ohne irgend einen Unterschied sind dieser Kirchenzucht unterworfen; jedoch lehrt die Vorsichtigkeit und Bescheidenheit auf eine andere Weise mit Vätern, Müttern, alten Leuten, Regenten &c. und auf eine andere Weise mit den Jungen &c. zu procediren. Vor allen Dingen müssen die Schwachen von den Hartnäckigen unterschieden werden; aber gegen Niemanden soll man strenger sein als gegen kirchliche Personen, welche, obgleich sie als Mitglieder der Gemeinde der vorbeschriebenen kirchlichen Censur unterworfen sind, doch als Aufsicht der Gemeinde überdieß noch von ihrem kirchlichen Amte suspendirt und auch wohl abgesetzt werden sollen.“

„Die Missethaten nun, um welche ein Pastor, Kirchenältester, Diakon, Kirchenrath, Provisor, Küster, Schulmeister, Vorsänger, Vorleser von seinem Amte suspendirt oder gänzlich abgesetzt werden sollen, sind falsche Lehren oder Ketzerei, Simonie, Gotteslästerung, treuloses Verlassen seines Amtes, Abgötterei, Meineid, Dieberei, Räuberei, Gewaltthat und Prügelei, Ehebruch, Hurerei, gewohnte oder mehrmalen

wiederholte Trunkenheit, und im Allgemeinen Ungehorsamkeit gegen diese Kirchenordnung. Ferner alle Sünden, welche bei einem gemeinen Mitgliede der Kirche eine schleunige Suspension von dem heiligen Abendmahle nach sich ziehen und öffentlich abgebeten und gesühnt werden müssen. Sollte es sich ereignen, daß Jemand wegen einiger der vorgenannten Gründe suspendirt wäre und man zu keiner Absetzung Schritte, sondern für gut gefunden ihn in seinem Amte wieder anzustellen, so soll dieses jedoch nie geschehen dürfen, oder die andern Kirchendiener sollen zum allerwenigsten in dem vollen Consistorium Abbitte thun, die Prediger und Lehrer aber stets vor dem Angesicht der ganzen Gemeinde, welche sie geärgert haben, ohne welches man sie auch nicht versetzen und in eine andere Gemeinde schicken darf. Die ganz abgesetzt sind, dürfen auch später nicht für wahlberechtigt erklärt, viel weniger zu dem Predigeramt erwählt werden, so lange sie diese öffentliche Deprecation nicht geleistet haben. Jedoch kein Kirchenrath allein hat die Macht zu der vorbenannten Suspension, sondern sie steht allein bei dem Oberkirchenrath auf den Rath der Klerik und anderer Gottes- und Rechtsgelehrten."

Ähnlich wie in den einzelnen Kirchenrathen sind Ordnung und wechselseitige *Censura morum* in der Klerik und dem Oberkirchenrath, der aus einem Präsidenten und vier Assessoren, zwei kirchlichen und zwei weltlichen, mit einem Actuarius besteht und sich selbst recrutirt. Klerik und Oberkirchenrath inspiciren Jeder ein Mal im Jahre alle Kirchen, Capellen, Armenhäuser, Schulen und andere geistliche Gebäude; ferner müssen sie besuchen alle Pastoren, Kirchenälteste, Diakone, Kirchmeister, Provisoren, Küster, Schulmeister, Vorleser, Vorsänger, Organisten und alles bei ihnen in Augenschein nehmen, und nach einer genauen Untersuchung jeden Mißstand verbessern oder verbessern machen.

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Arrêté du ministre de l'instruction publique et des cultes, fixant le règlement d'étude et de l'école normale supérieure (15 septembre 1852).

Le ministre de l'instruction publique et des cultes,

Vu l'article 5 du décret du 10 avril 1852;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête ainsi qu'il suit le règlement d'études de l'école normale supérieure :

TITRE I.

Dispositions générales.

Art. 1. L'enseignement de l'école normale supérieure se divise en deux sections, celle des lettres et celle des sciences.

Art. 2. Le cours d'études de chacune des deux sections dure trois années.

Art. 3. Les deux sections sont distinctes dès la première année, sauf pour quelques objets d'études qui pourront leur être communs.

Art. 4. Pendant toute la durée du cours, l'enseignement de chaque section

a pour but de donner aux élèves non-seulement une instruction forte et précise, mais toutes les qualités nécessaires au professeur.

Ce dernier point de vue domine surtout dans les exercices de troisième année.

TITRE II.

Section des lettres.

Art. 5. Les études de première année, particulièrement en ce qui concerne les lettres françaises, latines et grecques, sont une révision approfondie et un premier développement de celles des lycées en vue de l'examen de licence.

En seconde année, l'instruction prend plus d'élévation et d'étendue, les connaissances en tout genre se perfectionnent et on achève la préparation à l'épreuve de la licence.

En troisième année, on complète ces connaissances en insistant, dans l'intérieur de l'école, sur tous les détails de pratique propres à former les élèves à l'art d'enseigner, et en y ajoutant, au dehors, l'exercice même de l'enseignement.

Première année.

Art. 6. L'enseignement de la première année comprend :

1. Un cours de langue et de littérature grecques, où le professeur exposera la grammaire, y compris la prosodie et la métrique, et en appliquera les règles soit à des traductions du grec en français, ou du français en grec, soit à l'interprétation des principaux auteurs classiques grecs, choisis de telle sorte qu'on puisse, à l'aide des textes, suivre la langue dans son développement successif.

Ce cours aura trois leçons par semaine, dont deux seront consacrées à l'exposition de la grammaire et à l'explication des auteurs, et une à la correction des traductions écrites.

2. Un cours de langue et de littérature latines, où le professeur, sans négliger aucun détail de grammaire, fera expliquer des textes de toutes les époques, et présentera une histoire de langue, sommaire, mais complète, tandis que, par des analyses et des traductions orales, il initiera plus particulièrement les élèves à la connaissance des principaux chefs-d'œuvre de la littérature en prose et en vers. Il les exercera en outre par de fréquentes compositions écrites, telles que versions, thèmes, vers, narrations, discours et dissertations latines.

Il donnera trois leçons par semaine, dont une sera consacrée à la correction des compositions.

3. Un cours de langue et de littérature françaises, destiné, comme les deux précédents, à compléter et à fortifier les études des lycées et à commencer la préparation à l'examen de licence. Ce cours comprend deux genres d'exercice, l'étude raisonnée des modèles et les compositions.

Les lectures, explications ou analyses de textes porteront exclusivement sur les chefs-d'œuvre de notre littérature classique, étudiés par ordre chronologique, à partir de Malherbe, pour la poésie, et de Descartes, pour la prose. Elles seront faites, tantôt par le professeur, tantôt par les élèves, et toujours accompagnées des remarques historiques les plus propres à faire apprécier l'influence de chaque époque sur les progrès de la langue et le caractère des écrivains.

Les compositions, graduées suivant le progrès de l'enseignement, consisteront successivement en narrations, lettres, discours, analyses, développements et

dissertations littéraires. Le second semestre, les élèves prendront part à la correction de ces compositions.

Ce cours aura une leçon par semaine.

4. Un cours d'histoire ancienne, où le professeur, en exposant les faits dans l'ordre chronologique, avec les détails nécessaires de géographie, insistera autant que le temps le lui permettra, sur la religion, les mœurs, les usages, les institutions et les arts des peuples.

Ce cours aura une leçon par semaine et sera rédigé par les élèves.

5. Un cours de philosophie, où le professeur reprendra les parties les plus essentielles du programme des lycées, pour les développer et les approfondir. Il insistera sur l'étude de l'entendement humain et sur celle des méthodes.

Ce cours sera rédigé comme le précédent, et aura aussi une leçon par semaine.

6. Un cours de langues vivantes, en une leçon par semaine.

Deuxième année.

Art. 7. L'enseignement de seconde année est une préparation immédiate à l'examen de licence. Il continue l'enseignement de première année et y ajoute l'histoire des littératures grecque, latine et française, appuyée sur l'étude des textes. Il est donné dans l'intérieur de l'école et à la faculté des lettres. De plus, pour se préparer à leurs fonctions futures, les élèves doivent prendre une part plus active à la critique et à la correction des travaux de leurs condisciples.

L'enseignement intérieur comprendra six cours :

1. Un cours de langue et de littérature grecques, auquel se rattacheront, outre des traductions du français en grec, des analyses et commentaires d'ouvrages, les traductions soit orales, soit écrites de morceaux choisis.

Ce cours aura deux leçons par semaine.

2. Un cours de langue et de littérature latines, accompagné d'exercices semblables, et particulièrement de compositions en prose et en vers.

Ce cours aura deux leçons par semaine.

3. Un cours de littérature française, où seront continués les études et les exercices de première année et où le professeur s'attachera plus particulièrement à montrer les principales transformations de la langue et du goût, et à présenter la littérature dans son développement historique, soit par des lectures ou analyses raisonnées des ouvrages appartenant aux époques classiques, soit par des résumés rapides ou des indications précises des ouvrages importants qui ne sont pas mis entre les mains des élèves.

Ce cours aura une leçon par semaine.

4. Un cours d'histoire du moyen âge et d'histoire moderne, présenté et rédigé d'après le même plan que l'année précédente. Les détails de l'histoire intérieure de la France seront réservés pour la troisième année.

Ce cours aura une leçon par semaine.

5. Un cours de philosophie, où le professeur, en exposant l'histoire des principales écoles anciennes et modernes, s'attachera à montrer l'accord des plus grands esprits sur les questions qui intéressent la direction morale et la destinée de l'homme.

Ce cours, rédigé par les élèves, aura une leçon par semaine.

6. Un cours de langues vivantes en une leçon par semaine.

Les élèves suivront, en outre, soit le cours d'éloquence latine, soit le cours de poésie latine et le cours de littérature grecque de la faculté des lettres.

Deux élèves désignés à tour de rôle seront chargés de rédiger chaque leçon. Les rédactions seront revues par les professeurs de la faculté. Les autres élèves les transcriront, de manière qu'ils aient tous le cours entier à leur disposition.

Des places particulières seront réservées aux élèves de l'école normale dans l'amphithéâtre de la faculté des lettres, et ils se tiendront prêts à répondre à toutes les questions que les professeurs devront leur adresser à l'issue du cours.

Art. 8. A la fin de l'année, les élèves seront tenus de se présenter devant la faculté des lettres de Paris, aux épreuves de licence. Tout élève qui, avant l'ouverture du cours de troisième année, ne serait pas reçu licencié, cesserait par cela même de faire partie de l'école.

Troisième année.

Art. 9. L'enseignement de la troisième année a pour but immédiat et spécial de former le professeur.

Les leçons auront pour objet, 1^o de résumer et d'affermir les études grammaticales par des notions solides de grammaire générale et comparée; 2^o d'insister, dans les trois cours littéraires, sur les points importants qui n'auraient pu être assez développés; 3^o de compléter les enseignements d'histoire et de philosophie; 4^o de perfectionner les élèves dans les études d'humanités et dans l'art de la composition, du style et de l'exposition orale; 5^o enfin et surtout de les former à la critique et à la pratique des méthodes.

Art. 10. L'enseignement de la troisième année comprendra :

1^o Un cours de langue et de littérature grecque, en une leçon par semaine.

2^o Un cours de langue et de littérature latine, en une leçon par semaine.

3^o Un cours de langue et de littérature françaises, en une leçon par semaine.

Dans chacun des deux premiers cours, le professeur approfondira, avec les élèves, les règles de l'interprétation des auteurs et celles de la traduction, les principes généraux de la composition et de l'art d'écrire soit en prose, soit en vers, et leur fera appliquer ces principes et ces règles à des sujets ou à des textes choisis. Il exigera qu'ils examinent et corrigent réciproquement leurs compositions, et il les exercera à l'art d'exposer leurs idées et de faire une classe. Le professeur de littérature française aura soin d'établir de fréquentes comparaisons entre les grands monuments de notre littérature et ceux des littératures anciennes et étrangères. Il s'appliquera également à comparer le génie de notre langue avec celui des langues latine et grecque.

4^o Un cours d'histoire de France, en une leçon par semaine. Le cours sera présenté et rédigé sur le même plan que les années précédentes. Les élèves devront y être exercés à enseigner cette histoire, par des leçons orales qu'ils composeront eux-mêmes et feront en présence de leurs condisciples.

5^o Un cours de philosophie, en une leçon par semaine, où le professeur appliquera à la théodicée, à la morale et à la théorie du goût les principes et les méthodes qui auront été étudiés dans les deux premières années.

6^o Un cours de langues vivantes, en une leçon par semaine.

Art. 11. Tous les élèves des lettres comme ceux des sciences, seront tenus de suivre, sans distinction d'années, les cours de langue allemande ou de langue

anglaise. Ils seront, chaque année, après examen, partagés pour cette étude en trois divisions.

Les leçons de première année auront pour but de leur faire connaître les règles fondamentales de la grammaire et de la construction, et de les mettre en état d'expliquer couramment des morceaux faciles et d'exprimer correctement par écrit leurs pensées dans la langue qu'ils apprennent.

A la fin de la seconde année, ils devront posséder les détails de la grammaire avec les irrégularités et les idiotismes, traduire facilement les auteurs originaux en prose et en vers, prononcer et écrire assez purement la langue et déjà commencer à la parler.

En troisième année, on expliquera les textes les plus difficiles; l'enseignement cessera d'être exclusivement grammatical pour devenir plus littéraire; on s'exercera à la composition en allemand ou en anglais, et ces deux langues seront habituellement employées pour les communications réciproques des maîtres et des élèves.

Art. 12. Les élèves de troisième année, indépendamment des conférences obligatoires, continueront de suivre, soit le cours d'éloquence latine, soit le cours de poésie latine et le cours de littérature grecque de la faculté des lettres. Ils suivront, en outre, soit le cours de poésie, soit le cours d'éloquence française de la même faculté. Les leçons seront rédigées comme il a été dit à l'art. 7 ci-dessus.

Art. 13. A partir de la rentrée des vacances de Pâques, les élèves de troisième année seront admis à assister et à participer aux classes dans les lycées et collèges de Paris. Ces exercices dureront un mois au plus. Le directeur de l'école et le recteur de l'académie de la Seine se concerteront pour en assurer la surveillance et le bon ordre. Les épreuves terminées, MM. les chefs d'établissement et professeurs rédigeront et adresseront au recteur un rapport spécial dans lequel ils apprécieront la manière dont les élèves tiennent la classe et leur aptitude à l'enseignement.

TITRE III.

Section des sciences.

Art. 14. Pendant les deux premières années du cours normal, les études de la section des sciences seront communes à tous les élèves de cette section. Elles auront pour but principal de les préparer aux examens de licence ès sciences mathématiques et ès sciences physiques.

La troisième année, les élèves seront considérés surtout comme de futurs professeurs, et leurs travaux se spécialiseront selon l'enseignement particulier auquel ils devront être appliqués d'après leur aptitude reconnue et constatée par les examens. La section des sciences se partagera pour cette année en autant de divisions qu'il y a de parties distinctes dans le cours d'études scientifiques des lycées, savoir: mathématiques, physique, histoire naturelle.

Dans chacune des trois années, l'enseignement sera donné à la faculté des sciences et dans l'intérieur de l'école, conformément aux programmes approuvés par le ministre de l'instruction publique.

Art. 15. Le plan d'études pour la section des sciences est réglé ainsi qu'il suit:

Première année.

Pendant les deux semestres :

- 1^o Calcul différentiel et intégral (deux leçons à la faculté et une conférence par semaine);
- 2^o Chimie (deux leçons à la faculté et deux conférences par semaine, dont une pour les manipulations).

Pendant le premier semestre :

- 3^o Complément de géométrie descriptive et analyse appliquée à la géométrie à trois dimensions (une conférence par semaine);
- 4^o Minéralogie (deux leçons à la faculté et une conférence par semaine).

Pendant le deuxième semestre :

- 5^o Botanique (deux leçons à la faculté, une conférence par semaine et six courses d'herborisation).

Pendant toute l'année :

- 6^o Langues vivantes (une conférence par semaine);
- 7^o Dessin (pendant le premier semestre, une séance; pendant le second semestre, deux séances par semaine).

Deuxième année.

Pendant les deux semestres :

- 1^o Mécanique (deux leçons à la faculté, une conférence par semaine);
- 2^o Physique (deux leçons à la faculté, deux conférences par semaine, dont une pour les manipulations).

Pendant le premier semestre :

- 3^o Zoologie (deux leçons à la faculté et une conférence par semaine).

Pendant le deuxième semestre :

- 4^o Géologie (deux leçons à la faculté, une conférence par semaine et six excursions géologiques);

Pendant toute l'année :

- 5^o Dessin (deux séances par semaine);
- 6^o Langues vivantes (une conférence par semaine).

Troisième année.

Division de mathématiques.

Pendant les deux semestres :

- 1^o Astronomie (deux leçons à la faculté et une conférence par semaine);
- 2^o Géométrie descriptive (une conférence par semaine);
- 3^o Mécanique physique et expérimentale (deux leçons à la faculté et une conférence par semaine);
- 4^o Physique (deux leçons au collège de France et une conférence par semaine);
- 5^o Révision de l'enseignement mathématique des lycées et exercices d'enseignement (une conférence par semaine).

Division de physique.

Pendant les deux semestres :

- 1^o Physique (deux leçons au collège de France et deux conférences, dont une pour les manipulations);

20 Chimie (deux leçons au collège de France et deux conférences, dont une pour les manipulations).

Pendant le premier semestre :

30 Astronomie (deux leçons à la faculté et une conférence par semaine).

Pendant le deuxième semestre :

40 Mécanique physique et expérimentale (deux leçons à la faculté et une conférence par semaine).

Division d'histoire naturelle.

Pendant les deux semestres :

10 Géologie et minéralogie (deux leçons à l'école des mines et une conférence par semaine, non compris les excursions géologiques);

20 Botanique (deux leçons au jardin des plantes, et une conférence par semaine, non compris les courses d'herborisation);

30 Zoologie (deux leçons à la faculté et deux conférences par semaine, dont une pour les dissections et les études microscopiques).

Art. 16. Dans chacune des trois années, outre la rédaction des cours qui sera pour eux obligatoire, les élèves seront exercés à composer avec soin sur les divers objets des sciences qu'ils étudient. En troisième année, ils feront, à l'intérieur de l'école, chacun dans sa division, des leçons dont le sujet sera toujours tiré du programme de l'enseignement scientifique des lycées; ils seront, le plus, admis à assister et à prendre part aux classes des lycées et collèges de Paris, dans les conditions énoncées à l'art. 12 ci-dessus, pour les élèves des lettres.

Art. 17. Les élèves des sciences devront, à la fin de la seconde année d'études, être pourvus du double diplôme de licencié ès sciences mathématiques et ès sciences physiques. Les épreuves pour la licence ès sciences physiques se composeront pour eux de deux examens, l'un sur la chimie, à la fin de la première année, l'autre sur la physique, à la fin de la seconde année. Les épreuves pour la licence ès sciences mathématiques se composeront aussi de deux examens : un sur le calcul différentiel et intégral, à la fin de la première année; l'autre sur la mécanique, à la fin de la seconde. Ces quatre examens auront lieu devant la faculté des sciences de Paris. Les élèves qui, au jugement de la faculté, n'auront pas satisfait à l'un de ces examens, ne seront point admis aux cours de l'année suivante et cesseront de faire partie de l'école.

Les élèves de la division d'histoire naturelle seront tenus, en outre, de se présenter, à la fin de la troisième année, aux épreuves de licence ès sciences naturelles.

TITRE IV.

Des examens de fin d'année.

Art. 18. Des commissions d'inspecteurs généraux seront chargées d'examiner les élèves des deux sections des sciences et des lettres à la fin de chacune des trois années du cours normal. Le directeur de l'école fera partie de toutes les commissions. Les deux directeurs des études seront adjoints, l'un aux commissions des lettres, l'autre aux commissions des sciences.

Les examens porteront, dans chacune des trois années, sur toutes les matières de l'enseignement donné, d'après les programmes approuvés, soit dans l'intérieur de l'école, soit à la faculté des lettres ou des sciences.

Ils se composeront d'épreuves écrites et d'épreuves orales.

Tous les élèves devront subir toutes les épreuves.

Art. 19. Dans la section des lettres, les élèves des trois années feront, pour la première épreuve:

- 1^o Un thème grec;
- 2^o Un thème latin;
- 3^o Une composition en prose latine sur un sujet de littérature ou de morale;
- 4^o Une pièce de poésie latine;
- 5^o Une composition en français sur un sujet de littérature ou de morale.

La durée des compositions ne pourra excéder quatre heures pour le thème grec et le thème latin, et sept heures pour la dissertation latine, les vers latins et la dissertation française.

Pour seconde épreuve, chaque élève des trois années expliquera un passage grec, un passage latin et un morceau français choisis parmi les auteurs étudiés dans le cours de l'année.

Il devra répondre à toutes les questions qui lui seront faites sur la valeur des mots et des synonymes, sur la dérivation et la philologie comparative, sur les règles de la grammaire et de la prosodie, sur l'analyse littéraire, sur les détails d'antiquité et toutes les notions d'histoire relatives aux textes expliqués.

En troisième année, les questions seront adressées, après l'explication, par un autre élève désigné à cet effet.

Ces deux exercices dureront, au plus, pour chaque élève et pour chacune des trois langues, une demi-heure en première et en seconde année, trois quarts d'heure en troisième année.

Dans les trois années, la troisième épreuve consistera en un examen oral, d'un quart d'heure au moins pour chaque élève, sur l'histoire, la philosophie, la langue allemande ou la langue anglaise, d'après les programmes remis par les maîtres de conférences.

Les élèves de seconde et de troisième année subiront, en outre, pendant le même temps, un examen semblable sur l'histoire de chacune des trois littératures grecque, latine et française, d'après les programmes remis par les professeurs de faculté dont ils auront suivi les cours.

Chaque élève de troisième année fera, pour dernière épreuve, après vingt-quatre heures de préparation, une leçon d'une demi-heure, soit sur un sujet élémentaire de littérature ancienne ou moderne, soit sur une question de grammaire générale ou de grammaire grecque, latine ou française.

Art. 20. Dans la section des sciences, les élèves des deux premières années auront à faire trois compositions: une de mathématiques, une de chimie ou de physique, une d'histoire naturelle.

En troisième année, il y aura, pour la division de mathématiques, une ou deux compositions; pour la division de physique, une composition de physique et une de chimie; pour la division des sciences naturelles, deux ou trois compositions.

Il sera accordé sept heures au plus pour chacune de ces compositions.

Les élèves des trois années seront interrogés, chacun pendant une demi-heure, sur les matières des différentes leçons qu'ils auront dû recevoir, soit à la faculté, soit dans l'intérieur de l'école.

Les élèves de troisième année auront, en outre, à faire, après vingt-quatre

heures de préparation, des leçons d'une heure sur les matières de l'enseignement scientifique des lycées, savoir :

Dans la division de mathématiques, une leçon;

Dans la division de physique, une leçon de physique, une de chimie;

Dans la division d'histoire naturelle, une ou deux leçons.

Art. 21. Les sujets de compositions et de leçons seront donnés par le président de chaque commission.

Art. 22. Une note des travaux écrits par les élèves dans le courant de l'année sera remise à chaque commission, qui se fera représenter ceux de ces travaux qu'elle croira devoir examiner.

Art. 23. D'après le mérite des différentes épreuves et les renseignements qui lui seront fournis par le directeur de l'école sur la conduite, l'application, le caractère des élèves et leur aptitude au professorat, chaque commission dressera, par ordre de mérite, la liste de ceux qu'elle jugera dignes soit d'être admis à suivre les cours de l'année suivante, soit d'être employés dans les lycées ou collèges.

Art. 24. Les listes seront immédiatement transmises au ministre de l'instruction publique, avec les procès-verbaux des examens et les rapports motivés des présidents.

Art. 25. Les élèves non compris dans les listes cesseront, ceux de première et de seconde année, de faire partie de l'école; ceux de troisième année, d'appartenir à l'instruction publique.

Fait à Paris, le 15 septembre 1852.

H. FORTOUL.

Arrêté du ministre de l'instruction publique et des cultes, fixant les nouveaux programmes d'enseignement des lycées (30 août 1852).

(Fortsetzung). *

Enseignement particulier à la section des lettres.

Notions générales de géométrie et de physique pour servir d'introduction à l'étude des sciences.

XXII. *Classe de troisième.*

Notions de géométrie.

Le professeur s'aidera des *Eléments de géométrie* de Clairaut; il pourra abréger les démonstrations et les supprimer au besoin en les remplaçant par de simples explications. Il fera exécuter par les élèves toutes les constructions indiquées, et mettra sous leurs yeux des modèles en relief, pour faciliter l'intelligence des figures dans l'espace.

1, 2. Ligne droite et cercle. — Règle et compas. — Mesure d'une longueur. — Perpendiculaire. — Définition du rectangle et du carré. — Manière d'élever une perpendiculaire. — Manière d'abaisser une perpendiculaire et de couper une droite en deux parties égales. — Construction du rectangle et du carré.

* Bergl. Päd. Revue XXXV, 60—75 u. 105—118.

Pädagog. Revue 1853, 2te Abtheil. Bd. XXXV.

3. Mener par un point donné une parallèle à une ligne donnée. — Mesure du rectangle.
4. Figures rectilignes. — Triangles. — Triangles rectangles. — Mesure du triangle rectangle. — Mesure d'un triangle quelconque. — Parallélogramme. — Mesure du parallélogramme.
5. Polygones réguliers. — Manière de décrire un polygone régulier par la division de la circonférence en un certain nombre de parties égales. — Mesure des polygones réguliers. — Mesure du cercle.
6. Angles. — Division du cercle en degrés, minutes et secondes. — Mesure des angles. — Angles droit, aigu, obtus. — Manière de faire un angle égal à un angle donné.
7. Construction d'un triangle, connaissant : 1° un angle et les deux côtés qui le comprennent ; 2° un côté et les deux angles adjacents ; 3° les trois côtés.
- 8, 9. Figures semblables. — Manière de faire une figure semblable à une autre. — Echelles. — Rapport des aires des figures semblables.
10. Parallèles coupées par une sécante. — Egalité des quatre angles aigus et des quatre angles obtus. — Dénominations de ces angles. — Somme des angles d'un triangle.
- 11, 12. Propriétés du cercle. — Dépendance des cordes et des arcs. — Condition pour qu'une droite soit tangente à un cercle.
- 13, 14. Des plans et des lignes droites dans l'espace. — Ligne perpendiculaire à un plan. — Plan perpendiculaire à un autre. — Plans parallèles. — Angles dièdres, leur mesure. — Définition du cube, du prisme et de la pyramide.
- 15, 16. Sphère. — Sections planes. — Grands cercles. — Petits cercles. — Pôles d'un cercle. — Définition du cylindre et du cône.

XXIII. Classe de troisième.

Notions de physique.

- 1, 2, 3. Propriétés générales des corps. — Etats des corps. — Pesanteur. — Poids. — Démonstration expérimentale de l'existence du centre de gravité. — Usage de la balance. — Double pesée.
- 4, 5. Démonstration expérimentale du principe d'Archimède. — Densité des liquides et des solides. — Méthode du flacon.
6. Preuve de la pesanteur des gaz. — Mesure de la pression atmosphérique par l'expérience de Toricelli.
- 7, 8. Loi de Mariotte. — Transvasement des gaz. — Machine pneumatique.
9. Dilatabilité des corps par la chaleur. — Thermomètre à mercure.
10. Changement d'état des corps. — Fusion, solidification, vaporisation, liquéfaction. — Définition de la chaleur latente.
- 11, 12. Preuve expérimentale de l'élasticité des vapeurs. — Ebullition, distillation, absorption. — Tubes de sûreté.
13. Développement de l'électricité par le frottement. — Distinction des deux électricités. — Machine électrique. — Electrophore.
14. Montrer quelques-unes des principales piles voltaïques, et faire connaître les principaux effets qu'elles peuvent produire.
15. Production du son. — Propagation du son dans l'air. — Notions sur les intervalles musicaux.
16. Notions succinctes sur la réflexion et la réfraction de la lumière.

Notions de chimie et de cosmographie.**XXIV. Classe de seconde.****Chimie.**

Le professeur ne perdra pas de vue que cet enseignement est destiné à fixer dans la mémoire des élèves, non le détail descriptif des corps, mais la connaissance des vues générales ou pratiques sur l'air, l'eau, l'oxydation, la combustion; sur les conditions et les effets généraux de l'action chimique et sur les forces qui en résultent.

1. Divers états de la matière. — Cohésion. — Formation des corps composés. — Synthèse. — Leur destruction. — Analyse.
Affinité. — Causes qui la modifient. — Phénomènes qui accompagnent la combinaison des corps.
2. Corps simples. — Métaux. — Métalloïdes.
Corps composés. — Principes de la nomenclature. — Acides. — Bases. — Corps neutres. — Sels.
Proportions multiples.
3. Oxygène. — Combustion. — Exemples de combustion vive et de combustion lente. — Chaleur dégagée par la combustion des principaux corps combustibles.
4. Azote. — Air atmosphérique. — Analyse qualitative de l'air. — Son analyse quantitative par l'eudiomètre à hydrogène.
5. Hydrogène. — Eau. — Analyse et synthèse de l'eau.
Notions sur les équivalents.
6. Carbone. — Acide carbonique. — Oxyde de carbone. — Synthèse de l'acide carbonique. — Sa formation par les animaux. — Sa décomposition par les plantes.
7. Hydrogène bicarboné. — Gaz de l'éclairage. — Flamme. — Toiles métalliques. — Lampe de sûreté.
8. Oxydes d'azote. — Acide azotique. — Nitre. — Poudre.
9. Ammoniaque.
10. Soufre. — Acide sulfureux. — Acide sulfurique. — Hydrogène sulfuré.
11. Phosphore. — Acide phosphorique. — Hydrogène phosphoré.
12. Chlore. — Acide chlorhydrique. — Eau régale. — Classification des corps non métalliques en familles naturelles.
13. Métaux en général. — Classification des métaux.
14. Alliages en général. — Les principaux alliages utiles.
5. Sels en général. — Lois de leur composition. — Lois de Berthollet.
6. Notions sur la composition des matières organiques.

XXV. Classe de seconde.**Cosmographie**

Dans les dix premières leçons, le professeur exposera les phénomènes généraux de l'astronomie, qui sont totalement indépendants de la situation de l'observateur. Les six dernières seront consacrées aux phénomènes qui sont plus particulièrement relatifs à la position que l'observateur occupe réellement à la surface de la terre.

- 1, 2. Coup d'œil sur l'ensemble de l'univers. — Constitution générale du système solaire. — Distance, grandeur et masse du soleil. — Noms et ordre des planètes. — Leurs masses. — Loi de Bode. — Satellites. — Lune.
- 3, 4, 5, 6. Le soleil. — La terre. — La lune. — Leurs mouvements réels. — Eclipses de soleil et de lune.
(Le professeur emploiera un appareil uranographique.)
- Constitution physiques de la lune. — Suppositions sur la nature physique du soleil.
7. Planètes.
8. Comètes.
9. Etoiles.
10. Nébuleuses.
- 11, 12. Uranographie et principaux instruments d'astronomie.
- 13, 14. Figure de la terre. — Géographie. — Marées.
- 15, 16. Calendrier grégorien et sa correspondance avec le calendrier julien.

Notions d'histoire naturelle.

XXVI. Classe de rhétorique.

Notions générales d'Histoire naturelle.

Zoologie.

1. Comparaison sommaire de l'organisation et des fonctions des animaux et des végétaux. — Division des diverses fonctions des animaux. — Exposition des principaux organes qui concourent à ces fonctions et des tissus qui les constituent.
2. *Fonctions de nutrition.* — *Digestion.* — Description sommaire de l'appareil digestif et de ses annexes. — Structure et développement des dents. — Mastication et déglutition.
3. Nature diverse des aliments. — Phénomènes chimiques de la digestion. — Sécrétions qui y concourent. — Absorption par les veines et les vaisseaux chylifères.
4. *Circulation.* — Sang; composition et usages de ce liquide. — Appareil circulatoire, cœur, artères et veines. — Mécanisme de la circulation. — Principales modifications de l'appareil circulatoire dans le règne animal.
5. *Respiration.* — Phénomènes chimiques essentiels. — Appareil respiratoire des mammifères. Mécanisme de l'inspiration et de l'expiration. — Théorie actuelle de la respiration. — Chaleur animale. — Asphyxie. — Respiration pulmonaire, branchiale et trachéenne. — Animaux à sang chaud et à sang froid.
6. *Sécrétions et exhalation.* — Glandes, peau, membranes muqueuses et séreuses. — *Assimilation.* — Résumé des phénomènes de nutrition.
7. *Fonctions de relation.* — *Organes du mouvement.* — Composition générale du squelette; structure et formation des os. Articulations. — Muscles, leur structure et leur mode d'action.
8. Principales modifications de l'appareil locomoteur dans les divers animaux pour la marche, le vol, la natation et la reptation. — Organe de la voix et de la production des sons, en général.
9. *Système nerveux.* — Indication des parties qui le constituent essentiellement.

— Fonctions du système nerveux. — Nerfs moteurs et sensitifs. — Différences essentielles du système nerveux dans les divers embranchements du règne animal.

10. *Organes des sens.* — Toucher, odorat, goût.
11. *Organe de l'ouïe et de la vue.* Phénomènes de la vision.
12. *Classification du règne animal.* — Organisation générale des mammifères, leur division en ordres et familles. — Sécrétion et nature du lait.
13. *Organisation générale des oiseaux, des reptiles et des poissons.* — Structure des œufs.
14. *Organisation générale des animaux annelés (insectes arachnides, crustacés, annélides),* production de la soie et de la cire.
15. *Organisation générale des mollusques et zoophytes.* — Nacre, perles, corail, éponges.

Botanique.

16. *Caractères généraux des végétaux, organes essentiels qui les constituent.* — *Organes de la nutrition.* — De la tige et de la racine, de leur structure et des tissus élémentaires qui les composent. — Racines adventives, boutures.
17. *Des feuilles, de leur structure, de leurs mouvements.* — Modifications principales des tiges, des racines et des feuilles. — Bourgeons, tubercules et bulbes.
18. *Nutrition des végétaux.* — Absorption par les racines; ascension de la sève. — Respiration des feuilles et des autres parties vertes. — Etiolement.
19. *Sucs propres.* Matières sécrétées ou élaborées dans les végétaux, sucre, fécule, résines, huiles, etc. — Accroissement des tiges des végétaux dicotylédones. Greffes.
20. *Organes de la reproduction.* — De la fleur: parties qui la constituent et leurs principales modifications dans les divers végétaux.
21. *De la fécondation et du développement du fruit.* Mode de respiration, chaleur et mouvements de quelques organes des fleurs.
22. *Structure de la graine.* Nature amylacée ou huileuse du péricarpe ou de l'embryon. — Téguments; coton. — Germination; phénomènes chimiques; développement de la jeune plante; cotylédons.
23. *Classification artificielle et naturelle des végétaux.* — Des dicotylédones et de quelques-unes de leurs familles, rosacées, crucifères, ombellifères, papilionacées, solanées, composées, amentacées, conifères.
24. *Des monocotylédones et de quelques-unes de leurs familles,* liliacées, palmiers, graminées.
25. *Des acotylédones ou cryptogames, de leur structure particulière et de quelques-unes de leurs familles.*

NOTA. Ces exemples de familles naturelles devraient être complétés par quelques démonstrations pendant les herborisations.

Géologie.

6. *Constitution générale des parties solides de la surface de la terre.* — Nature et disposition des roches qu'on y observe; mode de dépôt et stratification. — Présence ou absence des corps organisés fossiles.

27. Phénomènes actuels propres à faire comprendre les phénomènes géologiques. — Dépôts sédimenteux et concrétions. Phénomènes de transport. Torrents, fleuves, glaciers.
28. Phénomènes volcaniques. — Nature et disposition des roches qu'ils produisent. — Leur action physique et mécanique. — Chaleur centrale. — Sources thermales et puits artésiens.
29. Succession des divers dépôts de sédiment ou terrains régulièrement stratifiés. — Terrains de sédiments inférieurs ou secondaires et spécialement terrains houillers; terrains salifères, grès bigarrés, calcaires jurassiques, craie. Leurs fossiles les plus remarquables.
30. Terrains de sédiment supérieurs ou tertiaires, leur division en bassin; formations marines et d'eau douce. Lignite et gypse. — Corps organisés fossiles, animaux et végétaux qui les caractérisent. — Terrains de transport; diluvium et blocs erratiques. — Cavernes à ossements.
31. Terrains en masses non stratifiés. — Roches cristallines ou compactes qui les composent; leur disposition relativement aux terrains de sédiment. Terrains primitifs et terrains ignés anciens. — Granite, porphyres, etc. — Volcans éteints; leur analogie avec les volcans actuels. — Basaltes, laves.
32. Influence des terrains d'origine ignée sur les terrains stratifiés. — Filons. — Soulèvements. — Époques relatives de soulèvement des principales chaînes de montagne.
33. Résumé. — Succession générale des êtres organisés et changements de la forme de la surface de la terre pendant les diverses périodes géologiques. — Position dans les couches de la terre des principales substances minérales utiles.

Mathématiques et physique.

XXVII. Classe de logique.

Arithmétique.

- 1, 2. Système de numération pour les nombres entiers. — Notation des fractions ordinaires et décimales.
- 3, 4, 5. Système métrique.
- 6, 7, 8, 9. Addition, soustraction, multiplication et division des nombres entiers.
- 10, 11, 12. Extension des mêmes règles aux nombres entiers accompagnés de fractions décimales et aux fractions décimales pures.
13. Caractères de la divisibilité d'un nombre par 2, 3, 4, 5 et 9.
14. Définition d'un nombre premier. — Décomposition d'un nombre en facteurs premiers.
- 15, 16. Des fractions en général. — Une fraction ne change pas de valeur, quand on multiplie ou qu'on divise ses deux termes par un même nombre. — Simplification des fractions par la suppression des facteurs communs. — Réduction de plusieurs fractions au même dénominateur.
- 17, 18, 19, 20, 21. Addition et soustraction des fractions. — Multiplication et division d'un nombre entier par une fraction, d'une fraction par une fraction. — Sens que l'on attache à ces expressions.
- 22, 23. Transformation d'une fraction quelconque en fraction décimale et notions élémentaires sur les fractions décimales périodiques.

24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. Règles de trois, d'intérêt, d'escompte, par la méthode dite *de réduction à l'unité*. — Partage d'une somme en parties proportionnelles à des nombres donnés. — Moyennes arithmétiques et règle d'alliage.

31, 32. Extraction de la racine carrée d'un nombre entier ou fractionnaire.

33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40. Usage des lettres pour la généralisation des calculs. — Emploi des équations numériques du 1er degré dans la résolution des problèmes.

XXVIII.

Géométrie plane.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Premières notions sur la ligne droite et le cercle, les angles et la mesure des angles, au moyen des arcs de cercle. — Cas d'égalité des triangles. — Propriétés fondamentales des perpendiculaires et des obliques. — Propriétés fondamentales des parallèles et théorème sur la somme des angles du triangle. — Propriétés des parallélogrammes.

11, 12, 13, 14. Propriétés principales des cordes, des sécantes et des tangentes. — Mesure des angles que ces lignes font entre elles, au moyen des arcs de cercle qu'elles interceptent.

15, 16, 17, 18, 19. Lignes proportionnelles. — Conditions de similitude des triangles et des polygones quelconques. — Décomposition d'un triangle rectangle en deux triangles semblables au triangle donné, et relations numériques qui en résultent.

20, 21, 22, 23, 24, 25. Problèmes élémentaires sur la ligne droite et le cercle. — Diviser une droite et un arc en deux parties égales. — Décrire une circonférence qui passe par trois points donnés. — D'un point donné hors d'un cercle, mener une tangente à ce cercle. — Trouver une quatrième proportionnelle à trois lignes données, et une moyenne proportionnelle entre deux lignes données. — Construire un polygone semblable à un polygone donné. — Indiquer les applications les plus simples au levé des plans et à la détermination des longueurs ou des distances qu'on ne peut pas mesurer directement.

26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33. Mesures des aires. — Définition de l'unité superficielle. — Mesure de l'aire du rectangle, — du parallélogramme, — du triangle, — du trapèze, — d'un polygone quelconque. — Mesure approchée de l'aire d'une figure plane quelconque. — Rapport entre les aires des polygones semblables. — Relation entre les surfaces des carrés construits sur les trois côtés d'un triangle rectangle. — Indiquer les applications les plus simples de la mesure des aires à l'arpentage.

34, 35, 36, 37, 38. Polygones réguliers inscrits et circonscrits au cercle. — Incrire un carré, un hexagone et les polygones réguliers dont l'inscription se ramène à celle de l'hexagone et du carré. — Montrer que le rapport de la circonférence au diamètre est le même pour tous les cercles et indiquer l'esprit de la méthode au moyen de laquelle on peut, par des procédés élémentaires, obtenir une valeur approchée de ce rapport. — Mesure de l'aire du cercle, envisagé comme un polygone régulier d'une infinité de côtés.

XXIX.

Géométrie à trois dimensions,

Pour cette partie, le professeur se bornera à des *explications*, sans entrer dans le détail de la démonstration proprement dite, en s'aidant, autant que possible, de modèles en relief, et en insistant soigneusement sur les analogies avec les théorèmes de la géométrie plane, précédemment démontrés.

- 1, 2, 3, 4, 5. Du plan et de la ligne droite. — Deux droites qui se coupent déterminent la position d'un plan. — Condition pour qu'une droite soit perpendiculaire à un plan. — Propriétés de la perpendiculaire et des obliques menées d'un même point à un plan. — Parallélisme des droites et des plans. — Angles dièdres, leur mesure. — Plans perpendiculaires entre eux.
- 6, 7, 8, 9, 10, 11. Des polyèdres. — Parallélépipède. — Mesure du volume du parallélépipède rectangle, — du parallélépipède quelconque, — du prisme triangulaire, — du prisme quelconque. — Pyramide. — Mesure du volume de la pyramide triangulaire, — de la pyramide quelconque, d'un polyèdre quelconque. — Ce qu'on entend par polyèdres semblables. — Rapport des volumes des polyèdres semblables.
- 12, 13, 14, 15, 16. Cylindres et cônes. Leur analogie avec les prismes et les pyramides. — Mesures de leurs surfaces et de leurs volumes. — Sphère. — Ce qu'on entend par grands cercles, petits cercles et pôles. Mesure de la surface et du volume de la sphère.

XXX.

Physique.

- 1, 2, 3. De la pesanteur. — Expérience de la chute des corps dans le vide. — Masse. — Densité; poids d'un corps. — Centre de gravité. — Isochronisme des petites oscillations du pendule. — Usage de la balance.
- 4, 5, 6. Conditions d'équilibre des liquides. — Démonstration expérimentale du principe d'Archimède. — Poids spécifique des corps. — Idée des aëromètres.
- 7, 8, 9, 10. Baromètre. — Loi de Mariotte. — Machine pneumatique. — Pompes. — Siphon.
11. Le son. — Sa production. — Sa vitesse dans l'air.
- 12, 13. Dilatibilité des corps par la chaleur. — Thermomètre.
- 14, 15. Chaleur rayonnante. — Réflexion de la chaleur. — Emission et absorption.
- 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22. Changement d'état des corps. — Fusion, solidification, vaporisation, liquéfaction. — Définition de la chaleur latente. — Démonstration expérimentale de la force élastique des vapeurs. — Donner une idée du principe des machines à vapeur. — Ebullition, distillation, évaporation, froid produit par l'évaporation. — Prouver que tous les corps n'ont pas la même capacité pour la chaleur. — Définition de la chaleur spécifique.
- 23, 24, 25, 26, 27. Développement de l'électricité par le frottement. — Faits sur lesquels repose l'hypothèse des deux fluides électriques. — Description des électroscopes et de la machine électrique. — Effets de la bouteille de

Leyde et des batteries. — Analogie entre les effets de la foudre et de l'électricité. — Paratonnerres.

28, 29. Aimants naturels. — Pôles. — Déclinaison de l'aiguille aimantée. — Aimantation.

30, 31, 32, 33. Pile voltaïque. Ses principaux effets physiques, chimiques et physiologiques. — Courant électrique. — Aimantation du fer doux. — Télégraphes électriques.

34, 35, 36, 37, 38, 39, 40. Lumière. — Réflexion. — Lois de la réflexion. — Miroirs plans. — Effets des miroirs concaves. — Foyer. — Réfraction. — Effets de la réfraction. — Effets des lentilles. — Prisme. — Spectre solaire.

A ces quarante leçons on en joindra cinq pour la révision. — Si le temps le permet, le professeur pourra donner quelques notions de météorologie.

Enseignement particulier à la section des sciences.

Arithmétique et algèbre.

XXXI. Classe de troisième.

Arithmétique et notions préliminaires d'algèbre.

1. Numération décimale.

2. Addition et soustraction des nombres entiers.

3, 4. Multiplication des nombres entiers. — Le produit de plusieurs nombres entiers ne change pas, quand on intervertit l'ordre des facteurs. — Pour multiplier un nombre par un produit de plusieurs facteurs, il suffit de multiplier successivement par les facteurs de ce produit.

5, 6. Division des nombres entiers. — Pour diviser un nombre par un produit de plusieurs facteurs, il suffit de diviser successivement par les facteurs de ce produit.

7. Restes de la division d'un nombre entier par 2, 3, 5, 9. — Caractères de divisibilité par chacun de ces nombres.

8, 9, 10. Définition des nombres premiers et des nombres premiers entre eux. — Trouver le plus grand commun diviseur de deux nombres. — Tout nombre qui divise un produit de deux facteurs, et qui est premier avec l'un des facteurs, divise l'autre.

Décomposition d'un nombre en ses facteurs premiers. — En déduire le plus petit nombre divisible par des nombres donnés.

12. Fractions ordinaires. — Une fraction ne change pas de valeur quand on divise ses deux termes par un même nombre. — Réduction d'une fraction à sa plus simple expression. — Réduction de plusieurs fractions au même dénominateur. — Plus petit dénominateur commun.

14. Opérations sur les fractions ordinaires.

16, 17. Nombres décimaux. — Opérations. — Comment on obtient un produit et un quotient à une unité près d'un ordre décimal donné. — Erreurs relatives correspondantes des données et du résultat.

Réduire une fraction ordinaire en fraction décimale. — Quand le dénominateur d'une fraction irréductible contient d'autres facteurs premiers que 2 et 5, la fraction ne peut être convertie exactement en décimales, et le quotient qui se prolonge indéfiniment est périodique.

19. Etant donnée une fraction décimale périodique simple ou mixte, trouver la fraction ordinaire génératrice.
 20. Système des mesures légales. — Mesures de longueur. — Mètre; ses divisions; ses multiples. — Rapport de l'ancienne toise de six pieds au mètre. — Convertir en mètres un nombre donné de toises.
 21. Mesures de superficie, de volume et de capacité.
 22. Mesures de poids. — Monnaies. — Titre et poids des monnaies de France. — Tables de conversion des anciennes mesures en mesures légales.
 - 23, 24. Formation du carré et du cube de la somme de deux nombres. — Extraction de la racine carrée d'un nombre entier. — Indication sommaire de la marche à suivre pour l'extraction de la racine cubique.
 25. Carré et cube d'une fraction. — Racine carrée d'une fraction ordinaire et décimale à une unité près d'un ordre décimal donné.
 26. Rapports des grandeurs concrètes. — Dans une suite de rapports égaux, la somme des numérateurs et celle des dénominateurs forment un rapport égal aux premiers.
 - 27, 28, 29. Notions générales sur les grandeurs qui varient dans le même rapport ou dans un rapport inverse. — Solution par la méthode dite de *réduction à l'unité*, des questions les plus simples dans lesquelles on considère de telles quantités. — Mettre en évidence les rapports des quantités de même nature qui entrent dans le résultat final, et en conclure la règle générale à suivre pour écrire immédiatement la solution demandée.
 - 30, 31. Intérêts simples. — Formule générale qui fournit la solution de toutes les questions relatives aux intérêts simples. — De l'escompte commercial.
 32. Partager une somme en parties proportionnelles à des nombres donnés. — Exercices.
 - 33, 34, 35. *Usage* des tables de logarithmes pour abréger les calculs de multiplication et de division, l'élévation aux puissances et l'extraction des racines.*
 36. Emploi de la *règle à calcul*, borné à la multiplication et à la division.
- Huit leçons seront en outre consacrées à des notions élémentaires sur l'emploi des lettres pour la généralisation des méthodes de calcul, et sur l'application des équations numériques du premier degré à la résolution de quelques problèmes.

XXXII. Classe de seconde.

Algèbre.

1. Calcul algébrique. — Emploi des lettres et des signes comme moyen d'abréviation et de généralisation. — Termes semblables.**
2. Addition et soustraction.

* La théorie des logarithmes sera reportée à la fin du cours d'algèbre. On se bornera ici à l'usage des tables, sans entrer dans aucun détail relatif à leur construction.

** On ne traitera des quantités négatives qu'à l'occasion des problèmes du premier degré.

- 3, 4. Multiplication. — Règle des signes.
5. Division des monômes. — Exposant zéro. — Exposé sommaire de la division des polynômes.
- 6, 7, 8. Equations du premier degré. — Résolution des équations numériques du premier degré à une ou à plusieurs inconnues, par la méthode dite de *substitution*.
- 9, 10. Interprétation des valeurs négatives dans les problèmes. — Usage et calcul des quantités négatives.
11. Des cas d'impossibilité et d'indétermination.
- 12, 13. Formules générales pour la résolution d'un système d'équation du premier degré à deux inconnues. — Discussion complète de ces formules.
- 14, 15. Equation du second degré à une inconnue. — Résolution. — Double solution. — Valeurs imaginaires.
16. Décomposition du trinôme $x^2 + px + q$ en facteurs du premier degré. — Relation entre les coefficients et les racines de l'équation $x^2 + px + q = 0$.
17. Des questions de *maximum* et de *minimum*, qui peuvent se résoudre par les équations du second degré.
- 18, 19. Principales propriétés des progressions arithmétiques et des progressions géométriques.
20. Des logarithmes. — Chaque terme d'une progression arithmétique commençant par zéro, 0, r , $2r$, $3r$, $4r$, est dit le logarithme du terme qui occupe le même rang dans une progression géométrique commençant par l'unité, 1, q , q^2 , q^3 , q^4
- Si l'on conçoit que l'excès de la raison q sur l'unité diminue de plus en plus, les termes de la progression géométrique croîtront par degrés aussi rapprochés qu'on voudra. Etant donné un nombre plus grand que un, il existera toujours un terme de la progression géométrique, dont la différence avec ce nombre sera moindre que toute quantité donnée.
21. Le logarithme d'un produit de plusieurs facteurs est égal à la somme des logarithmes de ces facteurs. — Corollaires relatifs à la division, à l'élévation aux puissances, à l'extraction des racines.
- 22, 23. Logarithmes dont la base est 10. — Tables. — Règles des parties proportionnelles. — De la caractéristique. — Changement qu'elle éprouve quand on multiplie ou quand on divise un nombre par une puissance de 10.
24. Usage des caractéristiques négatives*.
- 25, 26, 27. Application des logarithmes aux questions d'intérêts composés et aux annuités.

Huit leçons seront employées, vers la fin de l'année, à revoir l'ensemble des théories d'arithmétique et d'algèbre, enseignées en troisième et en seconde.

* Les logarithmes entièrement négatifs n'étant d'aucun usage, il n'en sera pas fait mention dans le cours. — Les définitions précédentes n'assignent pas de logarithmes aux nombres plus petits que un. Quand il s'agit de calculer de pareils nombres avec les tables, on conçoit qu'ils soient multipliés par une puissance de 10, telle que le produit devienne supérieur à l'unité; et il ne reste plus qu'à diviser, par cette puissance, le résultat fourni par les tables.

XXXIII. *Classe de rhétorique.*

Révision de l'arithmétique et de l'algèbre.

Huit leçons seront consacrées, vers la fin de l'année de rhétorique, à des exercices sur l'arithmétique et l'algèbre.

Géométrie.XXXIV. *Classe de troisième.*

Figures planes.

1. Ligne droite et plan. — Ligne brisée. — Ligne courbe.
Lorsque deux droites partent d'un même point, suivant des directions différentes, elles forment une figure qu'on appelle *angle*. — Génération des angles par la rotation d'une droite autour d'un de ses points.
Angles droit, aigu, obtus. — Par un point pris sur une droite, on ne peut élever qu'une seule perpendiculaire à cette droite.
2. Angles adjacents. — Angles opposés par le sommet.
- 3, 4. Triangles. — Cas d'égalité les plus simples.
5. Propriétés du triangle isocèle.
6. Propriétés de la perpendiculaire et des obliques, menées d'un même point à une droite. — Cas d'égalité des triangles rectangles.
- 7, 8. Droites parallèles. — Lorsque deux parallèles sont rencontrées par une sécante, les quatre angles aigus qui en résultent sont égaux entre eux, ainsi que les quatre angles obtus. — Dénominations attribuées à divers angles. — Réciproques*.
9. Angles dont les côtés sont parallèles ou perpendiculaires.
Somme des angles d'un triangle et d'un polygone quelconque.
10. Parallélogrammes. — Propriétés de leurs côtés, de leurs angles et de leurs diagonales.
11. De la circonférence du cercle. — Dépendance mutuelle des arcs et des cordes.
12. Le rayon perpendiculaire à une corde divise cette corde et l'arc sous-tendu, chacun en deux parties égales.
13. Dépendance mutuelle des longueurs des cordes et de leurs distances au centre. — Condition pour qu'une droite soit tangente à une circonférence. — Arcs interceptés par des cordes parallèles.
14. Conditions du contact et de l'intersection de deux cercles.
15. Mesure des angles. — Si des sommets de deux angles on décrit deux arcs de cercle d'un même rayon, le rapport des angles sera égal à celui des arcs compris entre leurs côtés.**
Angles inscrits. — Evaluation des angles en degrés, minutes et secondes.
16. Problèmes. — Usage de la règle et du compas dans les constructions sur le papier. — Vérification de la règle.

* On admettra qu'on ne peut mener, par un point donné, qu'une seule parallèle à une droite.

** La proposition étant démontrée pour le cas où il y a entre les arcs une commune mesure, quelque petite qu'elle soit, sera, par cela même, considérée comme générale.

Problèmes élémentaires sur la construction des angles et des triangles.

17. Tracé des perpendiculaires et des parallèles. — Abréviation des constructions au moyen de l'équerre et du rapporteur. — Vérification de l'équerre.
- 18, 19. Division d'une droite et d'un arc en deux parties égales. — Décrire une circonférence qui passe par trois points donnés. — D'un point donné hors d'un cercle mener une tangente à ce cercle. — Mener une tangente commune à deux cercles. — Décrire sur une ligne donnée un segment de cercle capable d'un angle donné.
20. Lignes proportionnelles *. — Toute parallèle à l'un des côtés d'un triangle divise les deux autres côtés en parties proportionnelles. Réciproque. — Propriétés de la bissectrice de l'angle d'un triangle.
- 21, 22. Polygones semblables. — En coupant un triangle par une parallèle à l'un de ses côtés, on détermine un triangle partiel semblable au premier. — Conditions de similitude des triangles.
Décompositions des polygones semblables en triangles semblables. — Rapport des périmètres.
- 23, 24. Relations entre la perpendiculaire abaissée du sommet de l'angle droit d'un triangle rectangle sur l'hypoténuse, les segments de l'hypoténuse, l'hypoténuse elle-même et les côtés de l'angle droit.
Relations entre le carré du nombre qui exprime la longueur du côté d'un triangle opposé à un angle droit, aigu ou obtus, et les carrés des nombres qui expriment les longueurs des deux autres côtés.
Si d'un point pris dans le plan d'un cercle, on mène des sécantes, le produit des distances de ce point aux deux points d'intersection de chaque sécante avec la circonférence est constant, quelle que soit la direction de la sécante. — Cas où elle devient tangente.
- 25, 26. Diviser une droite donnée en parties égales, ou en parties proportionnelles à des lignes données. — Trouver une quatrième proportionnelle à trois lignes; une moyenne proportionnelle entre deux lignes.
Construire, sur une droite donnée, un polygone semblable à un polygone donné.
27. Polygones réguliers. — Tout polygone régulier peut être inscrit et circonscrit au cercle.
Le rapport des périmètres de deux polygones réguliers, d'un même nombre de côtés, est le même que celui des rayons des cercles circonscrits. **
Le rapport d'une circonférence à son diamètre est un nombre constant.
- 28, 29. Incrire dans un cercle de rayon donné un carré, un hexagone régulier.
Manière d'évaluer le rapport approché de la circonférence au diamètre, en calculant les périmètres des polygones réguliers de 4, 8, 16, 32... côtés, inscrit dans un cercle de rayon donné.
- 30, 31. De l'aire des polygones et de celle du cercle. — Mesure de l'aire du rectangle; du parallélogramme; du triangle; du trapèze; d'un polygone

* En conservant les énoncés habituels, on devra remplacer, dans les démonstrations, l'algorithme des proportions par l'égalité des rapports.

** La longueur de la circonférence de cercle sera considérée, sans démonstration, comme la limite vers laquelle tend le périmètre d'un polygone inscrit dans cette courbe, à mesure que ses côtés diminuent indéfiniment.

quelconque. — Méthodes de la décomposition en triangles et en trapèzes rectangles.

32. Relations entre le carré construit sur le côté d'un triangle, opposé à un angle droit ou aigu ou obtus, et les carrés construits sur les deux autres côtés.
 33. Le rapport des aires de deux polygones semblables est le même que celui des carrés des côtés homologues.
 34. Aire d'un polygone régulier. Aire d'un cercle, d'un secteur et d'un segment de cercle. — Rapport des aires de deux cercles de rayons différents.
- Cinq leçons seront en outre consacrées à donner les premières notions sur la ligne droite et le plan, dans l'espace.

XXXV. Classe de seconde.

Figures dans l'espace.

Pour faire mieux comprendre les questions de géométrie dans l'espace et leurs applications, on aura recours à des modèles en relief.

- 1, 2. Du plan et de la ligne droite. — Deux droites qui se coupent déterminent la position d'un plan. — Condition pour qu'une droite soit perpendiculaire à un plan.

Propriétés de la perpendiculaire et des obliques, menées d'un même point à un plan.

- 3, 4. Parallélisme des droites et des plans.
5. Lorsque deux plans se rencontrent, la figure que forment ces plans, terminés à leur intersection commune, s'appelle *angle dièdre*. — Génération des angles dièdres par la rotation d'un plan autour d'une droite. — Dièdre droit.

Angle plan correspondant à l'angle dièdre. — Le rapport de deux angles dièdres est le même que celui de leurs angles plans.

6. Plans perpendiculaires entre eux. — Si deux plans sont perpendiculaires à un troisième, leur intersection commune est perpendiculaire à ce troisième.

7. Angles trièdres. — Chaque face d'un angle trièdre est plus petite que la somme des deux autres.

Si l'on prolonge les arêtes d'un angle trièdre au delà du sommet, on forme un nouvel angle trièdre qui ne peut lui être superposé, bien qu'il soit composé des mêmes éléments. (NOTA. On se bornera à cette simple notion.)

- 8, 9. Des polyèdres. — Parallépipède. — Mesure du volume du parallépipède rectangle, du parallépipède quelconque, du prisme triangulaire, du prisme quelconque.

- 10, 11. Pyramide. — Mesure du volume de la pyramide triangulaire, de la pyramide quelconque. — Volume du tronc de pyramide à bases parallèles. — Exercices numériques.

12. Polyèdres semblables.*

* On appelle ainsi ceux qui sont compris sous un même nombre de faces semblables chacune à chacune, et dont les angles polyèdres homologues sont égaux.

En coupant une pyramide par un plan parallèle à sa base, on détermine une pyramide partielle semblable à la première. — Deux pyramides triangulaires qui ont un angle dièdre égal, compris entre deux faces semblables et semblablement placées, sont semblables. (NOTA. On se bornera à ce seul cas de similitude.)

13. Décomposition des polyèdres semblables en pyramide triangulaires semblables. — Rapport de leurs volumes. — Exercices numériques.
- 14, 15. Cône droit à base circulaire. — Sections parallèles à la base. — Surface latérale du cône, du tronc de cône à bases parallèles. — Volume du cône, du tronc de cône à bases parallèles.*
16. Cylindre droit à base circulaire. — Mesure de la surface latérale et du volume. — Extension aux cylindres droits à base quelconque.
- 17, 18. Sphères. — Sections planes; grands cercles; petits cercles. — Pôles d'un cercle. — Etant donnée une sphère, trouver son rayon.

Plan tangent.

19. Mesure de la surface engendrée par une ligne brisée régulière, tournant autour d'un axe mené dans son plan et par son centre. — Aire de la zone; de la sphère entière.
20. Mesure du volume engendré par un triangle, tournant autour d'un axe mené dans son plan, par un de ses sommets. — Application au secteur polygonal régulier, tournant autour d'un axe mené dans son plan et par son centre. — Volume du secteur sphérique; de la sphère entière.

A la fin de l'année de seconde, douze leçons seront employées à la révision de l'enseignement géométrique donné dans les classes de troisième et de seconde.

XXXVI. Classe de rhétorique.

Notions sur quelques courbes usuelles.

- 1, 2, 3, 4. Définition de l'ellipse, par la propriété des foyers. — Tracé de la courbe par points et d'un mouvement continu.
Axes. — Sommets. — Rayons vecteurs.
Définition générale de la tangente à une courbe.
Les rayons vecteurs menés des foyers à un point de l'ellipse font, avec la tangente en ce point et d'un même côté de cette ligne, des angles égaux.
Mener la tangente à l'ellipse, 1^o par un point pris sur la courbe; 2^o par un point extérieur. — Normale à l'ellipse.
- 5, 6. Définition de la parabole par la propriété du foyer et de la directrice.
Tracé de la courbe par points et d'un mouvement continu. Axe. Sommet.
Rayon vecteur.
La tangente fait des angles égaux avec la parallèle à l'axe et le rayon vecteur, menés par le point de contact.
Mener la tangente à la parabole, 1^o par un point pris sur la courbe; 2^o par un point extérieur. — Normale. Sous-normale.

* L'aire du cône (ou du cylindre) sera considérée, sans démonstration, comme limite vers laquelle tend l'aire de la pyramide inscrite (ou du prisme inscrit), mesure que ses forces diminuent indéfiniment.

Le carré d'une corde perpendiculaire à l'axe est proportionnel à la distance de cette corde au sommet.

7, 8. Définition de l'hélice, considérée comme résultant de l'enroulement du plan d'un triangle rectangle sur un cylindre droit à base circulaire.

La tangente à l'hélice fait avec l'arête du cylindre un angle constant.

Construire la projection de l'hélice et de la tangente, sur un plan perpendiculaire à la base du cylindre.

A la fin de l'année de rhétorique, douze leçons seront consacrées à la révision de l'enseignement géométrique donné pendant les trois années.

(Fortsetzung folgt.)



I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Statistik der Gymnasien u. h. V. — Aus der vom statistischen Bureau abgefaßten statistischen Uebersicht des höheren öffentlichen Unterrichts im preussischen Staate geht hervor, daß im Wintersemester 1851—52 in Preußen 118 Gymnasien oder Gelehrtenschulen bestanden, welche befugt sind, Schüler aus der Prima zur Universität zu entlassen. (Nach Provinzen vertheilt kommen auf Preußen 14, Posen 6, Brandenburg 17, Pommern 8, Schlesien 21, Sachsen 21, Westphalen 11, Rhein 20 Gymnasien.) Die Frequenz dieser Gymnasien, an welchen 1056 ordentliche und 351 Hülflehrer thätig waren, betrug 31,433, wobei die an 10 Gymnasien bestehende lebende Classe als Vorbereitungsclasse nicht in Betracht gezogen ist; durchschnittlich kamen auf ein Gymnasium im Staate überhaupt 269 Schüler, nach den Provinzen stellt sich der Durchschnitt verschieden. — Im Sommersemester 1840 waren sämtliche Gymnasien von 22,122 Schülern besucht; es zeigte sich demnach, daß im Laufe von 12 Jahren die Anzahl der Schüler auf den Gymnasien von 22,122 auf 31,433, also von 100 zu 142,09, beinahe wie 2 : 3 gestiegen ist, ein die Steigerung der Bevölkerung von 1840 zu 1852 bei weitem übersteigendes Verhältniß.

— Realschulen oder höhere Bürgerschulen im engeren Sinn nach dem Reglement von 1832 bestanden im Jahr 1852 noch 50. Die Zahl der Realclassen, d. h. derjenigen Classen, in welchen fremde Sprachen gelehrt werden, hat sich seit dem Jahre 1850 von 288 auf 300 vermehrt, so daß durchschnittlich auf jede der 50 Realschulen 6 Classen kommen. Die sämtlichen Realschulen wurden von 11,500 Schülern besucht, und dazu kommen noch 3500 Schüler in den mit ihnen verbundenen 65 Elementarclassen, was zusammen 15000 Schüler ergibt. Von diesen Schulen sind 47 selbstständige Realschulen, die andern 3 (Potsdam, Minden und Duisburg) schließen sich an Gymnasien an. Zwei höhere Bürgerschulen, zu Pillau und Warendorf, haben im abgelaufenen Jahr ihren Charakter verloren, dagegen sind in Münster und in Bromberg zwei neue solche Anstalten begründet worden. Zwölf Classen mit 619 Schülern hatte die königliche Realschule in Berlin, eben so viel Classen mit 593 Schülern die Realschule in Breslau; 11 Classen die Schulen in Frankfurt a. D. und Halle mit 493, resp. 466 Schülern; zehn Classen die Friedrich-Wilhelmschule in Stettin, die Königsstädtische und die Dorotheenstädtische Realschule in Berlin mit 450, 410 und 393 Schülern; acht Classen die Böbenich'sche höhere Bürgerschule in Königsberg mit 344 Schülern; sieben Classen die höhere Handels- und Gewerbeschule in Magdeburg und die höhere Bürgerschule in Köln mit 277 und 264 Schülern; sechs Classen die Burgschule in Königsberg und die Petri-

schule in Danzig mit 320 und 331 Schülern. Die kleinste Schülerzahl, in fünf Klassen, nämlich 85, hatte die höhere Bürgerschule in Culm. Nur zwei Realschulen, eine in Berlin, die andere in Meseritz, sind königliche Anstalten, alle übrigen sind Gemeindeschulen, wenn gleich ein Theil derselben auch eine Unterstützung aus Staatsmitteln bezieht.

— Fortbildungsschulen. — Seit längerer Zeit ist es bemerkbar, wie in Westphalen die Fortbildungsschulen für Handwerker und Gewerbsleute in gute Aufnahme kommen, sobald nur in einer Stadt ein gescheidter Anfang dazu gemacht ist. In Münster, wo die Gewerbeschule früher mit so vielen Hindernissen zu kämpfen hatte, besteht jetzt eine neue, welche nach kaum einem Jahre Bestehens schon 140 Schüler hat und auf so sicherem Grunde ruht, daß man jetzt damit umgeht, ein eigenes großes Local dafür zu errichten. Aus einer neulichen Veröffentlichung der königlichen Regierung zu Arnberg ersieht man, daß in 14 Kreisen des Regierungsbezirks bereits 30 Handwerkerfortbildungsschulen mit fast 2000 Schülern bestehen. Freilich konnte in so kurzer Zeit ein so überraschender Erfolg auch nur in dem gewerbfleißigen und regsamem Sauerlande erreicht werden, in welchem von Seiten der Regierung schon seit mehreren Jahren die Fortbildung der Handwerker ersichtlich gepflegt wurde. Indessen haben sich auch in der Mark und im Minden- und Ravensberg'schen die größern und kleinen Schulen für Handwerker vermehrt, namentlich in der von Gewerben so belebten Mark. Viel weniger ist dieß der Fall im Paderborn'schen, Ansätze sind freilich auch hier gemacht; in Paderborn besteht schon eine alte Sonntagsschule, welche vortreffliche Resultate mit äußerst geringen Mitteln erreicht hat und neuerdings reformirt ist; in Höxter ist jetzt ebenfalls eine Handwerkerschule gegründet, welche verhältnißmäßig lebhaft Theilnahme findet. Am wenigsten erfährt man von dergleichen Anstalten aus den kleinern Städten des Münsterlandes. Auch von Seiten der Geistlichen werden in Westphalen hier und da, wie z. B. in Dortmund, Hamm, Münster, für junge Handwerker in den sogenannten Jünglings- und Gesellenvereinen stehende Kränzchen errichtet, welche Lehrlingen und Gesellen theils Gelegenheit geben sollen, ihren Geist zu bilden und ihre Kenntnisse zu erweitern, theils sie zu einem kirchlichen Leben anhalten und von politischen und socialistischen Gedanken abziehen sollen. Der eifrige Zuspruch, den im Ganzen alle dergleichen Bildungsanstalten, wo sie für junge Handwerker nur eröffnet werden, bei diesen finden, weist offenbar auf ein Bedürfnis hin. Diese jungen Leute sehen ein, daß die Kenntnisse, welche sie in den gewöhnlichen Volksschulen erwerben, ihnen nicht genügen, wenn sie es in der Welt zu etwas bringen wollen. Es ist der Wissens- und Bildungstrieb, der durch alle Stände geht und, wenn auch weniger sichtbar, doch heftiger die unteren als die oberen aufregt. Staat und Gemeinden aber haben ein ernstes Interesse daran, daß dieser Trieb auf eine wenigst schwierige und möglichst vernünftige Weise befriedigt wird. Der ungebildete Handwerker sinkt heutzutage zum bloßen Arbeiter und Proletarier herab, nur der Gebildetere vermag ein selbständiges Geschäft, welches seinen Mann nährt, zu begründen und zu erhalten. Das geht bis in die Dörfer hinein, auch dort kann kein Handwerker, ohne einen durch Zeichnen und Muster gebildeten Geschmack zu besitzen, gute Kundschaft erhalten, und ohne einige Elementarkenntnisse aus der Naturlehre kann er, was einmal nöthig ist, sich selbst nicht weiter fortbilden. Es scheint daher sehr an der Zeit zu sein, daß daran gegangen wird, wenigstens in jeder Stadt eine Handwerkerfortbildungsschule zu errichten und sowohl für die Lehrkräfte, die sich fast aller Orten gut und billig beschaffen lassen, als für Local- und sonstige Schulmittel Sorge zu tragen. Was dafür aufgewendet werden muß, ist wirklich gering, die Einrichtung ist überall, wie das oben angeführte Be-

spiel aus dem Arnöberger Regierungsbezirke zeigt, leicht zu bewerkstelligen; der Erfolg aber ist eben so gewiß als der Nutzen einleuchtend. (N. 3.)

Hannover. Prüfung der Candidaten des höhern Schulamts. 9. März. Von Seiten des hiesigen Oberschulcollegiums ist in diesen Tagen eine Bekanntmachung wegen Ausführung der Verordnung vom 22. April 1831 über die Prüfung der Candidaten und Lehrer des höhern Schulfachs und über die Errichtung einer wissenschaftlichen Prüfungscommission in Göttingen erschienen. Die Ausführung dieser Bekanntmachung beginnt mit dem 1. Juli d. J.

Nach derselben wird zu der allgemeinen Prüfung für das gelehrte Schulfach nur derjenige zugelassen, welcher die sogenannte Maturitätsprüfung mit Erfolg bestanden und das triennium academicum zurückgelegt hat. Jedoch kann ausnahmsweise eine Dispensation von dem letzteren Erfordernisse erteilt werden.

Von der Regel, daß die Fachlehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften und die Lehrer der neueren Sprachen, namentlich wenn sie auf den Unterricht in den obern Gymnasialclassen Anspruch machen wollen, den gewöhnlichen Gang durch das Gymnasium und die Universität gemacht haben müssen, wird das Oberschulcollegium eine Ausnahme gestatten bei denjenigen Mathematikern, welche die polytechnische Schule und darnach vielleicht eine kürzere Zeit die Universität besucht haben, so wie bei solchen Lehrern der neueren Sprachen, die durch einen entsprechenden Aufenthalt im Auslande sich eine ausgedehntere Fertigkeit im Gebrauche dieser Sprachen erworben haben.

Die Fachlehrer der untern Classen, welche meistens den Weg der seminarischen Bildung eingeschlagen haben, haben ihrem Prüfungsgesuche ihre Seminarzeugnisse und, wenn sie bereits Lehrerstellen versehen haben, auch die über ihre bisherige praktische Thätigkeit hinzuzufügen. — Die Prüfung vor der wissenschaftlichen Prüfungscommission besteht in einer Anfertigung schriftlicher Prüfungsarbeiten und einer mündlichen Prüfung. Alle Examinanden haben jedenfalls eine deutsche Arbeit, und wenn sie sich in den alten Sprachen habilitiren wollen, auch eine lateinische Arbeit zu liefern. In der gedachten Prüfungscommission sind alle Fächer, in welchen sich der künftige Lehrer an den höhern Schulanstalten des Königreichs prüfen lassen kann, mit Ausnahme der beschreibenden Naturkunde und der katholischen Theologie vertreten, nämlich die Philosophie und Pädagogik, die classische Philologie, die deutsche Sprache und Litteratur, die historischen Wissenschaften, die Mathematik und die Naturwissenschaften, die protestantische Theologie nebst der hebräischen Sprache, so wie die neueren Sprachen. Der zur Prüfung sich Meldende hat bei seiner Meldung bestimmt anzugeben, in welchen der eben genannten Fächer er sich der Prüfung unterziehen will und für welche Unterrichtsstufe er vorbereitet zu sein glaubt, desgleichen auf welche Theile der getriebenen Wissenschaften er ein specielles und tiefer eingehendes Studium verwandt hat. Die philosophisch-pädagogische Prüfung ist jedoch obligatorisch für Alle.

Die §§ 6, 7 und 8 der Bekanntmachung enthalten folgende nähere Bestimmungen über die Forderungen an die Kenntnisse eines Haupt- und Classenlehrers, über die Befähigung für den Unterricht in den unteren und mittleren Classen, über die Befähigung für den Unterricht in den oberen Classen:

„Wer an einem Gymnasium oder Progymnasium als Haupt- und Classenlehrer angestellt werden will, muß mindestens seine Befähigung in der classischen Philologie für eine der Hauptstufen der gelehrten Schule, Sicherheit und Gewandtheit im Gebrauche der Muttersprache und ein durch philosophisch-pädagogische Studien geübtes Denkvermögen und Bewußtsein der Aufgabe seines Berufs als Lehrer

darguthun im Stande sein; jedoch wird ein größerer Umfang von Gegenständen jedem zur Empfehlung gereichen, und bei gleicher Befähigung unter mehreren Candidaten derjenige den Vorzug erhalten, der sich zugleich auch in der Religion, so wie in der Geschichte und deutschen Sprache zum Lehrer befähigt erwiesen hat.

„Um in den einzelnen Fächern für den Unterricht in den unteren und mittleren Classen als befähigt erkannt zu werden, ist für das philologische Fach erforderlich: eine genügende Kenntniß der lateinischen und griechischen Grammatik, Belesenheit in denjenigen Autoren, die auf den gelehrten Schulen gelesen werden, die Fertigkeit, eine aus dem Kreise der Schriftsteller von mittlerer Schwierigkeit vorgelegte Stelle zu verstehen und sprachlich und sachlich zu interpretiren, Fertigkeit und Correctheit im schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache und wenigstens ein solches Maß von Kenntnissen in der alten Geschichte und der Alterthumswissenschaft, wie zum Verständniß der Classiker unentbehrlich ist.

„Auf dem Gebiete der deutschen Sprache ist neben grammatischer und stilistischer Correctheit auch eine nähere Kenntniß der allgemeinen Grammatik und des eigenthümlichen Charakters der deutschen Sprache erforderlich. Auch müssen von der neueren deutschen Litteratur so viele Kenntnisse da sein, um die Schüler in den Kreis derselben so einzuführen, daß sie von derselben lebendig berührt werden.

„Zur Befähigung für den Unterricht in der Geschichte und Geographie auf der genannten Stufe gehört vornehmlich eine übersichtliche Kenntniß der alten und deutschen Geschichte, eine Uebersicht der alten und neueren Geographie, specieller eingehend in die Geographie Deutschlands. Die geschichtlichen Kenntnisse dürfen sich aber nicht bloß auf das Thatsächliche beschränken, sondern es muß sich auch ein Urtheil gebildet und die Fähigkeit entwickelt haben, einen historischen Stoff mit Einsicht zu behandeln.

„Die Fähigkeit zur Ertheilung des Religionsunterrichts in den fraglichen Classen setzt hauptsächlich voraus: Kenntniß der heiligen Schrift, Bekanntschaft mit den Hauptpuncten in dem Entwicklungsgange der christlichen Kirche, Einsicht in die christliche Glaubens- und Sittenlehre und die Bekenntnisschriften der protestantischen Kirche nebst der eigenen Ueberzeugung von der Wahrheit der göttlichen Offenbarung im Christenthume.

„Zum Unterrichte in der Mathematik in diesen Classen ist für den Lehrer eine gründliche Elementarmathematik, zu dem in den Naturwissenschaften die Kenntniß der Zoologie, Botanik und der Mineralogie, so weit sie ohne chemische Analyse aufgefaßt werden kann, so wie der physischen Geographie nothwendig.

„Die Befähigung zur Unterrichtsertheilung in den neueren Sprachen erheischt neben einer guten Aussprache, Geläufigkeit im Verstehen der gewöhnlichen französischen und englischen Prosa, der leichteren Dichter und eine solche Kenntniß der Grammatik beider Sprachen, daß die Schüler zu einiger Sicherheit im Uebersetzen aus der deutschen Sprache in die fremde geführt werden können.

„Wenn der Geprüfte die für den Unterricht in den unteren und mittleren Classen eben angegebene Stufe der Kenntnisse nicht im ganz vollen Maße erreicht hat, so wird ihm nur die Befähigung für die unteren Classen in den fraglichen Fächern zuerkannt.

„Zum Unterrichte in den oberen Classen in den betreffenden Fächern kann der Geprüfte nur dann für befähigt erklärt werden, wenn er bei der Prüfung dargelegt hat: einen durch philosophische Studien sicherer ausgebildeten Sinn für Methode des Unterrichts und pädagogisch richtige Behandlung der Schüler; auf dem Gebiete der Philologie einen größeren Umfang der Belesenheit in den alten Schriftstellern, selbst

den schwereren, und ein schärferes Eindringen in den Sinn und den Geist derselben, nebst wissenschaftlicher selbstständiger Auffassung der lateinischen und griechischen Grammatik, den nöthigen metrischen Kenntnissen und der Bekanntschaft mit den sachlichen Theilen der Alterthumswissenschaft, nicht minder größere Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache und Bekanntschaft mit den wichtigsten Hülfsmitteln der philologischen Studien; einen größeren Umfang von Kenntnissen und ein reiferes Urtheil auf dem Gebiete der Weltgeschichte, Kenntniß der historischen Litteratur mit der Beweisführung vom historischen Quellenstudium aus einer Hauptperiode der Geschichte; Kenntniß der historischen Entwicklung der deutschen Sprache; in der Theologie ein theologisches Durchdringen der Glaubenswahrheiten und der Geschichte der christlichen Kirche; in der hebräischen Sprache Sicherheit in der Formenlehre, im Analysiren einzelner Wörter und Sätze, Leichtigkeit im Uebersetzen und Erklären der historischen Schriften des alten Testaments und der Psalmen; in der Mathematik Kenntniß auch der höheren Theile dieser Wissenschaft; in den Naturwissenschaften eine wissenschaftlich begründete Kenntniß der Physik; in den neueren Sprachen Kenntniß der französischen und englischen Litteratur, Verständniß auch der schwierigeren Schriftsteller, eine wohlgeübte Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche beider Sprachen."

Diejenigen Schulamtsandidaten, welche bei ihrer ersten Prüfung nur ein Zeugniß für die unteren und mittleren Classen erhalten haben, müssen, um demnächst in die oberen aufzusteigen zu können, in der Regel die Oberlehrerprüfung nachholen.

Das Oberschulcollegium hat zu bestimmen, ob der Candidat, nachdem er die Prüfung über seine theoretische Bildung vor der wissenschaftlichen Prüfungscommission vollendet, zunächst eine Probelection in Hannover abzuhalten hat, oder, ohne eine solche gemacht zu haben, zur Abhaltung des Probejahrs bei einer höheren Schulanstalt des Landes, oder zum Eintritt in die zweite Abtheilung des pädagogischen Seminars in Göttingen zugelassen ist.

Erst nach seiner praktischen Bewährung erhält der Einzelne seinen Platz unter den anstellungsfähigen Candidaten für das höhere Schulwesen.

Ueber das der wirklichen Anstellung vorhergehende Probejahr der Schulamtsandidaten finden sich in dem § 12 der Bekanntmachung nähere Bestimmungen vor.

Wenn ein bisheriger Lehrer als Director eines Gymnasiums oder Rector eines Logogymnasiums in Vorschlag gebracht wird, so hat das Oberschulcollegium zu bestimmen, ob es denselben zuvor zum colloquium pro rectoratu ziehen will, über dessen Bedeutung und Zweck der § 13 d. V. sich genauer ausspricht.

Um zu ermitteln, ob ein Lehrer seiner Aufgabe in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht noch gewachsen ist oder nicht, wird eine Prüfung pro loco unter gewissen Voraussetzungen, welche in der Verordnung vom 22. April 1831 bereits näher angegeben sind, mit ihm angestellt. An den ungünstigen Ausfall dieser Prüfung sind Folgen geknüpft, welche den großen Nachtheil, den eine Anstalt durch einen seiner Aufgabe nicht mehr gewachsenen Lehrer erfahren kann, abzumenden oder doch zu vermindern im Stande sind.

Wenn ein Lehrer aus dem Auslande berufen werden soll, welcher bereits an einer andern Anstalt gearbeitet hat, so setzt das Oberschulcollegium die Bedingungen fest, welche er noch etwa zu erfüllen hat. (W. 3.)

— 15. Jan. — Nach einem Briefe der H. A. Z. hätte vor einiger Zeit der Director des hiesigen Lyceums, Ahrens, nach der Einrichtung einer aus dem Director, dem Geistlichen und einem Magistratsmitgliede zusammengesetzten Schulcommission,

gegen die Befugniß, die dem Geistlichen zustehen sollte, in alle Schulstunden zu gehen, remonstrirt. Neuerdings hätte sich der Director der höhern Bürgerschule, Zellkamp, auf Veranlassung sämmtlicher Lehrer der höhern Bürgerschule, entschlossen, ebenfalls gegen die Inspection des geistlichen Mitgliedes der Schulcommission aufzutreten.

Mecklenburg. Die R. Z. bespricht aus Schwerin, 7. Jan., ein Regiminal-rescript des Ministers von Schröder vom 29. November 1852, nach welchem man es mit Befriedigung aufnehmen würde, wenn in den „Landschulen“ außer dem Unterrichte in der Religion, im Lesen, Rechnen und Schreiben auch noch die „Elemente der Sprachlehre und Einiges aus der Weltkunde“ docirt würde. Leider aber habe die Erfahrung gezeigt, daß manche zum Confirmandenunterrichte geschickte Schüler es nicht „im Lesen zu hinlänglicher Fertigkeit gebracht“ hätten. So lange die Landschulen die Kinder „durchschnittlich noch nicht hinlänglich vorbereitet zum Confirmandenunterrichte abliefern“, werden alle über die Religion, das Lesen, Rechnen und Schreiben hinausgehenden Disciplinen verboten, gleichviel ob die bisherige Mangelhaftigkeit in der Persönlichkeit einzelner Lehrer oder in äußeren Umständen und socialen Verhältnissen ihren Grund hat. „Wo jedoch jene Ausdehnung des Unterrichts bisher nicht stattgefunden hat und dennoch das angegebene Ziel nicht erreicht worden ist, da werden selbst die Uebungen im Rechnen und, sofern nicht Schreib- und Leseunterricht erteilt wird, im Schreiben vorläufig beschränkt werden müssen. Wo zu besorgen ist, daß Schulkinder zum Confirmationsunterrichte übergeben werden, ohne bereits vollkommen geläufig lesen zu können, da ist einstweilen jeder andere Unterricht mit ihnen einzustellen und die ganze Thätigkeit des Lehrers ausschließlich diesem Gegenstande zuzuwenden.“

In wie viel „ritterschaftlichen Schulen“ wird denn nun wohl jetzt, in wie vielen über zehn Jahren mehr als Lesen gelehrt werden? Wie viel Hausbesitzer werden sich schämen, noch ihre emeritirten Bedienten ohne weiters zu Schulmeistern zu bestellen, wenn die Aufsichtsbehörde sich mit deren Leistungen begnügt? Das bessere Vorbild der Domanialschulen allein wird wahrlich diese Jämmerlichkeit nicht abändern. Ist es denn in Mecklenburg nicht möglich, durch den faulen Egoismus und die kurzfristige Bequemlichkeit der Privatpatrone durchzubrechen?

Pippe. Detmold, 11. Jan. Das Seminar und ein Proceß. — Die letzten Tage des alten Jahres haben den christlichen Kreisen des Landes noch ein ereignisreiches Ereigniß gebracht. Das hiesige evangelische Localblatt „Licht und Recht“ hatte, wie ich Ihnen früher gemeldet, den Kampf gegen das Schullehrerseminar zu Detmold, das einzige in unserem Lande, aufgenommen, und die schon lange und viel besprochenen Mängel desselben in Betreff des Religionsunterrichts und der christlichen Zucht überhaupt gerügt, indem es aus den eigenen Dictaten der Anstalt viele Stellen wörtlich wiedergab und daraus den Beweis führte, daß viele der wichtigsten Lehren der evangelischen Kirche völlig schriftwidrig darin behandelt würden. Deshalb hatte der Dr. Weerth, Reallehrer am Detmolder Gymnasium, der als ehemaliger Candidat der Theologie den Religionsunterricht am Seminar noch nebenbei erteilt, den Redacteur, Pastor Wegmann, criminell verklagt. Dieser trat den Beweis der Wahrheit an und ist nun darauf hin durch letztinstanzliche Entscheidung der Universität Erlangen freigesprochen worden. Der Schluß auf das Seminar ergibt sich daraus wohl von selbst. (R. P. 3.)

Sachsen-B. Verordnungen über das Volksschulwesen. Weimar 27. Jan. Das weimarische Ministerium hat jetzt für alle beim Volksschulwesen thätig einwirkenden Personen und Behörden (die Schullehrer, die Schulvorstände, die Localaufsicht, die Sphäricen und Bezirksinspectionen) ausführliche Dienstvorschriften

erlassen, welche unter Anderm folgende Bestimmungen enthalten: Jeder Lehrer soll eben so wohl einen streng sittlichen Wandel führen, als durch lebendige Theilnahme an der kirchlichen Gemeinschaft, welcher er angehört, Anderen zum Vorbilde zu dienen sich bestrengen. — Derselbe hat regelmäßig dem Gottesdienste beizuwohnen und die ihm dabei obliegenden kirchlichen Verrichtungen zu besorgen. — Auch die zum Besuche des Gottesdienstes anzuhaltenden Schulkinder sind nach einer zu bestimmenden Wechselfolge während des Gottesdienstes von den Lehrern zu beaufsichtigen. — Die Localschulaufsicht sowohl als die Bezirksaufsicht wird von den Ortsgeistlichen und resp. Superintendenten geführt, beiden Behörden aber streng zur Pflicht gemacht, sich vor Allem eine tüchtige wissenschaftliche Kenntniß des Schul- und Erziehungswesens zu erhalten und dieselbe durch weiteres Studium zu vermehren.

— 3. März. Durch einen Erlaß des Ministeriums wird das Unterrichtsziel an den Volksschulen des Großherzogthums geregelt und erweitert. Ueber die Oberclassen heißt es darin:

„1. In der deutschen Sprache müssen die Schüler dieser Classe mit den Wörterclassen bekannt und im Stande sein, ihre Gedanken in einfachen und zusammengesetzten Sätzen mündlich und schriftlich zugleich mit durchgehender Beobachtung der orthographischen Regeln auszudrücken und Geschäftsaufsätze des gemeinen Lebens formrichtig nachzubilden; 2. das Lesen und Recitiren soll ein fließendes, ausdrucksvolles, das rechte Verständniß des Gelesenen bezeichnendes geworden sein; 3. im Schreiben verbinden die Schüler Fertigkeit mit Schönheit der einfach zu haltenden Züge deutscher und lateinischer Schrift; 4. im Rechnen wird die Fertigkeit in der Bruchrechnung und genaue Bekanntschaft der Schüler mit der Anwendung des Dreisatzes, auch nebenbei Kenntniß der einfachen geometrischen Figuren gefordert; 5. die Kinder vermögen schwerere Choräle und geeignete Volkslieder einzestimmig rein zu singen; 6. in den gemeinnützigen Kenntnissen erweitert sich das Wissen aus dem Bereiche der Geographie, der Geschichte und der Naturkunde mit ordnendem Ueberblick bis zur Menschenkunde und der nöthigsten Kenntniß des gestirnten Himmels; 7. in der Religion erwartet man die gründliche Kenntniß der religiösen Wahrheiten in weiterem Umfange unter Herbeiziehung der Geschichte der Kirche überhaupt, insonderheit derjenigen, welcher die Kinder ihrer Confession nach angehören.“

— 9. März. Die den Geistlichen übertragene Ortschulaufsicht ist jetzt von unserem Ministerium ebenfalls genauer geregelt worden. Hier die Hauptbestimmungen der neuen Instruction:

„Die Ortschulaufsicht hat sich vor Allem eine tüchtige wissenschaftliche Kenntniß des Schul- und Erziehungswesens zu erhalten und dieselbe durch weiteres Studium zu vermehren. Dieselbe wird sich zu diesem Zwecke, wenn im einzelnen Falle nicht sehr erhebliche Bedenken entgegenstehen, namentlich auch den Bezirken der Lehrer anschließen und nach Befinden den beiden jährlichen Hauptconferenzen der Lehrer beiwohnen. Der Localschulaufsicht hat sich bei der Ausübung seines Aufsichtsrechtes von einem wohlwollend-freundlichen Sinne gegen den Lehrer leiten zu lassen, demselben nicht nur in seiner wissenschaftlichen Fortbildung behülflich zu sein und ihn in seiner religiös-sittlichen Haltung zu stützen, sondern denselben auch in seiner ganzen Amtsthätigkeit umsichtig und wohlwollend zu berathen, gegen Unbilden zu schützen und in Nothfällen jeder Art sich seiner hilfreich anzunehmen, die Thätigkeit des Lehrers in Beziehung auf das Verhalten der Schüler in und außer der Schule zu überwachen und da, wo derselbe nicht durchdringen kann, selbst auf die Eltern und Pfleger persönlich einzuwirken und auch die Verehrung der Jugend zu fördern.“

Sachsen-Coburg, 8. Febr. Wie auch bei uns das religiös-sittliche und resp. kirchliche Element in dem Volksschulwesen in den Vordergrund gestellt wird, wollen Sie unter Anderm aus folgendem neuen Erlasse unsrer Regierung entnehmen: „Wir finden uns veranlaßt, ausdrücklich zu erinnern, daß die Vollendung des dreizehnten Lebensjahres nur unter der Voraussetzung zur Zulassung zu der Confirmation berechtigt, daß die Katechumenen bis dahin die erforderliche religiöse und sittliche Reife wirklich erlangt haben, daß gering begabte Kinder nur alsdann als nothdürftig vorbereitet für zulässig zu erachten sind, wenn sie mit den Hauptstücken der christlichen Lehre nach Dr. Luthers Katechismus und mit den Helden und kräftigen Sprüchen der heiligen Schrift, welche sie beleuchten, so viel Uebung im Lesen gewonnen haben, daß sie zur fortgesetzten Erbauung die heilige Schrift zu lesen und an den öffentlichen Andachtsübungen singend und betend Theil zu nehmen im Stande sind. Wir können zugleich nicht unterlassen, mit allem Ernst und Nachdruck daran zu erinnern, daß der Unterricht in der christlichen Schule mit dem unmittelbaren Vorbereitungsunterricht, welchen die Pfarrer und Seelsorger zu erteilen haben, durchaus zusammen stimmen muß, daß eben deshalb jeder Geistliche verpflichtet ist, darüber zu wachen, daß demgemäß auf allen Lehrstufen verfahren werde.“

— **Gotha, 6. Jan.** Unser Herzog hat dem höheren Lehrstande einen besonderen Beweis von Theilnahme gegeben, indem er die Gymnasialprofessoren Wüstemann und Willenhet zu Hofrathen ernannt und dem Director Rost das Ritterkreuz des Hausordens verliehen hat. Der Director des Realgymnasiums bekam den Titel als Schulrath. Die eigenthümliche Sitte, Lehrern den Hofrathstitel zu geben, findet sich nur noch im Großherzogthum Baden, und zwar in großer Ausdehnung. (Fr. P. 3.)

Kurhessen. Kirchliche Introduction der Lehrer. — Erlaß des Ministeriums des Innern: „Die geistlichen Oberbehörden haben anzuordnen, daß die früher bestandene kirchliche Institution der Einführung der Schullehrer in ihr Lehramt (sog. Introduction der Lehrer durch den betreffenden Pfarrer bei ihrem Amtsantritt in feierlicher kirchlicher Versammlung) überall, hinsichtlich der Schullehrer in den Städten sowohl wie auf dem Lande, auch der neu angestellten Lehrer in gleicher Weise wie der versetzten, wieder hergestellt werde, und zu dem Ende die weiteren Verfügungen zu treffen, insbesondere aber dahin zu sehen, daß den Gemeinden wie den Lehrern das Amt der Lehteren als ein eigenes christliches Amt bei dieser Gelegenheit ernstlich vor Augen gestellt, auch daß die kirchliche Einführung der Lehrer vor dem Antritt des Lehramtes vollzogen wird.“

Cassel, 5. Febr. Ordnung für die Volksschulen. — Die kurfürstliche Regierung der Provinz Niederhessen hat ihren Untergebenen in Schulsachen eine „Ordnung für die Volksschulen“ ihrer Provinz zugefertigt. Als nothwendige Unterrichtsgegenstände werden betrachtet: das Lesen, die biblische Geschichte, der Katechismusunterricht und der Choralgesang. Für bloß nützlich gelten das Schönschreiben, der schriftliche Gedankenausdruck und das Rechnen, unter besonderen Bedingungen und Beschränkungen auch die sogenannten „gemeinnützlichen“ Gegenstände. Der Gebrauch eines besonderen Schullesebuches oder sogenannten „Kinderfreundes“ fällt als „unnötig“ aus. Bibel, biblische Geschichte, Gesangbuch und Katechismus sollen der Regel nach als Lesebücher genügen. Die Pfarrer erhalten durch die beigegebenen Instructionen nicht nur als technische Aufsichtsbehörde die umfassendsten Vollmachten über den Gang und die Leitung der Gemeindeschulen, sondern auch eine sich weit erstreckende Berechtigung zur Ueberwachung des Privatlebens der Lehrer. (D. N. 3.)

• **Württemberg.** Wahrung des religiösen und kirchlichen Interesse bei den

Gymnasien etc. — Stuttgart, 11. Sept. Unsere Regierung hat jetzt auch der Wahrung des religiösen und kirchlichen Interesse bei den gelehrten und Realschulen ihre Aufmerksamkeit gewidmet, wie aus einem Erlasse des königl. evangelischen Consistoriums hervorgeht. Derselbe lautet: „Se. Königl. Majestät haben auf den Antrag der evangelischen Synode vermöge höchster Entschliebung vom 4. d. M. gnädigst zu verordnen geruht: 1. daß ein Mitglied der geistlichen Bank des evangelischen Consistoriums den Sitzungen des Königl. Studientraths mit Stimmrecht anwohne, und daß diesem Mitgliede in wichtigeren Angelegenheiten, bei welchen religiöse und kirchliche Beziehungen besonders in Frage kommen, das Correferat zu übertragen sei, und daß 2. dem Consistorium so wie dem katholischen Kirchenrathe die Befugniß eingeräumt werde, bei der Visitation auswärtiger (d. h. außerhalb des Decanatsbezirks befindlicher) Gymnasien, Lyceen und lateinischen so wie Realschulen den Decan des Bezirks hierzu abzuordnen. Es wird demnach dem Decan der Auftrag erteilt, den vorerwähnten Prüfungen seines Bezirks Namens der Oberkirchenbehörde anzuwohnen und die Interessen des religiösen Bewußtseins und des kirchlichen Bekenntnisses zu wahren.“

Bayern. München, 16. Jan. Verfügung über Lehrerbibliotheken und Lesevereine. — Die königliche Regierung von Mittelfranken hat am 19. November 1852 an alle Schulbehörden Folgendes ergehen lassen:

Im Namen Sr. Majestät des Königs. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß es nur dann zu einer gründlichen, innerlich umgestalteten, andauernden Besserung auch bei dem Schullehrerpersonale kommen könne, wenn es dem Einflusse der schlechten Presse möglichst entzogen und zur Beschäftigung mit Zeit- und anderen Schriften veranlaßt wird, welche, geeignet seine Fortbildung angemessen zu fördern und zu erweitern, dasselbe mehr und mehr mit den Grundsätzen des wahren Conservatismus befreunden und mit einer auf Ueberzeugung beruhenden Achtung und Liebe gegen den positiv christlichen Glauben, mit Ehrfurcht und Treue gegen den von Gott gesetzten Landesfürsten und mit aufrichtigem Gehorsam gegen die im Staate und in der Kirche bestehende Ordnung, gegen Gesetz und Obrigkeit erfüllen. Die unterfertigte Stelle hegt war das Vertrauen, daß die königlichen Districtschulinspektionen schon bisher der Section des Lehrpersonals an den deutschen Schulen die gewissenhafteste Aufmerksamkeit zugewendet und in angemessener Weise dahin gewirkt haben, daß insbesondere in die etwaigen gemeinsamen Bibliotheken und in die Lesevereine der gedachten Lehrer die Producte einer in christlicher und politischer Beziehung destruirenden Presse keinen Eingang finden, und wo dieß dennoch geschehe, wieder entfernt werden. Allein in Folge der höchsten Ministerialverordnung sieht sich die unterzeichnete Stelle doch veranlaßt, von dieser wichtigen Angelegenheit selbst nähere Kenntniß zu nehmen und die genannten Behörden zu beauftragen, binnen vier Wochen 1. ein Verzeichniß derjenigen Schriften und Bücher vorzulegen, welche in den gemeinsamen Bibliotheken und in den Lese- oder sonstigen Vereinen des Schullehrerpersonals des Bezirks, wozu auch die Schulespectanten auch gehören, enthalten sind oder cursiren; 2. diejenigen Zeit- und andern Schriften zu benennen, welche einen für den Berufs- und Bildungszweck der Schullehrer zweckgemäßen Inhalt bieten und von christlich und politisch conservativen Grundsätzen durchdrungen sind. Die unterfertigte Stelle erwartet hierbei, daß berichtenden Behörden nur solche Schriften benennen, welche sie ihrem Inhalte nach genau kennen. Dieselbe wird sodann mit Berücksichtigung dieser berichtlichen Aufzeichnungen und anderer ihr zu Gebote stehenden Notizen ein größeres Verzeichniß anfertigen lassen, welches sich zur Anschaffung für die genannten Bibliotheken und Vereine eignet, und solches den Unterbehörden mittheilen.

(D. A. Z.)

— Bilder aus der bayerischen Geschichte. — Die königliche Regierung für Mittel-franken macht Folgendes bekannt:

Im allerhöchsten Auftrage Sr. Maj. des Königs werden von vorzüglichen Künstlern Zeichnungen gefertigt und in Holzschnitten ausgeführt, durch welche hervorragende Momente aus der vaterländischen Geschichte dargestellt werden. Diese Bilder (bayerischer Fürsten) können ganz besonders dazu dienen, die Jugend zum Studium der vaterländischen Geschichte anzuregen, das Nationalgefühl zu beleben und zu heben und zugleich allmählig den ästhetischen Sinn zu entwickeln. Deshalb erscheinen diese Bilder, von welchen zuerst zwölf Blätter, jedes im Preise von etwa sechs Kreuzern, gefertigt werden sollen, als besonders geeignet, zu Preisgeschenken in den Schulen verwendet zu werden, indem zum Theil die ganze Sammlung von zwölf Blättern als Preis gegeben, zum Theil den Preisbüchern das eine oder andere Blatt beigelegt werden kann. In Gemäßheit einer Entschließung des königlichen Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten vom 30. Aug. d. J. werden die Schulbehörden auf diese Sammlung, mit deren Ausführung sofort begonnen wird, mit dem Auftrage aufmerksam gemacht, diese Bilder, so weit es thunlich erscheint, zu Preisgeschenken zu verwenden, und wird deren Anschaffung für Anstalten, welche aus öffentlichen Fonds Zuschüsse erhalten, so weit letztere es gestatten, zu dem gedachten Zwecke angeordnet. Hiernach sind die Untergebenen zu verständigen und ist am Schlusse des nächsten Schuljahres die Zahl der etwa zu Preisgeschenken verwendeten Exemplare der Sammlung von Fürstenbildern anzuzeigen.

E. Personalchronik.

- Lechner am G. zu Gr. Glogau zum Oberl.
 Dr. Heffter, Cand., zum Adj. am Joach.G. in Berlin.
 Riemann, Cand., zum o. L. am G. in Greiffenberg i. P.
 Dr. Fetschke, o. L. am G. in Stralsund, zum Oberl.
 Spielmann, kath. Geistl., zum Rel.L. am G. in Aachen.
 Dietrich, Cand., zum o. L. am G. in Greiffenberg.
 Anderssen, Cand., zum o. L., u. Lusche, Pred., zum Rel.L. am Fr.G. in Breslau.
 Dr. Nisch, Adj. am Joach.G. in Berlin, zum o. L. am G. in Duisburg.
 Dr. Woltersdorff H. an der lat. Sch. in Halle, zum Hülfsel. am G. in Halberstadt.
 Dr. Peter, Conf.: u. Schulr. in Meiningen, zum Dir. des G. in Anclam.
 Dr. Kramer, Dir. des Fr.G. in Berlin, zum Dir. der Franke'schen Stift. in Halle.
 Vertram, o. L. am G. in Greiffenberg, zum Oberl. an d. Königl. Realisch. in Berlin.
 Gundeohn, Cand., zum o. L. an der h. B. in Stolp.
 Dr. Glagau, Oberl. an der Fr.W.Sch. in Stettin, zum Prof.
 Rudolph, L. a. d. städt. h. Mädtersch. in Berlin, zum Oberl.
 Dr. Dubislav zum 2. L. a. d. h. Mädtersch. in Bromberg.
 Camtateur, Hülfspr., zugl. zum Rect. der h. Mädtersch. in Schwedt.
 Dr. F. Bedmann, Privatd. am Lyc. in Braunsberg, zum a. o. Prof.
 Dr. v. Siebold, o. Prof. der Physiol. a. d. Univ. Breslau, die nachgezeichnete Entlassung.

Ezafranski, L. in Trzemeszno, zum L. am kath. Sem. in Graudenz.

Sägert, Reg.- u. Schult., Dir. d. Taubstummenanst. in Breslau, zum Gen.-insp. des Taubstummenwesens.

III. Uebersichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Stettin. Wir geben im Folgenden aus dem neunten Programm der h. V. zu Oldenburg die Abh. des Herrn Dir. Breier, die uns namentlich wegen des ihr beigelegten Berichts derjenigen Lehrer wichtig ist, welche den Turnunterricht nach der Methode von Spieß an der h. V. erteilt haben. Sobald irgend möglich, soll in der Abh. d. Bl. diese wichtige Sache wieder aufgenommen werden. Es werden dann das Programm, ein Aufsatz von Herrn Breier in den Jahrb. der Phil. u. Päd., die Aufsätze von Kawerau u. Rothstein in der Berliner Gymnasialzeitschr. u. a. besprochen werden.

Das Schulturnen nach Spieß.

„Soll das Turnen wahrhaft wirken, so müssen die Lehrer desselben auch sonst in das Ganze des Unterrichts eingreifen, um theils die Einseitigkeit bewahrt zu bleiben und auch die Schüler in andern Verhältnissen zu kennen, theils bei den Schülern in größerem Ansehen und in höherer Achtung dazustehen.“ Mit diesen Worten, welche wir hier kleinen, vor neun Jahren erschienenen Schrift entnehmen*, ist einerseits das Ziel bezeichnet, welchem Staat und Schule nachzutrachten haben, jener, um die Organisation der Volkserziehung zu vollenden, diese, um sich aus einer Lern- und Lehranstalt einer Erziehungsanstalt zu erheben; andererseits enthalten die angeführten Worte direct ein Urtheil, mit welchem über die bisherige Betreibung des Turnens der Stab gebrochen ist. Und die Erfahrung hat dieses Urtheil bestätigt. Es ist freilich nicht zu verkennen, daß die deutsche Turnkunst seit ihrer Begründung durch Jahn von seinen Jüngern und Nachfolgern bedeutend weiter entwickelt und ausgebildet worden ist; allein dieser Fortentwicklung hat sie durchweg medicinische, orthopädische oder athletische Zwecke verfolgt, und während sie die Virtuosität der Kraft und körperlichen Gewandtheit sich zur Aufgabe machte, von der Schule und Schulerziehung sich sogar noch weiter entfernt, als sie zu der ersten Zeit gestanden. Denn das alte Jahn'sche Turnen hielt in der starken Betonung eines specifisch deutschen Elementes, das man später nicht und ohne Grund als Deutschthümelei verspottete, eine sittliche und darum erziehende Kraft von großer Wirkung; aber die bloße Nützlichkeit- oder Gesundheits-theorie ist für die Jugend, die statt des Nutzens Lust und Spiel will, die sich ihrer Gesundheit bewußt ist, keine Bedeutung, und das Leben der Turnvereine, in welchen sich allerdings noch am meisten auch Turnleben entwickelt hat, steht begreiflicher Weise der Schule fern. Daß die Anhänger und Meister der Jahn'schen Schule theils leugnen, was immer mehr als Thatsache herausstellt, theils es anzuerkennen sich sträuben, ist natürlich und nicht zu verwundern; allein die Sache ist so und erweist sich sowohl

* Das Turnen und die deutsche Volkserziehung. Frankfurt, 1843.

an sich selbst als in den immer zahlreicheren Bekenntnissen der Schulmänner, welche sich der Pflege und Erhaltung des Turnens angenommen haben.

Zu einer Zeit, wo die Turnplätze auf höheren Befehl geschlossen wurden und das Turnen für ein staatsgefährliches Treiben und Umtreiben galt, konnten sich die Anhänger der alten Turnschule immer mit einem Schein des Rechtes auf die äußerlichen Hindernisse berufen, die der Entwicklung der Gymnastik entgegenständen; allein dieser Grund hält nicht mehr Stich, seit überall die Turnplätze wieder geöffnet sind und an den meisten Schulen das Turnen von Staats wegen nicht nur gestattet, sondern gesetzlich in den Lehrplan der Schulen mit aufgenommen ist. In unserm kleinen Lande z. B. ist durch die Gesetzgebung sowohl an höheren als an niederen Schulen sehr viel für das Turnen geschehen. Das Turnen ist an allen Volksschulen zu einem ordentlichen Unterrichtsgegenstand erhoben; die künftigen Volksschullehrer werden seit Jahren im Turnen unterrichtet, um später im Amte an ihren Schulen den Unterricht leiten zu können; auch ist vor mehreren Jahren den schon angestellten Volksschullehrern Gelegenheit gegeben worden, in den Ferien einen besonderen Cursus im Turnen bei einem Turnlehrer von Fach durchzumachen, und ein besonderer Verein für Volksbildung hat es sich Geld und Mühe kosten lassen, an verschiedenen Orten Turnplätze mit den nöthigen Geräthen auszustatten; aber von Erfolgen ist nichts zu sehen; es liegt alles lahm, und wo ein Anfang gemacht worden, bestätigt sich die Wahrheit dessen, was Scheibert in dem letzten Programm der Stettiner Realschule ausgesprochen hat: „daß die reinen Turnschulen nach verflüchtigtem Reiz des Neuen bald zerfallen und nur einige exzellente Turner als glänzende Rudera übrig lassen“. Was hier im Kleinen geschehen, hat sich im Großen in Preußen gezeigt. Berlin hat immer eine vortreffliche Turnschule gehabt, und die preussische Regierung hat durch Berufung eines in der Turnwelt gefeierten Mannes an den Mittelpunkt der Intelligenz ihren Willen zu erkennen gegeben, die Gymnastik als ein wesentliches Bildungselement in alle Theile des Reiches zu verbreiten. Allein die preussische Regierung ist längst zu der Ueberzeugung gekommen, daß der alte Weg nicht zum Ziele führe, und hat eben jetzt mit großem Aufwande und nach langer Vorbereitung eine neue Centralturnanstalt gegründet, die auf ganz andern Grundsätzen beruht und eine ganz andere Methode befolgt, als die von Jahn's Zeiten überlieferte. Die Erfolge dieses neuen Systems sind freilich erst noch zu erwarten, und wir hegen eben keine großen Hoffnungen, daß für die Schule daraus bedeutende Früchte erwachsen werden: so viel ist aber doch gewiß, daß das alte System als unhaltbar und ungenügend erkannt und verworfen worden ist.

Wir erwarten hier einen Einwurf. Zugegeben nämlich, der Staat habe durch Gesetze, Verordnungen und Aufmunterungen redlich dahin gewirkt, das Turnen zu einer allgemeinen Schulsache zu machen — was haben aber die Schulen selbst gethan? Haben sie nicht in einseitiger Vergötterung der reinen Verstandescultur und Geistesbildung die leibliche Seite des Menschen gröblich vernachlässigt? den Turnlehrern die Zeit für deren Unterricht aufs länglichste zugemessen? ihre eigne Mitwirkung ganz versagt? oder durch bloßes Gewährenlassen wenigstens nichts zur Förderung einer großen und edlen Sache beigetragen? Sind sie den Wünschen und Bestrebungen der Regierungen willig entgegengekommen? — Man muß zugeben, daß die Schulen von solchen und ähnlichen Vorwürfen nicht freigesprochen werden können, und man wird die Möglichkeit einräumen müssen, daß auch die besten und edelsten Absichten des Staates scheitern können an der Trägheit, dem passiven Widerstande und dem ungeneigten Willen der Untergebenen. Allein vor einem entscheidenden Urtheile wird auch

ie andere Seite zu hören und nach den Gründen zu fragen sein, aus denen sich solche Abneigung und Lässigkeit mag erklären lassen. Es ist wahr, daß die Lehrer und Leiter, namentlich auch der höheren Schulen, im Allgemeinen das Turnen als eine Sache betrachten, die nicht sie, sondern den Turnlehrer angeht, daß sie sich begnügen, auf dem Lektionsplan ein paar Stunden für das Turnen anzusetzen, aber sich um die Benutzung und Anwendung dieser Stunden nicht weiter kümmern als auch um die Musik- und Tanzstunden, welche etwa die Schüler noch nebenher haben; es ist wahr, daß auf vielen Lehrerversammlungen, sei es der Gymnasiallehrer, oder der Lehrer der höheren Bürgerschule, oder der Volksschullehrer, von gelehrten Sachen, von Sprachen, von Naturwissenschaften, von Organisationen, von Gesetzen, von Stellung und Bedeutung der Lehrer, von allem Möglichen was die Schule nah und fern berührt, lebhaft geredet, gelesen, gesprochen und gestritten worden ist, während man des Turnens kaum oder gar nicht gedacht hat; aber sollten denn alle diese Männer, unter denen doch nicht bloß belehrte und einseitige Fachmenschen, sondern auch Pädagogen von anerkanntem Ruf sich befinden — sollten alle nur aus Unwissenheit, Trägheit oder Vorurtheil sich von einer lebhafteren Betheiligung am Turnen fernhalten? sollte nicht eben dieser Erscheinung ein richtiges, tieferes Gefühl zu Grunde liegen, daß das Turnen selbst, wie es nach herkömmlicher Weise getrieben wird, dem Organismus der Schule nicht einverleibt werden kann? daß es an Unterrichts- und Erziehungselementen zu arm ist, um die Reihe der übrigen Schulfächer als ebenbürtiger, belebender und lebensfähiger Gegenstand einzutreten?

Wären es nur die Widersacher oder die Gleichgültigen, die dieß behaupteten, so möchte man immerhin sagen, es seien Ausreden der Bequemlichkeit, der Unwissenheit oder des Mangels an gutem Willen; nun sind es aber gerade solche Männer, denen der heiligste Ernst mit dem Turnen und der Schule ist, welche an der hergebrachten Methode verzweifeln und ihr die Lebensfähigkeit absprechen. Wir haben uns bei einem befreundeten Schulmanne, der einem Gymnasium vorsteht, das einst durch turrisches Leben wie kein anderes blühte und wo noch immer die Erinnerungen jener Blüthezeit nachwirken, erkundigt, wie es jezt mit dem Turnen stehe, und, wie wir über erwarteten, zur Antwort erhalten, es sei, trotz unsäglicher Mühe des Rectors, kläglichem Zustande, und überhaupt enthalte das Jahn'sche Turnen wenig Bildungsmomente, sondern nähere im Gegentheil Dünkel, Ueberhebung und Rohheit. Das Jahn'sche Buch über „das Turnen mit besonderer Beziehung auf Mecklenburg“ ist der stichhaltigste Beweis, daß das alte Turnen sich ausgelebt hat, und die allgemeinen Grundsätze über das Turnen, welche der Verfasser (Seite 42—72) aufstellt, sind eben viele Armuthszeugnisse für das hergebrachte System. Scheibert erklärt kurzweg, man bringe das Turnen nie zur Blüthe, wenn nicht irgend eine andere geistige Thätigkeit damit verbunden werde, und verwirft den Geist, welchen dieses Turnen aus sich selbst erzeuge. Das sind aber Stimmen von Schulmännern, welche die Sache nachsichtig und erfahren haben*; und solche Stimmen lassen sich nicht entkräften durch Gegenreden junger Meister oder Professoren, welche der Schule fern stehen, und durch die Zeugnisse derer, die in Turnvereinen ganz andere Zwecke verfolgen, als die Schule im Auge haben kann.

Jimm sagt (S. 66) in seinem vortrefflichen Buche: „die meist mit großer Vorbegetriebenen Barren- und Reckübungen u. reichen nicht aus für den Zweck des

* Vergl. Pädagogische Revue, März 1852, S. 241 ff.

Gymnastikturnens *. Der ganze natürliche Kreis der Bewegungen und Spiele muß zu einem Ganzen organisirt und das Allereinfachste nicht vergessen werden. Die Kunst des Gehens ** z. B. scheint angeboren; und doch kommt sie bei genauerer Betrachtung nur bei Wenigen zur Vollendung. Kriechen, steigen, treten, schleichen, watscheln, trippeln, rudern, wanken u. können alle; aber bei wie Vielen unter uns finden wir die geforderte Harmonie in dieser Bewegung? Unter 240 Turnern fand der Verfasser nur drei gute Gänger. Statt solcher natürlichen, einfachen, zweckmäßigen Dinge hat man bisher sich fast ausschließlich auf die Einübung gewisser Kraft- und Kunststücke gelegt, welche über dieses Alter und über alle Anwendung weit hinausliegen. Kann man sich wundern, wenn ein Mann auftritt, der sie als Narrenspiele abfertigt? — Ohne den letzten starken Ausdruck nachzusprechen — denn wir selbst nehmen noch immer gern an diesen Narrenspielen Theil — müssen wir doch die angeführten Worte im Ganzen unterschreiben, wie wir schon zu Anfang sagten, daß die Turnkunst in ihrer Fortbildung sich immer mehr der Schule entfremdet habe. Wir sind weit entfernt, dem alten Vater Jahn hiemit einen Vorwurf zu machen, denn er hat in seinem Turnbuch sich des Gehens nachdrücklich angenommen, und seine Schuld ist es nicht, wenn die Geh- und Laufübungen unentwickelt geblieben sind; wir machen auch nicht den späteren Meistern daraus einen Vorwurf, daß sie das Virtuositenthum der Instrumente zu ihrer Hauptaufgabe gemacht haben: daß man aber dieses Virtuositenthum unvermittelt in die Schulen hineinwarf, daß man die Knaben in der Luft baumeln, schwingen und drehen ließ, ehe sie noch auf ebener Erde ihre Füße ordentlich setzen und ihren Körper tragen konnten, das war allerdings eine pädagogische Verirrung, die nicht ohne Folgen bleiben konnte. ***

Es war vor allen Dingen eine natürliche Folge dieser Verirrung, daß die eigentlichen Lehrer der Schule sich von der Turnsache zurückzogen und dem Turnlehrer von Fach das Reich allein überließen; während andererseits die Turnlehrer, als Virtuosen einer Kunst, die keine pädagogische Durchbildung erforderte, sondern nur eine reine technische Seite hatte, wieder dem Lehrerstande und der eigentlichen Schule fern blieben. Wir wollen nicht läugnen, daß es Ausnahmen gegeben hat und gibt; allein es dürfte nicht schwer nachzuweisen sein, daß gerade in diesen Ausnahmefällen nicht das Turnen an sich, sondern dasjenige was solche Lehrer mit dem Turnen in Verbindung zu setzen wußten: das Exerciren, der Gesang, das Spiel, die Bildung eines geordneten Gemeinlebens — daß diese Thaten es waren, welche den Mangel pädagogischer Elemente verdeckten oder ersetzten. Wir würden eine geringe Meinung von einem Lehrer haben,

* Für das Turnen an der Volksschule haben sich diese Geräthe oft geradezu als Hindernisse erwiesen.

** Bei den olympischen Spielen trug der beste Läufer den ersten Preis davon: Achilles wird von Homer als der Schnellfüßige besonders gepriesen; und das Nibelungenlied hebt von dem grimmen Hagen nachdrücklich hervor, daß er einen herrlichen Gang hatte.

*** Was mit dem Turnen geschehen ist und noch geschieht, ist nichts Besonderes, sondern wiederholt sich auch auf anderen Gebieten und hängt mit dem Zeitgeist eng zusammen. Wenn man in Schulen Waarenkunde, Buchführung und Handelsgeographie verlangt, wenn man Knaben, die nicht im Stande sind, einem ordentlichen Gedanken nachzudenken, zumuthet, schon eigene Gedanken zu produciren, wenn man Litteraturgeschichte und litterarisches Urtheil von Schülern fordert, die weder was Rechtes gelesen haben, noch Geschriebenes ordentlich verarbeiten können, so ist das dieselbe Verirrung, und es ist leider nur zu bekannt, daß in dieser Verirrung nicht nur ein großer Theil des Publicums, sondern auch der Lehrer selbst noch befangen ist.

er es unter seiner Würde hielte, mit seinen Schülern zu singen, zu spielen, und neben dem Ernst der Schule auch den Scherz und die Thorheit des Kinder- und Jugendlebens zu theilen, der seiner Autorität zu Schaden glaubte, wenn er im Angesicht seiner Schüler einmal einen Purzelbaum machte oder sich mit einem Schüler im Ringen mässe, auf die Gefahr hin, von ihm niedergeworfen zu werden; aber wir können es keinem Lehrer verübeln, wenn er den eigentlichen Turnunterricht der alten Methode als eine Sache von sich ablehnte, die seinem Berufe fern liege. Denn als Lehrer sei er da zu unterrichten; aber bei den Turnübungen beschränke sich der ganze Dienst so ziemlich darauf, die Schüler von halbschreienden Kunststücken abzuhalten, ihnen Handreichung zu thun und sie vor gefährlichem Fallen zu hüten; und das sei eben kein Unterricht, wie ihn die Schule als solche fordere. Wer kann leugnen, daß dieser Einwurf begründet sei? Nun ist aber begreiflicher Weise an eine allgemeine Einführung und Verbreitung des Turnens, namentlich bei den Volksschulen und den kleinen Anstalten, welche keinen besonderen Turnlehrer von Fach halten können, gar nicht zu denken, so lange nicht die Lehrer selbst Hand ans Werk legen und sich des Turnens der Schüler mit derselben Hingebung annehmen, als sie für deren Ausbildung in den Lehren des Christenthums, in der Sprache, in den andern Fertigkeiten und gemeinnützigen Kenntnissen Sorge tragen. Und bei den höheren Anstalten, die über große Mittel und ein zahlreiches Lehrpersonal zu verfügen haben, ist es, wie die bisherige Erfahrung dargethan hat, nicht anders.

Was ist nun zu thun? Gesetze und Verordnungen können die Theilnahme der Lehrer nicht erzwingen; sie muß aus der Natur der Sache selbst kommen. Alles läuft mithin auf die Frage hinaus: Hat das Turnen eine lehrbare, schulmäßige Seite an sich? ist dieser Stoff überhaupt einer solchen Behandlung fähig, daß er, wie jedes andere Schulfach, mit Classen und in einer wirklichen Gemeinschaft getrieben werden kann? oder ist er seiner Natur nach nur für Einzelunterweisung geschaffen und die Gemeinschaft nur ein äußerliches Zusammensein auf demselben Raume? ist endlich in dem Turnen auch ein geistig bildendes Element, das durch den Unterricht gepflegt und entwickelt wird, oder hat es nur eine rein leibliche Seite, mag man diese nun medicinisch, diätetisch, athletisch oder sonst mit irgend einem hochklingenden Namen benennen? Wir stellen diese Fragen nur auf, um den Cardinalpunct herauszuheben; nicht um sie zum Gegenstand der Controverse zu machen. Uns ist jeder Zweifel an der Möglichkeit schulmäßiger Behandlung des Turnens geschwunden, seit wir die volle Wirklichkeit vor uns gehabt und mit eigenen Augen das erfüllt gesehen haben, was wir mit Andern in dunkeln Drange auf mancherlei Wegen suchten, aber nicht finden konnten, weil wir mit unsern Experimenten an den Außenwerken stehen blieben und die Sache selbst, als eine abgeschlossene und fertige, unberührt ließen. Spieß ist es, der das Problem gelöst und aus dem Turnen, das bis dahin an den Schulen als ein äußerlicher Anhang kümmerlich vegetirte, ein wahres Schulturnen gemacht hat. Spieß hat diesem spröden Stoffe, den man nur durch künstliche Zuthaten und mühsame Hülfen in Bewegung setzen konnte, Geist und Leben verliehen; er hat die starre Masse in Fluß gebracht, dem todten Leichnam eine Seele eingehaucht, und was bis dahin ein leeres Gerüst zum Vorwand für eine Kunstschule schien, zu einem Gemeingute der Pädagogik umgeschaffen, das hinfort keinem fremd bleiben darf, der den Namen eines Jugendlehrers mit Recht tragen will.

Wer die Macht des Bestehenden, einer verjährten, festgewurzelten Meinung kennt, besonders wenn dieselbe, wie das übliche Turnen, noch durch gewichtige Autoritäten gestützt ist, wird es nicht wunderbar finden, daß der Name Spieß noch wenig bekannt

ist, obgleich seine Schöpfung nicht als ein roher Versuch, sondern als ein vollendetes Werk in aller Vollständigkeit längst dasteht. Bei dieser Sache kommt aber noch hinzu, daß sie gesehen sein muß, daß sie, noch mehr als z. B. Gesang- und Zeichenmethoden, durch Beschreibung nicht darzustellen ist. Wer sie aber einmal gesehen hat, dem springt nicht allein ihre Bedeutung, sondern zugleich auch die Möglichkeit allgemeiner Einführung unmittelbar in die Augen. Es liegt in der Natur des Turnens, als einer darstellenden Kunst, daß es weder durch eine geschriebene Systematik, noch durch eine solche Methodik gelernt werden kann; und aus dem Mangel der concreten Anschauung erklärt es sich nicht minder, wie aus der Macht des hergebrachten Systems, daß Spieß' Werke bis vor kurzem nur eine litterarische Bedeutung gehabt haben. Dennoch erkannten Männer, wie Limm, in der rein theoretisch gehaltenen Turnlehre von Spieß einen höheren Standpunct und stellten diesen Mann als den größten Sinner der deutschen Turnkunst denen gegenüber, welche auf der hergebrachten Bahn fortwandelnd viel von der hohen Bedeutung des Turnens redeten, aber nicht verstanden, diesen Reden entsprechende Thaten folgen zu lassen, noch das Turnen auf Schulen vor Verfall und Verkümmern zu retten. Trotz aller wissenschaftlichen Pedantik und Begriffsdürre, von der Limm die Spieß'sche Turnlehre nicht freizusprechen wagt, findet er in diesen Werken doch einen Fortschritt, weit folgenreicher und fruchtbarer als die Begriffsleere und Armuth des alten Systems. Wer freilich in einem Lehrbuche Unterhaltung sucht, wird sich sehr getäuscht finden; wer aber mit dem richtigen Sinne an diese Grammatik der Turnkunst herantritt, wird bald gewahr werden, daß hier ein Feld des Unterrichtes geöffnet worden ist, um so fruchtbarer und belebender, weil alles begrifflich Gefasste auch gleich in concreter Gestalt dargestellt werden kann, und das nicht an fremdem Stoffe, sondern an dem eignen Sein und Thun des Lernenden selbst. Denn indem alle Leibesübungen und Bewegungen auf die ursprünglichen organischen Thätigkeiten zurückgeführt und davon hergeleitet sind, und die im vierten Theile behandelten Gemeinübungen ebenso aus den ersten und einfachsten Raumverhältnissen und den Beziehungen des Menschen zu denselben die mannigfaltigsten Bewegungen kleinerer und größerer Massen entwickeln, wird an dem Lernenden, der, was das Wort beschreibt, durch seine eigene Thätigkeit darstellt, das Wort leibhaftig, Zahl und Form werden wesentliche Gestalten, und das Leben in dieser kleinen Welt, wo Wort und That, Begriff und Darstellung Eins sind, bereitet, bewahrt und stählt den ganzen Menschen für seinen Eintritt in eine Welt, die im Denken wie im Handeln das Maß verloren hat.

Nun ist Spieß aber nicht bei der abstracten Theorie stehen geblieben, sondern hat in seinem Turnbuche für Schulen, dessen erster Theil für die Altersstufe vom sechsten bis zehnten Jahre schon 1847, der zweite für die Altersstufe vom zehnten bis sechs-
zehnten Jahre so eben erschienen ist, den Lehrern eine so vollständige methodische und pädagogische Anweisung gegeben, wie das Turnen zu behandeln sei, daß von dieser Seite kaum noch mehr geschehen kann. Insbesondere ist der erste Theil, welcher den ersten Unterricht behandelt, in Bezug auf Anleitung so sorgfältig und sinnig durchgearbeitet, daß man glauben sollte, ein Lehrer, der das Kinderleben wirklich kennt und in dasselbe einzugehen versteht, werde im Stande sein, mit Hülfe dieses Buches, ohne vorhergegangene Anschauung, den Unterricht zu beginnen und fortzuführen. Dies wollen wir indeß nicht allzu sicher behaupten, da wir selbst nicht an die praktische Einführung und Ausübung gegangen sind, ohne vorher durch eine besondere Gunst der Umstände eine recht vollständige Anschauung des Meisters und seiner Thätigkeit gehabt zu haben.

Wir haben uns bisher darauf beschränkt, auf den Mann und seine Schriften hinzuweisen, den wir als den Reformator des Turnens überhaupt und den Schöpfer

des Schulturnens verehren, ohne näher auf die Art dieser Reform, ihre Eigen-
thümlichkeit und ihre pädagogische Bedeutung einzugehen. Dieß gründlich und um-
fassend zu thun, würde mehr Raum erfordern, als uns die Grenzen einer Schulschrift
gestatten, abgesehen davon, daß wir selbst noch zu sehr Lernende und Suchende sind,
um uns einer solchen Arbeit zu unterziehen. Wir begnügen uns daher, aus den Be-
richten einiger Collegen, die mit uns und unter unsern Augen den Turnunterricht bei
verschiedenen Classen erteilt und nach längerer Erfahrung ihr Gutachten darüber ab-
gegeben haben, einige Auszüge mitzutheilen. Es werden sich daraus die Eigenthüm-
lichkeiten des Schulturnens sowohl als die Beziehungen zu dem Unterrichtswesen über-
haupt einigermaßen ergeben; besonders aber wird daraus zu ersehen sein, daß das
Turnen eben Sache der Lehrer ist und von den ordentlichen Lehrern der Schule ange-
faßt werden muß.

Der Lehrer Reil, welcher eine Classe von 36 Schülern in dem durchschnittlichen
Alter von acht Jahren unterrichtet, äußert sich darüber folgendermaßen:

„Seit Michaelis 1851 habe ich die Schüler der zweiten Classe der Vorschule nach
der Spieß'schen Methode turnen lassen. Die nähere Bekanntschaft dieser Methode hatte
ich durch die Turnstunden erlangt, welche Herr Spieß hier gab, und als Leitfaden hat
mir das Turnbuch für Schulen von Spieß (Theil I) gedient. Nach Anleitung
dieses Buches sind die bis Seite 50 angegebenen Uebungen durchgeführt: also Stellung
der Stirn und Flanke, Armbewegungen, Tactgehen, Bildung und Umgestaltung des
Leibenskörpers, Tactlaufen u. s. w. bis zum Drehen. Je mehr ich mit dieser Methode
vertraut ward, desto mehr wurde ich auch in der Ansicht bekräftigt, daß das Turnen,
auf dieser Weise betrieben, die Erreichung des Schulzweckes wesentlich fördert. Ich halte
mich nicht fähig, den Werth dieser Methode vollständig ins rechte Licht zu stellen;
indess will ich doch Einiges andeuten, um mein Interesse für diese Sache einigermaßen
zu begründen:

„1. Der Unterricht, wie ihn Spieß in seinem Buche durchführt, ist durchaus me-
thodisch. Er führt vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten
u. s. w. Jede Uebung wird gehörig vorbereitet, so daß sie geistig aufgefaßt und körper-
lich dargestellt werden kann.

„2. Dieses Turnen gewährt in seinen Uebungen die Mittel, durch Wechsel und
Combination die Schüler fortwährend in Spannung zu erhalten. Der Lehrer kommt
bei nicht leicht in Gefahr, die Kinder durch Eintönigkeit zu ermüden.

„3. Der Einfluß dieses Turnens auf das geistige Leben ist unverkennbar. Alles
Mechanische fällt hier weg. Sowohl bei der Auffassung der zu lernenden als auch bei
der Wiederholung der schon bekannten Uebungen müssen die Kinder sich ganz dem
Gegenstande hingeben. Dieses Turnen ist also nicht bloß eine Gymnastik des Leibes,
sondern auch namentlich des Geistes, und genügt also der Hauptforderung, die man
an einen bildenden Unterricht stellen muß, besonders auch dadurch, daß

„4. bei jüngeren Schülern die vorzunehmenden Uebungen reichen und fruchtbaren
Stoff zu Denk- und Sprechübungen darbieten, und es demnach dem Lehrer in die
Hand gelegt ist, die Kinder zur Selbstthätigkeit anzuleiten.

„5. Ferner muß dieses Turnen angesehen werden als eine beständige Uebung im
Gehorsam, in der Ordnung und Aufmerksamkeit, und jeder weiß, wie wichtig diese
Eigenschaften sind, aber auch, wie viel Mühe es kostet, manche Kinder daran zu gewöhnen.

„6. Man hat schon sonst mit dem Turnen auch den Gesang in Verbindung gesetzt,
er erst durch Spieß ist diese Verbindung eine recht innige geworden, so daß Turnen
und Gesang einander heben und beleben.

„7. Ueberhaupt wirkt das Turnen durch Erhöhung des geistigen Lebens auf das ganze Schulleben fördernd ein. Tact und Rhythmus, die ordnenden und belebenden Elemente des Turnens, treten aber auch mit den übrigen Unterrichtsfächern in engere Verbindung, so mit dem Anschauungsunterrichte, wenn man Sätze im Chor nach dem Tacte aussprechen läßt, mit dem Lesen, Versagen, Schreiben und Zeichnen.“

Ausführlicher und mit vergleichender Hinweisung auf die alte Methode behandelt denselben Gegenstand der Lehrer Wunderloh, welcher eine Classe von 38 Schülern im Alter von durchschnittlich 10 Jahren unterrichtet. Seinem Berichte entnehmen wir Folgendes:

„Zunächst unterscheidet sich das neue Turnen schon dadurch scharf von dem alten, daß bei ersterem in der Regel alle Schüler unausgesetzt und gleichzeitig vom Lehrer beschäftigt werden, und zwar in der Weise, daß alle dieselbe Uebung machen, was beim alten Turnen nicht der Fall ist. Nach der hergebrachten Turnart theilt der Lehrer die Turner in Riegen und beschäftigt sie in Lancasterscher Weise unter der Aufsicht von Vorturnern. Die einzelnen Turner müssen nun die vorgeschriebenen Uebungen der Reihe nach machen, während die andern als Zuschauer unthätig dabei stehen. Daß es sehr schwer ist, bei dieser Weise des Turnens gehörig Disciplin zu halten, so wie daß viele kostbare Zeit verloren geht, da von jeder Riege immer nur Einer turnt, liegt in der Natur der Sache. Dann aber auch entbehren die Turner der fortwährenden Verbindung mit dem Lehrer, da dieser sich, selbst bei der größten Thätigkeit, nur wenige Zeit mit jeder Riege beschäftigen kann. Bei dem neuen Turnen sind alle Schüler in Thätigkeit und alle stehen unmittelbar und ohne Unterbrechung unter dem Befehl des Lehrers. Sein Befehl trifft alle zu gleicher Zeit, und daher sind sich alle in jedem Augenblicke ihrer unmittelbaren Verbindung mit dem Lehrer bewußt. Der Lehrer gibt den Schülern vollauf zu thun und nimmt sie leiblich und geistig vollständig in Anspruch, so daß sie buchstäblich keine Zeit finden, an andere Sachen zu denken, ein Umstand, der für die Disciplin und in Bezug auf die Wirksamkeit des Unterrichts nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Ferner machen alle Turner gleichzeitig dieselbe Uebung. Das Turnen wird also im eigentlichen Sinne des Wortes als Gemeinübung betrieben, und darin liegt, wie jeder Lehrer aus Erfahrung weiß, eine große belebende und treibende Kraft für jeden Einzelnen. Das Beispiel der Gewandteren reißt die Schwächeren mit fort und läßt sie nicht eher ruhen, als bis sie der Uebung Meister sind. Es ist eine Lust zu sehen, wie bei einer Uebung, die noch nicht von allen begriffen ist, die Zahl derer, welche dieselbe falsch darstellen, immer kleiner und kleiner wird, bis zuletzt alle die Uebung richtig ausführen.“

„Der seitherige Turnunterricht verlangt nur die aufgegebene Uebung, ohne die Ausführung derselben in bestimmter Weise an Ort und Zeit zu binden; das neue Turnen dagegen begrenzt die Ausführung der Uebungen nach Raum und Zeit. Betrachten wir zuerst die räumlichen Verhältnisse. Bald bilden die Turner eine Linie, die in Stirn oder Flanke geordnet ist; bald einen zwei-, drei- oder mehrgliedrigen Reihenkörper, der gleichfalls entweder in Stirn oder in Flanke steht und eine doppelte Einreihung der einzelnen Schüler, eine Einreihung in Reihen und Rotten zur Folge hat. Bald macht die Linie oder der Reihenkörper Uebungen an Ort (Fuß- und Ferseklappen, Scheingang, Scheinlauf, Drehungen u. s. w.); bald durchmessen sie in gerad- oder krummlinigen Bahnen, in großen oder kleinen Schritten, in geschlossenen oder offenen Reihen oder Rotten, in den verschiedensten Gangarten den Uebungsraum; bald setzen sich die einzelnen Reihen auf verschiedene Art um: durch Vor- oder Hinterziehen vor den vorderen oder hinter den hinteren Führer, durch Anreihen rechts und links, oder sie schwenken

um den rechten oder linken Führer oder um die Mitte u. dgl. Bei allen diesen Ortsveränderungen wird der Geist des Schülers beständig in Anspruch genommen, denn es bedarf von seiner Seite immer unausgesetzter Aufmerksamkeit, um die oft in rascher Folge gebotenen Stellungsveränderungen ausführen zu können. Wie der Unterricht auf diese Weise die örtlichen Verhältnisse bei den Uebungen berücksichtigt wissen will und von jedem Schüler verlangt, daß er sich in jedem Augenblicke seines räumlichen Verhältnisses zum Uebungsraum und vor allen Dingen zu seinen Mitturnern deutlich bewußt sei, ebenso verlangt er auch die Ausführung in bestimmt gemessener Zeit und nimmt den Tact als ordnendes und belebendes Element in seinen Dienst. Hier ist keine Willkür in Bezug auf die Zeit der Ausführung der Uebungen, wie bei der hergebrachten Gymnastik, sondern ein bindendes Gesetz, dem sich keiner entziehen darf. Der Tact wirkt gebieterisch und zwingend, aber auch zugleich erhebend und wohlthuend auf jeden Einzelnen, erleichtert jede körperliche Thätigkeit und hilft die Unentschiedenheit und Verzagttheit bei leiblichen Uebungen überwinden. Der Tact ist der leitende Faden, welcher sich beim Turnen durch die ganze Reihe gleicher oder ungleicher Uebungen zieht und so die verschiedensten Uebungen innerlich verbindet; er liegt allen Bewegungen zu Grunde und dient den Schülern als Anhalt und Stützpunkt. Die verschiedenen Gang- und Laufarten, in welchen der Schüler sich bewegt, wie Tact-, Kiebiß-, Wiege-, Hopsengang, Schottischhüpfen, Wiegelauf u. s. w. vermitteln den Uebergang von einer Tactart zur andern. Der gewöhnliche Tactgang wird von den Schülern im $\frac{2}{4}$ Tact ausgeführt. Bald gehen sie im $\frac{4}{4}$ Tact, indem sie den ersten von je vier, bald im $\frac{3}{4}$ Tact, indem sie den ersten von je drei Tritten betonen und auf diese Weise die guten Tacttheile hervorheben. Aus dem gewöhnlichen Tactgange entwickelt sich der Tactlauf, bei welchem zwei Lauffschritte auf einen Gangschritt kommen, jeder Lauffschritt mithin $\frac{1}{2}$ Tact dauert. Daß solche Uebungen einen sehr großen Einfluß auf die Bildung des Tactgefühls der Schüler haben und mithin von nicht geringer Bedeutung für den Gesangsunterricht sind, liegt auf der Hand.

„Das alte Turnen isolirt, das neue Turnen verbindet sowohl die Schüler als die Uebungen. Bei dem herkömmlichen Turnen ist das Band, welches die Einzelnen zu einer Gesamtheit vereinigt, kein durch die Uebungen gebotenes, nothwendiges, sondern ein durchaus willkürliches; bei den Ordnungsübungen nach Spieß hingegen ist die Verbindung der einzelnen Schüler zu einem Ganzen durchaus nothwendig. Dieser Umstand ist in pädagogischer Beziehung von großer Wichtigkeit. Daß Ordnung und Zusammenhang der Lebensnerv aller dieser Uebungen ist, das wird dem Schüler bei jeder Uebung durch die Uebung selbst klar. Kein Unterrichtsgegenstand vereinigt die Schüler auf so natürliche Weise, keiner verlangt mit so zwingender Nothwendigkeit von jedem einzelnen, daß er als Glied des Ganzen das Seine thue, als unser Turnen. Eben so klar ist der Turner einseht, daß die Vereinigung mit andern zur Ausführung der gebotenen Ordnungsübungen unerlässlich ist, und daß der Einzelne, herausgerissen aus dem Ganzen, für die Uebung keine Bedeutung mehr hat, eben so deutlich wird ihm durch die Uebung selbst, daß nichts Vollendetes zu Stande gebracht werden kann, wenn nicht jeder auf seinem Posten treu seines Amtes wartet. Bei keinem andern Unterrichtsfache, es Rechnen, Geographie, Geschichte oder sonst ein Gegenstand, der nicht nothwendig die Vereinigung der Schüler verlangt, springt dem Schüler die Unordnung und Störung, welche das Ganze durch ein Versehen des Einzelnen erleidet, so in die Augen als bei unsern Turnübungen. Dort kann der Lehrer nichts thun als das Versehen oder Vergehen rügen und auf die nachtheilige Wirkung für den Betreffenden wie für das Ganze aufmerksam machen, wobei es auch noch immer ungewiß bleibt, wie weit der

Schüler ihn begreift; beim Turnen dagegen kommt es dem Schüler unmittelbar zum Gefühl, welche Folgen es hat, wenn er einen Befehl gar nicht oder nicht ordentlich ausführt. Hält der Turner nicht Schritt und Tritt mit seinen Mitturnern — unfehlbar tritt der Hintermann ihn auf die Ferse; schwenkt er links, wenn rechts zu schwenken befohlen ist, so steht er einsam und verlassen da, fühlt sich in seiner isolirten Stellung nicht wohl und ordnet sich rasch, dem Zuge des Ganzen folgend, wieder ein, glücklich, wenn der Lehrer seinen Irrthum nicht bemerkt hat. Hält er beim Reihenmarsch in Flanke nicht Abstand und es wird geboten „Halt!“ oder „Rechts um!“ so wird er sofort inne, daß er Schuld an der entstandenen Unordnung ist. So folgt die Strafe für einen Fehler nicht wie ein hinkender Bote, sondern auf dem Fuße nach. Hier bedarf es keiner langen Strafpredigt; die Uebung selbst rächt jeden Fehler auf fühlbare Weise und trägt so das Heilmittel in sich: das Turnen ist eine Schule der Zucht und des Gehorsams. Da die Ordnungsübungen dem Schüler recht deutlich zeigen, daß von der speciellen Thätigkeit aller Einzelnen das Gelingen abhängt, so fühlt er eben so wohl seinen Werth und seine Bedeutung als Einzelner für die Gesamtheit, als er auch gleichzeitig den Werth aller seiner Mitturner anzuerkennen weiß. Das Turnen weckt in ihm das Selbstgefühl, schützt ihn aber zugleich vor jeglicher Ueberhebung und nöthigt zu richtiger Würdigung der Verdienste anderer. Jeder Turner fühlt, welche Pflichten, aber auch welche Rechte er dem Ganzen gegenüber hat. Er verlangt von jedem Mitturner, daß er seine Pflicht thue, gesteht aber dieselbe Forderung ihnen in Bezug auf sich selbst zu. So lernt sich der Turner als abhängiges und doch zugleich selbständiges Glied einer Gesamtheit kennen, lernt sich in einem künstlichen Organismus frei und selbständig bewegen. Vergebens wird man sich nach einem Unterrichtsfache umsehen, welches so wie unser Turnen den Schüler zu dem Bewußtsein führt, daß die Zweck eines organisirten Ganzen nur dann erfüllt werden können, wenn jedes einzelne Glied sich dem über dem Ganzen waltenden Gesetze frei unterwirft, welches ihn so praktisch auf seine künftige Stellung in Gemeinde und Staat vorbereitet. Wie wichtig auch die übrigen Disciplinen der Schule für die Bildung des Schülers sind, indem sie ihn mit den nöthigen Kenntnissen ausrüsten, seinen Verstand schärfen u. s. w., so thun sie doch nur sehr wenig dazu, ihn seine Stellung und Verpflichtung als Glied eines Ganzen kennen zu lehren; unser Turnen dagegen ist ihm die schönste Schule für das spätere Leben, wo er auch als Glied eines Ganzen mit bauen und schaffen soll zum Wohle der Gesamtheit. Es ist eine sehr traurige Erscheinung in unserm öffentlichen Leben, daß der Einzelne so oft aus Selbstsucht und thörichter Verblendung nach einer unbeschränkten Freiheit seiner Person strebt, und die Gesetze, welche zum Wohle des Ganzen nothwendig sind, als drückende und beengende Fesseln ansieht, deren er sich gern entledigen möchte. Das Turnen wird sicher dazu beitragen, diesen Krebschaden zu heilen; denn wer unsere Turnschule durchgemacht hat, der wird das als nothwendig erkannt, die Gesellschaft einigende Band, das Gesetz, lieben, halten und schützen.

„Das neue Turnen dient nicht bloß zur körperlichen Ausbildung; es beschäftigt auch auf ausgezeichnete Weise den Geist, schärft das Nachdenken, gewöhnt an stete Aufmerksamkeit, faßt überhaupt den ganzen innern Menschen. Den Körper auszubilden und zu kräftigen ist Zweck alles Turnens, und daß die alte Gymnastik diesen Zweck insofern erreicht, als sie den Turner zu bestimmten Uebungen geschickt zu machen weiß, davon überzeugt man sich leicht durch den Augenschein. Es zeigt sich indeß dem Tieferblickenden bald, daß die hergebrachte Gymnastik sehr wenig thut für ein leichtes, gewandtes Auftreten überhaupt, weil sie die allseitige Ausbildung der gewöhnlichen Bewegungen, auf welche der Mensch angewiesen ist, zu wenig berücksichtigt. Man wird

Viele finden, denen trotz alles Turnens an Reck, Barren u. s. w. Hände und Füße, wie man zu sagen pflegt, im Wege stehen. Anders wirkt das neue Turnen. Es bildet nicht einseitig dieses oder jenes Organ aus, sondern nimmt den ganzen Menschen in seine Pflege. Es schließt die hergebrachten Uebungen nicht aus; es pflegt aber ganz vorzüglich die gewöhnlichen Bewegungen der Gliedmaßen und strebt auf allen Stufen nach ästhetischer Ausführung. Alle Bewegungen, die der Turner bisher mechanisch ausgeführt hat, sollen zum Bewußtsein gebracht werden, damit der Geist sie beherrsche und regle. Die Forderung des Lehrers, daß jede Bewegung begriffen und nicht bloß mechanisch ausgeführt werde, setzt den Verstand des Turners in Thätigkeit. Ist eine Uebung angekündigt, so soll der Schüler sie schon im Gedanken vollziehen, ehe noch deren Ausführung geboten wird. Auf alle Weise hat der Lehrer die Schüler in dieser geistigen Thätigkeit zu unterstützen und sich durch geeignete Fragen zu überzeugen, ob der Schüler diesen geistigen Proceß — man könnte ihn das Gedankenturnen nennen — auch vollzieht, um auf diese Weise zu verhindern, daß er nicht gedankenlos bloß den andern folge. Es fällt dem Schüler leicht, die befohlene Uebung im Geiste zu vollziehen, so lange er in keiner andern oder nur in einer leichten Uebung begriffen ist; schwieriger wird aber die Aufgabe, wenn während der Zeit, wo eine etwas zusammenge setzte Uebung ausgeführt wird, eine andere, gleichfalls zusammengesetzte Uebung geboten wird. Der Schüler soll die erste Uebung fortsetzen, bis der Befehl zur Ausführung der schon angekündigten neuen Uebung gegeben ist, sich aber zugleich auf diese vorbereiten und sie schon im Geiste vollziehen. Da kommt es nun wohl vor, daß er entweder die alte Uebung falsch darstellt, indem der Geist sich ausschließlich mit der neuen beschäftigt, oder daß er die alte Uebung festhält und darüber sich mit seinem Geiste nicht in die neue hineinlebt und nun diese falsch darstellt. In solchen Fällen wird die Fassungskraft und Aufmerksamkeit der Schüler auf die Probe gestellt, und man sieht recht deutlich den Vorzug der geistigen Ueberlegenheit, der es möglich ist, die Aufmerksamkeit zu theilen. Im Ganzen thut der Lehrer bei jüngeren Schülern wohl, dergleichen Uebergänge von zusammengesetzten zu zusammengesetzten Uebungen nur dann zu verlangen, wenn die Schüler in der Ausführung der ersten Uebung schon längere Zeit begriffen gewesen sind; die Uebung erfordert dann nicht mehr so viel Aufmerksamkeit als im Anfange, und der Schüler kann sich leichter mit der neuen Uebung vertraut machen. Wird eine ganz neue Uebung aufgenommen, so ist es gerathen, daß der Lehrer dieselbe erst vormache, ehe er sie üben läßt, und erst dann Rechen schaft fordere über die einzelnen Theile und die Ausführung derselben: — erst Anschauung, dann Belehrung. Eingedenk der Worte des Dichters: „den schlechten Mann muß man verachten, der nie bedacht, was er vollbringt!“ die bei allen Disciplinen der Schule nicht genug berücksichtigt werden können, hat der Lehrer es für ein Hauptstück beim Turnen zu betrachten, daß die Schüler sich über die verschiedenen Uebungen und über ihre gegenseitige Stellung bei denselben ausdrücken. Dem Turner wird dadurch die Genugthuung und das befriedigende Gefühl, daß er geistig durchdringt, was er körperlich schafft, und das Turnen erhält für ihn auf diese Weise erst seine geistige Weihe. Bessere Köpfe werden freilich auch ohne die vom Lehrer eingeleitete Besprechung die Uebungen mit dem Geiste begreifen; schwächere Schüler aber werden leicht bei der bloßen mechanischen Ausübung stehen bleiben. Es geht mit dem Turnen in dieser Beziehung wie mit allen Unterrichtsgegenständen der Schule: das Bildende liegt nicht so sehr in dem Stoffe, als in der Art und Weise, wie derselbe den Schülern vorgeführt wird. Ich erinnere in dieser Beziehung nur an den Rechenunterricht, der, wie wir weiter unten sehen werden, auch noch in anderer Beziehung dem Turnunterrichte ver-

glichen werden kann. Die Schüler können zum Rechnen, d. h. zur Auffindung einer Antwort (Größe) aus gegebenen (Größen-) Bestimmungen geführt werden, ohne daß sie eine klare Einsicht in die Sache bekommen. Der Schüler wird auf diese Weise zu einer Rechenmaschine gemacht; er ist thätig, weiß aber nicht, was er thut. Der fähige Schüler, der gewohnt ist, stets dem Warum nachzuspüren, wird auch bei solchem mechanischen Rechnenunterrichte sich zum Verständniß durcharbeiten; aber die Mehrzahl bleibt auf der ersten Stufe stehen und lernt nie wahrhaft rechnen, d. h. mit klarem Bewußtsein die verschiedenen Operationen vollziehen. Ähnlich ist es mit dem Turnen, das auch sowohl mechanisch als pädagogisch getrieben werden kann; doch wird der Schüler bei einem schlechten Turnunterrichte die Sache noch eher geistig auffassen als bei einem mechanischen Rechnenunterrichte, weil das Turnen alle Anschauungen vorführt, welche die geistige Auffassung möglich machen, wogegen der mechanische Rechnenunterricht bei allen Neuerlichkeiten gerade diejenigen Anschauungen nicht gibt, welche die Grundlagen eines rationalen Rechnens sind. Auch in der Hinsicht ist unser Turnen, was ich beiläufig bemerke, noch mit dem Rechnen zu vergleichen, daß der Schüler namentlich bei solchen zusammengesetzten Uebungen, welche Stellungsveränderungen bezwecken, mit seinem Geiste Schlußreihen machen und von einem Ergebnisse zum andern fortschließen muß. Ob er richtig geschlossen hat, zeigt die Ausführung der Uebung: die Ausführung ist die Rechnungsprobe beim Turnen.

„Schon aus dem Gesagten geht hervor, daß das Turnen nach Spieß ein vorzügliches Mittel ist, die Schüler an stetige Aufmerksamkeit zu gewöhnen; doch wird es passend sein, diesen Punct noch etwas ausführlicher zu beleuchten. Aufmerksamkeit von Seiten der Schüler ist überall die erste Bedingung, wenn der Unterricht Frucht bringen soll, und es ist daher die größte Pflicht des Lehrers, alle Mittel zu ergreifen, wodurch er dieselbe befördern kann. Es stellen sich ihm aber in dieser Beziehung bei den verschiedenen Unterrichtsfächern größere oder geringere Schwierigkeiten entgegen. Entschieden ist es am schwierigsten, die Aufmerksamkeit bei solchen Fächern zu fesseln, für welche der Lehrer nur bei wenigen Schülern Anknüpfungspuncte findet; viel leichter hingegen bei solchen Gegenständen, auf welche der Schüler schon durch sein bisheriges Leben vorbereitet ist. Solche Fächer sind besonders geeignet, den Schüler zu gewöhnen, seine Gedanken längere Zeit auf einen bestimmten Punct zu richten, und zu diesen Fächern gehört ganz vorzüglich unser Turnen; denn es verlangt nur Bewegungen, die der Schüler größtentheils bereits ausgeführt hat. Darin liegt schon die sichere Gewähr, daß es dem Lehrer ohne besondere Mühe gelingen wird, die Aufmerksamkeit der Schüler für die vorzunehmenden Uebungen zu gewinnen. Dann aber ist es auch bei keinem Fache so leicht, die Aufmerksamkeit der Schüler zu überwachen, als beim Turnen. Bei den meisten Gegenständen des Unterrichts ist es für den Lehrer sehr schwer, ja oft unmöglich, sich mit Sicherheit zu überzeugen, ob auch alle Schüler aufmerken und seinem Gedankengange folgen. Ob dieß der Fall sei oder nicht, darüber kann er nur bei dem Einzelnen zur Gewißheit kommen; denn, weil die verlangte Antwort oft auf sehr verschiedene Weise ausgedrückt werden kann, darf er immer nur einen Einzelnen fragen. Beim Turnen stellt sich die Sache ganz anders; denn hier kann auf die gestellte Frage (die befohlene Uebung) nur eine bestimmte Antwort (die Ausführung der Uebung), und diese auch nur in einer und derselben Weise gegeben werden. Hier kann man die Aufgabe gleichzeitig an alle richten und kann von allen eine gleichzeitige und gleichmäßige Lösung erwarten, ohne ein wildes Durcheinander fürchten zu müssen. Da beim Turnen die Ausführung jeder befohlenen Uebung sichtbar vor Augen tritt, so kann der Lehrer auch beständig mit großer Sicherheit die Aufmerksamkeit der einzelnen Schüler

überwachen. Der Schüler weiß dieß und nimmt sich daher mehr zusammen als beim übrigen Unterrichte, wo er sich wohl hin und wieder gehen läßt und, wie er schon aus Erfahrung weiß, gehen lassen kann, ohne daß der Lehrer es in allen Fällen bemerkt. Beim Turnen muß er aufmerksam sein; hier gibt es kaum einen Ausweg; denn er muß in jedem Augenblicke Rechenhaft ablegen, ob er Acht gegeben hat, da er ja auf jeden Befehl die Ausübung einer in die Erscheinung tretenden Übung schuldig ist, über die das Auge des Lehrers wacht. Sollte ich ein Unterrichtsfach nennen, welches vor allen andern geeignet wäre, die Schüler an Aufmerksamkeit zu gewöhnen, ich wüßte kein einziges dem Turnunterrichte an die Seite zu setzen. Wenn dem aber so ist, so folgt nothwendig daraus, daß die Schüler nicht erst in reifern Jahren, sondern gleich mit ihrem Eintritte in die Schule anfangen müssen zu turnen. Gerade bei den Elementarschulen muß recht sehr ein Unterrichtsfach willkommen heißen werden, welches, wie unser Turnen, unmittelbar an das seitherige Leben des Schülers, an seine Spiele und Bewegungen anknüpft, ihn dabei ganz und vollständig leiblich und geistig in Anspruch nimmt, und so alles in sich vereinigt, was zur Aufmerksamkeit drängt. Das Turnen wird, wie überhaupt, so insbesondere für die Elementarclassen der Schulen von großer Bedeutung sein. Es wird mit dazu beitragen, daß die durch und durch unpädagogische Bestimmung, welche die sechs- und siebenjährigen Schüler der Landschulen wöchentlich 0 Stunden an die Bank fesselt, einen Theil ihres nachtheiligen Einflusses verliert. Keines Erachtens müßte die Grundklasse jeder Schule täglich wenigstens eine halbe Stunde turnen, und es könnte dieß um so leichter geschehen, da ein Theil des übrigen Unterrichts sich mit beim Turnen abmachen läßt. So können z. B. die Turnübungen auf die fruchtbarste Weise zu Sprechübungen benutzt werden; auch für die ersten Elemente des Rechenunterrichts gibt das Turnen bei geeigneter Behandlung die trefflichsten Anschauungen.“

Bei der vierten Classe der höheren Bürgerschule hat der Lehrer Kröger den Turnunterricht übernommen. Trotz der ungünstigen Zusammensetzung dieser Classe, die eben elf- und zwölfjährigen Schülern eine ganze Reihe vierzehn- und fünfzehnjähriger ihlt, hat auch bei dieser das Turnen nach Spieß sich trefflich bewährt und nicht wenig beigetragen, die sehr gemischte Classe zu einem Ganzen zu verbinden. Dem Berichte des Lehrers entnehmen wir Folgendes:

„Wir haben im Ganzen jetzt etwa 30 Stunden geturnt. Daß in dieser Zeit eben nichts Ausgezeichnetes hat geschafft werden können, versteht sich von selbst; indeß ist schon manche Thätigkeit geübt und eine gute Grundlage gelegt. Grundsatz war es, nicht eher eine neue Übung hinzunehmen, als bis die angefangene zu einiger Sicherheit gebracht war. Zu einiger Sicherheit, sagen wir; denn es ist hier wie beim Schreiben. Wollte man da beim Anfange jeden Buchstaben so lange üben, bis er durchaus schön wäre, so würde man sehr lange Zeit gebrauchen, ehe man über das Alphabet hinausläme: viele Schüler würden beim Abgange aus der Schule noch mitten rein stecken. Wie man hier üben läßt, bis der Buchstabe einigermaßen regelrecht ist, so mit andern ebenso verfährt und immer zwischendurch die bereits geübten wiederholt, wobei ja auch jeder einzelne wieder vorkommt, so geschieht es auch beim Turnen. Fast jede Übung wird in jeder Stunde wiederholt und in Verbindung mit andern ausgebildet.“

„Den Gang zeichnete uns der Cursus, den Spieß hier selbst durchgemacht hatte, er findet sich der Hauptsache nach auch so in seinem Turnbuch für Schulen, Thl. 1. Er wurde nur das, was vorzugsweise für kleine Schüler und reine Anfänger berechnet überschlagen, oder nur flüchtig berührt. Wir haben aus jenem Buche geübt: Tact-

schrift an und von Ort, Stampfen, Stampfgang, Schlaggang, Fersengang, Zehengang, Laufen, Wendungen an Ort und während des Gehens und Laufens, Kiebschritt (namentlich als Hülfsmittel zum Schrittwechsel), Wiegschritt, Vorwärts-, Rückwärts- und Seitwärtsgehen in Linie, Hüpfen auf beiden und auf einem Beine u. a. — Alles mit und ohne Armtthätigkeiten — Bildung von Reihen und Rotten (Reihenkörpern) und Herstellung der Linie aus denselben. Eine Hauptthätigkeit der Arme war auch das Klappern mit den Klapperbrettern. — Zu bedauern ist es, daß es mit dem Gesange in dieser Classe nicht recht gehen will. Eine große Zahl der Schüler steht in dem Alter, da sie nicht singen können und dürfen. Es will sonst der Tact des Turnens, wenn nicht gerade anstrengende Uebungen gemacht werden, auch die Begleitung der Löhne, des Gesanges; und wie der Gesang durch jene gesellige Bewegung eine Nothwendigkeit wird, so stempelt er dieselbe wieder zu einer freudigen und verbreitet über das Ganze eine Heiterkeit und einen Frohsinn, die Muth und Ausdauer mit sich führen.

„Zum Schlusse noch Eins. Es ist vergleichsweise des Schreibens gedacht worden. Dieses Fach ist auch in andrer Beziehung der Art, daß die Principien des Turnens darauf angewandt werden können. Wir selbst haben schon mehrere Jahre das sogenannte Tactschreiben mit den Schülern geübt und gute Früchte erzielt. Ob und wie jene Principien auch auf andere Fächer sich übertragen lassen, müssen wir der Eigenthümlichkeit jedes einzelnen Lehrers anheim stellen; jedenfalls ist zu wünschen, daß sie so weit als möglich sich verbreiten.“

Die fünfte und dritte Classe der höheren Bürgerschule, Schüler von elf bis zwölf und dreizehn bis vierzehn Jahren, hat der Lehrer Thöle im Turnen unterrichtet, außerdem aber auch an einer kleinen Mädchenschule bei Kindern von sieben bis neun Jahren Unterricht erteilt, so daß seine Thätigkeit auf diesem Gebiete eine recht mannigfaltige gewesen ist. Aus seinem Berichte theilen wir Folgendes mit:

„Ich habe mich mit der Zeit immer strenger an das Turnbuch von Spieß gebunden, nachdem ich eingesehen, daß Uebergriffe und Vornwegnehmen der Uebungen, besonders bei den jüngeren Schülern, zu keinem guten Resultate führen; bei den größeren habe ich den von mir aufgezeichneten Gang, welchen Spieß bei seinem Aufenthalte hieselbst befolgte, zu Grunde gelegt.

„Es ist zunächst der Geist der Ordnung, der durch dieses Turnen bei den Schülern geweckt wird, und die Fähigkeit, in dem angewiesenen Kreise die gebührende Stellung einzunehmen. Das Erste, womit dieser Unterricht beginnt, ist, daß den Schülern geboten wird, sich nach der Größe in einer Reihe aufzustellen, und jedes Kind hat dabei seinen Platz selbst zu suchen. Ich habe bemerkt, daß die Knaben sich sehr leicht zurecht finden, während es bei den Mädchen größere Schwierigkeiten hat; ich habe sie aber stets sich selbst einrichten lassen und nur, wo Streit entstand, entschieden. Im Anfange war ihre Reihe ziemlich schlecht eingerichtet und auch jetzt stehen sie noch nicht ganz wie sie könnten; aber wie bisher schon freiwillige Umsetzungen vorgekommen sind, so werden auch die noch vorhandenen Fehler in Kurzem bemerkt und verbessert werden. Ebenso wird bei dem Befehl: „Richtet euch!“ nicht der Einzelne aufmerksam gemacht, sondern nur im Allgemeinen die Aufstellung beurtheilt; nicht der Lehrer denkt und sieht für die Schüler, sondern jeder muß für sich selbst umschauen, seinen Platz suchen und finden. Sehr oft habe ich bemerkt, daß die Nachbarn, besonders wenn schon kleinere Reihen und Rotten gebildet sind, den unordentlichen Neben- oder Bordermann nachdrücklich zurechtschieben; ja oftmals ermahnen die Führer der Rotten, besonders Mädchen, sobald der dreigliedrige Reihenkörper hergestellt ist, ihre kleinen Nebenleute, auf die Erhaltung der Ordnung sorgfältig zu achten, und man sieht die Freude der

Einzelnen, wenn solche Schüler mit ihnen zusammen stehen, an denen sie Ordnungssinn und Aufmerksamkeit kennen.

„Wie sehr es hiebei zum Vortheil gereicht, daß oft eine Umsehung eintrete und ordnungsliebende Schüler mit solchen zusammentreffen, die weniger Sinn dafür haben, liegt auf der Hand; nichts scheuen die Kinder mehr als einen gerechten Vorwurf von Seiten ihrer Mitschüler. Ist nun einmal die bestimmte Ordnung hergestellt, so ist damit übrigens die Thätigkeit des Ordners nicht aus: fast jede neue Uebung erfordert auch eine neue Ordnungsthätigkeit oder der Lehrer verbindet eine solche damit, indem er z. B. die Schüler, während sie mit einer bestimmten Uebung beschäftigt sind, auffordert, ohne Unterbrechung dieser Uebung ihren Abstand von einander zu verändern u. dgl. Der Lehrer hat bei diesen Ordnungsübungen nur hin und wieder aufmerksam zu machen; einer hilft dem andern oder lernt von dem andern, und die am meisten einer Mahnung bedürfen, sind nicht so sehr die ungeschickten als die flüchtigen. Ueberdies liegt in dem festen, bestimmten Befehlsworte des Lehrers eine unwiderstehliche Macht. Ehe die Stunde beginnt, tummeln sich die Kinder gern spielend und lärmend auf dem freien Raum umher; aber so wie der Befehl: „Stellt euch!“ erschallt, tritt Ruhe ein, und nach dem „Rechtsstapfen“ hört man keinen Laut mehr. Wollen dennoch zwei oder mehrere mit einander verkehren, so braucht der Lehrer kein tadelndes Wort zu sagen: eine Reihenumsehung bringt die Plauderer aus einander, oder ein „Rechts um!“ macht aus den Nebenleuten Vorder- und Hinterleute und der Verkehr unterbleibt.

„Durch Anwendung einzelner dieser Turnübungen läßt sich auch in der Schule oftmals eine größere Sammlung und Ordnung herstellen, und besonders in den untern Classen sind solche Mittel von großer Wirkung. Das Aufstehen der Schüler beim Eintritt des Lehrers erhält eine viel größere Bedeutung, wenn es zugleich an einen bestimmten Befehl oder ein Zeichen gebunden wird. Nur vor dem Aufstehen, höchstens noch während des Stehens darf der Schüler seine Sachen ordnen, die er während des Unterrichts nöthig hat, und erst wenn völlige Ruhe eingetreten ist, wird geboten: „Sitzt euch!“ alles ist dann still und gesammelt und der Unterricht beginnt. Sonst entsteht durch das frühere oder spätere Niedersitzen ein fortlaufendes Geräusch; diese Unruhe wird leicht wieder von andern zum Sprechen benutzt und nur wiederholte Aufforderung des Lehrers vermag dann Stille herbeizuführen. Ist ein Schüler, während alle stehen, mit seinen Sachen noch nicht in Ordnung, so treibt ihn das Gefühl, daß alle auf ihn warten, zur raschen Thätigkeit, und das nächste Mal ist er schon fertig, wenn der Lehrer eintritt.

„Bei keinem Unterrichtsfache ist es möglich, die Aufmerksamkeit Aller so zu sammeln, als beim Turnen; bei keinem Lehrgegenstande kann der Lehrer so sicher als bei diesem überzeugt sein, daß Alle aufmerken. Sitzen die Schüler auf den Bänken, so ist nicht immer leicht zu unterscheiden, ob der einzelne wirklich theilnehmend aufmerkt oder nur träumt; aber hier, wo es darauf ankommt, das im Geiste Aufgefaßte sogleich anzustellen, hat der Schüler keinen Ausweg, und wer auch nur ein Wort überhört, steht vereinzelt da, nicht bloß von dem Lehrer getadelt, sondern auch beschämt von seinen Mitschülern. Der beständige Wechsel kann die Uebungen nie mechanisch werden lassen, wie dieß beim Militär der Fall ist, und je zusammengesetzter die Uebungen, besonders die Reihenübungen sind, desto gespannter muß die Aufmerksamkeit sein, so daß ältere Schüler auch mehr geistig angestrengt werden als jüngere: ein Umstand, der den pädagogischen Werth dieses Turnens deutlich herausstellt.

„Von großer Wirkung auf die Schüler ist es, daß von verschiedenen Gliedern des Körpers zugleich Thätigkeiten gefordert werden und daß die gute Ausführung nur

dadurch erreicht wird, daß der Schüler die Uebung wirklich im Geiste durchmacht, nicht aber dadurch, daß er seine Glieder in der Uebung beobachtet. Der Geist ist es, der turnt; der Leib gehorcht. Lenkt man z. B. — um eine einfache Uebung zu wählen — beim Tacttreten und fortgesetzten Ausstrecken der Arme die Aufmerksamkeit zu sehr auf die Füße, so gerathen die Arme leicht in Verwirrung. Ferner steht der Schüler nicht allein: er hat Nebenleute, Vorderleute, Hinterleute, muß Linie und Schritt halten, dabei andere Uebungen machen, kurz, muß sich allseitig umschauen und so viele Punkte im Auge behalten, daß man es erklärlich finden wird, wenn besonders ältere Schüler, die in diesem Turnen noch nicht geschult sind, behaupten, keine Stunde strenge sie so sehr an als eine solche Turnstunde. Dieß kommt hauptsächlich von der unausgesetzten Aufmerksamkeit, denn die körperlichen Bewegungen werden nie zu solcher Festigkeit gesteigert, daß sie wirkliche Erschöpfung herbeiführen.

„Ich habe besonders an einzelnen Mädchen bemerkt, wie sichtlich sie durch das Turnen aufgeweckt wurden; vor allem solche, die von Natur langsam oder träumerisch waren. Im Anfange kam es sehr häufig vor, daß Einzelne, wenn z. B. „Vormwärts!“ commandirt wurde, unentschlüssig stehen blieben, bis sie endlich bemerkten, daß sie allein waren, und dann schnell nachkamen. Aber gerade diese sind jetzt sehr gespannt und strengen sich an, die Folgen der Gedankenlosigkeit zu vermeiden. Schwieriger sind die Flüchtigen und Leichtsinrigen zu behandeln; aber man kann bei diesen sehr gut dadurch wirken, daß man sie mit solchen zusammenstellt, die einen Stolz darein setzen, sich selbst und ihre Reihen in Ordnung zu halten.

„Durch Anwendung gewisser Turnübungen läßt sich auch bei andern Unterrichtsfächern in der Schule ein höherer Grad von Aufmerksamkeit erzielen. Tritt in der Classe Unruhe oder Ermattung ein, so bringt ein gemeinsames Aufstehen und Niedersitzen wieder frische Spannung hervor. Wird eine Frage von mehreren Schülern überhört, so lasse ich sie wohl im Chor nachsprechen und das Nachdenken wird sogleich auf sie gelenkt. Wie überhaupt gemeinsame Uebungen von großem Nutzen sind, so habe ich dieß besonders beim Declamiren gefunden, wo sonst so leicht Anlaß zur Unruhe und Zerstreuung gegeben wird. Manche Lehrer erlauben daher wohl den Schülern, für sich zu lesen, während einer declamirt; allein dieß ist ein kläglicher Nothbehelf. Durch gemeinsames Declamiren wird dem Uebel ganz anders entgegengearbeitet. Der Lehrer selbst merkt genauer auf, wenn er die Gesamtheit der Schüler oder eine größere Abtheilung derselben in Thätigkeit vor sich sieht, und auch des Schülers Aufmerksamkeit ist gespannter, weil er nicht nur auf die Worte des Gedichts, sondern auch auf den Rhythmus strenger achten muß, um mit seinen Mitschülern zusammen zu bleiben. Wird so das rhythmische Gefühl besonders ausgebildet, so wird andererseits auch die Betonung und Articulation keineswegs verabsäumt; ich habe im Gegentheil gefunden, daß die Schüler nicht nur freier herausprechen, sondern auch richtiger betonen und deutlicher articuliren; der schwächere richtet sich auf an dem sicheren. Der Lehrer bekommt nach einiger Uebung bald ein so feines Gehör, daß er auch die leisesten Fehler heraus hört und den Schuldigen entdeckt. Außerdem suche ich die Aufmerksamkeit dadurch noch zu steigern, daß ich nur durch Zeichen andeute, ob stark oder schwach, ob von Allen oder nur von kleinern Abtheilungen gesprochen werden soll, wodurch denn zugleich die kräftigeren, so wie die ruhigeren und sanfteren Partien eines Gedichtes zur lebendigen Anschauung kommen.

„Wenn das Turnen, wie bisher gezeigt worden, eine Schule der Ordnung und Aufmerksamkeit ist, so bildet es weiter ganz besonders das rhythmische Gefühl. Jede Bewegung, jede Thätigkeit des Turnens wird durch den Tact gebunden, und das

in einfachen Gehen bis zum zusammengesetzten Reiben wird dieser nie außer Acht gelassen. Die wichtigste dieß für die ästhetische Ausbildung des ganzen Menschen ist, bedarf keiner Nachweisung. Mit der einfachsten natürlichsten Uebung, dem Tactgehen, beginnt jede Turnstunde: und so leicht dieß scheint, so zeigt sich doch selbst hierbei, wie schwer es dem ungeschulten Menschen ist, sich bei der einfachsten Thätigkeit rhythmisch zu bewegen. Wenn auch der Schüler den Rhythmus im Geiste faßt und z. B. rhythmisch zählen kann: so kann er damit noch keineswegs im Tacte gehen: der Geist ist des Leibes noch nicht Herr und die Glieder gehen ihre eigenen Wege. Der eine geht zu schnell, der andere zu langsam, und es kostet bei kleineren Schülern große, große Mühe, eine regelmäßige Bewegung, gleichen Schritt und Tritt in das Ganze zu bringen. Ein wirksames Mittel ist zunächst der Stampfgang, dem nur wenige recht ungeschickte widerstehen können; von noch größerer Bedeutung das Gehen mit Links- oder Rechtsstampfen. Wie oft müht sich so ein kleiner Mann, der aus aller Kraft gegen den Tact stampft, den richtigen Tritt zu finden! Die Bewegung reißt ihn fort, er hat nicht Zeit den Tritt zu wechseln; aber wie freut es ihn auch, wenn es ihm endlich gelingt und er in selbst hört, daß er mit den übrigen in Einklang steht.

„Durch das strenge Einhalten des Tactes wird nun beim Turnen jede Bewegung ordnet und jede Thätigkeit des Körpers auf ein bestimmtes Maß zurückgeführt. Der Lehrer muß den Tact in seiner Gewalt haben; aber faßt er ihn sicher, so gewinnt er sich eine Macht über seine Schüler, der sich keiner entziehen kann und die sich in dem Maße bei keinem andern Unterrichtsgegenstande findet. Mit dem Tacte hört aller Eigensinn auf und der Schüler muß sich fügen und unterordnen, er mag wollen oder nicht. Als in jedem Menschen schlummert, musikalischer Sinn, und nur zu oft aus Mangel an Ausbildung untergeht, das gewinnt hier Leben durch den Tact, und von selbst verbindet sich so mit dem Turnen Gesang und Musik; der ganze Mensch treibt gewissermaßen Musik und gewinnt dadurch an Frische, Kraft und Adel.

„Nicht zu übersehen ist ferner, wie sehr auch das Gefühl der Selbstständigkeit durch das Turnen ausgebildet wird, wie die Schüler lernen, sich frei und unbefangen zu bewegen. Es wird jüngern Schülern schwer sich zu entschließen, besonders wenn sie in Gemeinschaft mit andern sehen, etwas selbstständig zu thun; sobald etwas gegeben wird, schauen sie sich nach ihren Mitschülern um. „Sollte es wohl recht sein? — die andern daselbe?“ — solche Gedanken stehen im Anfange Großen und Kleinen auf der Stirn geschrieben. Hier lernen nun die Schüler für sich selbst denken und handeln, besonders da oft die Einzelnen jeder eine besondere Uebung zu machen haben. Knaben sind hierin dreister, wagen mehr, fassen schneller; die Mädchen dagegen, besonders die kleineren, scheuen sich gewaltig, etwas zu thun, was falsch sein könnte, trauen sich selbst zu wenig; aber ihr Vertrauen wächst mit jedem gelungenen Versuche. Auch bei den Uebungen, wo die Schüler anscheinend nur dem Führer zu gehorchen brauchen, wird das Gefühl der Selbstständigkeit dadurch geweckt, daß man mit Thätigkeit drei, zwölf und mehr Führer schaffen kann und daß ein einfaches: „Links — kehrt!“ die Nachfolgenden zu Führern macht. Auch ist bei der Raschheit, mit der die Uebungen ausgeführt werden, an ein bloßes Absehen und Nachmachen gar nicht zu denken. Wer seine Gedanken und Sinne nicht beisammen hat, verirrt sich leicht; besonders bei den Reihungen ist es unmöglich, sich nach andern zu richten, weil jedem seine besondere Zahl Schritte zugemessen ist. Versäumt er einen einzigen Schritt, so ist es zu spät und er muß hinten antraben.

„Daß neben dem Gefühl der Selbstständigkeit andererseits auch das Gefühl der Abhängigkeit geweckt und dem Schüler die Nothwendigkeit vorgeführt wird, sich

unterzuordnen und einem Ganzen zu dienen, ist abermals ein großer Vorzug dieses Turnens. Jene falsche Freiheit, die so oft zu Troß und Eigensinn führt, kann hier nie zur Geltung gelangen. Keine Übung gelingt, wenn der Einzelne nicht Rücksicht nimmt auf seine Genossen und sich in den Schranken seiner Stellung hält. Anfangs laufen die kleinen Turner blindlings zu, als wäre der Raum für sie allein da, dann aber kommt die Reihe, die Rote und vieles Andere ihnen in die Quere, ein plötzliches „Halt!“ bringt sie zur Besinnung, und selbst sehend, wie sie sich abgesondert haben, nehmen sie sich künftig in Acht und werden vorsichtig. Je zusammengefügter die Übungen sind, desto mehr tritt die Rücksicht auf die Andern und auf das Ganze in den Vordergrund: mit der Selbständigkeit wächst die Abhängigkeit; beide gehen Hand in Hand, und darin liegt eben die hohe pädagogische Bedeutung dieses Unterrichts, die ihm nothwendig eine wichtige Stellung unter den Lehrgegenständen verschaffen muß.

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Arrêté du ministre de l'instruction publique et des cultes, fixant les nouveaux programmes d'enseignement des lycées (30 août 1852).

(Fortsetzung). *

Application de la géométrie élémentaire.

XXXVII. Classe de troisième.

Levé des plans.

1, 2. Tracé d'une droite sur le terrain. — Mesure d'une portion de droite au moyen de la chaîne. — Levé au mètre. — Tracé des perpendiculaires. — Usage de l'équerre d'arpenteur. — Mesures des angles au moyen du graphomètre. — Description et usage de cet instrument. — Rapporter le plan sur le papier. — Echelle de réduction.

3. Levé à la planchette.

4, 5. Déterminer la distance à un point inaccessible; la distance entre deux points inaccessibles. — Prolonger une ligne droite au delà d'un obstacle qui arrête la vue.

Par trois points donnés, mener une circonférence, lors même qu'on ne peut approcher du centre.

Trois points, A, B, C, étant situés sur un terrain uni et rapportés sur une carte, déterminer, sur cette carte, le point P d'où les distances AB et AC ont été vues sous des angles qu'on a mesurés.

6. Notions sur l'arpentage. — Cas où le terrain serait limité, dans une de ses parties, par une ligne courbe.

A la fin du cours d'applications de la géométrie fait dans la classe de troisième, trois leçons seront consacrées à donner les premières notions sur la représentation géométrique des corps à l'aide des projections.

* Bergl. Päd. Revue XXXV, 60—75, 105—118 u. 143—158.

XXXVIII. *Classe de seconde.*

Notions sur la représentation géométrique des corps, à l'aide des projections.

- 1, 2. Insuffisance du dessin ordinaire. — Méthode géométrique exacte, expliquée au moyen d'un objet réel, tel qu'une pyramide, un cube, etc.

Projection d'un point sur un plan. — Plans de projection.

La position d'un point dans l'espace est déterminée, quand on connaît ses projections sur deux plans perpendiculaires entre eux.

3. Projections d'une droite. — Une droite est déterminée par ses projections. — Tracés d'une droite.

Angles formés par une droite avec les plans de projection.

4. Projections d'une courbe. — Exemple du cercle. — Projections d'un cube, d'une pyramide, d'un cylindre vertical ou incliné, exécutées sur des objets réels.

- 5, 6. Ce que, dans les arts du dessin, l'on nomme *plan, élévation et coupe*.

Manière de représenter par plan, élévation et coupe, un bâtiment ou une machine simple.

Trois leçons seront consacrées à donner les premières notions sur le nivellement et ses usages.

XXXIX. *Classe de rhétorique.*

Notions sur le nivellement et ses usages.

- 1, 2. Objet du nivellement. — Description et usage du niveau d'eau. — Manière d'inscrire et de calculer les résultats des observations. — Profils de nivellement.

3. Représentation des résultats du nivellement et du levé des plans, à l'aide d'une seule projection. — Ce que l'on nomme plan coté. — Plan de comparaison.

4. Représentation d'un point et d'une droite sur un plan coté.

Connaissant la cote d'un point situé sur une droite donnée, trouver la projection de ce point, et *vice versa*.

Trouver l'inclinaison d'un chemin tracé sur un plan coté.

5. Manière de représenter les plans. — Ce qu'on nomme ligne de plus grande pente d'un plan. — Echelle de pente.

Comment on trouve l'échelle de pente d'un plan assujéti à passer par trois points donnés par leur projection et leur cote.

Tracer, sur un plan coté, un chemin, une rigole d'irrigation.

On exercera les élèves sur le terrain, de manière à leur rendre familières les opérations les plus élémentaires du levé des plans et du nivellement.

Dès l'année de troisième, les élèves exécuteront, sous la direction du professeur, un premier levé, en faisant usage du mètre, de l'équerre d'arpenteur du graphomètre. Ils représenteront, sur une feuille de dessin, le résultat de leurs opérations sur le terrain.

Dans les années suivantes, le professeur fera exécuter le levé à la planchette et le nivellement. Ces opérations seront également représentées sur des feuilles de dessin.

Trigonométrie.**XL. Classe de seconde.**

Trigonométrie rectiligne.

- 1, 2. Lignes trigonométriques. — On ne considère que les rapports des lignes trigonométriques au rayon.
Relations entre les lignes trigonométriques d'un même angle. — Expressions du sinus et du cosinus en fonction de la tangente.
- 3, 4. Connaissant les sinus et les cosinus de deux arcs, trouver le sinus et le cosinus de leur somme et de leur différence. — Trouver la tangente de la somme ou de la différence de deux arcs, quand on connaît les tangentes de ces deux arcs.
5. Expressions de $\sin. 2a$, $\cos. 2a$ et $\tan. 2a$. — Connaissant $\cos. a$, calculer $\sin. \frac{1}{2}a$ et $\cos. \frac{1}{2}a$.
6. Rendre calculable par logarithmes, la somme de deux lignes trigonométriques, sinus ou cosinus.
7. Notions sur la construction des tables trigonométriques.
- 8, 9. Usages des tables.
10. Résolution des triangles. — Relations entre les angles et les côtés d'un triangle rectangle, ou d'un triangle quelconque.
11. Résolution des triangles rectangles.
12. Connaissant un côté et deux angles d'un triangle quelconque, trouver les autres parties, ainsi que la surface du triangle.
13. Connaissant deux côtés, avec l'angle compris, trouver les autres parties, ainsi que la surface du triangle.
14. Connaissant les trois côtés, trouver les angles et la surface du triangle.
- 15, 16. Application de la trigonométrie aux différentes questions que présente le levé des plans. (*Ces questions ont été énoncées dans le programme de géométrie.*)

XL1. Classe de rhétorique.

Révision de la trigonométrie.

Quatre leçons seront consacrées, vers la fin de l'année de rhétorique, à la révision de l'enseignement de la trigonométrie.

Cosmographie.**XLII. Classe de rhétorique.**

Cosmographie.

(Ce cours sera purement descriptif.)

- 1, 2, 3. Étoiles. — Distances angulaires. — Sphère céleste.
Mouvement diurne apparent des étoiles. — Culmination. Plan méridien. — Axe du monde. Pôles. — Étoiles circumpolaires. Étoiles polaires. — Hauteur du pôle à Paris. — Parallèles; équateur. — Jour sidéral. — Mouvement de rotation de la terre autour de la ligne des pôles, et d'occident en orient.
Différence des étoiles en ascension droite. — Déclinaisons.
- 4, 5, 6, 7. Description du ciel. — Constellations et principales étoiles. — Étoiles de diverses grandeurs. — Combien on en voit à l'œil nu.

- Etoiles périodiques; temporaires; colorées.
 Etoiles doubles. Leurs révolutions.
 Distance des étoiles à la terre.
 Voie lactée. — Nébuleuses. Nébuleuses résolubles.
- 8, 9, 10, 11. De la terre. Phénomènes qui donnent une première idée de sa forme. — Pôles. Parallèles. Equateur. — Méridiens. — Longitude et latitude géographiques.
 Valeurs numériques des degrés mesurés en France, en Laponie, au Pérou, et rapportés à l'ancienne toise. Leur allongement, à mesure qu'on s'approche des pôles. — Rayon et aplatissement de la terre. Longueur du mètre.
 Cartes géographiques. — Projections orthographique et stéréographique. — Mappemonde. — Système de développement en usage dans la construction de la carte de France.
- 12, 13, 14, 15, 16, 17. Du soleil. — Mouvement annuel apparent. — Ecliptique. — Points équinoxiaux. — Constellations zodiacales.
 Diamètre apparent du soleil, variable avec le temps. — Le soleil paraît décrire une ellipse autour de la terre. — Principe des aires.
 Origine des ascensions droites. — Ascension droite du soleil. — Temps solaires vrai et moyen. — Principes élémentaires des cadrans solaires.
 Année tropique. Sa valeur en jours moyens. — Calendrier. Réforme julienne; réforme grégorienne.
 Distance du soleil à la terre. — Rapport du volume du soleil à celui de la terre. Rapport des masses. — Densité du soleil rapportée à la densité moyenne de la terre.
 Taches du soleil. — Rotation du soleil sur lui-même.
 Du jour et de la nuit en un lieu déterminé de la terre; et de leurs durées à différentes époques de l'année. Crépuscules.
 Saisons. — Inégalité de la durée des différentes saisons
 Idée de la précession des équinoxes.
 Mouvement réel de la terre autour du soleil.
- 8, 19, 20. — De la lune. — Diamètre apparent. — Phases. Syzygies. — Quadrature. — Lumière cendrée.
 Révolution sidérale et synodique. — Orbite décrite par la lune autour de la terre.
 Distance de la lune à la terre. — Diamètre réel et volume de la lune. — Sa masse.
 Taches. — Rotation. — Libration en longitude. — Montagnes de la lune. Leur hauteur. — Constitution volcanique de la lune. — Absence d'eau et d'atmosphère.
 Eclipses de lune. Elles ont lieu au moment de l'opposition. — Leur cause. — Pourquoi il n'y en a pas lors de toutes les oppositions. — L'éclipse peut être partielle ou totale. — Ombre et pénombre. — Influence de l'atmosphère terrestre.
 Eclipses de soleil. — Elles ont lieu au moment de la conjonction de la lune. — Pourquoi il n'y en a pas lors de toutes les conjonctions. — Eclipses partielles, annulaires, totales.
- 1, 22, 23, 24. — Des planètes. — Noms des principales. — Leurs distances moyennes. — Leurs mouvements autour du soleil s'effectuent suivant les lois de Képler. — Enoncé du principe de la gravitation universelle.

Planètes inférieures. — Mercure. Vénus. — Leurs digressions orientale et occidentale. — Phases de Vénus.

Jupiter. — Rotation; aplatissement de son disque. — Satellites; leurs éclipses. Vitesse de la lumière.

Saturne. — Bandes. — Rotation. Aplatissement. — Anneau et satellites. — Dimension de différentes parties de ce système.

Grand nombre de très-petites planètes situées entre Mars et Jupiter.

Des comètes. — Noyau; chevelure, queue. — Petitesse de la masse des comètes. Nature de leurs orbites. — Comètes périodiques. — Comète de Halley. — Comète de Biela. — Son dédoublement.

25. Phénomène des marées. — Flux et reflux. — Haute et basse mer. — Circonstances principales du phénomène. — Sa période.

Les marées sont dues aux actions combinées de la lune et du soleil. — Marées de syzygies et des quadratures.

Physique et Mécanique.

XLIII. Classe de troisième.

Notions préliminaires. — Equilibre des liquides et des gaz.

Les onze premières leçons ont pour objet de montrer aux élèves, par une suite d'expériences bien choisies, les phénomènes fondamentaux de la physique, et l'emploi des instruments les plus usuels.

1, 2. Notions générales sur la pesanteur. — Centre de gravité. — Poids. Usages de la balance.

Définition des liquides et des gaz.

3, 4, 5, 6. Dilatation des corps par la chaleur. — Thermomètre, ses usages. Changement d'état des corps. — Fusion. Solidification. Vaporisation. Liquéfaction. — Chaleur latente. — Force élastique des vapeurs. — Ebullition. Distillation. — Chaleurs spécifiques.

7, 8. Electricité. — Notions générales. — Electroscope. — Electrophore. — Machine électrique. — Pile.

9. Aimants naturels. — Aiguille aimantée. — Aimantation.

10, 11. Lumière. — Notions générales. — Réflexion. — Réfraction. — Décomposition de la lumière.

12, 13, 14. Hydrostatique. — Equilibre des liquides. — Principe de la transmission des pressions. — Son application à la presse hydraulique. — Description succincte de cet appareil.

Liquides superposés. — Vases communicants. Niveau d'eau.

15, 16, 17. Pressions exercées par les liquides sur les parois des vases qui les contiennent. — Principe d'Archimède. — Corps flottants. — Mesure de la densité des solides et des liquides. — Aréomètres.

18, 19. Pression atmosphérique. — Expériences qui la mettent en évidence. — Baromètres de Fortin et de Gay-Lussac.

20, 21, 22, 23. Loi de Mariotte. — Manomètres. — Machine pneumatique. — Influence du poids de l'air sur le poids des corps qui y sont plongés. — Aérostats.

24. Equilibre des fluides dont les diverses parties ne sont pas à la même température. — Tirage des cheminées. — Appareils de chauffage par circulation d'eau chaude.

XLIV. *Classe de seconde.*

Fluides impondérables. — Acoustique.

1. Chaleur. — Dilatation des corps par la chaleur. — Construction et usage des thermomètres. (*On supposera les tubes bien calibrés.*)
- 2, 3. Indication des coefficients de dilatation des solides, des liquides et des gaz. — Leurs usages.
4. Densité des gaz.
5. Passage de l'état solide à l'état liquide, et passage inverse de l'état liquide à l'état solide. — Chaleur latente. — Mélanges réfrigérants.
6. Passage de l'état liquide à l'état de vapeur. — Formation des vapeurs dans le vide. — Maximum de leur force élastique. — Mesure de la force élastique maximum de la vapeur d'eau à diverses températures, par le procédé de Dalton. — Tables.
7. Ebullition. — Chaleur latente. — Condensation. — Distillation. Alambics.
- 8, 9. Conductibilité des corps pour la chaleur. — Procédé d'Ingenhouz, pour les corps solides.
Détermination de la chaleur spécifique des corps *solides* et *liquides* par la méthode des mélanges.
10. Mélanges des gaz et des vapeurs. — Hygromètre à cheveu. — Pluie. — Neige.
11. Distribution de la température à la surface du globe. — Influence de la latitude, de l'altitude, du voisinage des mers. — Lignes isothermes. — Vents réguliers et irréguliers.
- 12, 13. Chaleur rayonnante. — Rosée.
- 14, 15. Electricité. — Développement de l'électricité par le frottement. — Corps conducteurs; corps non conducteurs. — L'électricité se porte à la surface des corps et s'accumule vers les pointes.
Electricité par influence. Electroscope. — Machine électrique.
- 16, 17, 18. Electricité dissimulée. — Bouteille de Leyde. — Batteries électriques. — Electromètre condensateur.
Electricité atmosphérique. — Tonnerre. — Paratonnerres.
- 19, 20. Magnétisme. — Attraction qui s'exerce entre l'aimant et le fer. — Pôles des aimants. Procédés d'aimantation.
Aiguille aimantée. — Définir la déclinaison et l'inclinaison. — Boussole.
- 21, 22, 23. Galvanisme. — Expériences de Galvani, de Volta. — Disposition de la pile voltaïque. — Diverses modifications de cet appareil. (*On ne donnera pas de théorie de la pile.*)
Effets physiologiques, mécaniques, calorifiques et lumineux. — Effets chimiques. — Galvanoplastie. — Dorure, argenture.
- 24, 25, 26. Electro-magnétisme. — Expérience d'Oerstedt. — Construction et usages du multiplicateur.
Expériences qui constatent l'action des courants sur les aimants et l'action des courants sur les courants. — Solénoïdes. — Assimilation des aimants aux solénoïdes.
Aimantation par les courants. — Télégraphes.
Induction. — Expériences fondamentales. — Appareil de Pixii ou de Clarke.
- 27, 28, 29, 30, 31. Acoustique. — Production du son. — Le son ne se propage pas dans le vide. — Vitesse de transmission dans l'air.

Intensité du son. — Hauteur du son. — Sirène.

Vibrations des cordes. — Gamme et intervalles musicaux. — Accord parfait.

Tuyaux sonores.

32. Optique. — Propagation de la lumière dans un milieu homogène. — Ombre.
— Pénombre. — Mesure des intensités relatives de deux lumières.

33, 34. Réflexion. — Lois de la réflexion. — Effets des miroirs plans et des miroirs sphériques concaves et convexes.

35, 36. Réfraction. — Lois de la réfraction. — Explication des phénomènes principaux produits par la réfraction.

Effets des lentilles concaves et convexes.*

37. Action des prismes. — Décomposition et recombinaison de la lumière.

38, 39. Description des instruments d'optique les plus simples. Chambre noire, loupe, microscope. — Lunette de Galilée. — Lunette astronomique. — Télescope de Newton.

XLV. *Classe de rhétorique.*

Mécanique.

1. Du temps et de sa mesure. Unités adoptées. — Du pendule. Résultats des observations de Galilée.

Du mouvement. Il est absolu ou relatif.

Du mouvement uniforme. Vitesse.

Du mouvement varié en général. — Mouvement accéléré; retardé, périodique. — Vitesse.

2, 3. Mouvement uniformément accéléré. — Lois de ce mouvement.

La chute des corps graves dans le vide offre un exemple du mouvement uniformément accéléré. — Machine d'Atwood. — Appareil à indications continues.

Mouvement uniformément retardé.

Mouvement circulaire ou de rotation. — Vitesse angulaire.

4. Composition des mouvements. — Indépendance des mouvements simultanés, constatée par l'observation.

Composition des chemins parcourus et des vitesses.

5, 6, 7. Transformations de mouvement.

Du plan incliné. — Rapport des espaces parcourus dans le sens du plan, aux espaces parcourus dans le sens de sa base et de sa hauteur.

Des poulies. — Poulie fixe. — Poulie mobile dans le cas où les deux brins de la corde sont parallèles. Poulies mouflées. — Rapport des chemins parcourus par la main de l'homme et par le fardeau.

Du treuil. — Treuil des carriers. — Treuil des puits. — Rapports des chemins parcourus par les chevilles ou par la manivelle, au chemin parcouru par le fardeau.

Des engrenages. — Description sommaires. — Tracé pratique. — Rapport des nombres de tours des roues et des pignons.

Des courroies et cordes sans fin.

* Pour expliquer l'effet des miroirs et celui des lentilles, on fera connaître la marche des rayons par de simples constructions géométriques et par l'expérience, sans recourir à l'emploi des formules.

- De la vis et de son écrou. — Rapport des chemins parcourus par l'extrémité du levier et par l'écrou ou la vis, dans le sens de l'axe.
8. Des forces et de leurs effets. — Loi de l'inertie. — Forces. — Effets des forces. — Condition de l'égalité de deux forces. — Egalité de l'action et de la réaction.
- Comparaison des forces aux poids, à l'aide de dynamomètres. — Le kilogramme peut être pris pour unité de force.
9. Principe de la proportionnalité des forces aux vitesses. — Deux forces constantes appliquées successivement à un même point matériel, partant du repos ou animé d'une vitesse initiale de même direction que les forces, sont entre elles comme les accélérations qu'elles produisent.
- Conséquence relative au cas où l'une des forces est le poids même du mobile. — Définition de la masse.
- Relation entre les forces constantes, les masses et les accélérations.
10. Travail d'une force constante, agissant sur un point matériel qui se meut en ligne droite dans la direction de la force.
- Cas d'une force constante, appliquée tangentiellement à la circonférence d'une roue.
- Unités de travail. — Kilogrammètre. — Force de cheval-vapeur.
- 11, 12. Composition de deux forces appliquées à un même point matériel, déduite de la composition des vitesses.
- Les distances d'un point de la résultante à deux composantes sont en raison inverse des intensités de ces composantes. — Conséquence pour la composition de deux forces parallèles.
- Extension des propositions qui précèdent aux cas de plusieurs forces concourantes ou parallèles.
- Conditions de l'équilibre d'un point matériel. Ces conditions sont indépendantes de l'état de mouvement ou de repos du point considéré.
3. Centre des forces parallèles. — Centre de gravité. — Cas où le corps a un plan, un axe de symétrie, un centre de figure. — Sphère. — Parallépipède. — Méthode pratique pour déterminer le centre de gravité des corps solides.
- 4, 15. Du mouvement uniforme des machines. — Énoncé du principe de la transmission du travail dans ce cas.
- Le travail moteur est toujours plus grand que l'effet utile. — Impossibilité du mouvement perpétuel, et de la multiplication du travail moteur.
- Rendement d'une machine. — C'est le rapport du travail ou effet utile transmis, au travail moteur dépensé. — Il constitue la valeur industrielle de l'appareil. — Il est toujours inférieur à l'unité.
- Énoncé des lois expérimentales du frottement: 1^o à l'instant du départ; 2^o pendant le mouvement.
17. Application des principes et des notions précédentes au plan incliné, au levier, au treuil, à la poulie simple ou mouflée, à la vis. — Usages de ces machines.
- Écoulement des liquides. — Expérience et règle de Toricelli. — Contraction des veines. — Formules pratiques pour les cas les plus usuels du jaugeage des cours d'eau.
- 20, 21. Notions sur les moteurs ou récepteurs hydrauliques. Forces ou tra-

vail absolu d'un cours d'eau. — Il y a pour tous les récepteurs une vitesse relative au maximum d'effet.

Anciennes roues à palettes planes, recevant l'eau en dessous. — Roues à aubes courbes. — Roues à aubes planes emboîtées dans des coursiers circulaires. — Roues à augets recevant l'eau à la partie supérieure. — Rendement de ces diverses roues.

- 22, 23. Des pompes. — Soupapes. — Pistons. — Pompes élévatoires. — Pompes aspirantes et élévatoires. — Pompes aspirantes et foulantes. — Causes de pertes de travail moteur, inhérentes aux pompes.
24. Vis d'Archimède. — Roue à tympan. — Résultats d'expériences sur leur rendement.
25. Moulins à vent. — Notions succinctes sur la mouture du blé.
26. Résultats d'expériences sur la force motrice et le travail utile développés par les moteurs animés.
- 27, 28, 29, 30, 31, 32. Machines à vapeur. — Description sommaire des principaux systèmes en usage. — Action de la vapeur. Effets de la détente; de la condensation.

Description et effets utiles: 1^o de la machine à basse pression de Watt; 2^o de la machine à détente et à condensation à un ou deux cylindres; 3^o des machines à haute pression, à détente et sans condensation; 4^o des machines à haute pression sans détente ni condensation. — Quantités de charbon brûlées par force de cheval, dans ces diverses machines.

Des machines locomotives.

Pour faciliter l'intelligence de cet enseignement, le professeur mettra le plus souvent possible des dessins et des modèles sous les yeux des élèves.

Les élèves devront copier une partie des dessins et exécuter quelques levés de machines, soit d'après des modèles, soit sur les machines elles-mêmes.

Chimie.

XLVI. Classe de troisième.

Généralités. — Corps simples non métalliques.

Ces premières leçons ayant pour objet les principes mêmes de la chimie, le professeur mettra un grand soin dans la disposition et l'exécution des expériences; elles doivent servir de base à tous ses raisonnements. Il fera toujours connaître la composition des corps essentiels, sous le rapport de la nature de leurs éléments, par des démonstrations nettes. Quant à leur composition centésimale, il la donnera en nombres ronds, mais sans parler de leur analyse quantitative.

- 1, 2. Divers états de la matière. Cohésion.

Prouver par l'expérience qu'il existe des corps simples et des corps composés.

— Affinité.

Corps simples. — Métaux. — Métalloïdes.

Corps composés. — Notions élémentaires de nomenclature. — Acides. —

Bases. — Corps neutres. — Sels. — Proportions multiples.

3. Oxygène. — Combustion.

4. Azote. — Air atmosphérique. (On s'attachera à mettre en évidence la composition qualitative de l'air.)

- 5, 6. Hydrogène. — Eau. (On constatera la décomposition de l'eau par le fer et par la pile, sans s'arrêter à son analyse quantitative.)
 Equivalents; notions très-sommaires; leur emploi.
- 7, 8, 9, 10. Carbone. — Acide carbonique. — Production de l'acide carbonique dans la respiration des animaux. — Sa décomposition par les plantes.
 Oxyde de carbone. — Ses effets vénéneux. — Hydrogène carboné. — Gaz de l'éclairage. — Flamme. Effet des toiles métalliques. — Lampe de sûreté.
- 11, 12, 13. Oxydes d'azote. — Acide azotique. — Ammoniaque.
- 14, 15, 16. Soufre. — Acide sulfureux. — Acide sulfurique. — Hydrogène sulfuré.
17. Phosphore. — Acide phosphorique. — Hydrogène phosphoré.
18. Chlore. — Acide chlorhydrique. — Eau régale.
19. Classification des corps non métalliques en quatre familles. — Tableau des composés qu'ils forment entre eux, en se bornant aux principaux.
20. Cyanogène. — Iodure d'azote. — Sulfure de carbone.
- 21, 22. Résumé des leçons précédentes. — Au besoin, le professeur reprendra quelques-uns des points du cours.

XLVII. *Classe de seconde.*

Révision et complément des généralités. — Métaux et leurs composés.

1. Définition de la chimie. — Cohésion et ses effets. — Cristallisation des corps. — Isomorphisme. — Dimorphisme. — Polymorphisme.
2. Affinité et ses modifications. — Equivalents.
3. Oxygène. — Hydrogène. — Eau. — Synthèse de l'eau. — Sa composition exacte.
4. Azote. — Air atmosphérique. — Son analyse.
- 5, 6. Révision et comparaison des composés oxygénés des corps non métalliques.
 Révision et comparaison des composés hydrogénés des corps non métalliques.
7. Métaux. — Leurs propriétés et leur classification.
8. Alliages. — Leurs propriétés. — Notions sommaires sur les plus usuels d'entre eux.
- 9, 10, 11. Action de l'oxygène sur les métaux. — Action de l'air sec ou humide. — Oxydes en général.
 (Toutes les démonstrations seront effectuées sur des oxydes appartenant aux métaux les plus communs. Cette remarque s'applique aux leçons suivantes.)
 Action du soufre sur les métaux. — Caractères des sulfures. — Action de l'air à froid et à chaud sur les sulfures. — Action de l'eau sur ces corps.
 Action du chlore sur les métaux. — Chlorures métalliques. — Action de l'eau et des métaux sur les chlorures.
- 12, 13. Sels en général. — Lois de Berthollet. — On montrera, pour les sels les plus usuels, comment on en reconnaît le genre.
- 14, 15. Carbonates. — Sulfates. — Azotates. — On fera connaître les lois de composition de ces trois genres. On étudiera l'action de la chaleur, celle du charbon, du soufre, de l'eau, des bases et des acides usuels sur les corps qu'ils renferment. Les exemples seront toujours pris sur les sels les plus usuels.
16. Potassium. — Sodium. — Leurs composés les plus usuels. — Potasses. — Soudes. — Sulfate de soude. — Sel marin. — Nitre — Poudre.

17. Barium. — Calcium. — Magnésium. — Aluminium et leurs composés les plus usuels. — Bioxyde de barium. — Chlorure de chaux. — Sulfate de magnésie. — Aluns.
18. Calcaires. — Chaux grasses et hydrauliques. — Mortiers. — Plâtre. Sels ammoniacaux.
- 19, 20, 21. Fer. — Zinc. — Etain. — Faire connaître leurs oxydes et les caractères de leurs sels. — Vitriol vert. — Vitriol blanc. — Liqueur de Libavius.
- Cuivre. — Plomb. — Mercure. — Faire connaître leurs oxydes et les caractères de leurs sels. — Vitriol bleu. — Céruse. — Calomel. — Sublimé corrosif.
- Argent. — Or. — Platine. — Faire connaître les caractères de leurs chlorures ou sels solubles. — Etudier leurs alliages usuels. — Essais d'argent et d'or. — Daguerriotype. — Photographie.
22. Un sel des métaux précédents étant donné, en déterminer la base.
- 23, 24. Silice et silicates. — Argiles. — Kaolins. — Poteries. Verres.

XLVIII. *Classe de rhétorique.*

Métallurgie. — Notions générales de chimie organique.

- 1, 2, 3. Le professeur consacrera trois séances à résumer et à préciser les notions fondamentales de la chimie minérale.
- 4, 5, 6. Notions de métallurgie. — Extraction et manipulation mécaniques des minerais. — Or. — Argent. — Mercure. — Plomb. — Cuivre. — Etain. — Zinc. — Fer, — Fontes. — Aciers.
- 7, 8, 9. Notions sur les matières organiques. — Leur analyse. Caractères des acides organiques les plus usuels, savoir: oxalique, acétique, lactique, tartrique, tannique.
- Alcalis organiques. — Quinine.
- 10, 11, 12, 13. Cellulose. — Bois; leur altération et leur conservation; leur coloration.
- Fécules. — Extraction de la fécule de pommes de terre. — Amidon du blé. — Dextrine. — Glucose.
- Caractères du sucre de cannes. — Extraction du sucre de betteraves.
- Fermentation alcoolique. — Vin. — Bière. — Cidre.
- Farines. — Gluten. — Panification.
- 14, 15. Alcool. — Ether sulfurique. — Ether chlorhydrique. — Ether acétique.
- Huiles et graisses. — Saponification. — Acides gras — Bougie stéarique. — Huiles volatiles. — Résines. — Vernis.
16. Matières tinctoriales. — Notions sur la teinture et l'impression.
- 17, 18. Matières animales neutres. — Albumine; fibrine; caséum; gélatine; urée. Acide urique.
- Fermentation putride. — Principes de l'art du tanneur. — Conservation des matières animales.

Pendant la durée de son enseignement, le professeur mettra à profit, s'il le peut, les usines en activité dans la contrée, pour donner aux élèves une idée exacte des phénomènes qu'il est chargé de décrire et pour leur en faire apprécier les applications en grand.

Quoique toutes les parties du programme doivent être enseignées, cependant le professeur insistera plus particulièrement sur celles qui intéressent le pays où il se trouve placé. Ainsi, dans les localités où il existe des exploitations de fer, on développera un peu plus cette portion du cours; dans les villes où on s'occupe de la fabrication des étoffes, on donnera quelques détails spéciaux sur la teinture; on traitera plus à fond la fabrication du sucre de betteraves dans les départements qui en produiront. A l'occasion de la fermentation, on insistera dans les pays vignobles sur la vinification; dans le Nord sur la fabrication de la bière etc.

Histoire naturelle.

XLIX. Classe de troisième.

Notions générales et principes de classifications.

1. Notions générales sur les caractères distinctifs des minéraux, des végétaux et des animaux. — Du règne animal; principaux organes qui entrent dans la composition du corps d'un animal. — Organes de la digestion, de la circulation et de la respiration.
2. Organes du mouvement et de la sensibilité. Squelette interne ou externe. — Muscles et tendons. — Nerfs. — Organes des sens et de la voix. — Peau et ses dépendances. Poils, écailles, plumes.
3. Classification générale du règne animal. Sa division en quatre principaux groupes ou embranchements.
Division des animaux vertébrés en classes.
4. Division des mammifères en ordres; exemples de quelques familles ou genres d'animaux indigènes remarquables.
5. Principaux groupes des oiseaux, reptiles et poissons. Exemples pris parmi les espèces les plus vulgaires.
6. Division des animaux articulés en classes. Crustacées, annélides, arachnides. Exemples choisis parmi les espèces utiles ou nuisibles.
7. De la classe des insectes; de ses principaux ordres et de leurs métamorphoses. Exemples pris parmi les insectes utiles ou nuisibles à l'agriculture les plus importants.
8. Des mollusques et des zoophytes. Exemples pris parmi les espèces nuisibles ou utiles.
9. Notions générales sur les organes qui constituent les végétaux. — De la racine, de la tige et des feuilles et de leurs principales modifications; bourgeons, bulbes, tubercules, bractées et inflorescence.
10. De la fleur, du fruit et de la graine. Diverses parties qui les constituent; leurs modifications essentielles. — Principaux caractères qu'ils fournissent pour la classification.
11. De la classification du règne végétal. Espèce, genre et variété. — Des classifications artificielles. Système de Linnée; son application à la détermination des plantes.
12. De la méthode naturelle appliquée au règne végétal. Familles naturelles. — Division générale en dicotylédones, monocotylédones et acotylédones ou cryptogames. — Division des dicotylédones en polypétales, monopétales et apétales.
13. Exemples de familles de plantes dicotylédones polypétales prises parmi les

plus nombreuses et les plus importantes de celles de notre pays (crucifères, malvacées, rosacées, papillonacées, ombellifères).

14. Exemples de familles de plantes dicotylédones monopétales et apétales, choisies comme les précédentes (bruyères, solanées, labiées, composées, chénopodées, amentacées, conifères).
15. Exemples de familles de plantes monocotylédones, choisies comme les précédentes (liliacées, iridées, joncées, palmiers, graminées).
16. Exemples de familles de plantes acotylédones ou cryptogames, choisies comme les précédentes (fougères, prêles, mousses, algues, lichens, champignons).
Nota. Pour toutes ces familles, indiquer leurs rapports avec la classification linnéenne qui peut faciliter aux élèves la détermination des plantes de la campagne, et signaler les espèces importantes par leurs produits agricoles ou industriels.
17. Indication des roches les plus vulgaires qui entrent dans la composition des couches du globe; leur dénomination et leurs caractères extérieurs les plus frappants; leur disposition habituelle en couche ou en masse. — Montrer quelques exemples des fossiles qu'elles peuvent renfermer.

Nota. Faire connaître surtout les roches qui entrent dans la constitution de la contrée ou l'enseignement a lieu.

L. Classe de rhétorique.

Zoologie et physiologie animale.

1. Comparaison sommaire de l'organisation et des fonctions des animaux et des végétaux. — Exposition générale des divers organes qui constituent un animal; relation de leurs diverses fonctions; description des principaux tissus qui les composent.
2. Fonctions de nutrition. Description de l'appareil digestif et de ses annexes. — Structure et développement des dents. — Mastication et déglutition.
3. Nature des aliments. — Phénomènes chimiques de la digestion. — Sécrétions qui y concourent. — Absorption par les veines et les vaisseaux chylifères.
4. Sang. Composition et usages de ce liquide; phénomènes généraux de la circulation. — Appareil circulatoire: cœur, artères, veines.
5. Mécanisme de la circulation; explication des phénomènes du pouls. — Indication sommaire des principales modifications de l'appareil circulatoire dans l'ensemble du règne animal.
6. Respiration. Phénomènes chimiques. — Appareil respiratoire des mammifères. Mécanisme de l'inspiration et de l'expiration. — Asphyxie.
7. Indication du mode de respiration chez les autres animaux terrestres et aquatiques. Respiration trachéenne, branchiale, cutanée. — Chaleur animale. — Animaux à sang chaud et à sang froid.
8. Sécrétion et exhalation. Glandes, peau, membranes muqueuses et séreuses. — Assimilation. — Résumé des phénomènes de nutrition.
9. Fonctions de relation. Organes du mouvement. — Composition générale du squelette. Structure et formation des os. Articulations. — Muscles; leur structure et leur mode d'insertion.
10. Mécanisme des mouvements. Modifications de l'appareil locomoteur pour servir à la marche, au vol, à la natation et à la reptation dans les divers animaux. — Organes producteurs des sons. Voix.

11. **Système nerveux.** Indication des parties qui le constituent essentiellement. Fonctions du système nerveux. — Nerfs moteurs et sensitifs.
12. **Organes des sens.** — Organes du toucher, du goût et de l'odorat.
13. **Organes de la vue et de l'ouïe.** Fonctions de leurs parties essentielles.
- 14, 15. **Organisation générale des mammifères.** des oiseaux, des reptiles et des poissons. — Sécrétion du lait; structure des œufs.
- 16, 17. **Organisation générale des animaux annelés** (insectes, arachnides, crustacés, annélides), des mollusques et des zoophytes. — Production de la soie et de la cire. — Nacre et production des perles. — Corail; éponges.

Botanique et physiologie végétale.

18. **Exposition générale des organes qui constituent un végétal;** leurs diverses fonctions. Parties élémentaires ou tissus qui les composent. — Tissu cellulaire. — Tissu ligneux et fibres textiles. — Vaisseaux de la sève et du suc propre. — Composition chimique de ces tissus.
19. **Organes de la nutrition ou de la végétation;** leur développement lors de la germination — Racines; leur structure et leurs fonctions. Absorption. — Racines adventives Boutures. — Racines charnues alimentaires.
20. **Feuilles.** — Leur origine sur la tige; leur disposition relative. — Bourgeons, écailles, stipules. — Leur structure essentielle et ses principales modifications. — Fonctions des feuilles: exhalation aqueuse et respiration; leur résultat et influence de la respiration diurne et nocturne sur l'air ambiant. — Etiolement.
21. **Tiges.** — Structure de la tige dans les dicotylédones et les monocotylédones. — Tiges souterraines; bulbes et tubercules. Circulation de la sève. Accroissement des tiges ligneuses des dicotylédones. — Greffes et incision annulaire.
22. **De la nutrition des végétaux en général.** — Sécrétion ou élaboration de substances diverses dans leurs tissus et leurs organes sécréteurs. — Sucre, fécule, gomme, huiles, résines, cires, sucs propres, caoutchouc, lait végétal, opium, matières colorantes, etc.
23. **Organes de la reproduction.** — Divers modes de reproduction; reproduction par gemmes ou bulbilles. — De la fleur en général. — Principales formes de l'inflorescence. — Bractées et enveloppes florales. — Calice et corolle; leurs modifications essentielles.
24. **Étamines et pistils.** — Leur structure essentielle et leurs rapports de position dans la fleur.
25. **Fonctions de ces organes.** — Circonstances qui influent sur la floraison et sur la fécondation. — Coulture des fruits. — Chaleur développée dans certaines fleurs. — Sécrétions des nectaires. — Mouvement des feuilles et de certains organes des fleurs.
26. **Développement et structure des diverses sortes de fruits secs ou charnus.** — Développement et structure de la graine et des parties qui la composent. — Téguments et leurs appendices (coton, etc.) — Périspermes farineux et huileux. — Embryon.
27. **Germination.** — Changements chimiques dans la graine. — Formation du sucre dans les céréales. Alcools de grain et de bière. — Développement de l'embryon et structure de la jeune plante.

- 28. Structure comparée des dicotylédones, des monocotylédones et des acotylédones ou cryptogames.**

Géologie.

- 29. Constitution générale des parties solides de la surface de la terre. — Disposition des roches qu'on y observe. — Leur nature cristalline ou sédimentaire. — Présence ou absence de corps organisés fossiles. — Mode de dépôt de ces roches; stratification.**
- 30. Phénomènes géologiques actuels propres à faire comprendre les phénomènes anciens. — Dépôts sédimenteux et concrétions. — Phénomènes de transports. Torrents, fleuves, glaciers.**
- 31. Phénomènes volcaniques. — Nature et disposition des roches et autres produits auxquels ils donnent naissance. — Leur action physique et mécanique. Chaleur centrale. — Sources thermales et puits artésiens.**
- 32. Succession des divers dépôts de sédiment ou terrains régulièrement stratifiés. — Différences de stratification.**
Terrains anciens antérieurs au terrain carbonifère. Ardoises. Fossiles caractéristiques. — Terrain houiller; sa disposition, son origine, ses principaux fossiles.
- 33. Terrains de sédiment moyen. — Grès bigarrés et terrains salifères. Sel gemme et gypse. — Calcaires du Jura. Pierre lithographique, minéral de fer, etc. — Craie. — Corps organisés caractéristiques et remarquables de ces terrains.**
- 34. Terrains de sédiment supérieurs ou tertiaires; leur division en bassins. — Succession des terrains marins et d'eau douce qui les composent. — Lignites et gypse. — Corps organisés fossiles animaux et végétaux.**
- 35. Terrains de transport; diluvium et blocs erratiques. — Cavernes à ossements et brèches osseuses. — Formation de la couche superficielle du sol ou terre arable.**
- 36. Terrains en masse non stratifiés; leur disposition relativement aux terrains de sédiment. — Terrains primitifs et terrains ignés anciens. Granit et porphyres. — Volcans éteints; leur analogie avec les volcans actuels. Basaltes, laves.**
- 37. Influence des terrains ignés sur les terrains stratifiés. — Filons. — Soulèvements. — Epoque relative de soulèvement des principales chaînes de montagnes.**
- 38. Résumé. — Succession générale des êtres organisés et changements de la forme de la surface de la terre pendant les diverses périodes géologiques. — Position dans les couches de la terre des principales substances minérales utiles.**

A ces leçons seront ajoutées, tant pour les élèves de la classe de rhétorique que pour ceux de la classe de troisième, des promenades destinées à leur faire connaître la constitution géologique de la contrée environnante, les végétaux les plus vulgaires, soit spontanés, soit cultivés, et les animaux les plus communs des diverses classes, en leur signalant les caractères qui les distinguent.

Dessin linéaire et d'imitation.**LI.****Dessin linéaire.**

Cet enseignement aura lieu pendant la durée des trois années. Les élèves consacreront une séance de deux heures par semaine et exécuteront les travaux suivants :

Nombre de feuilles.

Classe de troisième.

ornement	3	}	13
géométrie	6		
levé des plans	2		
avis	2		

Classe de seconde.

géométrie élémentaire et projections	4	}	10
plan, coupe et élévation de bâtiment	1		
nivellement	2		
cartes géographiques	3		

Classe de rhétorique.

cartes	3	}	8
dessins lavés de machines simples	5		
Total			31

Dessin d'imitation.

Cet enseignement aura lieu pendant la durée des trois années ; les élèves y consacreront une séance de deux heures par semaine.

On exercera les élèves aux divers genres de dessins d'imitation en graduant les difficultés. Tout en exigeant l'exactitude et le bon goût dans l'exécution, on évitera l'emploi des modèles compliqués, ainsi que les méthodes d'ombre dont l'usage exige un temps considérable et ralentit par cela même les progrès des élèves.

Nota. Les élèves externes devront produire, à la fin de chaque trimestre, les dessins demandés. Une composition sera faite tous les trois mois pour s'assurer que les élèves sont réellement capables d'exécuter les dessins qu'ils ont présentés.

Les dessins lavés devront être faits à teintes plates avec l'emploi de couleurs conventionnelles. — Pour faire sentir la forme des corps ronds, on n'emploiera au plus que quatre teintes plates de nuances plus ou moins foncées.

Notions élémentaires de logique.*LII. Classe de rhétorique.*

Notions élémentaires de logique, à l'usage de la section des sciences.

Des facultés de l'âme. — Sensibilité. — Entendement. — Volonté.

Des opérations de l'entendement. — Comparaison. — Jugement. — Raisonnement.

3. Des idées en général, de leur origine, de leurs différents caractères, de leurs diverses espèces.
4. Des notions et vérités premières.
5. De la mémoire, de l'association des idées, de l'imagination.
6. Des signes en général et du langage en particulier.
7. Influence des signes sur la formation des idées.
8. Notions de grammaire générale.
9. De la méthode en général. — De l'analyse et de la synthèse.
10. De la méthode dans les sciences physiques et naturelles. — Observation. — Expérimentation.
11. De l'analogie. — De l'induction. — Des hypothèses.
12. De la méthode dans les sciences exactes. — Axiomes. — Définition. — Démonstration.
13. Du syllogisme. — De ses figures. — De ses règles.
14. De la méthode dans les sciences morales. — Autorité du témoignage des hommes. — Règle de la critique historique.
15. De la certitude en général; des différentes sortes de certitude.
16. Des causes et des remèdes de nos erreurs.

Classe de logique.

LIII.

Révision de l'enseignement scientifique.

L'enseignement de la quatrième année aura pour objet spécial de fortifier l'instruction des élèves sur les matières professées pendant les trois années précédentes et de les préparer aux examens.

Il se composera *exclusivement* de la révision méthodique des cours des trois années, resserrés ou développés selon que le comportera l'état des connaissances effectivement acquises par les élèves.

Le nombre des cours de sciences sera établi en raison des besoins. Les élèves des diverses catégories seront autorisés à se spécialiser, et pourront être dispensés de suivre les cours institués en faveur des catégories dont ils ne feront point partie.

Indépendamment de quatre leçons consacrées à la logique et aux lettres, les élèves se destinant aux écoles spéciales du gouvernement recevront au moins quatre leçons de mathématiques et deux leçons de sciences physiques, chimiques et naturelles, par semaine.

Les élèves seront soumis à des interrogations fréquentes, en dehors des classes, pendant la durée des quatre années d'études, et plus particulièrement pendant la quatrième année.

Ils continueront, pendant l'année de logique, à être exercés au dessin linéaire et au dessin d'imitation.

Classe de mathématiques spéciales.

LIV.

Enseignement des mathématiques spéciales.

Il n'y aura plus désormais qu'un même programme de connaissances exigées pour l'admission à l'école normale (division des sciences), et pour l'admission à l'école polytechnique.

L'enseignement des mathématiques spéciales durera une année, et aura pour objet celles des matières exigées par le programme commun d'admission à l'école polytechnique et à l'école normale, qui ne sont point comprises dans le programme des trois années de la section des sciences.

Ces matières seront déterminées d'après le programme d'admission à l'école polytechnique en 1853, dont les bases ont été communiquées à l'administration de l'instruction publique.

Les élèves recevront, par semaine, au moins cinq leçons de mathématiques spéciales.

Ils suivront d'ailleurs, en commun avec les élèves de la quatrième année, et destinant aux écoles du gouvernement, les cours de lettres et de sciences physiques, chimiques et naturelles qui leur seraient utiles pour la préparation aux examens et aux concours.

Les élèves seront soumis à de fréquentes interrogations, en dehors des classes, et exercés à de nombreuses applications numériques et graphiques.

Ils continueront à être exercés au dessin géométrique et au dessin d'imitation.

PROGRAMMES TRANSITOIRES.

LV.

Enseignement particulier de la section scientifique.

Classe de troisième, de seconde et de rhétorique.

L'enseignement particulier de la section scientifique sera immédiatement introduit dans les classes de troisième, de seconde et de rhétorique, et développé, année en année, jusqu'à la complète organisation du régime normal, comme l'indiquent les dispositions qui suivent:

*Cours de l'enseignement particulier de la section scientifique, qui devront être professés dans les différentes classes jusqu'à la complète organisation du régime normal.**

Année scolaire 1852-1853.

Classe de troisième.

Tous les cours de l'enseignement normal de la classe de troisième, conformément aux programmes définitifs.

Classe de seconde.

Tous les cours de l'enseignement normal de la classe de troisième, conformément aux programmes définitifs.

Classe de rhétorique.

Tous les cours de l'enseignement normal de la classe de troisième, conformément aux programmes définitifs.

* Dès le commencement de l'année scolaire 1852-1853, les élèves recevront, dans la classe de quatrième, des notions très-élémentaires d'arithmétique et de géométrie, conformément aux indications des programmes définitifs.

Année scolaire 1853-1854.

Classe de troisième.

Tous les cours de l'enseignement normal de la classe de troisième, conformément aux programmes définitifs.

Classe de seconde.

Tous les cours de l'enseignement normal de la classe de seconde, conformément aux programmes définitifs.

Classe de rhétorique.

Tous les cours de l'enseignement normal de la classe de seconde, conformément aux programmes définitifs.

Année scolaire 1854-1855.

Etablissement du régime normal.

Enseignement de l'année de logique.

(Pour les candidats aux écoles du gouvernement.)*

Année scolaire 1852-1853.

L'enseignement complémentaire sera ainsi réglé:

1^o Cours d'arithmétique, d'algèbre, de géométrie (théorie et applications), de trigonométrie rectiligne, de l'enseignement normal des classes de troisième et de seconde, conformément aux programmes définitifs.

2^o Cours de cosmographie de l'enseignement normal de la classe de rhétorique.

3^o Cours de physique, comprenant le cours de physique de l'enseignement normal de la classe de troisième, moins les leçons 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9, et les vingt-sept premières leçons du cours de physique de l'enseignement normal de la classe de seconde.

4^o Cours de chimie de l'enseignement normal de la classe de troisième.

5^o Cours spécial de français et de latin, comprenant les objets suivants:

Récitation d'auteurs français.

Exercices français: récits et lettres d'un genre simple.

Version latine.

Explication des auteurs latins et français ci-après indiqués:

Cicéron: *Discours contre Catilina; le traité de l'Amitié.*

César: *De Bello gallico.*

Virgile: *Episodes des Géorgiques.*

Ovide: *Choix de métamorphoses.*

* Pour les élèves de l'année de logique se destinant à la médecine, à la pharmacie ou aux professions industrielles, les cours de révision des sciences mathématiques, physiques, chimiques et naturelles, seront distincts et établis d'après des bases différentes, savoir: deux ou trois leçons par semaine pour les sciences mathématiques, quatre leçons par semaine pour les sciences physiques, chimiques et naturelles.

Les autres cours, c'est-à-dire les cours de français, de latin, d'histoire, de géographie, de langues vivantes et de dessin, seront les mêmes et suivis en commun par les élèves des deux catégories de la section des sciences.

Fénelon: *Télémaque*.

Voltaire: *Vie de Charles XII*.

Racine: *Athalie*.

Boileau: *Satires*.

60 Cours d'histoire et de géographie de l'enseignement normal de la classe de rhétorique.

70 Cours de langue vivante (allemand ou anglais) de la classe de rhétorique.

80 Cours de dessin linéaire de l'enseignement normal de la classe de troisième.

90 Cours de dessin d'imitation.

Les élèves recevront par semaine :

5 leçons de mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie, trigonométrie, cosmographie);

2 » de physique ou de chimie;

1½ » de français et de latin (3 par quinzaine);

1½ » d'histoire et de géographie (3 par quinzaine);

1 » de langue vivante (2 demi-leçons d'une heure chacune par semaine).

Les élèves pensionnaires recevront, en outre, par semaine, en dehors des heures ordinaires des classes, une leçon de dessin linéaire et une leçon de dessin d'imitation.

Année scolaire 1853-1854.

L'enseignement complémentaire sera ainsi réglé :

10 Révision des cours d'arithmétique et de géométrie (théorie et applications) de la classe de troisième et cours de géométrie (théorie et applications), d'algèbre et de trigonométrie de l'enseignement normal de la classe de seconde.

20 Cours de cosmographie (comme en 1852-1853).

30 Révision du cours de physique de la classe de troisième et cours de physique de l'enseignement normal de la classe de seconde.

40 Révision du cours de chimie de la classe de troisième.

50 Révision du cours élémentaire d'histoire naturelle de la classe de troisième.

60 Cours spécial de français et de latin comprenant les objets suivants :

Récitation d'auteurs français.

Exercices français: récits, lettres, descriptions de divers genres.

Version latine.

Explication des auteurs latins et français ci-après indiqués :

Cicéron: *Discours contre Verrès; le traité de la Vieillesse*.

César: *Commentaires*.

Virgile: *Les trois premiers livres de l'Énéide*.

Horace: *Odes*.

Bossuet: *Discours sur l'histoire universelle*.

Fénelon: *Lettres à l'Académie*.

Théâtre classique.

Boileau: *Épîtres*.

70 Cours élémentaire de logique de l'enseignement normal de la classe de rhétorique.

80 Cours d'histoire et de géographie (comme en 1852-1853).

90 Cours de langue vivante (comme en 1852-1853).

100 Cours de dessin linéaire de l'enseignement normal de la classe de seconde.

110 Cours de dessin d'imitation.

Les élèves recevront par semaine :

- 4 leçons de mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie, trigonométrie, cosmographie);
- 2 » de physique, chimie et histoire naturelle;
- 1½ » de français et latin (3 par quinzaine);
- 1 » de logique (le jeudi matin pendant le premier semestre seulement);
- 1½ » d'histoire et de géographie (3 par quinzaine);
- 1 » de langue vivante (2 demi-leçons d'une heure chacune par semaine).

Les élèves pensionnaires recevront, en outre, par semaine, en dehors des heures ordinaires des classes, une leçon de dessin linéaire et une leçon de dessin d'imitation.

Année scolaire 1854-1855.

L'enseignement complémentaire sera ainsi réglé :

10 Révision et achèvement des cours d'arithmétique, de géométrie (théorie et applications), d'algèbre et de trigonométrie, des enseignements nouveaux des classes de troisième, de seconde et de rhétorique.

20 Cours de cosmographie (comme les deux années précédentes).

30 Révision des cours de physique des classes de troisième et de seconde.

40 Révision des cours de chimie des classes de troisième et de seconde.

50 Révision du cours élémentaire d'histoire naturelle de la classe de troisième.

60 Cours spécial de français et de latin comprenant les objets suivants :

Récitation d'auteurs français et latins.

Notions élémentaires de rhétorique et de littérature de l'enseignement normal de la classe de rhétorique.

Exercices français : discours, analyses littéraires.

Version latine.

L'explication portera sur les mêmes auteurs que dans l'année scolaire 1853-1854.

70 Cours élémentaire de logique (comme en 1853-1854).

80 Cours d'histoire et de géographie (comme les deux années précédentes).

90 Cours de langue vivante (comme les deux années précédentes).

100 Cours de dessin linéaire de l'enseignement normal de la classe de rhétorique.

110 Cours de dessin d'imitation.

Les élèves recevront, par semaine, pendant le premier semestre, onze leçons, et pendant le deuxième semestre, dix leçons qui seront réparties entre les divers genres d'enseignement (comme durant l'année scolaire 1853-1854).

Les élèves pensionnaires recevront, en outre, par semaine, en dehors des heures ordinaires des classes, une leçon de dessin linéaire et une leçon de dessin d'imitation.

Année scolaire 1855-1856.

Etablissement du régime normal.

Les élèves recevront, par semaine, pendant le premier semestre, onze leçons, et pendant le deuxième semestre, dix leçons qui seront réparties entre les divers genres d'enseignement comme durant les deux années précédentes.

Les élèves pensionnaires recevront, en outre, par semaine, en dehors des heures ordinaires des classes, une leçon de dessin linéaire et une leçon de dessin d'imitation.

Classe de mathématiques spéciales.

Année scolaire 1852-1853.

Révision rapide des mathématiques élémentaires et cours complémentaire de mathématiques exigées par le programme d'admission à l'école polytechnique et à l'école normale (division des sciences).

Le cours de mécanique de l'enseignement normal de la classe de rhétorique et le complément de ce cours exigé par le programme d'admission aux deux écoles.

Les cours de cosmographie, de physique, de chimie, d'histoire et de géographie, de langue vivante, de dessin linéaire et de dessin d'imitation, spécifiés au programme transitoire, pour 1852-1853, de l'année de logique.

Ces cours pourront être suivis en commun par les élèves de mathématiques spéciales et par les élèves de l'année de logique se destinant aux écoles du gouvernement.

Les élèves recevront par semaine :

5 leçons de mathématiques (y compris les leçons de cosmographie suivies en commun avec les élèves de l'année de logique);

2 » de physique ou de chimie;

1 » de mécanique;

1½ » d'histoire et de géographie (3 par quinzaine);

1 » de langue vivante.

Les élèves pensionnaires recevront, en outre, par semaine, en dehors des heures ordinaires des classes, une leçon de dessin linéaire et une leçon de dessin d'imitation.

Année scolaire 1853-1854.

Cours de mathématiques, comme en 1852-1853.

Cours de mécanique, comme en 1852-1853.

Les cours de cosmographie, de physique, de chimie, d'histoire et de géographie, de langues vivantes, de dessin linéaire, de dessin d'imitation, spécifiés au programme transitoire, pour 1853-1854, de l'année de logique.

Les cours pourront être suivis en commun par les élèves de mathématiques spéciales et par les élèves de l'année de logique se destinant aux écoles du gouvernement.

Les leçons seront en même nombre et réparties de la même manière que durant l'année scolaire 1852-1853.

Année scolaire 1854-1855.

Les élèves de mathématiques spéciales qui se trouveront déjà en possession du diplôme de bachelier ès sciences ne suivront que ceux des cours ci-après spécifiés, qui leur seront nécessaires pour les examens et concours d'admission aux écoles.

Cours de mathématiques, comme les deux années précédentes.

Cours de mécanique, comme les deux années précédentes.

Les cours de cosmographie, de physique, de chimie, d'histoire et de géographie, de langues vivantes, de dessin linéaire, de dessin d'imitation, spécifiés au programme transitoire, pour 1854-1855, de l'année de logique.

Ces cours pourront être suivis en commun par les élèves de mathématiques spéciales et par les élèves de l'année de logique se destinant aux écoles du gouvernement.

Les leçons seront en même nombre et réparties de la même manière que pendant les deux années précédentes.

Année scolaire 1855-1856.

Les élèves de mathématiques spéciales qui se trouveront déjà en possession du diplôme de bachelier ès sciences ne suivront que ceux des cours ci-après spécifiés qui leur seront nécessaires pour les examens et concours d'admission.

Cours de mathématiques, comme les trois années précédentes.

Cours de mécanique, comme les trois années précédentes.

Les cours de cosmographie, de physique, de chimie, d'histoire et de géographie, de langues vivantes, de dessin linéaire, de dessin d'imitation, spécifiés au programme pour 1852-1853 de l'année de logique.

Ces cours pourront être suivis en commun par les élèves de mathématiques spéciales et par les élèves de l'année de logique se destinant aux écoles du gouvernement.

Année scolaire 1856-1857.

Etablissement du régime normal.

Les élèves de mathématiques spéciales qui se trouveront déjà en possession du diplôme de bachelier ès sciences ne suivront que ceux des cours ci-après spécifiés qui leur seront nécessaires pour les examens et concours d'admission aux écoles.

Révision rapide des mathématiques élémentaires et cours complémentaires de mathématiques et de mécanique exigés par le programme d'admission à l'école polytechnique et à l'école normale.

Révision des cours de physique et de mécanique, de chimie, d'histoire naturelle, d'histoire et de géographie, de langue vivante, de dessin linéaire, de dessin d'imitation, spécifiés au programme de l'enseignement normal de l'année de logique.

Ces cours pourront être suivis en commun par les élèves de mathématiques spéciales et par les élèves de l'année de logique se destinant aux écoles du gouvernement.

Les élèves recevront par semaine :

5 leçons de mathématiques ;

3 » de physique, de mécanique ou de chimie ;

1½ » d'histoire et de géographie ;

1 » de langue vivante.

Les élèves pensionnaires recevront, en outre, par semaine, en dehors des heures ordinaires des classes, une leçon de dessin linéaire et une leçon de dessin d'imitation.

Fait à Paris, le 30 août 1852.

H. FORTOUL.

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

N^{ro}. 7.

Juli

1853.

I. Pädagogische Zeitung.

A. Culturpolitische Rundschau.

Rede Lord John Russell, gehalten am 4. April d. J. im Hause der Gemeinen zur Empfehlung einer von der Regierung einzubringenden Erziehungsbill.

(Nach den Daily News vom 5. April.) *

Gemäß der von mir gemachten Angabe trete ich jetzt auf, um im Allgemeinen die Absichten der Regierung in Bezug auf den wichtigen Gegenstand der Erziehung darzulegen. Indem ich dies thue, glaube ich nicht nöthig zu haben, um die Aufmerksamkeit des Hauses zu bitten; denn ich bin gewiß, daß, wie unvollkommen ich auch das von mir übernommene Geschäft erfülle, der Gegenstand doch so wichtig ist und so tief in die Moralität, die Religion und die künftige Wohlfahrt des Landes eingreift, daß das Haus einer Angabe oder einer Vorlage der Regierung über einen Gegenstand dieser Art leicht seine Aufmerksamkeit schenken wird. Ich will beginnen mit der Angabe des Verlaufs, den die Erziehung der ärmern Classen in diesem Lande seit der Errichtung öffentlicher Tageschulen genommen hat. Solche Schulen wurden am Anfange dieses Jahrhunderts begonnen. Zu dieser Zeit wirkten zwei Personen, welche dem Gegenstande der Erziehung große Aufmerksamkeit geschenkt hatten und die sowohl wegen ihrer Intelligenz als wegen ihrer lobenswerthen Bemühungen in dieser Sache Erwähnung verdienen, Joseph Lancaster und Dr. Bell, für eine ausgedehnte Errichtung von Tageschulen zur Unterrichtung der ärmeren Classen. Beide befolgten das System, Monitors in den Schulen anzustellen, die, aus den dieselben besuchenden Knaben gewählt, denjenigen Kindern Unterricht zu geben hatten, die noch nicht weit genug vorgeschritten waren, um die ganze Aufmerksamkeit der Lehrer zu erhalten. Es ward geglaubt und es war auch in der That der Fall, daß durch dieses Mittel eine größere Zahl von Kindern unterrichtet werden würde, als man durch die Annahme der Methode, daß man eine größere Zahl von Schulen errichtete, von denen jede einen besonderen Lehrer hätte, würde erhalten können. Aber ohne Zweifel war das System außerordentlich mangelhaft; denn es gebrauchte als Werkzeuge Personen, die selbst in Kenntnissen wenig

* Die politischen deutschen Zeitungen haben von dieser Rede natürlich nur Auszüge gebracht. Wir geben eine Uebersetzung, die vollständig ist, bis auf etwa eine halbe Spalte der Daily News, die einige unwichtige Specialitäten des Vorschlags enthält.

vorgeschritten waren, die keine besondere Geschicklichkeit zum Lehren hatten und die nicht eben so schnell und geschickt unterrichten konnten, wie Solche, die sich dem Unterrichten gewidmet hatten, zu thun im Stande waren. Auch entstand Streit über einen Punct von sehr aufregender Natur in Bezug auf das nach dem Rathe jener beiden Männer adoptirte System. Dasselbe ward nämlich angenommen von der Gesellschaft des „Brittischen und Auswärtigen Schulvereins“ (British and Foreign School Society), die, gegründet im Jahr 1805, nach dem Principe verfuhr, allen Kindern die Bibel zu lehren, welches gerade der hervorstechende Zug des Systems war. Der König Georg III. verlieh dem Plane seine unmittelbare und freigebige Unterstützung. Mehrere für die Förderung der Erziehung sehr besorgte Männer, unter ihnen der Herzog von Bedford, mein Vater, vereinigten sich dazu, sich an die Spitze von Anstalten dieser Art zu stellen. Lord Brougham, Sir Samuel Romilly und mehrere Andere unterstützten sie durch ihre Geschicklichkeit und Hülfe. Zu gleicher Zeit aber, während die Errichtung von Schulen gefördert wurde, erhob sich ein Widerspruch unter Mitgliedern der Staatskirche, weil, obgleich die Bibel in den Schulen gelehrt ward, kein Unterricht in den Formulare der Kirche Englands ertheilt wurde; und in Folge davon ward später, um das Jahr 1811, wie ich glaube, eine Gesellschaft, genannt der Nationalverein (National Society), gebildet für den Zweck, um nicht nur in der Bibel, sondern auch im Katechismus Unterricht zu ertheilen, und damit in Verbindung die Regel aufgestellt, daß die die Schulen besuchenden Kinder ebenso den hochkirchlichen Gottesdienst an den Sonntagen besuchen sollten. Natürlich entstand nun, als man diesen Meinungsunterschied sah, unmittelbar ein heißer Kampf über die Principien, nach welchen die Schulen zu leiten. Ich will in die Verdienste dieses Streites nicht weiter eingehen, sondern nur bemerken, daß wir bis auf diesen Tag die Wirkungen desselben fühlen, und daß, während zugegeben wird, daß jede von diesen Gesellschaften der Sache der Erziehung große Dienste geleistet habe, doch durch die Kämpfe jener Tage Gefühle hervorgerufen wurden, die es jetzt schwer, wenn nicht unmöglich machen, die ärmeren Classen in einem allgemeinen Erziehungssysteme zu vereinigen. Auf der einen Seite bestand der Nationalverein, verbunden, wie er ist, mit der Staatskirche, darauf, daß die Kinder den Katechismus lernten und die Kirche besuchten, zu der sie gehörten; und dem widersetzten sich nach ihrem Gewissen die Dissenters. Auf der andern Seite brachten die Dissenters, zur Opposition gegen das System gezwungen, große Corporationen zusammen und bildeten Schulen nach ihren eigenen Principien; und dieses System ward in einer Weise organisirt, die sie befähigte, große Macht einem Erziehungsplan entgegen zu setzen, den die hauptsächlich aus Dissenters bestehenden Gesellschaften nicht billigten. Die durch die beiden Vereine hergestellte Erziehung rief eine Anzahl von Schulen durch das ganze Land hervor und bewirkte einen großen Wachsthum der Erziehungsmittel. Im Jahre 1831 oder 1832 ward zum ersten Male von der Regierung dem Hause der Gemeinen durch Lord Grey eine Vorlage gemacht, daß der Staat die Erziehung der ärmeren Classen unterstützen sollte, und zugleich vorgeschlagen, jeder von jenen beiden Gesellschaften jährlich 10,000 £. zur Unterstützung ihrer Bemühungen zu bewilligen. Nach diesem Plane ward fortgefahren bis zum Jahr 1839. Das Schatzamt verwaltete die Unterstützung, welche es gab, nach den Regeln, die es als die Schatzamtsbehörde anzunehmen die Pflicht hatte; es gab die Gelder in Gemäßheit der freiwillig unterzeichneten Beiträge, vertheilte sie im Verhältniß zu jenen Summen und nahm keine Notiz von der Art der Unterrichtsweise. Im Jahr 1839 schlug Lord Melbourne eine Veränderung in dem Systeme vor. Es sollte ein Comite des Geheimen Rathes gebildet werden, welches eine erweiterte und mehr unterscheidende Rücksicht auf das Ge-

schaft der Erziehung nehmen sollte. Indem ich damals das Amt eines Haussecretärs verwaltete, schrieb ich einen Brief an den Marquis von Lansdowne, und dieser Brief und die darauf gegebene Antwort wurden dem Parlamente vorgelegt als Document für den Grund des von der Regierung angenommenen Verfahrens. Es war in jenem Briefe angezeigt auf Befehl Ihrer Majestät, daß es der Wunsch der Königin sei, daß die Jugend ihres Königreichs religiös erzogen und daß zugleich die Rechte des Gewissens geachtet würden. Unter andern Vorschlägen zur Vermehrung der Erziehungsmittel und zur Förderung dieses Gegenstandes wird die Gründung von Normalschulen oder Lehrerseminarien (*training schools*) beantragt, in welchen Personen von verschiedenen religiösen Ueberzeugungen gebildet werden und worin zugleich ein Kaplan der Kirche von England diejenigen unterrichten sollte, welche Mitglieder jener Kirche seien. Der Vorschlag erregte großen Tadel und Lärm und ward nach angelegter großer Opposition zurückgezogen; aber bei dem Antrag, eine Bewilligung zu erhalten, deren Vertheilung in die Hände eines Comites des Geheimen Rathes gelegt würde, ward beharrt, und derselbe durch eine kleine Majorität des Hauses der Gemeinen genehmigt. Im Jahr 1846 ward ein weiterer Schritt von großer Wichtigkeit gethan. Derselbe bestand in dem Bemühen, die Beschaffenheit der Erziehung in hohem Grade zu verbessern. Als ich im Jahr 1839 die Absichten der Regierung in Betreff des Unterrichts darthat, erklärte ich, daß ihrer Meinung nach der vornehmste Zweck, den man im Auge haben müsse, die Verbesserung des Charakters, der Kenntniß und des allgemeinen Zustandes des Schullehrers sei; denn wie der Schulmeister, so ist die Schule. Könnten wir nicht den Charakter und den Zustand beim Schullehrer verbessern, so könnten wir nicht auf große Verbesserung in der Erziehung der ärmeren Classen hoffen. Die Entwürfe, welche dann im Jahr 1846 genehmigt wurden, waren später die Grundlagen der diesem Hause vorgeschlagenen Bewilligungen. Die letzteren wurden in Wirksamkeit gebracht, und ich weiß nicht, daß seit der Zeit eine große Veränderung in der Sache vorgegangen wäre. Das Haus wird also erkennen, daß die Erziehung der ärmeren Classen in diesem Lande, allgemein zu reden, durch die freiwilligen Anstrengungen der großen religiösen Gemeinschaften bewerkstelligt worden ist, daß diese den Beistand des Staats gehabt haben, heils um die Quantität zu vermehren, mehr noch aber um die Qualität jener Erziehung zu verbessern; daß aber der Staat, wie eine wiederholte Uebersicht der Geschichte einer Bewilligungen als Thatsache beweisen würde, sich nicht wesentlich in die Beschaffenheit des Unterrichts eingemischt hat. Große Verbesserungen sind gemacht — ich möchte sagen, eine große Revolution ist vollendet — in dem Unterrichte, der, seitdem Lancaster und Bell mit der Gründung von Schulen begonnen haben, erteilt worden ist; aber diese Verbesserungen sind fast alle zu gleicher Zeit eingetreten nach der Andeutung verschiedener Vereine, welche die Erziehung für die Corporationen, denen sie voranden, leiteten; mit andern Worten: es waren die Verwalter der Schulen, die solche Verbesserungen eingeführt haben. Aber, Sir, worauf ich die Aufmerksamkeit des Hauses jetzt zu lenken wünsche, das ist der Punkt, bei welchem wir in Betreff der Erziehung des Landes im Allgemeinen angekommen sind, was erreicht ist hinsichtlich ihres Charakters und ihrer Natur; bevor ich dazu fortgehe, die weiteren Schritte zu erwähnen, welche zu thun wünschenswerth sein möchte. Ich empfang erst gestern von der ersten Registratur eine Angabe in Betreff der Zahl der Schulen und der Zahl der in diesem Lande Unterricht erhaltenden Kinder. Dieses Verzeichniß umfaßt die öffentlichen Tageschulen und die privaten Tageschulen, die Zahl von Kindern beider Geschlechter, die zu den Schulen gehören, und die gegenwärtige Zahl der Schulbesucher vom 31. März 1851). Die Gesamtzahl der Tageschulen ist 44,898; öffentliche

Tageseschulen 15,473, Privattageseschulen 29,420. Die Zahl der Kinder von beiden Geschlechtern, welche die Tageseschulen besuchen, ist 2,108,473; die öffentlichen besuchen 1,407,569, die Privatschulen 700,000. Die Zahl derjenigen aus beiden Geschlechtern, die am 31. März 1851 gegenwärtig waren, ist 1,754,976; von ihnen gehörten 1,115,237 den öffentlichen, 639,739 den Privattageseschulen an. Es ist auf dieser Tabelle angegeben, daß das Verhältniß der Schüler in den Büchern ist 11,76 pCt., oder daß 5—6 von denen, die in den Büchern stehen, besuchen. Es geht ferner aus der Berechnung hervor, daß die Durchschnittsschülerzahl in den sogenannten Privatschulen nicht über 27 ist, daß sie aber in den öffentlichen Schulen, mit welchen wir mehr unmittelbar zu thun haben, sich auf 93 beläuft; wir können also 93 Schüler als die durchschnittliche Zahl der diese öffentlichen Tageseschulen besuchenden Individuen annehmen. Ich will jetzt aus verschiedenen Quellen in Betreff dieser Schulen die, wie ich glaube, sehr genaue Schätzung der Zahl der Personen, Knaben und Mädchen, angeben, welche zu jeder der religiösen Gemeinschaften gehören. Man wird sehen, daß die Zahl von der Gesamtsumme abweicht, die von der obersten Registratur berichtet worden ist; dieß mag theils davon herrühren, daß mehrere dieser Schulen mit keiner Gesellschaft verbunden sind, theils davon, daß das Datum, an welchem die sogleich zu lesenden Berechnungen gemacht sind, vor 1851 liegt, indem sich leicht denken läßt, daß seitdem eine Vermehrung stattgefunden hat, welche die Abweichung erklärt. Die Zahl der Schulen der Kirche von England, wie sie von dem Rationalverein im Jahr 1847, wie ich glaube, angegeben wurde, war 17,015. Die Schulen des „brittischen und auswärtigen Vereins“ waren 1500, die der Wesleyaner 397, die Congregationalischulen * nur 89, die römisch-katholischen 585, Ragged-Schools 270, im Ganzen 19,856. Die Zahl der Schüler der Kirche von England war 955,865; die des brittischen und auswärtigen Vereins 225,000; die der Wesleyaner über 38,000; die der Congregationalischulen 7000; in den römisch-katholischen Schulen 34,000; in den Ragged-Schools 20,000; zusammen 1,281,077. Ich will jetzt, so weit es bestimmt werden kann, den Verlauf der Einkünfte dieser verschiedenen religiösen Körperschaften angeben, der auf Schulzwecke verwendet wird. In den Schulen der Hochkirche war die Summe im Jahr 1847 817,081 £., in den Schulen des brittischen und auswärtigen Vereins 161,250 £., in den Wesleyanischen (methodistischen) Schulen 27,347 £., in den Congregationalischulen 4951 £., in den römisch-katholischen 16,000 £., und in den Ragged-Schools 20,000 £.; zusammen 1,046,579 £. Bei der Berechnung der Einnahmequellen hat sich herausgestellt, daß die Localstiftungen ungefähr 69,537 £., die Localbeiträge durch Subscriptionen 366,823 £., die örtlichen Sammlungen 114,109 £., und die Schulgelder 413,044 £. abwerfen, und daß von anderen Quellen noch 83,076 £. kommen. Ich möchte behaupten, daß in keiner der Berechnungen des Einkommens, ausgenommen in denen der römisch-katholischen Schulen, eine Summe für Privatschulen ausgesetzt ist, die vielmehr vollständig durch die Beiträge einzelner Personen erhalten werden. Sie beträgt 2000 £. für die römisch-katholischen Schulen, und ich glaube, eine noch weit dießseits der Grenze liegende Schätzung zu machen, wenn ich 54,000 £. von anderen Gemeinschaften zu den anderen Quellen hinzufüge, so daß die auf die Unterhaltung dieser Schulen verwendete Summe sich denn auf 1,100,000 £. beliefe. Nun ist eine Summe in diesen Einnahme-

* Schulen der Congregationalisten oder Independenten, einer Partei, deren Grundsatz in der vollsten Selbstständigkeit jeder einzelnen Gemeinde besteht, die aber übrigens das presbyterianische Glaubensbekenntniß hat; besteht meistens aus sehr wohlhabenden Familien.

quellen, auf welche ich besonders die Aufmerksamkeit des Hauses lenken möchte, nämlich die 413,000 £. von Schulgeldern. Ich zweifle nicht, daß sie eine Unterschätzung ist, und daß, wenn wir sagten, daß 500,000 £. durch Schulgeldder beigetragen werden, wir nicht auf eine übertriebene Veranschlagung uns stützen würden. Und ich denke, das Haus wird fühlen, wenn es in Betracht zieht, daß vor einem halben Jahrhundert nur Sonntagschulen da waren, die man öffentliche Schulen für die Armen nennen konnte, daß die von den Armen selbst gemachten Anstrengungen, wie sie aus meinen Angaben sich herausstellen, schlagend und befriedigend sind. (Hört, hört.) Daß die armen und arbeitenden Classen dieses Landes in einem Jahr eine halbe Million Pfund Sterling für den Unterricht ihrer Kinder beisteuern, dieß wird das Haus, denke ich, als ein höchst zufriedenstellendes Factum betrachten. (Beifall.) Ich bekenne, daß es eine Thatsache ist, welche mir die Ansicht aufdringt, daß die jetzt von uns zu beschließenden Maßregeln solche sein müssen, die das hauptsächlich aus freiwilligen Anstrengungen erwachsene Erziehungssystem vielmehr stärken und verbessern als etwas Anderes an dessen Stelle setzen, das, während es das bestehende System stört, fehlschlagen könnte in der Ersetzung desselben durch eine Art von gleichmäßigem Schema zur Unterstützung des Unterrichts der Armen. (Laute Rufe von: hört, hört!) Zu gleicher Zeit aber, denke ich, müssen wir in Betracht ziehen, daß, während auf diese Weise große Summen gegeben werden und eine große Zahl von Personen da ist, welche Unterricht empfängt, ein großer Theil dieses Unterrichts mangelhaft und unpassend ist, und daß wir, ohne das bestehende System zu tödren, viel zu seiner Entwicklung und Verbesserung thun können. Ich will dem Hause angeben, was begegnet ist hauptsächlich während der Wirksamkeit der Entwürfe vom Jahr 1846, theilweise aber auch bevor diese Entwürfe ans Licht getreten waren. Ich habe bereits mitgetheilt, daß der Plan, mit welchem die Regierung von 1834 sich beschäftigte, nämlich ein Lehrerseminar unter Leitung und Controle des Staates zu haben, die öffentliche Gunst nicht erhielt und nicht beibehalten ward. Die Folge war die Errichtung einer großen Zahl von Seminarien in verschiedenen Theilen des Landes, von denen der größere Theil der Kirche, andere aber anderen Parteien angehörten, und diese Anstalten haben sich als sehr werthvoll und nützlich bewiesen. Man kann in der That dem nicht widersprechen, was von einem der einsichtsvollsten Inspectoren, die die Regierung angestellt hat, gesagt worden ist, daß in manchen Beziehungen die Zerreuung der angehenden Lehrer nach dem gegenwärtigen System einen Vortheil hat gegen jenes, welches in einem, zwei oder drei Lehrerseminarien alle die vereinigen würde, die sich zu Schullehrern bilden wollen. Der adoptirte und jetzt in Wirksamkeit stehende Plan ist der: Einer von den Knaben oder Mädchen, welcher Intelligenz und Fähigkeit zum Lehren zeigt, wird als angehender Lehrer in der Schule zurückgehalten; derselbe bleibt daselbst fünf Jahre in dieser Eigenschaft und wird ihm aus den von diesem Hause bewilligten und dem Erziehungscomite zur Disposition überlassenen Unterstützungsgeldern eine Summe gezahlt, beginnend mit 10 £. und aufsteigend zu 1 £., bevor der Lehrerszögling die Schule verläßt. Dann erfolgt die Aufnahme in das Seminar oder College (wie mehrere von diesen Seminarien genannt werden); der Schullehrer wird ein königlicher Schüler und es sind zwei Jahre hindurch jährlich 1 £. und im nächsten Jahre 25 £. dazu bestimmt, um solch einen königlichen Schüler fähig zu machen für das Amt eines Schulmeisters oder Schullehrers. Für diesen Zweck wird nicht nur der beste specielle Unterricht ertheilt, sondern auch diesen jungen Lehrern und königlichen Schülern Gelegenheit gegeben, durch praktisches Beispiel ihre Tauglichkeit zum Lehren zu zeigen. Auf diese Weise wird eine große Zahl von ihnen

eigens und speciell für den Zweck der Ausfüllung des Amtes eines Schulmeisters erzogen, eines Amtes, welches, wie ich vor langer Zeit einmal in diesem Hause erklärte, früher nicht in der gehörigen Achtung stand (Beifall), aber jetzt zur gerechten Werthschätzung bei den Menschen sich erhebt (Beifall) und das sicher eines der heiligsten und verantwortlichsten Aemter ist, das Jemand bekleiden kann (Beifall). Ich muß sagen, ich halte es für einen Vortheil mit Rücksicht auf diese angehenden Lehrer, daß sie von Familien kommen, die über das Land zerstreut sind, einige von ihnen aus den mittleren Ständen, einige den arbeitenden Classen angehörig, die einen Stolz und einen gerechten Stolz haben, wenn sie sehen, daß ihre Kinder in Folge der von ihnen bewährten Intelligenz, in Folge ihres Fleißes im Lernen und nicht minder in Folge des von ihnen dargelegten religiösen und moralischen Betragens von den Meistern der Schulen und den von der Regierung angestellten Inspectoren ein ehrenvolles Zeugniß für ihre Tüchtigkeit zum Lehreramte erhalten. (Hört, hört.) Seit 1844—51 ergibt sich, daß die Gesamtausgabe für Lehrerseminarien 353,402 £. betrug, die vom Parlamente bewilligten Beiträge 137,623 £.; das Einkommen von 21 Seminarien im Jahr 1851 war 44,000 £., während die jährlichen Beiträge für diesen Zeitraum 4334 £. lieferten. Im Ganzen jedoch sind 40 solcher Seminarien errichtet und hat sich die Zahl der als angehende Lehrer erzogenen Personen seit der Zeit sehr vermehrt. Im Jahr 1852 betrug die ganze Ausgabe unter dem Comite des Geheimen Rathes 188,000 £. allein für die Zwecke der Verbesserung der Lehrerseminarien und der Vergütungen für Schullehrer; und es kann auf diesem Wege, wie ich glaube, viel Gutes gethan werden. Er geht unmittelbar dahin, den Charakter und die Lage der Schulmeister zu heben; er geht dahin, eine Anzahl junger Männer und Frauen für das Lehreramte zu bilden; wer so erzogen ist, kann ein Zeugniß der Fähigkeit und Reife für das Geschäft erhalten. Die von der Regierung angestellten Inspectoren bestätigen die Nützlichkeit dieser Einrichtung durch das stärkste Zeugniß; sie sagen, daß keine der vom Parlamente gemachten Bewilligungen in ausgedehnter wohlthätiger Wirksamkeit dieser gleichkommt. Ich will das Haus nicht beschweren durch Verfolgung der Zeugnisse dieser verschiedenen Inspectoren im Einzelnen. Herr Mosely, einer der ausgezeichnetsten Männer, gibt sein Zeugniß in den wärmsten Ausdrücken; die übrigen alle kommen zu denselben Resultaten. Vor einigen Tagen sah ich ein Zeugniß von dem Director des Seminars zu Egheltenham, der das System zwei Jahre hindurch beobachtet hat und die daraus entsprungenen Wohlthaten darlegt. Uebrigens dehnt sich die Maschinerie immer weiter aus. Es existirt ein Examen von Schullehrern, abgehalten unter Leitung des Geheimraths-Comites, worin sowohl die, welche unlängst erst ein Amt übernommen, als die, welche einige Zeit hindurch einem vorgestanden haben, geprüft werden, um die Bescheinigung über ihr Verdienst zu erhalten; und es haben ungefähr 1900 Männer und 1900 Frauen nach solcher Prüfung eine Bescheinigung bekommen. Ein Theil derselben befindet sich nicht im Lehreramte; aber ich möchte behaupten, daß ungefähr 2700 im Ganzen in dieser Beschäftigung fortfahren.

Ich komme jetzt zu der Frage, — der Frage, die mit großer Geschicklichkeit discutirt worden ist und durch das ganze Land großes Interesse erregt hat: was wir thun sollen in Bezug auf dieses System? Sollen wir es fortsetzen, indem wir seine Wirksamkeit verbessern und die Unterstützung vermehren, die der Staat ihm angedeihen läßt? Sollen wir es gänzlich verlassen? Sollen wir ein anderes System an seine Stelle setzen? (Hört, hört.) Ich will diese beiden Alternativen betrachten, bevor ich auf den Vorschlag eingehe, welchen diesem Hause vorzulegen meine Pflicht sein wird. Personen von sehr hohem Talente, Personen, von denen die Discussion in helles Licht gestellt

worden ist, haben gesagt, daß es nicht die Pflicht des Staates sei, sich überhaupt in die religiöse und moralische Erziehung des Volks einzumischen, daß das ein Gegenstand sei, der durchaus freiwilligen Anstrengungen und denen, welche Lust haben, Religionsunterricht zu erteilen, überlassen werden sollte. Ich selbst konnte mich niemals mit der Gedankenfolge, von welcher diese Ansicht getragen wird, befreunden (Hört, hört.) Ich konnte niemals glauben, daß es Pflicht des Staates sein könnte, zu sagen, es gebe ein Princip, ein Bedenken, welches ihn verhindere, der religiösen und moralischen Erziehung des Volkes beizustehen, während doch offenbar die große Pflicht des Staates ist, Ordnung zu erhalten und, so weit das die verdorbenen und groben Methoden eines Staates thun können, eine Beobachtung der Regeln der Moralität zu erzwingen. (Lauter Beifall.) Ich kann nicht verstehen, wenn ich mir einen jungen Menschen von siebzehn oder achtzehn Jahren dem Gefängnisse wegen eines Diebstahls überliefert denke und er von dem Kerkermeister belehrt wird, daß er gegen die Gesetze des Landes, und von dem Kaplan, daß er gegen Gottes Gesetze sich vergangen habe, und er nun fragen sollte, weshalb er nicht vorher über diese Gegenstände belehrt worden sei, — ich sage, ich kann nicht einsehen, daß es eine genügende Antwort für den jungen Mann sein werde, zu sagen: „der Staat hat Gewalt, zu strafen; der Staat kann, wenn du dem Gefängnisse überliefert bist, dir auch Religionsunterricht erteilen; aber es ist ein gewisses Princip, es ist ein gewisses Bedenken da, welches den Staat verhindert, in einer früheren Zeit dir die Mittel zu geben, um durch Erziehung und Moralität die Verbrechen zu vermeiden, derentwegen du jetzt leidest.“ (Beifall.) Uebrigens ward diese Frage sehr vollständig im Jahr 1847 durchgesprochen. Dieses Haus entschied mit einer sehr beträchtlichen Mehrheit zu Gunsten der Unterstützung, die damals von der Regierung für Erziehungszwecke nachgesucht wurde. Seit der Zeit ist mir nichts vorgekommen, was eine Aenderung in der Ansicht des Hauses bewiese; und gewiß hat sich nirgends gezeigt, daß das Land mit denen stimmt, die als Träger des sogenannten Freiwilligkeitsprincipes dastehen. Die verschiedenen religiösen Vereinigungen, die Staatskirche, die Wesleyaner, die römischen Katholiken haben die Unterstützungen empfangen, die ihnen nach dem Entwurfe des Geheimraths-Comites zu Theil werden, wie es gleichermaßen der brittische und auswärtige Schulverein gethan hat, der in den mit ihm in Verbindung stehenden Schulen verschiedene Parteien und Dissenters vereinigt. Allerdings gibt es andere zu diesen Parteien Gehörige, namentlich die Baptisten und die Congregationalisten, die die Annahme einer Unterstützung verweigern und das Freiwilligkeitsprincip in seiner vollen Reinheit aufrecht erhalten. Aber offenbar bilden diese im Vergleich zu dem ganzen Lande eine unbedeutende Minderheit und kann nicht erwartet werden, daß dieses Haus so weit von seiner Gewohnheit abgehen sollte, um den Beweisen nachzugeben, die zur Unterstützung des Freiwilligkeitssystems üblich geworden sind. Es gibt aber noch ein anderes System, das zur Annahme als ein System vorgelegt ist, welches den Staat bei seiner Entscheidung über den Gegenstand bestimmen soll. Ich meine das zur Errichtung sogenannter weltlicher Schulen vorgelegte System. Ich wünsche nicht, in irgend einer Weise die Gesichtspuncte der Bertheidiger dieses Systems zu verfälschen; ich will sie so aufrichtig darstellen als ich kann, und wenn ich in einen Irrthum gerathe, so werde ich wahrscheinlich bald berichtigt werden. Wie ich die Meinung verstehe, so ist sie diese: das Land ist so getheilt in verschiedene religiöse Gemeinschaften, die sehr weit von einander gehen; es ist unmöglich, nach irgend einem der bisher an die Hand gegebenen Schemen die Kinder von Personen, die diesen verschiedenen Glaubensmeinungen zugethan sind, in eine Schule zusammenzubringen oder sie zur Annahme eines Religionsunterrichts von

uniformem Charakter zu vermögen; aber es ist sehr möglich, ihnen allen denselben weltlichen Unterricht zu geben, Unterricht im Lesen, Schreiben, Geographie, Arithmetik, Mathematik und Künsten, und die Frage des Religionsunterrichts den Dienern und Pastoren der verschiedenen Gemeinschaften zu überlassen, dadurch die Unkosten, die Schwierigkeit und den Streit zu vermeiden, welche entstehen, wenn man so viele verschiedene Schulen hat, und die Religion als ein von den Schulen ganz abgesondertes Ding zu behandeln. Wenn nun das der Vorschlag ist, so muß ich sagen, daß darin Schwierigkeiten sind, groß genug, um die Annahme desselben zu verhindern. Sicherlich müssen wir, wenn wir der Erziehung von Kindern, und namentlich von Kindern der Armen, beistehen wollen, in Betracht ziehen, daß die Schule der Platz ist, auf welchem sie die Regeln für ihre Lebensführung lernen sollen, jene Regeln der Religion und der Moralität, von welchen sie in Zukunft sich sollen leiten lassen. (Hört, hört.) Und es liegt auf der Hand, daß, wenn dieß der Fall ist, ein sehr unvollständiger Unterricht wird gegeben werden, wenn ihr sagt, daß sie an zwei Nachmittagen der Woche gehen sollen, um Religionsunterricht von einem Diener der Religion zu erhalten, und am Sonntage jeder seine besondere Kirche besuchen sollen. (Hört, hört.) Zuerst würde es offenbar sehr schwer sein für Geistliche, für Diener der Staatskirche oder für die Diener irgend einer Partei, genügende Zeit und Arbeit auf den Unterricht der Kinder in der Religion zu verwenden; und ferner angenommen, sie thäten so, so würde ein sehr großes und wichtiges Ziel der Erziehung nicht erreicht werden, weil über den wichtigsten Gegenstand von allen, wie ich sagen möchte, die Kinder doch nicht genügenden Unterricht würden erhalten haben. (Hört, hört.) Aber die Vertheidiger des weltlichen Systems sind unter sich selbst nicht eins; und es scheint mir, daß der befähigteste unter ihnen einen Weg einschlägt, um dieser Schwierigkeit zu begegnen, welcher die Aufmerksamkeit dieses Hauses verdient, bevor ein Plan dieser Art angenommen wird. Der Plan ist entwickelt von Mehreren, die über den Gegenstand geschrieben haben, mit großer Auctorität von Herrn Coomb*, und die Lehre ist diese: daß sehr unvollkommene Gesichtspunkte in Betreff religiöser Gegenstände festgehalten werden und daß sehr oft jene Regeln, welche der Allmächtige für unsere irdische Lebensführung niedergelegt hat, fern davon sind, befolgt zu werden, mit Willen oder blindlings für nichts geachtet werden, und daß es das Geschäft des Schulmeisters sei, jene Gesetze der socialen Oekonomie und der Physiologie zu lehren, durch welche die Jugend dieses Königreichs bessere Kenntniß erlangen möge, wie sie sich zu halten habe, um der Gefahr jener gewöhnlichen Laster auszuweichen, in welche allzu viele von ihnen verfallen. Aber ich glaube, es wird dem Hause klar sein, daß das ein Vorschlag ist, der von dem ursprünglichen Schema der weltlichen Erziehung wesentlich abweicht. (Hört, hört.) Der ursprüngliche Plan ist, nur zeitlichen oder weltlichen Unterricht in Schulen zu geben und die Religion den officiellen Dienern der Religion zu überlassen. Aber diese zweite Ansicht des Gegenstandes ist, daß es eine nationale (vielleicht: rationale) Theologie gebe, die in den Schulen gelehrt werden sollte, obgleich Christenthum darin nicht zu lehren sei. (Hört, hört.) Das ist eine weiter greifende und ohne Zweifel gefährlichere Absicht als die ursprüngliche. (Hört, hört.) Mein Glaube ist, daß das Volk dieses Landes mit einem richtigen Instincte gehandelt hat, wenn sie durch ihre Anstrengungen, durch ihre Associationen, durch ihre Geldsubscriptionen, durch die Widmung ihrer Zeit und der Zeit ihrer Kinder erklärt haben, daß religiöse Bildung in ihren Schulen stattfinden und daß diese religiöse Bildung alle die großen Doctrinen

* Berühmter Physiolog in Edinburgh, namentlich um die Schädellehre verdient.

des Christenthums umfassen soll. (Beifall.) Ich daher, Sir, könnte nicht, noch könnte die gegenwärtige Regierung Theil nehmen an einem Plane, das weltliche Unterrichtssystem demjenigen, das gegenwärtig in Kraft ist, zu substituiren. (Beifall.) Ich komme daher zu der Frage: Was kann gethan werden unter dem gegenwärtigen Systeme? Ich halte es, in Betracht der zu Anfange von mir erwähnten Schwierigkeiten, für nicht möglich, die verschiedenen religiösen Gemeinschaften angehörigen Personen des Landes in einem genau ausgezeichneten Plane zu vereinigen. Offenbar ist eine große Schwierigkeit vorhanden hinsichtlich derjenigen Anforderungen, welche von dem Nationalverein zu Gunsten der Staatskirche gemacht, und der Gegenforderungen, die natürlicher Weise von den dissentirenden Gemeinschaften für ihre Kinder erhoben werden. Der Nationalverein hat zu Gunsten der Kirche als einen Theil seiner Regeln aufgestellt, — ich sage nicht, daß ich weiß, ob diese Regeln geändert werden können oder nicht, aber es ist gegenwärtig so der Fall, — daß jedes Kind, welches seine Schulen besucht, den Katechismus der Kirche lernen und zu dem Ende den Gottesdienst der Kirche am Sonntage besuchen soll. Es ist klar, daß diese Regel nur die Absicht haben kann, auf Kinder von Eltern angewandt zu werden, die selbst Mitglieder der Kirche (Hochkirche) sind, weil, wenn ihr eine Frage aus dem Katechismus an eine nicht getaufte Person stellt, — den Namen des Kindes, — wer ihm diesen Namen gegeben u. s. w.* — es heißen würde, Falschheit oder gar Lasterung provociren, wenn man dieses Kind wollte seine Pathen erwähnen lassen, falls es keine gehabt und niemals den Unterricht der Kirche von England empfangen hatte. Es ist also klar, daß jene Regel nur auf Kinder der Kirche von England angewandt werden kann. Aber auch wenn diese Schwierigkeit gehoben wäre, wenn der Nationalverein und alle die zu diesem Vereine gehörenden Schulverwalter sagen wollten: wir dispensiren von der Regel, die den Katechismus betrifft, so glaubte ich doch noch nicht bei dem gegenwärtigen Zustande des Landes, daß die große Schwierigkeit durchaus entfernt sein würde. (Hört, hört.) Denn wenn das Haus seine Aufmerksamkeit auf den Stand dieser Frage lenken will, so werden Sie sehen, daß hier eine sehr wichtige Frage eingeschlossen ist, an welcher die protestantischen Dissenters dieses Landes natürlicher Weise das tiefste Interesse nehmen. Mit Bezug auf kirchliche Angelegenheiten haben wir die Staatskirche mit ihren Stiftungen, mit dem Souverän des Landes als zu dieser Kirche gehörig, den Souverän mit der Ausübung seines Supremats und mit den verschiedenen anderen Dingen, die den Unterschied zwischen der Staatskirche und den zu anderen Gemeinschaften gehörenden ausmachen. Kommen wir jedoch zu der Frage nach politischen und bürgerlichen Rechten, dann im Gegentheil stehen wir auf vollkommener Gleichheit. Gleichheit der bürgerlichen und politischen Rechte ist hergestellt worden mit sehr wenigen Ausnahmen, und sie ist jetzt die Regel. In den letzten zwanzig Jahren hat ohne Zweifel die große Majorität der gesetzgebenden Macht die Ansicht gehabt, daß bürgerliche und politische Rechte die Rechte der Unterthanen dieses Landes sind, zu welchem Glauben oder Gemeinschaft dieselben auch gehören mögen. (Beifall.) Gut denn, zwischen diese zwei kam die Schulfrage. Die Kirche von England war in den alten Tagen gewohnt, eine vollständige Herrschaft über die Erziehung der Kinder dieses Landes zu beanspruchen. Ich erinnere mich, daß Lord Derby in diesem Hause eine Acte unter Heinrich IV. in Betreff dieses Gegenstandes citirte. Aber ohne bis auf eine so frühe Periode zurückzugehen, so ward in den Tagen der Königin Anna ein Versuch gemacht, diese Herrschaft der Kirche

* Der Katechismus der bischöflichen Kirche beginnt mit den Worten: „Wie heißest du? Wer hat dir diesen Namen gegeben?“ 2c.

festzustellen. Seit der Zeit jedoch, als das Haus Hannover auf den Thron gelangt ist, ist die Erziehung vollständig frei geworden; wenn daher eine Frage entsteht in Betreff einer vom Staat aufzustellenden Erziehungsregel, eines vom Staate gegründeten und unterstützten Systems: so denke ich, die protestantischen Dissenters sagen höchst natürlich und, ich möchte sagen, mit großem Rechte, daß die für den Gegenstand aufzustellende Regel nicht die eurer Kirchengesetze, sondern die Regel eurer politischen Gesetze, die Regel der Gleichheit sein müsse. (Hört, hört.) Wenn dieß aber der Fall, so führt es zu der sehr ernsthaften Schwierigkeit, daß mit Bezug auf Kirchspielschulen, wenn wir annehmen, daß eine Kirchspielschule errichtet werden soll, welche Rücksicht, welche Duldung ihr auch den Kindern der Dissenters mögt angedeihen lassen, dieselbe dem dissentirenden Körper nicht genügen könnte, weil doch noch diese Quelle von Beschwerden zurückbleiben würde. Als daher vor wenigen Jahren ein Versuch gemacht wurde, ein Versuch, dem ich von Herzen Glück wünschte, der gemacht wurde von einem meiner sehr edlen Freunde, der damals Secretär des Innern war, zeigte sich, daß die Petitionen an dieses Haus, die Versammlungen und die Agitation, die unter den Dissenters die Oberhand gewann, hinreichend waren, um jede Hoffnung auf Erfolg zu vereiteln. Aber, Sir, es muß ferner gesagt werden in Bezug auf die Aufstellung eines Schema: wenn wir annehmen, daß es durch eine Steuer getragen werden soll, so ist die Schwierigkeit da, daß eine starke Widerseßlichkeit gegen die Auflegung von Steuern für solch einen Zweck stattfindet, über welchen die bürgerliche Gemeinde als solche keinen Beschluß fassen kann, und es würde daher, wie ein sehr ehrenwerther Herr, den ich mir gegenüber sehe, das Mitglied für Midhurst, vor dem Jahre sagte, es würde eine ähnliche Agitation entstehen wie die, welche sich oft wegen Kirchensteuern erhebt, wenn eine Schulsteuer in jedem Kirchspiel eingeführt werden sollte. (Hört, hört.) Es gibt jedoch, scheint uns, eine Art von bürgerlicher Gemeinde in diesem Lande, welche die Unterstützung von Schulen durch Steuer zuwege bringen könnte. Ich meine jene Städte (towns) mit corporativer Organisation, die durch Parlamentsacte oder durch eine alte Urkunde einen corporativen Rath haben, der die Angelegenheiten der Stadt leitet. In Städten dieser Art ist keine Nothwendigkeit, Schulen irgend einer Art zu errichten. Es sind in diesen Städten durchgängig Schulen der verschiedenen religiösen Gemeinschaften, welche alle eine gewisse Unterstützung von dem Comite des Geheimen Rathes erhalten, oder wer diese Unterstützung erhalten mag. Es scheint uns also, daß es auf alle Fälle möglich ist, den Corporationen, den Municipalrathen solcher Städte die Befugniß zu ertheilen zur Beschließung einer Steuer für den Zweck, die Erziehung in solchen Städten zu verbessern. Indem wir aber dieß thun, möchten wir die Feststellung gewisser Bedingungen für nöthig halten, um die Uebel, auf welche ich mich bezogen habe, zu vermeiden. Zuerst, denken wir, würde es recht sein, daß zwei Dritttheile des Stadtraths für die Auflegung einer solchen Steuer übereinstimmen. Wäre es nur eine Mehrheit, und zwar eine kleine Mehrheit, so würde Unternehmungen zur Umstoßung des Botums Gelegenheit gegeben und so wahrscheinlich Zwiespalt in der Stadt entstehen. Wenn aber zwei Dritttheile der Vertreter der Commune ein Votum zu Gunsten der Auflegung der Steuer geben, so würde es wahrscheinlich mit der öffentlichen Meinung der Stadt übereinstimmen. Sodann halten wir für nöthig, daß die Steuer angewandt werde, nicht um Schulen zu errichten, die an die Stelle der frühern Schulen treten sollen, sondern zur Unterstützung der freiwilligen Anstrengungen von Individuen und zur Ergänzung des von den Eltern gegebenen Schulgeldes. Wir werden solch ein Schema vorschlagen, wie dieses, daß eine Steuer von 2 D. (Pence) die Woche aufgelegt werde, wenn die Schüler 4 D. zahlen oder aus anderen Quellen 4 D. beigetragen

werden. Wir werden gleicher Weise vorschlagen, daß die diesen Beistand erhaltenden Schulen solche sein sollen, die nach den Bestimmungen des Geheimen Rathes Unterstützung erhalten können und die so seit mehreren Jahren die Sanction des Parlaments erhalten haben. Ich besorge große Schwierigkeit und Widerspruch, wenn wir über die Regel dieser Art hinausgehen wollen, und beziehe mich hierin mit gutem Grund auf das, was in Bezug auf Manchester im vorigen Jahre vorkam. Es ist bekannt, daß eine Anzahl sehr wohlwollender und wegen ihrer Anstrengungen des höchsten Lobes würdiger Herren sich vereinigten für den Zweck, die Erziehung in Manchester zu verbessern. Sie bemühten sich, die Meinungen der Stadt zu sammeln. Eine sehr große Anzahl der Steuerzahler — man mag streiten, ob es die Majorität war, aber es schien wenigstens eine Majorität der Steuerzahler zu sein — stimmte bereitwillig dem Princip einer Steuer bei. Als sie nun selbst zu der Uebersetzung kamen, welche Art von Schulen diese Unterstützung haben sollte, so trat ihnen, glaube ich, so lange keine Schwierigkeit entgegen, als sie sich auf die Schulen beschränkten, die nach den Bestimmungen des Geheimen Rathes Unterstützung erhielten; als sie aber sich bemühten, aus sich selbst heraus ein Schema für neue Schulen zu bilden, da stießen sie auf die Schwierigkeit, von solchen Schulen auszuschließen sein sollte. Wenn ihr eine Schule hätten und die Kinder einer Partei daraus ausgeschlossen würden, dann würde man sagen, es wäre Unrecht, diese auszuschließen. Nun machte es aber die Entschliebung, zu welcher der Verein gelangte, zu einer absoluten und wesentlichen Bedingung, daß die Schrift der approbirten Uebersetzung gelesen und daß die Douay'sche Uebersetzung von den römischen Katholiken gebraucht werde *. Aber es war zu erwarten und es geschah, daß die römischen Katholiken alle zusammen dem Religionsunterricht in solchen Schulen sich widersetzen; daher mochten sie von diesem Plane nichts wissen. Nun denke ich, es würde sehr schwer sein, einen Plan zu bilden, der weniger gegen sich hätte; daher wollen wir jetzt vorschlagen, daß die Gewalt des Stadtraths weiter gehen solle als bis zur Einsetzung eines Comites, welches die Summe nach seinem Dafürhalten zu vertheilen sollte. Das Comité mag gebildet werden theils aus Gliedern des Stadtraths, theils aus anderen Personen der Stadt, die genaue Kenntniß der einzelnen Schulen verschaffen und darauf sehen würden, daß alle die vom Staate gestellten Bedingungen in diesen Schulen erfüllt werden. Ich habe gesagt, daß ich diesen Abend die Erlaubniß bitten will, eine Bill einzubringen, die diese Bestimmungen ausführt. Wir schlagen vor, daß in diesen Schulen der Vater die Befugniß haben soll, sein Kind dem Religionsunterrichte zu entziehen, wenn er demselben entgegen ist; aber es ist offenbar, daß einerseits der Vater sein Kind nicht in eine Schule schicken wird, wo der Religionsunterricht ihm zum Anstoß gereicht, und daß andererseits die Schule, welche eine strenge Regel hat, daß jedes Kind Religionsunterricht erhalten muß, die Aufnahme eines solchen Kindes verweigern würde. Daher wird die Bedeutung einer Regel dieser Art sich auf die Niederlegung eines allgemeinen Principes beschränken. Wenn wir sehen, daß solch ein Plan nicht allgemein in dem Königreich angenommen werden könnte, und aus dem einfachen Grunde, daß es für manche Kirchspiele des Landes nur eine Schule geben kann, schlagen wir vor, nach einem von uns in Betracht gezogenen, aber noch nicht vollkommen zur Reife gediehenen Entwurfe, daß in

* Die Douay'sche Uebersetzung (angefertigt in Douay in Frankreich) ist die in England allgemein gebrauchte katholische Uebersetzung. Nicht darin lag die Härte, daß der Gebrauch dieser Uebersetzung, sondern darin, daß das regelmäßige Lesen der Bibel den katholischen Schulen gefordert wurde.

gewissen Fällen auf Plätzen, wo keine Municipalcorporationen sind, eine gewisse Summe per Kopf zugestanden werde für die Kinder, welche die Schule besuchen. Es würde erforderlich sein, solche Schenkung auf diejenigen Schulen zu beschränken, wo der Lehrer ein Certificat sich erworben hat; aber, wie gesagt, die Bestimmungen dieses Entwurfs sind noch nicht vollkommen zur Reife gediehen. Wenn dieß geschehen, soll derselbe diesem Hause vorgelegt werden, und das Haus wird, bevor es zu einem Botum über den Gegenstand kommt, Gelegenheit haben, ihn zu sehen. Das Comité des Geheimen Rathes hat in Betracht gezogen, daß es passend sein würde, auf einigen armen Plätzen, wo die größte Schwierigkeit obwaltet, eine hinreichende Summe zur Errichtung einer Schule zu erhalten, Zuschüsse zum Baue solcher zu geben. Ich möchte sagen, daß, wenn man das Land im Ganzen nimmt, drei verschiedene Zustände hinsichtlich des Schulunterrichts obwalten: einer, wo Schulen in hinreichender Menge vorhanden sind, und auch die Qualität derselben genügt; ein anderer, wo Quantität oder Qualität der Schulen mangelhaft ist; der dritte, wo das Schulwesen ganz vernachlässigt ist. Die erste Classe (von Ortschaften) ist schon beträchtlich und wächst immer mehr; die dritte ist, ich verlasse mich darauf, wenigstens nicht sehr groß; aber die zweite ist die wichtigste und größte des ganzen Landes und erfordert daher die meiste Hülfe und Unterstützung.

Sir, ich habe nun angegeben, was in der Bill vorgeschlagen wird in Bezug auf eine Steuer, und in einem Entwurfe in Bezug auf Schulhäuserbau und auf Unterstützung; es ist aber noch ein Gegenstand von größter Wichtigkeit da, über welchen schon bei verschiedenen Gelegenheiten eine Bill eingebracht ist; es wird daher passend sein, im Allgemeinen das Uebel und das vorgeschlagene Gegenmittel anzugeben, aber nicht nöthig für mich, in Details über den Gegenstand einzugehen. Ich meine die große Summe, die in milden Vermächtnissen hinterlassen ist und jetzt das Einkommen öffentlicher Stiftungen bildet. (Hört, hört.) Vor vielen Jahren schon ward auf diesen Gegenstand durch Lord Brougham die Aufmerksamkeit gelenkt, und ich kenne unter den nützlichen Arbeiten, die er vollbracht, und unter den glänzenden Bemühungen, denen er sich zugewandt hat, keinen fruchtbareren Gegenstand seiner Aufmerksamkeit, und ich kenne keine schlagenderen Beweise als die, deren er sich in Betreff der öffentlichen Stiftungen bedient hat. Im Jahr 1818 ward eine Commission über diesen Gegenstand niedergesetzt. Verschiedene Commissionen beschäftigten sich nachher damit und die letzte, denke ich, ward bestellt durch die Krone, als ich die Ehre hatte, das Amt eines Staatssecretärs für das Innere zu bekleiden, im Jahr 1837. Die Berichte dieser Commissionen sind in 38 Foliobänden enthalten. Sie berichten über eine auf 28,840 sich belaufende Zahl von Stiftungen, und sie setzen das angehäuften Einkommen derjenigen, über welche sie berichteten, auf 1,209,395 £. Sie geben dann ferner an, daß das jährliche Einkommen der Stiftungen für Erziehung 312,000 £. beträgt*. Nun haben sich hinsichtlich vieler von diesen Stiftungen verschiedene Uebel herausgestellt. (Der Redner gibt einzelne derselben näher an, desgleichen die Vorschläge der seit 1842 dem Parlament zur besseren und nützlicheren Verwaltung des Einkommens der Stiftungen gemachten Propositionen und die denselben sich anschließenden des gegenwärtigen Ministeriums und fährt dann fort:) Mein edler Freund, der Lordpräsident des Geheimen Rathes wird daher bitten, in das andere Haus des Parlaments eine Bill einbringen zu dürfen, welche die Absichten der Regierung in Betreff des Gegenstandes enthält. Ich vertraue

* Diese kommen jetzt zum großen Theile nur Reichen zugute, die davon ihre Kinder umsonst können studiren lassen.

aß, wenn auch die Gewalt gegeben werden mag (eine ausgedehntere Anwendung jener Gelder für Erziehungszwecke zu machen) und welches auch die Ausdehnung jener Gewalt in möge, daß wir nach zehn Jahren versuchter und vereiteter Gesetzgebung fähig in werden, im Laufe des gegenwärtigen Jahres ein Gesetz über diesen Gegenstand von außerordentlicher Wichtigkeit zu Stande zu bringen in einer Weise, daß wir die Vertheilung und Verwaltung dieser Stiftungen verbessern. Es ist vorgeschlagen, daß Stiftungen, die nicht ein jährliches Einkommen über 30 £. haben, den Grafschaftsrichtern überwiesen werden, und diejenigen über 30 £. an den Urkundenbewahrer des Secretärs gehen, dem specielle Vollmacht über die Sache anvertraut werden soll.

Ich habe nun im Allgemeinen angegeben, welches die Absichten der Regierung hinsichtlich der Frage über die Erziehung der arbeitenden Classen und der ärmeren Classen auf dem Lande sind. Die zu verlangende Summe wird in den Boten erscheinen und wir werden dann fähig sein, die Entwürfe aus einander zu setzen, die von uns angenommen sind, und das Haus wird sich zu erklären haben, ob es die Summe willigen will. Es sind aber noch ein paar andere Gegenstände übrig, die ich berühren will, weil sie diesem verwandt und Materien von sehr hohem Interesse sind, obgleich sie nicht in dieselben ihrer ganzen Ausdehnung nach gehen werde. Das eine ist, daß die von J. Maj. beim Anfange dieser Session gehaltene Rede die Aufmerksamkeit der Regierung beschäftigt hat. Die ernsthafteste Berathung des Parlaments ward für die Realwissenschaften und die schönen Künste (science and arts) gefordert, und es ward im Handelsministerium vorgeschlagen, daß die bisher für das Departement der Zeichenschulen und für Zwecke der Realwissenschaften bewilligten Summen unter einem Departement vereinigt werden sollen, welches „Departement für Wissenschaft und Kunst im Handelsministerium“ (Department of science and art in the Board of Trade) zu nennen. Es wird sich zeigen, daß ohne eine sehr große Ausgabe die Mittel zur Eröffnung eines Museums für wissenschaftliche Gegenstände und ebenso auch eines großen Naturalienmuseums, das fürs erste in Marlborough-Haus* errichtet werden soll, da sein werden. Ebenso werden die Mittel da sein zur Ertheilung von Unterricht über Fragen, welche Realwissenschaften, Kunst und Manufacturen betreffen, damit die auf die Manufacturen des Landes gewendete Kunst verbessert werde. Dr. Lyon Playfair wird für das wissenschaftliche und Mr. Cole für das Kunstdepartement angestellt werden, und hoffen wir, daß unter ihrer Fürsorge und Leitung großer Vorthail für beide Branchen werden gewonnen werden. Was dasjenige unmittelbar anlangt, was ich dem Hause an diesem Abend mitzutheilen gehabt habe, so ist für das Kunstdepartement vorgeschlagen, anstatt die Schulen des Landes, welche von diesem Departement Schenkungen erhielten, solche noch ferner bekommen werden, die besonderen Formen und Modelle zu senden, von den besten der Zeichnungen und Modelle als Theile jener Schenkungen zum halben Preise zu liefern, damit die Schüler im Zeichnen und in der Kenntniß der Kunst Grundrisse weiter gebracht werden. Es ist dieß ein Gegenstand, dem große Aufmerksamkeit in mehreren Schulen des Landes geschenkt und worin große Fortschritte gemacht worden sind.

Sir, ich sagte, daß ich bei dieser Gelegenheit angeben wollte, welches die allgemeinen Absichten der Regierung in Bezug auf die Berichte der von der Krone wegen Verbesserung der zwei Universitäten niedergesetzten Commissionen seien. Es ist dem Hause bekannt, daß die letzteren höchst schätzenswerthe Berichte geliefert haben, indem

* Das große Haus, wo der Herzog von Marlborough früher wohnte, jetzt der Regierung gehörig, nicht gar weit vom Parlamentsgebäude.

sie in großem Detail die Geschichte der beiden Universitäten darlegen, sehr viel Nachweise von höchst instructiver Natur mittheilen und auch selbst verschiedene Reformen für die Universitäten an die Hand geben. Ich will kein besonderes Schema vorlegen, welches anzunehmen die Absicht der Regierung ist. Im Gegentheil ist die Regierung der Meinung, daß sie nicht in der besten Weise ihre Pflicht erfüllen werde, wenn sie dem Parlament ein bestimmtes Schema zur Annahme vorlege, bevor die Materie noch viel weiter betrachtet ist und bis die Universitäten Gelegenheit gehabt haben, auf einmal ihre Rathschläge, ihre Bemerkungen zu geben und solche Maßregeln anzunehmen, als sie für wünschenswerth erachten in Betreff der empfohlenen Veränderungen. Was nun zuerst die Universität Oxford angeht, so sind da einige Punkte, welche die Commissioners berührt haben, hinsichtlich deren ich es für gut halte, die Ansichten der Regierung mitzutheilen. Ein höchst wichtiger Gegenstand in Betreff Oxfords ist die Constitution der Regierung der Universität selbst. Wir sind der Meinung, daß eine sehr bedeutende Veränderung in der Constitution dieser Regierung nothwendig sei. (Hört.) Wir halten es für wünschenswerth, daß eine ausgedehntere Befugniß da sei, in den regierenden Körper der Universität Personen einzuführen, die sich in der Stellung von Professoren befinden oder mit dem Lehren an der Universität in den verschiedenen Colleges beschäftigt sind. Welches die besondere Form dieses regierenden Körpers sein sollte, beanspruchen wir nicht zu entscheiden, wie ich schon in Betreff der Rathschläge im Allgemeinen erwähnt habe. Was wir sagen, ist das, daß es ein Gegenstand ist, auf welchen unsere Aufmerksamkeit gerichtet sein wird, über welchen wir gern einen von der Universität selbst ausgehenden Rathschlag empfangen werden; wenn aber solche Rathschläge entweder nicht kommen oder dem, was wir für erforderlich halten, nicht entsprechen, so wird es dann nothwendig sein, an das Parlament wegen des Gegenstands zu gehen. (Hört, hört.) Ueber eine zweite Materie ist unsere Meinung nicht weniger entschieden, hinsichtlich des Principis wenigstens; dieß ist eine erweiterte und freiere Zulassung zum Unterricht an der Universität. (Hört, hört.) Meine Ansicht ist, daß diese Universitäten ehemals sowohl als jetzt Unterrichtsinstitute zum Nutzen des Landes sein sollten, und daß dieser Zweck vollständiger zu erfüllen ist, als in den letzten Jahren geschehen. Für diesen Zweck wird, wie ich glaube, erforderlich sein, daß die Erlaubniß der Zulassung und Benützung der Lectionen an der Universität und des Genußes ihrer Privilegien nicht auf diejenigen sich beschränke, die zu Colleges gehören und darin wohnen. Mit Bezug auf die Vorschläge der Commissioners der Universität Oxford und die davon abweichenden der Commission für die Universität Cambridge will ich nicht entscheiden, an welche wir uns bei dem Gegenstande halten sollen. Eine Veränderung, welche den Zweck verwirklicht, und zwar ohne in die Disciplin der Universität einzugreifen, weil dieß in Rechnung gebracht werden muß, wird von uns betrachtet werden. Ein anderes Uebel, wie wir es verstehen, in dem gegenwärtigen Zustande der Universität Oxford ist die Masse von Beschränkungen, welche auf der Erlangung von Fellowswürden und anderen Ehrenstellen und Vortheilen lasten. Zwar sind mehrere dieser Beschränkungen in den Statuten oder in dem Willen des Stifters begründet; aber wir müssen bedenken, daß, wenn diese Statuten und wenn diese Willen buchstäblich befolgt werden sollten, wir nicht den gegenwärtigen Zustand der Universitäten, sondern einen davon sehr verschiedenen, einen den zuzulassen unmöglich wäre, haben würden. Ein anderer Punkt, der die sorgfältigste Ueberlegung verdient und den sowohl die Commission für Oxford als die für Cambridge vorschlägt, ist die Vernichtung aller Beschränkungen, welche den Geburtsort betreffen. Ich sage nicht, ob das tauglich sein würde. Alles, was ich sage, ist, daß

Verdienst, Fleiß und Geschicklichkeit ihre schuldige Belohnung haben sollten, wenn sie in einem Gegenstande von solcher Natur zugewendet sind. Weiter möchte ich mit Bezug auf einen andern Gegenstand sagen, daß ein größerer Theil von gewissen Einkünften und Revenüen der Colleges den Zwecken des Unterrichts gewidmet sein sollte, um das Einkommen der Professoren zu vermehren, oder in irgend einer andern Weise nutzbar gemacht für den Unterricht in der Universität. Kein Zweifel, wir müssen bei diesem Gegenstande wie bei anderen die gemachten Stiftungen im Auge behalten. In gleicher Zeit aber halte ich es nicht für möglich, von den Zeiten abzusehen, in denen mehrere dieser Stiftungen erfolgt sind, und von den Absichten, die von deren Gründern gehegt wurden, Absichten, die ganz natürlich und ganz passend nach dem Glauben jener Zeiten und vielleicht nach deren Zuständen gehegt wurden, die aber nicht länger auf die gegenwärtige Zeit Anwendung leiden. Z. B. es ward einst für höchst wünschenswerth gehalten, daß studirende Männer, vielleicht von der kirchlichen Profession, ihre Zeit dem Studium und Gebeten widmeten, und daß sie von der übrigen Welt abgeschlossen blieben. Fern sei es von mir, zu sagen, daß die, welche so thaten, eine verkehrte Absicht hatten. Ich glaube, daß die Zeit, wo keines Mannes Lebens sicher war, wo bewaffnete Männer in den Ebenen und Thälern dieses Landes sich immer bekämpften und keine Sicherheit für Leben und Eigenthum da war, — ich glaube, daß der geheiligte Charakter, welchen diese Institute hatten, die so abgeschlossenen Männer in den Stand setzte, jene großen classischen Werke zu bewahren, wie zur Zeit des Wiederauflebens der Wissenschaften in den Klöstern gefunden wurden, und die inmitten des Getöses der Waffen und inmitten jenes Zustandes der Unwissenheit, der zur Barbarei geführt hätte, die heilige Flamme lebendig hielt, von welcher wir unsere Civilisation abgeleitet haben. (Lauter Beifall.) Fern sei es also von mir, zu sagen, daß jene Männer unweise urtheilten, noch weniger, daß die von ihnen gegebenen Maßregeln nicht wohlthätig gewesen seien; aber die Zustände der Gegenwart sind durchaus anders, und jene Männer, die, befeelt von der Liebe zur Wissenschaft, jene Stiftungen machten, würden wahrscheinlich, wenn sie in diesen Zeiten lebten, die besten sein, um für eine andere Art von Unterricht Bestimmungen zu treffen. (Hört, hört.) Sie mögen ebenso in Betreff der Localitäten, auf welche sie ihre Vermächtnisse beschränkten, eine gewisse Absicht gehabt haben. Es mag sehr wohl sein, daß die Verbindung einer Fellowstelle in Oxford oder Cambridge, die für die Einwohner seines nächsten züglichen Orts bestimmt sei, einem Manne von Vermögen, welcher sein Land in einem Zustande der Unwissenheit, und der Litteratur und Wissenschaft gänzlich beraubt sah, als das geeignete Mittel erschien, um die Geister jener Einwohner auf die Erwerbung von Kenntnissen zu richten und so zu einer allgemeinen Verbesserung in Erziehung und Unterricht zu führen. (Hört, hört.) Ich sage nicht, daß das eine unweife Absicht war; was ich aber sage, ist, daß der gegenwärtige Zustand unserer Communication und die allgemeine Verbreitung von Kenntniß über das ganze Land es, was damals nicht mag unweise gewesen sein, außerordentlich unweise für den gegenwärtigen Moment macht. (Hört, hört.)

Dies sind denn also vier von den Zielpuncten, welche wir in Bezug auf die Universität Oxford im Auge zu behalten bemüht sein werden; der erste ist die Verbesserung des regierenden Körpers, ein anderer eine ausgedehntere Zulassung von Studenten, ohne daß sie zu einem besonderen College gehören; der dritte ist die Entziehung oder Modification der Beschränkungen, die jetzt in Bezug auf die Erlangung von Belohnungen und Universitätswürden in einzelnen Grafschaften und Localitäten walten, und der vierte ist die Anwendung eines Theiles der Stiftungen und des

Eigenthums der Colleges zum Zwecke des Unterrichts in den Universitäten, wofür sie jetzt in keiner Weise verwandt werden. (Hört, hört.) Ein anderer Punct, welchen wir, wie ich glaube, ins Auge fassen müssen, ist, daß die Fellowstellen, welche von ausgezeichneten Studenten erlangt werden, nicht für Lebenszeit, sondern nur für eine gewisse Periode behalten werden, so daß ein beständiger Antrieb zur Anstrengung für die Studenten da sei. (Hört, hört.) Ich will auf die Vorschläge nicht eingehen, die von den für die Universität Cambridge bestellten Commissionsmitgliedern gemacht sind. Sie empfehlen in einem ähnlichen Geiste, daß jene von mir erwähnten Beschränkungen nicht länger existiren sollen, behaupten aber, daß die Universität selbst beständig von Zeit zu Zeit sich bemüht habe, ihre Einrichtungen dem gegenwärtigen Zustande des Landes anzupassen, und daß sie die Einführung fernerer Verbesserungen in derselben Richtung erwarten. Sie sagen, es würde ein großes Unglück für die Universität Cambridge sein, wenn sie nicht allen den Anforderungen genügen sollte, die von der erleuchtetsten Ansicht der öffentlichen Angelegenheiten und von dem größtmöglichen Vortheile des Volkes dieses Landes an sie gestellt werden. Zugleich behaupten sie, indem sie einen gewissen nationalen Stolz auf die Universität setzen, zu der sie gehören, sie seien glücklich zu glauben, daß dieses der Fall sei und ferner der Fall sein werde. Dabei drücken sie jedoch ihre feste Ueberzeugung aus, daß die Dazwischentunft des Parlaments nothwendig sein werde, um die Universität Cambridge zur Ausführung aller der Reformen zu befähigen, die ihrer Meinung nach gemacht werden müssen. (Hört, hört.) Nun, Sir, möchte ich zu behaupten wagen, daß die Personen, welche ich der Krone zu den Commissionen für Oxford und Cambridge empfohlen habe, Männer von großer Auszeichnung waren. Es waren Männer, welche jene Universitäten besucht und die höchsten Ehrenstellen daran erlangt haben, einige davon in Realien, andere für classische Studien. Sie näherten sich dem Gegenstande mit aller der Ehrerbietung für jene Institute, welche man von solchen Männern sicher erwarten kann; und wenn solche Männer so ausgedehnte Veränderungen anrathen, so ist das, denke ich, ein Beweis, daß das Parlament, ohne Uebereilung und ohne einem Vorwurfe der Rücksichtslosigkeit zu unterliegen, mit aller Vorsicht und unter Betrachtung aller Schwierigkeiten, aus guten Gründen als gesetzgebende Macht für die Verbesserung der Universitäten Oxford und Cambridge einschreiten kann. (Beifall.) Ich vertraue darauf, es dem Hause klar gemacht zu haben, daß wir nicht sogleich oder ohne den Universitäten volle Gelegenheit und Mittel zur Betrachtung dessen gegeben zu haben, was für sie zu thun erforderlich ist, Vorschläge machen werden; ebenso aber auch, daß wir den Gegenstand im Auge behalten werden. Wenn die Universitäten, so weit sie können, die gerechten Vorschläge sich aneignen, sie zur Ausführung bringen und das Parlament um Vollmacht für noch weitere Ausführung derselben angehen, so werde ich glücklich sein, ihnen die Vollendung zu überlassen; wenn sie aber dieses nicht thun, und wenn Personen da sein sollten, die noch immer durch ihre Vorurtheile von der Vornahme dieser möglichen Veränderungen zurückgehalten werden, so ist es, denke ich, unsere Pflicht als Regierung, nicht zu zögern mit dem Einbringen derjenigen Maßregeln, die wir für erforderlich halten. (Beifall.) Und nun, Sir, nachdem ich gewagt habe, die Geduld des Hauses für diese wichtigen Gegenstände in Anspruch zu nehmen, fühle ich, daß es bei der weiten Ausdehnung des Feldes, über welches ich gehen mußte, durchaus unmöglich für mich war, dem Hause einen vollständigen Begriff zu geben sowohl von dem gegenwärtigen Stande der Frage als von den Maßregeln, welche die Regierung vorzulegen gedenkt; aber ich habe den festen Glauben, daß das Volk dieses Landes, welches selbst diese Institute gegründet hat, — daß das Volk dieses Landes, das im

Kaufe des letzten halben Jahrhunderts Lageschulen und den Unterricht der ärmeren Classen zu solch einer Ausdehnung vorwärts gebracht hat, wie ich Ihnen gezeigt habe, eine Unzulänglichkeit selbst ergänzen und immer die etwaigen Mängel beseitigen wird, die in unserer Gesetzgebung hervortreten mögen. Ich fühle, daß in Bezug auf diese großen und sehr wichtigen Dinge das geschehen wird, was wir in der materiellen Welt und in der physikalischen Wissenschaft haben geschehen sehen. Wir haben den Dampf, welcher unbeachtet vorüberzog und verschwand, in ein Mittel zu glänzender Erleuchtung unserer Straßen und Städte verwandelt gesehen; wir haben Naturkräfte, die einst als nur schädlich und zerstörend betrachtet wurden, angewandt gesehen zu dem Zweck, um in wenigen Augenblicken Nachrichten zu geben, die vor einem Jahrhundert Wochen und sogar Monate zu ihrer Ueberbringung erforderten. Wir haben die Wunder der physikalischen Wissenschaft gesehen, die sogar das Alter, in welchem wir leben, in Erstaunen setzen; ich fühle mich daher überzeugt, daß, welches auch der Zustand der Gesellschaft in diesem Lande gegenwärtig sein möge, eine Gewalt da ist, welche aus den zerstörenden Elementen der Gesellschaft die Mittel herausziehen wird, um Religion und Moralität auf einer festeren Basis zu begründen, und jene Religion und Moralität für die Fortdauer unserer geheiligten Institutionen ersprießlich machen wird. (Beifall.) Ich fühle, daß dieß sogar ein noch edleres Geschäft, ein noch größeres Werk sein wird als jene Wunder, welche die Erwerbung von Wissenschaft uns zu sehen befähigt hat. (Beifall.) Inständig dieses Haus bittend, die größte Aufmerksamkeit dem Gegenstande zu widmen und keine Worte von mir als genügend zu nehmen für die Maßregel, welche ich vorzulegen habe, sondern wünschend, daß Sie jene Gegenstände im Auge behalten, auf welchen das künftige Glück und die künftige Wohlfahrt dieses Landes beruhen muß, will ich um die Erlaubniß ersuchen, die Bill einzubringen. (Lauter Beifall.)

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Der Bericht über die Universität Oxford.

Report of H. M. Commissioners appointed to inquire into the state, discipline, studies and revenues of the University and Colleges of Oxford. London 852. 260 S. Fol. (N. N. Z.) In dem merkwürdigen und sehenswerthen England gehört Oxford zu dem Merkwürdigsten und Sehenswürdigsten, und Viele werden bestimmen, daß Schöneres kaum irgendwo in der Welt vorhanden sei. Eine Stadt, fast ganz bestehend aus gothischen Palästen, welche alle zwar ehrwürdig durch Alter, allein vortreflich erhalten, zum Theil von erstaunenswerthem Umfang sind; ein Wald von Bäumen, Gärten und Spaziergänge mit riesenhaften Linden und Eichen, dazwischen kleine reinliche Häuser der Bürger mit ihren blanken Fensterscheiben und glänzenden Waarenläden, offenbar die Wohnungen der Vasallen jener mächtigen Schloßherren, den Straßen ein wunderliches Geschlecht, gehüllt in eine mittelalterliche, sehr kleidsame Tracht; dieß alles zusammen gibt ein reiches, sonderbares, nie gesehenes Bild. tritt man dann nun aber durch das schwer mit Eisen beschlagene Thor, unter dem ohenden massiven Eingangsthor ein in einen dieser gothischen Paläste, wie still, ruhm, bequem ist hier das Leben! Im Hof ein Rasenplatz, ringsum Gebäude, durch deren hohe und enge Fenster Luxus jeder Art herausglänzt, gewöhnlich ein Garten mit Wegen, wie man sie nur in England sieht, und mit tausendjährigen Bäumen; ebenfalls eine Capelle, eine prächtige Halle, geschmückt mit alten und neuen lebens-

großen Bildern, mit gemalten Fenstern, eichengetäfelten Wänden, hergerichtet zu üppigem Mahl. Bei genauerm Zusehen wird vielleicht noch in einem zweiten Hof eine große Bibliothek, eine werthvolle Gemäldesammlung, irgend eine Statue entdeckt. Als Bewohner dieser Operndecoration aber werden dem Fremden gezeigt: ein stattlicher, mit Wohlleben übergossener, mit seiner Familie im Hafen der Ruhe eingelaufener Vorsteher; ein Duzend oder mehr jüngere Männer, welche in sicherer Behaglichkeit, vielleicht mit litterarischen Liebhabereien beschäftigt, ihren Eintritt in eine der reichen englischen Pfründen erwarten; endlich zehn, fünfzig, hundert Jünglinge, meistens aristokratischen Ansehens, in der Kleidung strenge nach Ständen geschieden, gleich aber in Jugendmuth und Uebermuth. Oder aber man betritt eines der offen stehenden Gebäude, welche auf demselben mäßigen Plage in der Mitte der Stadt zusammengedrängt stehen, und hier, obgleich im Baustyl ganz verschiedener Jahrhunderte aufgeführt, wunderbar ein Ganzes bilden. In dem einen, dem runden Tempel mit hoher Kuppel, ist die prächtige Büchersammlung für Naturwissenschaften und Heilkunde, zu welcher der Eine Radeliffe das Haus, den Grundstock von Schriften und das Capital zur Fortsetzung und Vermehrung stiftete. In dem hohen gothischen Bieder daneben sind einige kleine, leider immer leerstehende Hörsäle; aber drüber die Boblehanische Bibliothek, eine der reichsten in der Welt an Handschriften und gelehrten Werken, mit einer Reihe von Zimmerchen; in welchen sich der mit einer großen Arbeit beschäftigte Gelehrte mitten unter den Schätzen häuslich einrichten und absondern mag. Hart an liegt die berühmte Sammlung von Versteinerungen, welche Buckland zur Erklärung der Geschichte der Erde zusammengebracht hat. Weiterhin wieder das geschnörkelte große Amphitheater, in welchem sich mehrere Tausende versammeln können, um sich Gesetze zu geben, Stellen zu besetzen u. s. w. Einige Schritte die Straße entlang ist ein griechisches Gebäude, in welchem Handzeichnungen Raphaels und Michel Ange's zu Duzenden aufgestellt sind, nebst noch manchem Reichthum an Kunstwerken. Wer je das Glück gehabt hat, in einer mond hellen Nacht auf dem äußern Umgang der Kuppel von Radeliffe's Bibliothek zu stehen und hier ringsum die unzähligen Thürme und gothischen Spitzen aus dunkeln Gärten und niedern Häusern ins Licht auftauchen sah, der wird diesen Anblick niemals vergessen. Er prägt sich dem Gedächtnisse ein wie der Blick von Calton Hill, der auf der Prager Brücke oder auf dem Campo Santo hinter Neapel. Gegen diese eigenthümliche gothische Pracht Oxfords tritt selbst die Schönheit der Schwesteranstalt Cambridge zurück. Jenes ist gedrängter, gleichartiger, reicher.

Alle diese Wunder aber sind die Form, die Hülle einer Unterrichtsanstalt; diese ungeheuren Hülfsmittel dienen einer Universität. Demüthig sieht es sich der deutsche Gelehrte an, der sich an die armseligen Hütten, an die schmutzigen Straßen seines Jena, Marburg oder Tübingen erinnert; fast will ihn bedünken, daß er sich der Universität seiner Jugend zu schämen habe. Und wie arm muß sich gar der vorkommen, welcher selbst ein Professor an einer dieser kleinen bettelhaften Anstalten ist! Aber er tröste und ermanne sich! Die unscheinbarste und am übelsten ausgerüstete seiner heimathlichen Anstalten leistet für Wissenschaft und für Jugendbildung unendlich mehr als diese ganze überschwängliche Herrlichkeit; und wenn er selbst ein sehr bescheidenes Loos gezogen zu haben scheint im Gegensatz gegen einen Magnaten, welcher als das Haupt eines dieser Paläste in Wohlbehagen glänzt, so ist sein Name vielleicht über das Weltmeer hinüber gekannt, und sie würden sich in dem großen Hause nicht einmal das bißchen Griechisch und Lateinisch, was sie allein etwa noch treiben, verschaffen können, wenn nicht er oder einer seiner Amtsgenossen in Deutschland ihnen eine Grammatik

geschrieben, einen Schriftsteller edirt hätte. Er braucht sich in der That in Oxford nicht zu schämen. Die prächtige Stadt und Universität ist ein übertünchtes Grab; Vieles, fast Alles ist verkehrt und in Mißbrauch verdorben; es wird hier gar wenig gelernt, noch weniger gelehrt. Meisterhaft ist hier die Aufgabe gelöst worden, mit den möglichst großen Mitteln das möglichst Wenige zu leisten. Das Ganze bedarf einer Verbesserung durch und durch, und eben ist man daran, sie ihm angedeihen zu lassen trotz des Sträubens des Kranken.

Schon im Jahr 1850 wurde von Lord John Russell eine Commission niedergesetzt, um die thatsächlichen Zustände Oxfords genau zu erforschen und Vorschläge zu Beseitigung eingeschlichener Mißbräuche, so wie zu einer den jetzigen Bedürfnissen entsprechenden Ausbildung der Hochschule zu machen. Die Mitglieder derselben waren sämmtlich ehemalige oder noch jetzige Mitglieder der Anstalt; den Vorsitz führte der Bischof von Norwich, die thätigste Rolle aber hatte der Schriftführer, der sehr ehrenwerthe A. P. Stanley, gegenwärtig Dechant von Canterbury, einer der ausgezeichnetsten jüngern Zöglinge Oxfords, ein Mann, welcher sonder Zweifel mit der Zeit zu den höchsten Stellen der englischen Kirche aufsteigen wird, ein Freund Bunsens.

Nach der vortrefflichen englischen Sitte in solchen Fällen begann die Commission damit, eine große Anzahl von sachkundigen Zeugen zu vernehmen, deren schriftliche oder mündliche Aussagen einen starken Folioband füllen. Dann suchte sie von den verschiedenen Corporationen, welche zusammen die Universität bilden, namentlich von den Colleges, amtliche Mittheilungen über Statuten, Uebung derselben, Einkünfte &c. zu erhalten, hatte aber hiebei nur sehr theilweisen Erfolg. Unter dem Vorgeben, daß diese Anstalten Privatstiftungen seien, welche der Regierung keine Rechenschaft über ihr Thun und Lassen schuldig seien, verweigerten die meisten, und gerade die bedeutendsten und reichsten, jegliche Auskunft, so daß die Commission über Vieles, wenigstens amtlich, im Unklaren blieb und nur in einzelnen Fällen durch mittelbare Wege die gewünschten Nachrichten erhielt. Ein Verhalten dieser Corporationen, gelegentlich gesagt, welches denselben sehr geschadet hat in der öffentlichen Meinung des Landes, und auch insofern unklug war, als es schwerlich die Commission günstiger für sie stimmte. Schließlich kam dann die Commission nach vielfachen mündlichen Berathungen, zu welchen sich die Mitglieder mit lobenswerthestem Eifer selbst aus entfernten Theilen Englands einfanden, über eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen überein, welche dann in einem Bericht an die Königin ausführlich begründet zusammengestellt wurden. Dieser Bericht ist das in der Ueberschrift genannte Actenstück. Der eigentliche Verfasser desselben aber war Herr Stanley, dem man das Zeugniß nicht versagen kann, eine eiflerhafte Arbeit nach Klarheit der Auseinandersetzung, Festigkeit der Begründung und Ehrenhaftigkeit der Gesinnung geliefert zu haben.

Im Frühjahr 1852 erstattet, fiel der Bericht in keine zu unmittelbarer Wirksamkeit günstige Zeit. England ist bekanntlich seitdem in beständigen Ministerkrisen und ständigen Kämpfen der Parteien um die Oberhand begriffen, und da war denn natürlich weder Zeit noch Lust zur Vornahme eines so weitschichtigen und nicht augenblicklich dringenden Geschäfts wie die Berathung und Beschlußnahme des Parlaments über eine Grundveränderung der Universität Oxford sein mußte. Vorderhand ruht die Sache. Allein es ist kaum anders möglich, als daß früher oder später die Sache aufgenommen und zu einem praktischen Ergebnis geführt wird. Die Mißstände und Mißbräuche sind zu schreiend, Manches ist so völlig widersinnig, die Anstalt als Bildungsmittel zu ungenügend; diese Schäden aber sind jetzt allzu ehrlich und unwidersprechlich festgestellt, als daß es bei dem Bericht und seinen Vorschlägen einerseits, bei dem

Unfug und Unsinn aber andererseits sein Bewenden haben könnte. Nicht bloß um den Lesern dieser Blätter das richtige Verständniß künftiger Parlamentsverhandlungen und Maßregeln zu erleichtern, sondern auch weil die Sache an und für sich von großem Interesse ist, wird im Nachstehenden der Versuch gemacht werden, einen Begriff von den jetzt bestehenden Zuständen der Universität Oxford zu geben und wenigstens die wichtigsten der von der Commission für nothwendig erachteten Vorschläge anzudeuten. Es ist dieser Gegenstand ein Stück ächt englischen Nationallebens, und es zeigt sich bei einer Vergleichung mit unsern deutschen Universitätseinrichtungen auf das deutlichste, wie in verschiedenen Ländern zwei Dinge nicht nur dem Namen, sondern auch dem allgemeinen Zweck nach gleich und doch in ihrer ganzen Behandlung und Ausführung verschieden sein können.

Durch den häufigern Besuch Englands in neuerer Zeit, so wie durch die vielen Reisebeschreibungen ist allerdings wohl jetzt bei uns ein richtigerer Begriff von einer englischen Universität verbreitet, als man ihn früher in Deutschland zu haben pflegte; allein es wird doch zum Verständniß des Folgenden nicht überflüssig sein, wenn durch eine Gegenüberstellung der deutschen und englischen Einrichtungen einer Universität das Wesen der letztern noch einmal klar vor Augen gestellt wird.

Eine deutsche Universität ist vor allem eine Staatsanstalt; sie macht einen Bestandtheil des öffentlichen Unterrichtsorganismus aus. Es mag sein, daß sie aus frühern Zeiten ein kleineres oder größeres Stiftungsvermögen hat; allein nicht Eine Universität besteht jetzt, welche aus eigenen Mitteln die so sehr gesteigerten Ansprüche an wissenschaftliche Leistungen zu beschaffen im Stande wäre. Alle erhalten somit Zuschüsse aus der Staatscasse; einzelne sogar, welche ganz vermögenslos sind, ihren ganzen Bedarf. Ver- und Verrechnung des gesammten Einkommens steht jedenfalls unter strenger Staatsaufsicht, geschieht wohl unmittelbar durch Regierungsbeamte. Als Staatsunterrichtsanstalt steht die Universität unter dem Cultministerium oder, wo ein solches fehlt, unter dem Ministerium des Innern; bei mancher ist noch ein besonderer Curator oder Kanzler zur unmittelbaren Aufsicht bestellt. Die Leitung der akademischen Geschäfte steht einem Senat zu, bald einem großen, d. h. alle wirklichen Professoren umfassenden, bald nur einem engern. Dessen Vorstand aber und überhaupt Vertreter des Ganzen ist ein jährlich wechselnder, von dem Senat gewählter und von der Regierung bestätigter Rector. Mancherlei Commissionen und Beamte besorgen Einzelheiten. Die Anstalt hat gegenüber den Studirenden Disciplinar- und Strafgewalt. Der Zweck einer deutschen Universität ist: jungen Leuten, welche die Gymnasialstudien beendigt haben, vollständigen theoretischen Unterricht in einem der großen gelehrten Lebensberufe zu geben. Also jedenfalls in der Theologie, in der Rechtswissenschaft und in der Heilkunde; einzelne Hochschulen sind auch noch mit Staatswissenschaften, Sprachkunde u. als geschlossene und organisirte Lehrcurse bedacht. Außerdem aber ist allerdings auch Gelegenheit gegeben zur höhern Ausbildung in allgemein menschlichem Wissen, sei es für die Fachstudirenden zu einer breiteren Grundlage ihres Wissens, sei es für die verhältnißmäßig Wenigen, welche ohne Berücksichtigung einer bestimmten bürgerlichen Stellung mit Wissenschaft überhaupt vertraut werden wollen. Dieser theoretische Unterricht wird in allen Fächern bis zu dem Punct geführt, daß er als Vorbereitung für das praktische Wirken des ganzen Lebens genügend erscheint, und der junge Mann geht von der Universität unmittelbar zu den Anfangsstellen im öffentlichen Dienst und in der Kirche über oder setzt sich als selbstständiger Arzt. (Höchstens verlangt der Staat als Bedingung einer zweiten höhern Prüfung noch eine spätere Uebung, aber schon im Amt oder unter amtlicher Leitung.) Zur Ertheilung dieses

Unterrichts sind nun aber vom Staat, etwa unter Einvernehmung von Gutachten der Universitätslehrer, die nöthigen ordentlichen Professoren bestellt, unter diesen sämtliche Fächer systematisch vertheilt und es wird von Seiten des Staats die wirkliche Erfüllung der Dienstpflicht überwacht. Ueberdies treibt die Mitwerbung der Lehrer unter sich, namentlich auch die Bestallung von außerordentlichen Professoren und die Zulassung von Privatdocenten, den Einzelnen durch Interesse zur höchsten subjectiv möglichen Leistung. Nach den großen Berufsarten bilden die Lehrer in kleineren Collegien Facultäten; jedenfalls für Theologie, Jurisprudenz, Medicin und Philosophie (d. h. für die allgemeinen Bildungsfächer); zuweilen, aber selten, ist noch eine staatswissenschaftliche Facultät in neuerer Zeit angefügt worden. Nun noch die Bemerkung, daß die Studirenden in ihrem Leben in der Universitätsstadt und in der Anordnung und dem Erfolg ihrer Studien grundsätzlich ganz frei sind. Höchstens sind ihnen, und auch keineswegs in allen deutschen Staaten, die Wissenschaften bezeichnet, über welche sie im Laufe ihrer Studienjahre Vorlesungen gehört haben müssen, wenn sie zu einer Staatsprüfung zugelassen werden wollen; allein im Uebrigen treibt es Jeder wie er kann und mag. Er wohnt wo und wie er will, speist, kleidet sich nach Belieben, hört diesen oder jenen Lehrer in der ihm beliebigen Reihenfolge, vertauscht eine Universität mit einer andern, ohne daß die Universität oder der Staat sich irgend einmische, irgend eine Aufsicht führe oder eine Garantie übernehme. Ausnahmen von dieser subjectiven anorganischen Freiheit sind sehr selten. So bestehen z. B. auf einigen wenigen Universitäten Häuser zum Zusammenleben einiger Studirenden, welche durch Verwandtschaft mit Stiftern oder durch Armuth ein Recht darauf haben. An andern sind gemeinsame Freitische für ärmere Studenten u. dgl. Im Großen und als Staats- oder Universitätsanstalt aber ist ein Zusammenleben vieler Studirenden unter bestimmten Satzungen und in öffentlichen Gebäuden unseres Wissens nur in Tübingen eingerichtet, wo zwei große klosterartige Gebäude für die Studirenden der protestantischen und der katholischen Theologie bestehen. Eine deutsche Hochschule ist also eine Universität, *universitas litterarum*, in dem Sinne als sie Unterrichtsanstalt für die gesammten Wissenschaften ist, im Uebrigen eine öffentliche Schule, wie andere auch, nur dem Grade nach von diesen verschieden.

Es ist nun kaum eine einzige dieser charakteristischen Einrichtungen deutscher Universitäten, von welcher nicht eine englische Universität, und Oxford insbesondere, das gerade Gegentheil darböte.

Vorerst ist eine englische Universität gar keine Staatsanstalt. Sie besteht aus der Gesammtheit der an einem bestimmten Ort zufällig vorhandenen Privatstiftungen zu frommen und gelehrten Zwecken, an deren Bildung, Leitung und Zwecken der Staat keinen andern Antheil hat, als daß er ihnen vor Jahrhunderten corporative Rechte ertheilte. Der Staat leitet weder das Einzelne noch das Ganze; er schreibt keine bestimmten Leistungen vor; die Lehrer und Beamten sind nicht seine Diener. Das Reichs-parlament hat allerdings, wie über alle Dinge und Menschen in England, so auch über eine solche Universität ein oberstes Gesetzgebungsrecht; allein es ist daselbe theils thatsächlich fast nie ausgeübt worden, theils wird der Complex jener Anstalten so wenig dadurch zu Staatsanstalten als die Fabriken zu Manchester Staatsanstalten werden durch die Zehnstundenacte. Ferner haben sich diese Gesammtheiten zwar, so wie ihre einzelnen Bestandtheile, Corporationsrechte von der Regierung erwirkt; allein dieß ist ein wesentlich privatrechtliches Verhältniß und macht die Universitäten nicht zu Staatsinstituten, so wenig als ein Hospital, ein Armenhaus u. s. w. es dadurch wird. Endlich sind freilich einige „königliche“ Professoren an diesen Universitäten; allein nur

dadurch, daß für eine bestimmte Stelle eine Stiftung von einem König gemacht wurde, wie jeder Privatmann auch thun kann, und was auch in der That hinsichtlich der bei weitem meisten Professuren durch Privatstiftungen geschehen ist. So sind z. B. in Oxford acht königliche Professuren, von welchen zwei erst von der Königin Victoria gestiftet, aber siebenundzwanzig Professuren, welche von Privaten begründet wurden und auch lediglich nach deren Bestimmungen besetzt werden, unter diesen ebenfalls ganz neu gestiftete. Wenn also der Commissionsbericht die Universität Oxford eine große „Nationalanstalt“ nennt, so ist dieß nur in dem Sinn zu nehmen, daß dieselbe für die ganze Nation von Bedeutung ist, nicht aber, daß sie von dem Staat ausgeht oder abhängt.

Höchst verschieden von unserer deutschen Auffassung ist sodann zweitens der Begriff der Universität selbst. In Deutschland ist, wie bereits bemerkt, eine Universität eine Anstalt zum Unterricht in allen Fachwissenschaften; ihre Allgemeinheit besteht in der Ausdehnung ihrer Leistungen und der dazu nöthigen Anstalten. Es ist nach deutschen Begriffen keine Universität, wo man etwa nur Philosophie und Theologie, nicht aber auch Jurisprudenz und Medicin studiren kann (wie z. B. die Anstalt in Münster). Der Kern des Begriffs ist eine wissenschaftliche Aufgabe, die *universitas litterarum*. In England dagegen ist die Universität lediglich die Gesamtheit der an demselben Ort befindlichen, unter sich in keinem nothwendigen Zusammenhange stehenden und keineswegs zu irgend einer abgerundeten Unterrichtsertheilung verpflichteten Erziehungs- und Bildungsanstalten. Sie ist zunächst eine bloße Thatsache, erst in zweiter Linie eine Corporation, welche die Trägerin und Ordnerin dieses Zusammenbestehens ist und die aus ihm sich ergebenden gemeinschaftlichen Angelegenheiten besorgt. Ihre einzelnen Bestandtheile sind nicht Facultäten, welche hier gar nicht bestehen, sondern die einzelnen Erziehungshäuser (Colleges und Halls); also nichts Organisches und bewußt dazu Bestimmtes, sondern lediglich Zufälliges. Eine Vermehrung der Colleges würde den Umfang und den materiellen Inhalt der Universität vergrößern, aber lediglich nichts an dem Wesen, an den Leistungen ändern. Natürlich ist dann bei solcher Auffassung auch das Vermögen und Einkommen der Universität ganz verschieden von dem der einzelnen Anstalten und schießen letztere gar nichts zu jenem zusammen. Sie kann möglicher Weise sehr arm sein, während ihre einzelnen Bestandtheile im Reichtum ersticken. Die Universität Oxford z. B. ist nichts weniger als reich; Magdalen-, Christ-Church-, Meaton-College besitzen dagegen fürstliche Güter.

Eine dritte Eigenthümlichkeit der englischen Universitäten, welche auch nicht einmal ein Analogon auf den deutschen hat, und welche daher etwas genauer zu besprechen ist, sind eben diese Colleges und Halls. Oxford hat neunzehn Colleges und fünf Halls. Die erstern sind Stiftungen, welche als Corporationen anerkannt und im Besitz eines größern oder kleinern Vermögens an Grundstücken und Renten sind. Die Halls haben keine Corporationsrechte und besitzen nur ihr Gebäude. Es würde zu weit führen, den Unterschied zwischen beiden Arten von Anstalten zu erörtern; nöthig ist hier nur die Verhältnisse der Colleges, als weitaus der Hauptsache, zu kennen. Jede dieser Corporationen besitzt eines der oben erwähnten palastähnlichen Gebäude in der Stadt zur Wohnung für ihre Mitglieder. Diese aber sind doppelter Art: *members on the foundation* und *members not on the foundation*. Jene sind die regierenden Mitglieder der Corporation, diese sind gegen Bezahlung und auf bestimmte Zeit aufgenommen in den Genuß des gemeinschaftlichen Lebens, ohne Recht der Mitbestimmung oder Anspruch an die Einkünfte. Die Regierenden sind aber wiederum ein Vorfteher (*head, provost, president*), zuweilen mit einem zweiten Vorfteher: sodann die

Genossen (fellows). Die Zahl der letztern ist sehr ungleich in den einzelnen Colleges; in Christ-Church sind 101, in New-College 70, in Magdalen 40 und überdieß 30 Demies, in andern nur ein Duzend. Im Ganzen in allen Colleges zusammen 542. Der Vorsteher muß im Haus wohnen, hat die Verwaltung und vertritt das College bei der Universität und sonst. Er kann nach neuer Uebung verheirathet sein. Sein Einkommen ist gut, zum Theil sehr groß; die Stellung eine sehr angesehene. Die Ernennung erfolgt in der Regel von den Fellows des Hauses. Ganz eigenthümlich sind die rechtlichen und thatsächlichen Verhältnisse dieser letztern. Sie sind die beschließende Behörde der Anstalt; aus ihnen werden die Beamten des Hauses genommen, sie ertheilen den Unterricht in demselben. Jeder Fellow ist zu einem Einkommen an Geld und zu freiem Leben im Hause berechtigt; im Durchschnitt besteht ersteres nach dem Bericht aus etwa 200 Pf. St.; in einzelnen Fällen steigt es aber bis zu 500. Der Bezug ist nicht an Residenz in der Anstalt gebunden, sondern es können, mit Ausnahme der für den Dienst im Haus unentbehrlichen, die Fellows leben wo sie wollen und ihren Gehalt so lang beziehen, bis sie entweder heirathen oder eine geistliche Pfründe annehmen. Es gibt somit Fellows, welche Advocaten, Aerzte, Lehrer an Schulen sind; ja es sind höhere Officiere darunter. Gar viele leben nicht einmal in England; einige sind sogar durch Amt oder Lust bis Ostindien verschlagen. In der Regel freilich treten sie in die Kirche, was um so leichter ist, als jedes College eine Anzahl guter Patronatsparreien hat, welche lediglich an Fellows vergeben werden. Reichere Colleges kaufen sogar immer noch neue Besetzungsrechte zu. Die Ernennung zum Fellow, natürlich allgemeiner Gegenstand des Wunsches der jüngeren Mitglieder der Universität, erfolgt in den einzelnen Häusern auf sehr verschiedene Weise und auf sehr verschiedene Rechtsansprüche hin. Zum Theil steht die Ernennung Privatpersonen oder Gemeinderäthen zu; zum Theil haben ehemalige Zöglinge bestimmter Mittelschulen ein Recht, so z. B. die Schulen in Winchester, Westminster; zum Theil müssen sie aus bestimmten Orten oder Gemeinschaften genommen werden. Freie Wahl, namentlich nach Verdienst oder Verleihung in Folge einer Concursprüfung, ist große Ausnahme. Was nun aber die members not on the foundation betrifft, so sind diese theils Studenten, welche ins Haus aufgenommen sind gegen Bezahlung für Wohnung, Kost und Unterricht; theils aber ehemalige Mitglieder, welche (gegen fortgesetzte Bezahlung einer jährlichen Taxe) in den Büchern nachgeführt werden und dadurch Mitglieder der Universität bleiben. Es erhält ihnen dieß aber das Wahlrecht für die Parlamentswahlen der Universität, Sitz und Stimme in den allgemeinen Versammlungen der Universität u. s. w. Die Zahl solcher bloß nominellen Mitglieder der Colleges ist bedeutend. Am 31. December 1850 waren 6060 Mitglieder der Universität, unter welchen nur etwa 1402 als Studenten (undergraduates) eingetragen waren. In den Büchern von Christ-Church allein sind über 700 Namen, unter denen mehr als 60 Lords, fast alle jetzigen Minister, ein Theil der englischen Gesandten, berühmte Gelehrte u. s. w.

Vielleicht selbst noch fremdartiger als dieses Verhältniß erscheint ferner einem Deutschen die Einrichtung des Unterrichts auf einer englischen Universität. Und zwar dieß in mehr als Einer Beziehung.

Einmal ist von einer systematischen Vollständigkeit in Besetzung der Lehrstühle gar keine Rede. Wenn sich ein reicher Stifter für ein Fach interessirt hat, besteht eine Professur dafür; wenn nicht, nicht. Das Wichtigste kann somit fehlen, während Weitabliegendes mit Luxus ausgestattet ist. Sodann werden auf einer englischen Universität, selbst wenn etwa Professuren dafür bestünden, unsere Facultätswissenschaften, mit

Ausnahme einiger Theologie, weder gelehrt noch studirt, sondern nur Philologie, Mathematik und etwas scholastische Philosophie. Es werden also nach unsern Begriffen in Oxford und Cambridge, jene Ausnahme abgerechnet, nur Gymnasial- und keine Universitätsstudien getrieben. Drittens findet thatsächlich gar kein oder fast gar kein Unterricht von Seite der Professoren statt. Öffentliche Vorlesungen wie auf den deutschen Universitäten bestehen auch in den Fächern nicht, für welche Professoren angestellt sind. Entweder lesen die Professoren gar nicht, wohnen nicht einmal am Sitz der Universität (so z. B. der berühmte Orientalist Wilson, welcher Professor des Sanskrit in Oxford ist, aber in London wohnt, wo er als Bibliothekar und Secretär der ost-indischen Compagnie fungirt); oder wenn sie je Vorträge halten, so sind es einige im ganzen Jahr und diese vor ein paar Zuhörern. Man könnte unschwer ein Duzend Oxforder Professoren zusammensuchen, welche mit einander im ganzen Jahre nicht so viel lesen als Ein deutscher Professor, Bangerow z. B., an Einem Tage. Aller Unterricht, welcher in Oxford überhaupt gegeben wird, findet in jedem einzelnen College und nur für die im Hause wohnenden Studenten statt, durch ein oder zwei Mitglieder der Stiftung, die sogenannten Tutors, und zwar ganz nach Art der niederen Schulen. Katechetisch, mittelst schriftlicher Aufgaben u. dgl. Die Fachwissenschaft fängt ein junger Engländer erst an zu studiren, wenn er die Universität verlassen hat, theils mittelst Privatlectüre, theils durch Anweisung eines Praktikers, also der Rechtsgelehrte bei einem Advocaten, der Mediciner in den Londoner Spitalern.

Nichts kann sodann verschiedener von unsern Einrichtungen sein, als die Organisation der Universitätsbehörden in Oxford oder Cambridge. Nehme man zum Beispiel die erstern. Dem Namen nach an der Spitze des Ganzen steht der Kanzler, immer ein Peer des Reichs (bekanntlich lange Jahre Wellington, jetzt Lord Derby), auf lebenslang gewählt von der „Convocation“. Außer einigen Ernennungen hat jedoch dieser Kanzler eigentlich keine Amtsrechte oder Pflichten; es ist ein Ehrenamt im strengsten Sinne des Wortes. Lediglich nur einen Titel hat der High Stewart, ebenfalls immer ein Lord. Die wirkliche Vorstandschaft der Universität führt der Vizekanzler, aus den Vorstehern der Häuser ernannt vom Kanzler statutenmäßig auf ein Jahr, nach der Uebung auf vier Jahre. Er wählt sich zu Stellvertretern vier Pro-Vizekanzler. Der Vizekanzler führt den Vorsitz in allen Versammlungen und Behörden der Universität. Zwei Proctors, im Turnus von den Colleges aus ihren Fellows je auf ein Jahr ernannt, und vier von diesen bezeichnete Pro-Proctors üben Polizei und Gerichtsbarkeit und noch manches andere wichtige Recht. Die hauptsächlichsten und wesentlichsten Geschäfte werden aber von drei collegialischen Behörden besorgt. Die verwaltende und vorbereitende Behörde der Universität ist der Wochenrath, »hebdomadal board«, bestehend aus den 24 Häuptern der Häuser und den beiden Proctors. Mehr eine nominelle als thatsächliche Wirksamkeit hat die Congregation (House of Congregation), bestehend aus den Mitgliedern des Wochenraths, allen in Oxford residirenden Doctoren, sämtlichen Professoren, endlich allen Masters of Arts in den zwei ersten Jahren nach ihrer Ernennung. Eigentlich wäre die Ertheilung der gelehrten Grade und die Dispensationen von gewissen Bedingungen ihrer Erlangung das wichtige Geschäft dieser Versammlung; allein diese Bedingungen werden nie verweigert, die Grade bereits durch die Prüfungen entschieden. Von großer Bedeutung ist dagegen die Convocation (House of Convocation), das eigentlich demokratische Element im corporativen Leben der Universität. Sie besteht aus den Mitgliedern der Congregation und aus sämtlichen Mitgliedern der Universität, welche zu irgend einer Zeit den Grad eines Doctors oder Master of Arts erlangt und auch nach ihrem Abgang

von der Universität ihren Namen in den Büchern eines Colleges (mittels Bezahlung einer jährlichen Spote) erhalten haben. Die Versammlung besteht auf diese Weise aus mehreren Tausenden von Mitgliedern und ihre Verhandlungen sind oft sehr lärmig. Sie kann sich beratend mit jedem Gegenstande beschäftigen, welcher die Universität betrifft, und ist innerhalb gewisser Schranken die gesetzgebende und wählende Behörde. Namentlich ernennt sie den Kanzler, die Abgeordneten der Universität ins Parlament, manche Professoren, Häupter von Häusern u. s. w. Die Verhandlungen müssen in lateinischer Sprache geführt werden; der Vicekanzler und ebenso die Proctors üben ein Veto gegen alle ihre Beschlüsse, welches auch in der That zuweilen ausgeübt wird.

Endlich noch ein Wort von dem äußern Leben der Studenten, welches ebenfalls völlig anders eingerichtet ist als auf unsern Universitäten. In Oxford muß jeder Student in einem der Colleges oder Halls wohnen; frei in der Stadt lebende werden gar nicht geduldet. In seinem College hat er sich dann der freilich nicht überstrengen Disciplin des Hauses zu fügen, muß den vom College für seine Angehörigen vorgeschriebenen Studienplan befolgen, hat bei den Tutors des Hauses Unterricht zu nehmen, täglich den Gottesdienst in der Capelle zu besuchen. Er wird vom College mit Wohnung und Kost versehen, und zwar nicht nur anständig, sondern selbst luxuriös; hat aber auch dafür (Fälle von Armenaufnahme abgerechnet) übermäßig zu bezahlen. Für Uebertretung der Universitätsstatuten wird er vom Vicekanzler oder von den Proctors mit der Auflegung außerordentlicher Arbeiten, z. B. dem Auswendiglernen einer Anzahl von Versen aus Virgil, bestraft, in schlimmeren Fällen auf kürzere Zeit confilirt (*rusticated*) oder ganz relegirt (*expulsed*). Ebenso bringen Verfehlungen gegen die specielle Hausordnung, nach Erkenntniß der dazu bestimmten Beamten der Anstalt, ähnliche Strafen; nur daß hier das Consilium »*migrare licet*«, die Ausweisung »*bene discessit*« heißt. Im ersten Fall mag der Gestrafte übrigens sogleich in ein anderes Haus eintreten, wenn er in einem solchen Aufnahme findet; im letztern nach einem Jahr. Thatsächlich sind es zwei Halls, welche solche räudige Schafe aufnehmen, aber gegen große Bezahlung. Sehr im Irrthum wäre der, welcher bei den »Oxonians« wegen der klösterlichen Formen und der Schuldisciplin einen größern Fleiß, bessern Haushalt und geordneteres Leben erwartete, als etwa bei den Heidelbergern oder Bonnern. Von großer Bedeutung sind die Prüfungen und die Vorbereitung für dieselben. Ein bedeutender Theil der Studenten nimmt die niedern akademischen Grade (*Bachelor* und *Master of Arts*) an; hierzu sind aber von den Proctors Examinatoren bestellt und es ist eine bestimmte Dauer des Aufenthalts nöthig. Im übrigen kann bekanntlich nur ein Bekenner der englischen Hochkirche Mitglied der Universität Oxford werden, da man bei der Aufnahme die 39 Artikel unterschreiben muß.

An diesen verwickelten, zum Theil zwecklos gewordenen, zum Theil verkommenen, zum Theil in die wildesten Schoße ausgeschlagenen Zustand sollte nun die eingangs bezeichnete Regierungscommission die verbessernde Hand legen. Und sie hat es in der That gethan mit Muth, Ehrlichkeit und Verstand. Es können natürlich nicht die Einzelheiten aller Vorschläge in diesen Blättern angegeben werden. Weder steht so viel Raum für einen einzelnen Gegenstand zu Gebot, noch würde ein bedeutender Theil der beabsichtigten Aenderungen deutsche Leser irgendwie interessiren. Wir lassen also bei Seite, so zweckmäßig es auch sein mag, was sich auf die Verbesserung der Behördenorganisation, des Wahl- und Ernennungsrechts, der Benützung der Bibliotheken u. s. w. bezieht. Allein einiges Andere wird doch wohl auch hier Würdigung finden und zur Einsicht in diese wunderbaren Verhältnisse beitragen.

Vorerst denn eine doppelte allgemeine Bemerkung. Einmal darf man sich nicht etwa denken, daß die Commission eine vollständige Umgestaltung, einen systematischen Neubau beabsichtige. Sie läßt vielmehr das ganze Wesen und den ganzen bisherigen Organismus, und sucht nur völlig Abgestorbenes zu entfernen, geistlos gewordenen Formen neue Kraft und guten Sinn zu geben, klaffende Lücken auszufüllen, aber in Uebereinstimmung mit dem Ganzen, offenbar Schädliches mit Nützlichem, aber möglichst Verwandtem zu ersetzen. Sodann mag es manchem bei uns zu großem Erstaunen gereichen, daß die gute Gelegenheit auch nicht entfernt dazu benützt wird, eine Vermehrung des Regierungseinflusses zu erlangen. Die Bureaucratie und Centralisation sollen gar nichts gewinnen, die Universität Oxford soll ihr selbstständiges Leben vollkommen behalten wie seit einem halben Jahrtausend. Selbst also die Erfahrung, daß bei dieser Selbstständigkeit viele Mißstände entstanden sind, führt in dem wunderlichen Lande nicht zu dem Schluß, daß nur die Kanzlei Alles recht machen könne, sondern nur zu der bescheidenen Folgerung, daß jene Fehler durch innere Verbesserungen abzustellen seien. Dieß aber nennt man dort zu Lande Reform und conservative Politik und was noch erstaunlicher ist, man befindet sich dabei sehr wohl.

Von den einzelnen Verbesserungsvorschlägen erregt ohne Zweifel derjenige, welcher auf eine Ausdehnung des Universitätsunterrichts auf Philosophie, Naturwissenschaften und auf die Anfangsgründe der gesammten Fachwissenschaften, so wie auf die Bildung von vier förmlichen Facultäten (einer theologischen, einer philosophisch-philologischen, einer juristisch-historischen und einer mathematisch-naturwissenschaftlichen) ausgeht, in England die meiste, in Deutschland die geringste Aufmerksamkeit. Wir nämlich finden es ganz natürlich, daß diese Dinge und noch weit mehr auf einer Universität gelehrt werden, und haben darnach unsere Anstalten eingerichtet. In England dagegen erfordert nicht nur die Annahme dieses so einfach scheinenden Antrags die Errichtung vieler neuen Lehrstellen, sondern sie würde einen wesentlich andern Bildungsgang der jungen Leute zuwege bringen; ja wir getrauen uns zu behaupten, daß sie allmählig auf die ganze englische Litteratur und Bildung einen großen, von den Antragstellern selbst vielleicht gar nicht geahnten Einfluß haben müßte. Eine Aenderung des Bildungsganges nämlich, insofern als die zu Rechtsgelehrten und Ärzten bestimmten jungen Männer künftig später und besser vorbereitet in die Praxis eintreten, dagegen in dieser nun auch nur noch mit wirklich praktischer Ausbildung und nicht mehr mit mühseliger eigener Zurechtfindung in den Grundsätzen beschäftigt sein würden. Eine Aenderung in der allgemeinen Bildung aber aus doppeltem Grunde. Einmal, insofern eine gründliche Kenntniß der classischen Sprachen und ihrer Litteratur lange nicht mehr in dem Grade wie jetzt die gleichförmige Grundlage der Bildung aller englischen Gentlemen wäre, sondern auch noch Philosophie, neuere Geschichte, systematische Rechtskunde dazu kämen. Sodann aber dadurch, daß der neue theoretische Unterricht der Engländer ohne ihr Wissen und Wollen an ein systematisches Studium, damit aber auch an das Speculiren über oberste Grundsätze und Abstractionen und an compendiäre Darstellung der Wissenschaften gewöhnen würde. Beide Wirkungen zusammen müßten aber allmählig auf den Geschmack der Nation, hinsichtlich der Form und des Inhalts ihrer Litteratur auf die Auffassung der Fragen im Gesellschafts- und Staatsleben, auf die Art der Reden und öffentlichen Verhandlungen einwirken. Ob dieß mehr zum Vortheil oder zum Nachtheil gereichte, mag dahingestellt bleiben; jedenfalls aber ist gewiß, daß sich die Durchschnittsbildung und die Geistesrichtung des „studirten“ Engländers mehr den geistigen Zuständen der Festländer nähern würde. Vor Allen möchte eine völlige Umgestaltung nicht nur der äußern, sondern auch der innern

Behandlung der Rechtswissenschaft die unvermeidliche Folge davon sein, wenn den angehenden Rechtsgelehrten die obersten Grundsätze des Rechts fertig und abgerundet gelehrt und sie in deren logischer Verfolgung in dem Herabsteigen vom Allgemeinen zum Einzelnen geübt würden, anstatt daß jetzt jeder Einzelne mit ungeheurer Anstrengung und Zeitanwendung sich selbst aus der unübersehbaren Menge von Vorgängen und Einzelentscheidungen die Regeln heraussuchen und besten Falles, gewöhnlich sehr ungenügend, vom Einzelnen zum Allgemeinen aufzusteigen bemüht ist.

Ein zweiter sehr wichtiger Verbesserungsvorschlag ist die völlige Neugestaltung der ganzen Unterrichtsmethode. Wie oben bereits angedeutet, sind zwar jetzt auch Professoren da; allein es ist gar nicht Sitte, daß sie lehren und daß sie gehört werden. Deshalb zog sich der Unterricht zuerst ganz in die Colleges, welche einige Tutores unter ihren Fellows aufstellten. Allmählig ist nun aber, wenigstens in manchen Häusern, auch dieser Hausunterricht wieder nur zur Form geworden, indem oft die Tutores wenig befähigt zum Lehren sind. Somit ist jetzt das Präpariren für die Prüfungen zu den akademischen Graden (das *cramming*) oft dem Privatunterricht, und zwar einer untergeordneten, der Universität unbekannten, häufig wechselnden Classe von Lehrern anheimgefallen. Die Commission schlägt nun vor, neben einer Regelung des Privatstudiums mittelst der Colleges das Lesen durch Hauptprofessoren und Gehülfen derselben wieder einzuführen. Zu dem Ende sollen neue Lehrstühle gestiftet, die alten zum Theil zweckmäßiger besetzt, alle gut bezahlt werden (mit wenigstens 800 Pf. St.), und es soll den Professoren auf Prüfungen und allgemeine Verwaltung der Universität ein wesentlicher Einfluß eingeräumt sein. Dadurch hofft die Commission nicht nur einen guten Unterricht zu bewerkstelligen, sondern auch eine bedeutende Anzahl litterarischer und wissenschaftlicher Größen zum bleibenden Aufenthalt in Oxford zu bestimmen, was wieder die geistige Stimmung der Universität in allen ihren Bestandtheilen verbessern würde.

Zur Ausführung aber werden zwei sehr eigenthümliche Vorschläge gemacht. Einmal nämlich wird beantragt: die Mittel zu der neuen Einrichtung einfach dadurch zu gewinnen, daß die sämmtlichen reichern Colleges einen Theil ihrer Fellowships darauf zu verwenden hätten. Jedem derselben würden je nach seinen Einkünften eine oder einige bestimmte Professuren zugetheilt, und es hätte dieselben mit je drei oder vier seiner Fellowships zu dotiren. Zweitens aber sollen die Professoren immer nur die Hauptgrundsätze ihrer Wissenschaften vortragen, die Gehülfen (*lecturers*) aber hätten, daran anknüpfend, das Einzelne zu entwickeln, zu wiederholen und sich der Zuhörer individuell anzunehmen. Es ist letzteres ein in der That sehr bemerkenswerther Gedanke, welcher gar wohl verdiente, auch in Beziehung auf unsere deutschen Universitäten in Betrachtung gezogen zu werden. Schwierigkeiten wären allerdings wohl zu überwinden; allein es leuchtet ein, daß zwei Hauptübeln unserer Zustände dadurch abgeholfen würde, nämlich dem Mißbrauch hoher geistiger Kräfte zu allzu vielem und unbedeutendem Unterricht und dem Mangel an persönlichem Zusammenhang zwischen den Studirenden und den Lehrern. Ersteres ist ein Verbrechen gegen die Wissenschaft und gegen die Nation, welcher die freiere Zeit der Männer ersten Ranges durch Schriften derselben bleibend zugut käme; dieses ein täglich gefühlter und wirklicher Mangel, an dessen Befriedigung aber niemals zu denken ist, wenn man den persönlichen Umgang mit den einzelnen Studirenden auch noch den Professoren ausladen will.

Eine dritte Gattung von Vorschlägen greift die Mißbräuche in dem Collegienwesen an, somit den Mittelpunkt der jetzigen Zustände. Die Anträge gehen hier, ausgebildet in kleinster Einzelheit, nach zwei Hauptrichtungen. Einmal will die Commission die jetzigen übermäßigen Kosten des Aufenthalts auf der Universität vermindern,

damit ihr Besuch zahlreicher und namentlich auch einer ärmern Classe als bisher zugänglich werde. Zweitens sucht sie geistiges Streben an die Stelle der jetzigen Dumpfheit und Gleichgültigkeit, Belohnung des Fleißes und Talents an die Stelle von Nepotismus und sinnloser Verschwendung an Unfähige zu bringen, und zwar durch eine bessere Regelung der Ernennung zum Fellow. Man kann sich denken, in welches Wespenneß sie hier gestochen hat.

Eine Besprechung dieser Maßregeln im Einzelnen würde zu weit führen und wohl überhaupt dem Fremden nur wenig zustehen. Wohl aber sind für Jeden manche Enthüllungen über die bisherigen Zustände verständlich und interessant.

Das Schuldenwesen der Studirenden scheint in Oxford dieselbe Plage für die Behörden, derselbe Fluch für die jungen Leute selbst, oft für ihr ganzes späteres Leben, dieselbe Ursache zugleich und Folge der Verdorbenheit der Bürger zu sein wie auf unsern Universitäten. Die Form nur und die Veranlassungen zur Verschwendung sind andere. In Oxford wird geklagt über unsinnigen Luxus in den Zimmereinrichtungen, über Heßjagden (welche jedem Theilnehmer täglich mehr als vier Guineen kosten), über Cigarrenrauchen (für welches sich die Jahresrechnung oft über 40 Pf. St. belaufe), über Weingelage auf den Zimmern u. s. w. Es werden Fälle von Buchergeschäften angeführt, in welchen ein Wechsel auf 425 Pf. St. nur 20 Pf. St. baar, das übrige aber an Gußeisen u. dgl. einbrachte.

Aber auch abgesehen von solchen Tollheiten, ergibt sich aus dem Bericht eine in der That unverantwortliche Theuerung des Lebens. Die Commission selbst sagt, daß ein Vater sich Glück zu wünschen habe, wenn ihn sein Sohn auf der Universität, abgesehen von der Kleidung und den Ausgaben in den Ferien, nur 600 Pf. St. koste. Verständige und erfahrene Zeugen aber sagen, daß der wirkliche Aufwand nicht wohl unter 800 Pf. St. stehe, für sehr viele auf 1000 Pf. St. steige. Dieß ist nun aber um so bedeutender, als das englische Studienjahr nur 26 Wochen dauert und im Ganzen nur 84 Wochen Aufenthalt bis zur Erreichung des Magistergrades erforderlich sind. Die Schuld daran tragen nun unzweifelhaft die Colleges, direct und indirect. Unmittelbar durch ihre eigenen hohen Forderungen für Wohnung, Kost und sonstige Lebensbedürfnisse (die sogenannten *battels*), und durch die großen Kosten des Unterrichts der Tutors. Jene Rechnungen scheinen zum Theil in völlige Prellerei auszuarten, und schmähtlich genug ist, daß in einigen Colleges die Fellows Procente von ihnen beziehen. Die an die Tutors der Colleges zu zahlenden Unterrichtsgelder aber betragen während der drei bis vier Studienjahre mindestens 65–70 Pf. St., für *gentlemen commoners* die Hälfte weiter, für *noblemen* das Doppelte. Mittelbar aber sind die Colleges schuld, weil dieser ihr theurer Unterricht häufig nicht einmal etwas taugt, so daß viele noch Privatunterricht nehmen müssen, was je nach der Persönlichkeit des Lehrers für die 84 Wochen und je Eine Stunde täglich noch weitere 100–200 Guineen erfordert. Daß nicht die hohen englischen Preise überhaupt, sondern besonders Ueberforderungen in Oxford die Ursache der großen Kosten seien, beweist aber die Commission mit den Rechnungen anderer jungen Leute aus gebildeten Ständen, welche ebenfalls in kleinern Städten lebend, für 40–50 Pf. St. das ganze Jahr hindurch das erhalten, wofür die Studenten das vierfache in 26 Wochen zu zahlen haben. Das Uebel ist offenbar schreiend, und es schließt die Höhe des Aufwandes viele junge Leute ganz aus vom Besuch der Universität. Es ist daher auch sehr zu wünschen, daß die von der Commission vorgeschlagenen Mittel (von welchen die Erlaubniß, außerhalb eines College und somit frei in der Stadt zu wohnen, so wie die Vermehrung der Freiplätze in den Colleges und deren Verleihung im Concurse die bedeutendsten sind)

angenommen werden, und daß sie vor Wirksamkeit sein mögen. Letzteres ist freilich nicht ganz sicher. Gar leicht könnte nämlich ein wohlfeileres Leben im Bürgerhause nicht für respectabel gelten, und dann würde es beim Alten bleiben, wenigstens in der Hauptsache.

Am merkwürdigsten sind aber die Mittheilungen über die Fellowships. Es sind deren 542 in allen Colleges zusammen (die 30 Demies in Magdalen nicht einmal gerechnet). Von diesen können nur 22, sage zweiundzwanzig, durch Talent und Verdienst erworben werden; alle andern sind entweder zu vergeben an Personen, welche an gewissen Orten geboren sind, oder an Verwandte eines Stifters, oder an die Schüler gewisser Mittelschulen, oder sie werden endlich ganz nach Willkür von Patronen verliehen. Da nun bis jetzt aller Unterricht der Universität, die Bekleidung aller Stellen an derselben und in den Colleges, die Besorgung aller Universitäts- und Studiensachen, die Erwerbung aller geistlichen Pfründen, welche im Patronatrechte der Universität oder eines einzelnen College sind, nur den Fellows zukommt, und zwar sehr oft lediglich nach dem Alter, so mag jeder erwägen, welcher ungeheure Schaden positiv und negativ durch diese sinn- und gewissenlose Besetzung dieser schönen Stellen gestiftet ist. Anstatt daß sie eine Pflanzschule für einen wahren Ueberfluß von Gelehrten aller Art, die Möglichkeit einer Vereinigung von Hunderten ausgezeichneten Männer an demselben Ort, die Aufmunterung für Tausende und aber Tausende zu ungewöhnlichem Studium sein könnten, sind sie jetzt meistens nur ein Ruhebett für schlaffe Trägheit und stupide Vertheidigung alles Unfuges in Kirche, Staat und Schule. Hier nun will die Commission gründlich aufräumen. Alle Fellowships mit geringer Ausnahme sollen durch Concurs aus sämmtlichen Studirenden der ganzen Universität besetzt werden! Alle Statuten, welche entgegen sind, alle Eide, welche auf diese Statuten geschworen werden müssen, soll das Parlament mit Einem Federstrich aufheben! Und dabei werden dann zwei Fliegen mit Einer Klappe geschlagen. Einerseits wird der Eifer der Studenten sehr angeregt, ein ganz anderer Geist auf der Universität erweckt. Andererseits erhalten alle Colleges und alle Universitätsanstalten nur tüchtige Männer zur Besorgung der Geschäfte.

Man kann in der That nicht anders als die Commission laut preisen wegen ihrer Einsicht und ihres Muthes. Wenn sie nichts durchsetzt als diesen einzigen Vorschlag, gestaltet sie Oxford völlig um. Wird sie dieß aber durchsetzen? Es ist zu hoffen. Die offene Aufdeckung der Fäulniß muß die öffentliche Meinung auf ihre Seite bringen; dann aber ist in England Alles gewonnen. Und überdieß hat sie den jetzigen Benüßern und Inhabern der Sinecuren und sonstigen Unfugs nur so in der Ferne eine gar scharfe Waffe in die Augen blinken lassen. Sie hat ganz im Einzelnen bewiesen, daß die ursprünglichen Statuten der Colleges nirgend mehr gehalten werden, weder was die religiösen Zwecke und Uebungen, noch was die ursprünglichen Einkommen der Fellows (14, 16 bis 18 Pence wöchentlich), die Ernennung derselben, die Ehelosigkeit der Vorsteher u. s. w. betreffe. Sie sagt, leise zwar, aber vernehmlich: alle jene so viel vorgeschützten Eide auf die Statuten seien somit Meineide. Sie deutet nur so im Vorübergehen an, es könnte zweifelhaft sein, ob das Recht der jetzigen Ruknießer an ihre Stellen, Bezüge u. eine gerichtliche Untersuchung ausbiete. Diese Winke sind nun wohl verständlich und sie werden auch ohne Zweifel Nachgiebigkeit erzeugen.

Wir schließen unsere Mittheilungen mit einigen Nachrichten über die hauptsächlichsten Colleges, um einen bessern Begriff von diesen wundersamen Anstalten zu geben, als durch allgemeine Schilderungen geschehen kann.

Das älteste College ist das Universitycollege, der Sage nach vom König Alfred, jedenfalls aber 1249 von Dr. William, Dechant von Durham, gestiftet. Es besteht die Corporation aus einem Meister (Master), 13 Fellows, 2 reisenden Fellows. Im Jahr 1851 waren 60 Studenten aufgenommen, von welchen 16 Freiplätze hatten; im Ganzen wohnten 55 Mitglieder im Hause, in den Büchern aber waren 260 verzeichnet. Fünf Fellows gaben Unterricht. Der Durchschnittsbetrag der Battels (College-rechnung) war 103 Pf. St. jährlich; das Einkommen eines Fellow (außer Wohnung und Kost) 190 Pf. St.; das des Meisters 600 Pf. St. Die Corporation hat zehn Pfarreien zu vergeben. Universitycollege gehört zu den besten und hat namentlich seine Fellowship möglichst zugänglich gemacht, selbst gegen den entschiedenen Willen der Stifter. (Diesem College gehörte seinerzeit der Hauptverfasser des Berichts, A. F. Stanley, an; so wie jetzt noch Fellow ist: Dr. Travers Twiss, Professor der National-ökonomie, Advocat in London, rühmlich bekannt als Schriftsteller.)

Ein anderes als gut anerkanntes College ist Balliol, gestiftet 1268. Es besteht aus einem Meister und 12 Fellows. Die völlig freie Wahl dieser letztern, 14 Freiplätze für Studirende und reiche Geldstipendien (zehn derselben betragen je 110 Pf. St. jährlich auf zehn Jahre) geben der Anstalt eine große Anziehungskraft, und sie leistet auch verhältnißmäßig viel. Im Jahr 1851 waren 81 Studenten aufgenommen; ungefähr 80 Mitglieder wohnten thatsächlich im Hause, 334 waren in den Büchern. Der Durchschnitt des Battel war 78 Pf. St.; sechs Fellows geben Unterricht, und als große Merkwürdigkeit ist bemerkt, daß der Meister selbst in jeder Woche einige Stunden der Prüfung von Arbeiten widmet! Das Einkommen desselben ist 750 Pf. St. an Geld, das eines Fellow 220 Pf.; achtzehn Pfarreien sind im Patronatrecht der Anstalt. Das Gesamteinkommen betrug im Jahr 1851, natürlich ohne das von den Studirenden zu Bezahlende, 5896 Pf. St.

Ein Beispiel einer reichen und wenig leistenden Anstalt ist Martoncollege, gestiftet 1270. Der Vorstand, hier Warden genannt, hat 1050 Pf. St. an Gehalt, außerdem noch einen unbekannten Antheil an den für die allgemeinen Ausgaben des Hauses bestimmten jährlichen 2000 Pf. St. Die 24 Fellows, welche nach der Stiftung nur 50 Shilling jährlich bekommen sollten, erhalten 150 Pfd.; sie sind Verwandte von Stiftern oder aus gewissen Gegenden gebürtig. Als Freiplätze sind 14 sogenannte Postmasters mit 40 bis 60 Pf. St. jährlich ausgestattet; außerdem noch zwei Bible-Clerks und zwei Caplane. Die gesammte Jahresausgabe beträgt etwa 8500 Pf. St. Erst in neuester Zeit nimmt das College Studenten auf, deren auch jetzt noch ganz wenige sind; im Jahr 1851 nur 37, mit Einschluß jener untergeordneten Stiftungsplätze. Die Battels betragen 120 Pf. St. jährlich; in den Büchern waren im genannten Jahre 137 Namen eingetragen, das College aber besetzt 17 Pfarreien. (Die Commission will die Zahl der Fellowship auf 15 zurücksetzen, die übrigen zur Detention von zwei Professuren und zu weiteren Freiplätzen verwenden; außerdem einen Wust von veralteten Vorschriften, welche freilich thatsächlich, aber gegen den Eid der Mitglieder, auch jetzt schon nicht gehalten werden, gesetzlich beseitigen.)

Im Drielcollege ist das Einkommen des Vorstehers (Prevoost) mindestens 2000 Pf. St.; er hat außer der Stelle im Hause eine Hauptpfarrerstelle und ein Canonicat auswärts. Jeder der 18 Fellows bezieht neben freiem Aufenthalt und sonstigen Vortheilen über 200 Pf. St. In dem prächtigen Queenscollege bezieht der Prevoost 1000 Pfd., jeder der 16 Hauptfellows über 300 Pf. St.; überdies sind 29 minder dotirte Stellen verschiedener Art.

Das anerkannt reichste aller Colleges ist Magdalen; es gilt für die reichste

gelehrte Corporation in der Welt. Da es sich aber unbedingt weigerte, Auskunft über seine Verhältnisse zu geben, so ist über das Einzelne nichts Sicheres bekannt. Man weiß nur, daß der Vorstand (Präsident) ein sehr großes Einkommen hat. Von den 40 Fellowships tragen die jüngeren über 250 Pfd., die älteren sehr viel mehr. Beinahe keiner von allen aber lebt im Hause. Außer ihnen sind 30 sogenannte Demies, welche zunächst einen kleinern Gehalt haben, später dem Alter nach in die Fellowships vorrücken. Die Wahlen geschehen keineswegs mit Rücksicht auf Verdienst oder Talent. Noch bestehen 4 Caplane, 8 Bible-Clerks und 16 Chorsänger. An Studenten aber waren im Jahr drei Gentlemen-Commoners! Das College hat 39 Pfarreien zu vergeben.

Zum Schluß noch Einiges über das prächtige Christ-Church (The Cathedral of Christ Church). Wenn auch der riesenhafte Plan, welchen sein Stifter, Cardinal Wolsey, hatte, nicht ganz ausgeführt worden ist, so ist es doch immer noch von wunderbarer Größe. Es wird regiert von einem Dechant (Dean) und acht Domherren (Canons). Jeder derselben hat sein eigenes Haus in dem großen Umkreis der Anstalt; überdies der Dechant über 3000 Pfd., jeder Domherr über 1500 Pf. St., wovon jedoch einige Abzüge gemacht werden. Fellows bestehen zwar unter diesem Namen in Christ-Church nicht, wohl aber der Sache nach, und zwar sind dieser sogenannten Studenten nicht weniger als 101. Ihr Einkommen ist nach Classen verschieden, nämlich außer Wohnung u. s. w. 25, 30, 50 Pfd.; überdies manche große Stipendien. Die Ernennung zu diesen Stellen geschieht bis jetzt im Wechsel von dem Dechanten und den Domherren; einige müssen aus der Westminster-school genommen werden; sonst wird die Verleihung lediglich als Patronatsache betrachtet. Studenten im eigentlichen Sinne des Wortes sind weit über hundert im Hause, theils Noblemen, theils Gentlemen-Commoners, theils Commoners, endlich 8 Caplane, 16 Chorsänger, 14 sogenannte Servitors. Die Battels von Christ-Church werden als sehr mäßig gerühmt. Die Zahl derer, welche ihren Namen in den Büchern der großen Anstalt erhalten, war im Jahr 1851 nicht weniger als 725. Der zu vergebenden Pfarreien sind 22. Dechant ist jetzt der berühmte Philologe Gaisford; unter den Domherren sind Pusey und Hampden. Die Bibliothek des Hauses ist sehr groß, die Bildersammlung hat Meisterwerke ersten Ranges, namentlich Italiener; das Gebäude ist staunenswerth.

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Arrêté du ministre de l'instruction publique et des cultes, fixant les programmes d'enseignement de l'école normale supérieure (15 septembre 1852).

Le ministre de l'instruction publique et des cultes,

Vu l'arrêté en date de ce jour sur le règlement d'études de l'école normale supérieure,

Arrête ainsi qu'il suit les programmes d'enseignement de ladite école:

SECTION DES LETTRES.

PREMIÈRE ANNÉE.

Cours de langue et de littérature grecques.

(Trois leçons par semaine.)

Le professeur, dans l'exposition des différentes parties de la grammaire grecque, l'étymologie, la syntaxe, les accents, la prosodie, les dialectes, prend

pour cadre de son enseignement la méthode de Burnouf, et la développe au moyen des grammairiens grecs et des ouvrages modernes les plus estimés.

Il s'assure par des interrogations fréquentes si les élèves connaissent à fond les éléments qu'ils doivent enseigner.

Il se borne, dans l'enseignement de la métrique, aux différentes sortes de pieds, de vers, de poèmes, en n'insistant que sur les points les plus importants.

Outre l'interprétation orale des textes, qui doit toujours être préparée par les élèves, il exige d'eux, chaque mois, au moins deux thèmes, deux versions et une analyse littéraire, tantôt de vive voix, tantôt par écrit. Une séance par semaine est employée soit à la critique de ces analyses, soit à la correction des compositions. Les élèves sont tenus d'y prendre part.

Les textes des explications et des analyses sont choisis dans les auteurs suivants :

Homère, Pindare, Hérodote, Eschyle, Sophocle, Euripide, Aristophane, Thucydide, Xénophon, Platon, Aristote, Isocrate, Démosthène, Eschine, Théocrite, Discours choisis des Pères grecs.

La moitié des textes, dans les auteurs désignés par le programme de la licence ès lettres, est vue en première année.

Cours de langue et de littérature latines.

(Trois leçons par semaine.)

Le but de ce cours est de résumer la partie latine des classes d'humanité et de rhétorique des lycées, et de préparer par l'étude approfondie de la langue, aussi bien que par des exercices suivis de grammaire et de composition, l'histoire littéraire dont on s'occupe en seconde année.

A cet effet, on examine les modifications du langage, la valeur et la propriété des principales expressions depuis Plaute jusqu'à Tacite. On exige en outre, chaque mois, au moins un thème, une version, une composition en prose, une composition en vers et une analyse littéraire, soit orale, soit écrite.

Une séance par semaine est consacrée à l'examen de ces travaux. Aussitôt et autant qu'il est possible, les élèves doivent y prendre part.

Le professeur choisit, dans les auteurs suivants, les textes des explications et analyses, et il a soin de faire voir la moitié de ceux qui sont indiqués au programme de licence :

Plaute, Térence, Lucrèce, Cicéron, Virgile, Horace, Tite-Live, Sénèque, Lucain, Tacite, Quintilien, Juvénal, Morceaux choisis de Tertullien et de saint Augustin.

Le choix de ces textes, comme celui des textes grecs, doit être fait avec la réserve qu'exige l'intérêt moral de l'enseignement.

Cours de langue et de littérature françaises.

(Une leçon par semaine.)

Les études françaises de cette année embrasseront la première moitié du 17^e siècle et la première partie du programme de licence, le reste devant avoir sa place en seconde année.

Les auteurs à étudier sont :

Malherbe (quelques odes), Corneille (une ou deux tragédies), Descartes (Discours sur la Méthode), Pascal (Pensées), Bossuet (deux sermons), La Fontaine (plusieurs fables), Boileau (l'Art poétique, plusieurs épîtres).

Les élèves s'exerceront eux-mêmes devant le professeur au commentaire et à la critique des textes, qui leur seront toujours indiqués à l'avance, et qu'ils devront avoir soigneusement préparés. Ces lectures particulières leur seront d'autant plus nécessaires, que le professeur, faute de temps, ne pourra toujours lire en entier les ouvrages choisis, et devra se borner à des analyses pour certaines parties.

Ils feront, chaque mois, au moins une composition écrite, dont la matière sera tantôt donnée par le professeur, tantôt laissée à leur choix, mais, dans ce dernier cas, toujours préalablement soumise à l'approbation du maître. Dans les premiers mois, les compositions seront du même genre que celles des classes de rhétorique. Dans la dernière partie de l'année, ils commenceront à traiter des sujets de licence, tels que dissertations littéraires, développements sur des questions de goût et de morale.

De temps en temps, pour former le jugement critique des élèves et les habituer à la correction des devoirs, le professeur les provoquera à discuter eux-mêmes la valeur des compositions lues en conférence.

Cours d'histoire ancienne.

(Une leçon par semaine.)

1. Définition de l'histoire; principes de la certitude historique; divisions principales de l'histoire.
2. Egypte; géographie et histoire d'Egypte.
3. Lois, mœurs et religion des Egyptiens.
4. Juifs; législation de Moïse.
5. Assyrie et Babylonie.
6. Mèdes et Perses. — Grecs. — Etendue de l'empire des Perses en 500 av. J. C.
7. Phénicie.
8. Grèce. — Premiers temps de l'histoire grecque jusqu'à Lycurgue.
9. Législation de Lycurgue.
10. Législation de Solon. — Pisistrate et ses fils.
11. Guerres médiques.
12. Périclès; grandeur d'Athènes à l'époque de Périclès. — Changements dans la constitution de cette ville.
13. Guerre du Péloponnèse. — Décadence d'Athènes.
14. Prépondérance de Sparte. — Expédition du jeune Cyrus; état de la Perse. — Expédition d'Agésilas en Asie. — Traité d'Antalcidas. — Puissance de Thèbes; sa lutte contre Sparte; Epaminondas et Pélopidas.
15. La Macédoine. — Philippe.
16. Alexandre.
17. Successeurs d'Alexandre jusqu'à la bataille de Cyropédion (282). — Partage de l'empire d'Alexandre.
18. Origine de Rome. — Certitude de l'histoire primitive de Rome.
19. Constitution de Rome sous les rois. — Réformes de Servius Tullius.
20. Expulsion des rois. — Gouvernement républicain; consulat; dictature; tribunat; luttes des patriciens et des plébéiens; décemvirs; lois des Douze Tables.
21. Suite de la lutte entre les patriciens et les plébéiens jusqu'à l'époque où les plébéiens sont admis à toutes les magistratures.

22. Conquête de l'Italie par les Romains ; guerre des Samnites ; guerre de Pyrrhus.
23. Rome et Carthage ; première guerre punique, conquête de l'Italie septentrionale ; seconde guerre punique.
24. Guerres contre les rois de Macédoine, de Syrie et contre la Grèce. — Troisième guerre punique. — Viriathe et Numance.
25. Les Gracques. — Lois agraires. — De l'ordre des chevaliers ; son origine et sa puissance.
26. Guerres contre Jugurtha, les Cimbres et les Teutons. — Marius ; troubles excités par Saturninus. — Tribunat de Livius Drusus. — Guerre sociale.
27. Commencement des guerres civiles ; Marius et Sylla. — Première guerre contre Mithridate. — Dictature de Sylla.
28. Suite des guerres de Mithridate ; Lucullus. — Guerres contre Sertorius, Spartacus, les pirates. — Puissance de Pompée dans Rome ; il achève la guerre de Mithridate.
29. Conjuration de Catilina ; Cicéron. — Premier triumvirat. — Troubles dans Rome ; consulat de César ; exil et retour de Cicéron. — Expédition de Crassus contre les Parthes.
30. Conquête de la Gaule par César.
31. Guerre civile entre César et Pompée. — Dictature et meurtre de César. — Troisième guerre civile, entre Antoine et Octave. — Bataille d'Actium.
32. Auguste. — Etat de l'empire romain ; changements opérés par Auguste dans la constitution romaine.
33. Histoire de l'empire romain depuis la mort d'Auguste jusqu'à l'avènement des Antonins.
34. Les Antonins. — Nerva, Trajan, Antonin, Marc-Aurèle. — Commode.
35. Histoire de l'empire depuis la mort de Commode jusqu'à l'avènement de Dioclétien. — Empereurs syriens. — Invasion des barbares dans l'empire. — Empereurs illyriens, Aurélien, Probus (192-284).
36. Changements opérés dans l'administration de l'empire depuis Dioclétien jusqu'à la mort de Théodose (284-395).

Cours de philosophie.

(Une leçon par semaine.)

Dans une première série de leçons, le professeur s'attachera, par des interrogations répétées, à développer l'étude de l'esprit humain, de ses facultés, de ses opérations, des secours ou des entraves que les connaissances humaines peuvent trouver dans le langage, instrument de la pensée. Il traitera :

- 1^o Des rapports de la philosophie avec les autres sciences ;
- 2^o Des facultés de l'âme. — Sensibilité. — Entendement. — Volonté ;
- 3^o De la sensibilité, des sensations et des sentiments ;
- 4^o Des opérations de l'entendement. — Attention. — Comparaison. — Jugement ;
- 5^o Du raisonnement ;
- 6^o Des idées en général. — De leur origine. — De leurs différents caractères, de leurs diverses espèces ;
- 7^o Des notions et des vérités premières ;
- 8^o De la mémoire et de l'association des idées ;
- 9^o De l'imagination ;

- 10^o Des signes en général et du langage en particulier ;
- 11^o De l'influence des signes sur la formation des idées ;
- 12^o Des principes de grammaire générale.

Dans cette partie du cours, le professeur aura soin d'insister sur l'analyse des notions fondamentales de l'esprit humain : notions métaphysiques de cause, de substance, d'espace, de temps, d'unité, de l'infini, du parfait, de l'être nécessaire, etc. ; notions du bien et du mal, du devoir et du droit, du beau et du sublime.

Une seconde série de leçons portera sur les méthodes diverses à l'aide desquelles l'esprit humain peut découvrir ou atteindre la vérité ; elle sera terminée par une étude approfondie de la vérité en elle-même, de la créance que nous devons accorder à ses manifestations, des bases différentes et des divers ordres de certitude. Le professeur traitera :

- 1^o De la méthode en général. — De l'analyse et de la synthèse ;
- 2^o De la méthode dans les sciences physiques et naturelles. — Observation.
- Expérimentation ;
- 3^o Des classifications (classifications naturelles, classifications artificielles) ;
- 4^o De l'analogie et de l'induction ;
- 5^o Des hypothèses ;
- 6^o De la méthode dans les sciences exactes. Axiomes. — Définitions ;
- 7^o De la démonstration et de l'évidence ;
- 8^o Du syllogisme, — de ses figures, — de ses règles ;
- 9^o De l'usage et de l'abus du syllogisme ;
- 10^o De la méthode dans les sciences morales ;
- 11^o De l'autorité du témoignage des hommes ;
- 12^o Des règles de la critique historique ;
- 13^o De la certitude en général, et des différentes sortes de certitude ;
- 14^o Des causes et des remèdes de nos erreurs.

Les élèves seront en outre exercés par des dissertations écrites et par des argumentations de vive voix sur des sujets choisis par le professeur dans les matières de son enseignement.

Cours de langues vivantes.

(Une leçon par semaine.)

Dans cette première année, le professeur initie les élèves à la connaissance des éléments de la grammaire et de la syntaxe. Il en expose les règles fondamentales, et développe chaque règle particulière, à mesure que les textes expliqués ou analysés en offrent des applications. Il s'assure de l'attention des élèves à cet exercice, soit par des interrogations, soit par les thèmes écrits qu'il exige et qui sont corrigés le plus souvent au tableau, afin d'accoutumer les élèves aux caractères de la langue écrite. Il s'attache aussi, dans la lecture des textes en conférence, à les former à la prononciation correcte et pure, tandis que, par l'étude sérieuse des étymologies, il les met en état d'improviser l'explication de mots faciles et d'en préparer d'autres d'une certaine difficulté.

DEUXIÈME ANNÉE.

Cours de langue et de littérature latines.

(Deux leçons à la faculté et deux conférences par semaine.)

Ce cours sera la continuation du cours de littérature latine de première année : il portera sur les mêmes sujets d'étude ; ce sera le même enseignement, mais plus approfondi et immédiatement adapté à l'épreuve de la science.

Les textes d'auteurs latins seront pris, comme l'année précédente, dans le programme de licence. L'explication approfondie portera sur ceux qui n'auraient pas été étudiés en première année ; on pourra y joindre les auteurs suivants :

César, Cornélius Nepos, Salluste, Pline le jeune.

Le maître de conférences aura soin de faire coïncider l'explication des auteurs avec les leçons qui seront faites à la faculté sur ces mêmes auteurs. Il pourra quelquefois ajouter aux auteurs dont l'étude est exigée pour la licence, quelques passages des écrivains que le professeur de faculté aurait choisis en dehors de ce programme.

Les sujets de composition seront analogues à ceux de la licence. Les élèves remettront, chaque mois au moins, une dissertation et une pièce de vers.

Ils seront appelés plus fréquemment à prendre part en conférence à la correction des devoirs de leurs camarades.

Cours de langue et de littérature grecques.

(Deux leçons à la faculté et deux conférences par semaine.)

L'enseignement d'histoire littéraire étant exclusivement donné à la faculté, on continuera, dans les conférences, les études de grammaire, l'interprétation des textes et l'exercice du thème grec.

Aux auteurs indiqués pour le cours de première année, on pourra joindre les suivants :

Hésiode, Fragments de Ménandre, Hérodote, Polybe, Plutarque, Lucien.

Indépendamment des rédactions dont l'art. 7 du règlement d'études leur impose l'obligation, les élèves feront chaque mois au moins trois thèmes grecs et une analyse littéraire, soit orale, soit écrite, qui devra attester la lecture sérieuse des ouvrages dans la langue originale.

L'explication approfondie portera principalement sur la seconde moitié des textes de l'examen de licence qui n'aura point été vue en première année. Les sujets d'analyse seront choisis de préférence parmi les mêmes textes et dans les auteurs étudiés au cours de faculté.

Cours de littérature française.

(Une leçon par semaine.)

Les lectures françaises commencées en première année seront continuées dans ce cours, conformément au programme de licence, et dans les auteurs non encore étudiés.

Ces auteurs seront :

Racine. Une ou deux tragédies. — Molière. Une ou deux comédies. — Bossuet. Une oraison funèbre. Morceaux choisis dans l'histoire universelle. — Fénelon. Traité de l'existence de Dieu. — La Bruyère. Morceaux choisis dans les Caractères. — Massillon. Un ou deux sermons. — Voltaire. Une tragédie. L'histoire de Charles XII. — Montesquieu. Le premier livre de l'Esprit des lois. — Buffon. Les Epoque de la nature. — J. J. Rousseau. Lettre sur les spectacles.

Les élèves seront exercés, au moins une fois par mois, à la composition en français, sur des sujets analogues à ceux de la licence, et ils devront plus souvent prendre part à la correction des travaux de leurs condisciples, ainsi qu'au commentaire et à la critique des textes lus en conférence.

Le professeur aura soin d'accompagner ses remarques sur les modèles de toutes les notions historiques propres à les faire mieux comprendre, et de lier

les divers textes étudiés par des résumés et des aperçus qui fassent de la lecture des œuvres classiques, non-seulement une leçon de goût et de style, mais aussi un tableau des lettres françaises au 17^e et au 18^e siècle.

Pour les époques antérieures dont aucun monument n'est mis entre les mains des élèves, et qu'on ne peut cependant leur laisser ignorer, le professeur les fera rapidement connaître en huit ou dix leçons, où il indiquera les principales transformations de la langue et du goût, et donnera une idée sommaire des œuvres les plus importantes.

Cours d'histoire du moyen âge et d'histoire moderne.

(Une leçon par semaine.)

1. Décadence et ruine de l'empire romain. — Invasion des barbares au 5^e siècle. — Royaumes qu'ils ont fondés.
2. Histoire rapide des royaumes fondés par les Goths (Ostrogoths et Visigoths), Vandales, Suèves, Francs, Bourguignons. — Constitution de ces royaumes; lois des barbares (5^e et 6^e siècles).
3. Empire grec. — Justinien. — Conquêtes et lois de cet empereur (6^e siècle).
4. Arabes. — Leurs conquêtes. — Grandeur et décadence de leur empire (7^e, 8^e et 9^e siècles).
5. Charlemagne. — Origine de la puissance carlovingienne; alliance des papes et des Carlovingiens. — Etendue de l'empire de Charlemagne (800).
6. Dissolution de l'empire carlovingien (814—888). — Origine des royaumes de Germanie, d'Italie, de France. — Puissance de l'Allemagne au 10^e siècle; Othon le Grand (936—973).
7. Conquête de l'Angleterre par les Normands. — Résumé rapide des premiers temps de l'histoire d'Angleterre; Alfred le Grand. — Bataille d'Hastings (1066). — Lois de Guillaume le Conquérant.
8. Guerre du sacerdoce et de l'empire; Grégoire VII et Henri IV. — Les Guelfes et les Gibelins; Alexandre III et Frédéric Barberousse; Innocent IV et Frédéric II (12^e et 13^e siècles).
9. Croisades. — Résultats principaux des croisades (12^e et 13^e siècles).
10. Progrès du commerce et de la navigation; Venise, Gêne, Pise; ligue hanséatique; communes de Flandre (13^e et 14^e siècles).
11. De la royauté en France et en Angleterre; progrès de la royauté en France aux 12^e et 13^e siècles, et de l'aristocratie en Angleterre. — Grande charte (1215) [13^e et 14^e siècles].
2. Décadence de l'empire d'Allemagne. — Grand interrègne. — Formation de la ligue helvétique. — Bulle d'or (1356) [14^e siècle].
3. Troubles religieux. — Grand schisme d'Occident; conciles de Pise, de Constance, de Bâle; guerre des Hussites (14^e et 15^e siècles).
4. Lutte de la France et de l'Angleterre (14^e et 15^e siècles).
5. Turcs ottomans; prise de Constantinople par Mahomed II (1453). — Progrès des Turcs; étendue de l'empire ottoman au 17^e siècle (1520).
6. Etat de l'Europe occidentale; progrès de la royauté en France, en Angleterre, en Espagne, en Allemagne: Louis XI, Henri VIII, Ferdinand le Catholique et Maximilien d'Autriche (fin du 15^e siècle et commencement du 16^e).
7. Découvertes maritimes: Christoph Colomb, Vasco de Gama; conquête des Espagnols en Amérique et des Portugais aux Grandes-Indes (16^e siècle).

18. Renaissance des lettres et des arts. — Guerre d'Italie. — Puissance de Charles-Quint (16^e siècle).
19. Réforme en Allemagne, en Suisse et en France: Luther, Zwingli, Calvin. — Anabaptistes. — Guerres de religion (16^e siècle).
20. Réforme en Angleterre et dans les Pays-Bas; Henri VIII, Elisabeth, Marie Stuart, Philippe II; lutte de l'Angleterre et de l'Espagne; politique de Henri IV; équilibre européen (16^e siècle).
21. Guerre de trente ans. — Etats scandinaves; Gustave-Adolphe. — Politique de Richelieu et de Mazarin. — Paix de Westphalie (1648).
22. Révolution d'Angleterre. — Long parlement. — Olivier Cromwell. — Restauration (1660).
23. Louis XIV. — Prépondérance de la France depuis la paix de Westphalie jusqu'à la révolution de 1688.
24. Guillaume III (1688—1701). — Coalitions formées contre la France. — Guerre de succession d'Espagne. — Paix d'Utrecht (1713).
25. Etats du Nord. — Origine et progrès de l'empire russe. — Lutte de Charles XII et de Pierre le Grand.
26. Situation de l'Europe occidentale de 1715 à 1763: avènement de la maison de Hanovre au trône d'Angleterre (1714). — Triple et quadruple alliance (1717—1718). — Albéroni. — Guerre de succession de Pologne (1733—1738); traité de Vienne. — Guerre de succession d'Autriche (1741—1748); Marie-Thérèse. — Frédéric II; guerre de sept ans (1756—1763).
27. Etat de l'Europe de 1763 à 1789. — Progrès de la Russie; partage de la Pologne; Catherine II; Frédéric II et Joseph II. — Réforme de Charles III et du marquis de Pombal en Espagne et en Portugal. — Puissance maritime de l'Angleterre.
28. Guerre d'indépendance de l'Amérique; Franklin et Washington. — Constitution des Etats-Unis de l'Amérique septentrionale.
29. Première coalition contre la France (1791—1797); campagnes de Belgique, du Rhin et de l'Italie; traité de Bâle (1795) et de Campo-Formio (1797).
30. Expédition d'Egypte (1798—1802).
31. Seconde coalition contre la France (1798—1802); traités de Lunéville et d'Amiens.
32. Troisième et quatrième coalitions (1804—1807); paix de Tilsit.
33. Guerre d'Espagne, cinquième coalition (1809); paix de Vienne. — Etendue de l'empire français à cette époque.
34. Campagne de Russie.
35. Sixième coalition (1813—1814); campagne d'Allemagne; bataille de Leipzig (1813); campagne de France (1814); abdication de l'empereur. — Première restauration.
36. Les cent jours. — Bataille de Waterloo. — Traités de Vienne (1815).

Cours de philosophie.

(Une leçon par semaine.)

Dans la seconde année, on étudiera ce que les philosophes anciens et modernes ont pensé des problèmes discutés dans la première année, et notamment sur les opérations de l'entendement, sur la méthode et sur la certitude. On s'abstiendra de toute recherche de pure érudition et de curiosité sans résultat. Les écoles d'un ordre secondaire, les siècles de décadence seront rapidement

indiqués. On n'insistera que sur les époques classiques, sur les doctrines les plus solides, les plus durables et les plus approuvées, sur les plus grands maîtres de l'art de penser.

Le professeur, après avoir exposé dans une leçon d'introduction les règles à suivre, les précautions à prendre pour aborder utilement l'histoire des systèmes philosophiques, consacrera une première série d'études à l'histoire de la philosophie ancienne. Il présentera, dans un résumé rapide et précis, les origines de la philosophie grecque avant Socrate. Il fera suivre ce résumé de l'exposition des doctrines de Socrate et de celles de ses deux plus grands disciples : Platon et Aristote. La méthode socratique, la dialectique platonicienne, les travaux d'Aristote sur la logique et sur l'ensemble des sciences seront l'objet de recherches sérieuses, éclairées et fortifiées par l'étude des textes et des monuments. Cette partie du cours se terminera par une exposition sommaire et très-sobre du stoïcisme, de l'épicurisme et des autres écoles grecques et latines jusqu'à la fin de l'école d'Alexandrie.

Une seconde série de leçons, conçue dans le même esprit, fera passer rapidement sous les yeux des élèves la scolastique et la renaissance, et arrêtera leur attention sur les travaux de Bacon, de Descartes, de Malebranche, de Leibnitz, de Newton. Quelques leçons suffiront à exposer la décadence de la philosophie spiritualiste dans les écoles du 18^e siècle.

Le maître de conférences finira son cours par la révision des solutions données dans la première année.

Les élèves continueront d'être exercés à parler et à composer, par la rédaction du cours, par les interrogations qui leur seront adressées et par l'analyse écrite ou l'exposition orale qu'ils feront de quelques parties des monuments étudiés.

Cours de langues vivantes.

(Une leçon par semaine.)

On passe en revue, dans cette année, tous les points de la grammaire, et on en complète l'enseignement par l'étude plus approfondie de l'étymologie, de la syntaxe, des idiotismes et des irrégularités.

Les élèves doivent rappeler toutes les règles en interprétant et analysant des textes, et les appliquer dans les thèmes soit oraux, soit écrits.

Afin de leur rendre de plus en plus familière la pratique de la langue, on les exerce à expliquer à livre ouvert un auteur facile, à côté d'un autre qu'ils ont à préparer. Des dictées les accoutument aux sons, et il leur est adressé, en allemand ou en anglais, des questions auxquelles ils doivent répondre dans la même langue.

TROISIÈME ANNÉE.

Cours de langue et de littérature latines.

(Deux leçons à la faculté et une conférence par semaine.)

Dans le même temps que les élèves suivront à la faculté et rédigeront les leçons d'histoire de la littérature latine, le maître de conférences les exercera l'explication, à la traduction orale, à l'analyse grammaticale et littéraire des auteurs choisis, soit parmi ceux qu'ils étudieront au cours de la faculté, soit, et plus souvent, parmi ceux qui sont adoptés pour l'enseignement secondaire.

Afin de perfectionner leur style et leur jugement, il leur fera composer en

latin, sur des questions de littérature ou de morale, des dissertations qu'ils jugeront entre eux, en conférence.

Il leur donnera de temps en temps une leçon à faire, *ex professo*, sur un sujet restreint de littérature latine. La leçon terminée, le maître en indiquera les défauts, et en prendra occasion pour exposer les préceptes de l'art d'enseigner. Chaque élève devra faire, dans le courant de l'année, un certain nombre de leçons où il sera formé par le professeur à l'art de circonscrire ses idées dans les limites du sujet, de les exprimer avec précision, de les présenter dans leur suite naturelle, de la façon la plus propre à les mettre en lumière et à produire à la fois la clarté et l'intérêt.

En outre, ils corrigeront tour à tour leurs propres compositions et des devoirs analogues d'élèves de lycées.

Ces divers exercices, où la théorie et la pratique seront intimement unies, auront pour but spécial de former des humanistes et de les exercer à la méthode la plus sûre d'enseigner dans toutes les classes la langue et la littérature latines.

Cours de langue et de littérature grecques.

(Deux leçons à la faculté et une conférence par semaine.)

Les élèves continueront de rédiger, sous la surveillance du professeur de la faculté, le cours d'histoire de la littérature grecque qu'ils y suivront.

Dans l'intérieur de l'école, une partie des conférences sera consacrée à compléter, autant qu'il sera possible, les leçons de la faculté sur la grammaire générale, d'après le programme suivant :

1. De la proposition.
2. De l'inversion et de l'ordre logique.
3. Des langues synthétiques et des langues analytiques.
4. Du verbe en général; de la conjugaison en général.
5. Des modes du verbe.
6. Des temps du verbe et des autres formes qui y expriment le temps dans le langage.
7. Des personnes et du pronom personnel.
8. Du pronom en général et de l'article.
9. Des voix du verbe.
10. Du nom substantif et de l'adjectif; de la déclinaison en général.
11. Du cas des genres et des nombres.
12. De la préposition et de ses rapports avec les cas.
13. De l'adverbe.
14. De la conjonction et de l'interjection.
15. Récapitulation sur les parties du discours.
16. Des synonymes.
17. Des principes généraux de la syntaxe.
18. De l'analyse logique et de l'analyse grammaticale.
19. Des figures de grammaire.
20. De la grammaire générale, de la philologie comparative et de l'étymologie.

Le maître aura soin de donner place, dans ses leçons, à des conseils pratiques pour l'enseignement des trois grammaires, grecque, latine et française, dans les lycées, et d'exercer les élèves à faire eux-mêmes, sur des questions élémentaires, après préparation suffisante, des leçons dont ils discuteront entre eux le mérite en sa présence et sous sa direction.

On consacrera le reste des conférences soit à expliquer et à traduire les auteurs, en s'attachant exclusivement aux textes classiques, soit à des exercices d'enseignement de la langue grecque, où les élèves, remplissant successivement le rôle de professeur, examineront et critiqueront les compositions de leurs condisciples, ou même corrigeront des devoirs d'élèves des différentes classes des lycées.

Cours de langue et de littérature françaises.

(Une leçon par semaine.)

Les conférences de ce cours seront consacrées : 1^o à reprendre, dans les études littéraires des deux années précédentes, les points qui, faute de temps, n'auraient pu être assez développés, et à les éclaircir par des lectures ou des leçons ; 2^o à perfectionner les élèves dans l'art de la composition et du style, et à corriger les dissertations qu'ils devront écrire, au moins une fois par mois, sur des sujets élevés de littérature et de morale ; 3^o enfin, à les exercer à l'enseignement du français, tel qu'il se pratique dans les classes de grammaire et de belles-lettres des lycées.

Cours d'histoire de France.

(Une leçon par semaine.)

1. Histoire de la Gaule, depuis les premiers temps jusqu'à la fin du 4^e siècle.
— Etat de la Gaule à l'époque de la décadence de l'empire romain.
2. Invasion des barbares. — Visigoths, Bourguignons, Francs. — Clovis. — Institutions des barbares : bénéfices, alleux.
3. Mérovingiens, de 511 à 615. — Progrès de l'aristocratie franque. — Lutte entre la Neustrie et l'Austrasie.
4. Mérovingiens, de 615 à 752. — Maires du palais ; rois fainéants. — Triomphe de l'Austrasie sur la Neustrie.
5. Carlovingiens. — Charlemagne. — Institutions de Charlemagne. — Etat des lettres sous les Carlovingiens.
6. Décadence des Carlovingiens (814—888). — Division de l'empire franc. — Invasion des Normands : leur établissement en France.
7. Du système féodal ; origine, nature et conséquences de ce système. — Lutte entre les derniers Carlovingiens et la famille des Capétiens.
8. Avénement des Capétiens (987). — Lutte des premiers Capétiens contre la féodalité (987—1108). — Louis VI (1108—1137) ; Suger. — Louis VII (1137—1180).
9. Communes ; origine, organisation et décadence des communes.
10. Progrès de la royauté : Philippe-Auguste (1180—1223). — Conquêtes et institutions de Philippe-Auguste. — Albigeois. — Louis VIII (1223—1226).
11. Saint-Louis (1226—1270). — Minorité de saint Louis ; régence de Blanche de Castille ; lutte contre la féodalité. — Victoire de saint Louis sur les seigneurs féodaux. — Institutions de ce prince.
12. Philippe III (1270—1285). — Philippe le Bel (1285—1315). — Guerre contre les Anglais et les Flamands. — Lutte contre le pape Boniface VIII. — Premiers états généraux. — Templiers. — Institution de Philippe le Bel.
13. Louis X (1314—1316). — Loi salique. — Derniers Capétiens directs. — Etat des sciences, des lettres et des arts aux 11^e, 12^e et 13^e siècles.
14. Avénement des Valois (1328). — Lutte entre la France et l'Angleterre sous

- Philippe de Valois (1328—1350) et Jean le Bon (1350—1364). — Etats généraux de 1356; réformes tentées par ces états. — Traité de Brétigny (1360).
15. Charles V (1364—1380). — Institution de ce prince. — Charles VI (1380—1422). — Folie de Charles VI. — Lutte des Armagnacs et des Bourguignons. — Désastres de la France.
 16. Charles VII (1422—1461). — Jeanne d'Arc. — Fin de la guerre contre les Anglais. — Institutions de Charles VII.
 17. Louis XI (1461—1483). — Ligue du bien public. — Louis XI et Charles le Téméraire. — Progrès de la royauté sous le règne de Louis XI.
 18. Charles VIII (1483—1498). — Anne de Beaujeu; états généraux de Tours. Guerres d'Italie. — Louis XII (1498—1515). — Suite de guerres d'Italie; administration de Louis XII.
 19. François I^{er} (1515—1547). — Suite de guerres d'Italie. — Lutte entre François I^{er} et Charles-Quint. — Institutions de François I^{er}.
 20. Des sciences, des lettres et des arts en France pendant le 16^e siècle.
 21. Henri II (1547—1559). — Suite de la lutte contre la maison d'Autriche. — Traité de Cateau-Cambrésis. — Commencement des troubles religieux en France. — François II (1559—1560).
 22. Charles IX (1560—1574). — Catherine de Médicis; L'Hôpital. — Guerres de religion. — Massacre de la Sainte-Barthélemy. — Henri III (1574—1589). — La Ligue. — Suite de guerres civiles; fin des Valois.
 23. Henri IV (1589—1610). — Edit de Nantes. — Sully. — Administration de Henri IV.
 24. Louis XIII (1610—1643). — Richelieu. — Son administration.
 25. Louis XIV (1643—1715). — Minorité de Louis XIV: Mazarin. Fronde. — Paix des Pyrénées. — Mort de Mazarin (1661).
 26. Louis XIV. — Administration de Colbert et de Louvois. — Conquêtes de Louis XIV jusqu'à la paix de Nimègue (1678). — Révocation de l'édit de Nantes. — Dernières guerres de Louis XIV.
 27. Des sciences, des lettres et des arts sous le règne de Louis XIV.
 28. Louis XV (1717—1774). — Régence du duc d'Orléans. — Law. — Ministère du cardinal de Fleury. — Choiseul. — Maupeou. — Lutte contre les parlements.
 29. Mouvement scientifique et philosophique du 18^e siècle; école des économistes. — Louis XVI (1774—1789); Turgot; Necker. — Assemblée des notables. — Etats généraux de 1789.
 30. Assemblée constituante (1789—1791). — Assemblée législative et Convention (1791—1795).
 31. Directoire et consulat (1795—1804).
 32. Empire (1804—1815). — (Les guerres ayant été étudiées dans le cours précédent, on s'occupera surtout des événements intérieurs pendant la révolution, le consulat et l'empire.)

Cours de philosophie.

(Une leçon par semaine.)

Les travaux de troisième année devant surtout avoir un but pratique, le maître de conférences divisera son enseignement en trois séries de leçons correspondantes aux trois applications les plus importantes des principes et des méthodes exposés dans les années précédentes.

Une première série de leçons aura pour objet de démontrer l'existence de Dieu, la divine providence, la liberté, la spiritualité, l'immortalité de l'âme.

Dans une seconde série de leçons, le professeur exposera les fondements et la sanction de la loi morale; il présentera l'ensemble des devoirs de l'homme considéré en lui-même et dans ses relations avec Dieu, avec ses semblables, avec le monde extérieur.

Il terminera par un certain nombre de leçons où il examinera les théories littéraires dans leurs rapports avec la science de l'esprit humain; il traitera:

1. De l'imagination, — 2. Du goût, — 3. Du beau, — 4. Du sublime, — 5. Des beaux-arts en général.

Dans ce cours, comme dans les cours correspondants de la même année, les élèves prendront personnellement une part très-active à l'enseignement et se perfectionneront, par de fréquents exercices, dans l'art de composer, d'écrire et de faire des leçons.

Cours de langues vivantes.

(Une leçon par semaine.)

L'enseignement presque exclusivement grammatical dans les deux dernières années précédentes, prend, en troisième année, un caractère plus élevé.

Les élèves, déjà familiarisés avec l'explication des textes, et exercés à traduire à première vue, abordent les auteurs les plus difficiles, prosateurs et poètes. Le maître choisira parmi les principaux chefs-d'œuvre. Il en accompagnera la lecture de toutes les remarques philologiques et littéraires propres à bien faire sentir le génie de la langue, et il ne négligera aucune occasion de faire des rapprochements entre les littératures allemande ou anglaise et les autres littératures anciennes ou contemporaines.

On ajoutera au thème la composition originale en allemand ou en anglais. Les exercices de langue parlée, rendus de plus en plus fréquents, seront dirigés de telle sorte qu'à partir du second semestre, les communications entre le maître et les élèves se fassent habituellement dans la langue qu'ils étudieront.

Fait à Paris, le 15 septembre 1852.

H. FORTOUL.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Dr. Held, Rector der K. Studienanst. in Nürnberg, Schulreden. Nürnberg, Beiger. 332 S.

Fr. Körner, der praktische Schulmann. Archiv für Materialien zum Unterr. in der Real-, Bürger- und Volksschule. 2ter Jahrg. 1stes Heft. Leipzig, Brandstetter. 76 S.

48 Werkstätten von Handwerkern und Künstlern. Lesebuch für Knaben. Mit 48 lith. Abbild. je eine Werkst. enth. 2te Aufl. Zürich, Däniker. 168 S. 21 Sgr.

Bouilly, die Zwillinge von Beauffe. Mit 2 Holzschn. 2te Aufl. Zürich, Däniker. 48 S. 4 Sgr.

C. I. Fr. Spieß, Prof., Übungsbuch zum Uebersetzen a. d. Griech. ins Deutsche u. a. d. Deutschen ins Griechische für Anfänger. 2te verm. u. verb. Aufl. von Th. Breiter. Offen, Bader. 164 S. 15 Sgr.

Derf., Übungsbuch zum Uebers. a. d. Lat. ins Deutsche u. a. d. Deutschen ins Lat. f. d. untersten Gymnasialclassen. 2te Abth. Für Quinta (Septima). 3te verm. u. verb. Aufl. Offen, Bader. 136 S.

Fr. Kempel, Prof., Franz. Übungsbuch vorzügl. f. Gymn. 2te Abth. Offen, Bader. 264 S.

Prof. H. Barbier, *Du principe rythmique de la langue française*. Progr. des Gymn. zu Hadamar. Weilburg, Lang.

Behn-Eschenburg, Prof. in Zürich, *Englische Grammatik für den Schulunterricht*. Zürich, Fr. Schultheß. 1ste Abth. S. 1—256.

Dr. W. Zimmermann, Oberl. in Halle, *Schulgrammatik der Engl. Sprache für Real- u. h. Mädtersch. u. Privatunterricht*. 1ster Cours. Halle, Schwetschke. XII u. 227 S.

Anmuthiger Weg zur Erlernung der Engl. Sprache mit oder ohne Lehrer. Ausgewählte Gedichte Ossians als Einleitung in das Studium der Engl. Spr. von dem Herausgeber des Auszuges aus Corinna. Braunschweig, Westermann. 181 S.

Bräsi, Conrector, Pfennig-Schaf! 96 Stunden Unterr. in d. deutschen Sprache für 1 Rthlr. 15 Sgr. Oder: der ausführliche deutsche Sprachmeister. Für weiterstrebende Staatsbürger u. In 6 Lief. Berlin, Heymann. 74 u. 103 u. 96 S. 1—3te Lief.

C. H. G. W. Nisß, *Die Sagenpösie der Griechen kritisch dargestellt*. 3 Bücher. 2te Abth. Braunschweig, Schwetschke. S. 295—662.

G. Ch. Crusius, *Titi Livii Patavini Hist. libri V—X*. Mit erkl. Anm. fortgesetzt von Dr. G. Mühlmann. 9tes Heft. Lib. X. Hannover, Hahn. 132 S. 10 Sgr.

J. Gedike, *Lat. Lesebuch für die ersten Anfänger*. Neu bearb. u. mit Hinweis auf Zumpt's Gr. begleitet von Dr. F. A. Bed, Dir. in Neuwied. 22te Aufl. Berlin, Dümmler. 224 S. 10 Sgr.

H. M. Horsig, *L. a. d. h. B. in Stolp, Anthologie aus lat. Dichtern*. Zum Gebr. in Gymn. u. Realsch. Stolp, Fritsch. XXIV u. 304 S.

Eugène Favre, *Wilhelm Tell von Schiller. Accompagné de notes hist. et géogr. et de la solution des mots et des tournures les plus difficiles*. Genève, Kessmann. 184 S.

Deutscher Dichtersaal von Opitz bis Lenau. 1ster Band. Abschnitt bis Arndt. Berlin, Grieben. 356 S. 15 Ngr.

Dr. A. Gutbier, Dir. in München, *Deutsches Sprachbuch als Grundlage des vergleichenden Sprachunterrichts*. Enth. Lesestücke in hochd. Spr. u. in den deutschen Mundarten nebst zahlr. Übungsaufg. u. e. Sprachkärtchen von Deutschland. Augsburg, v. Jenisch. X u. 252 S.

Muras u. Gnerlich, *Deutsches Lesebuch*. 1ster Theil. 3te Aufl. Breslau, Girt. 344 S. 17½ Sgr.

G. J. Schröder, *Geschichte der deutschen Litteratur*. Lehr- u. Lesebuch f. Schule u. Haus. Pesth, Beckenast. 314 u. 172 S.

Dr. L. F. Scholl, *Zeittafeln der vaterländischen Litteratur unter Vergleich mit den gleichlaufenden Regenten, Künstlern, ausländ. Schriftstellern u. Weltbegebenh. f. höh. Schulen u. zum Privatgebr.* Schw.-Hall, Nisßsche. 40. 12 Bogen. 27 Sgr.

Haupt- und Sauppe'sche Sammlung:
Sophokles, erklärt von Schneidewin. 5tes Bändchen. Elektra. Leipzig, Weidmann. 160 S. 10 Ngr.

Bibliotheca script. Græc. et Rom. Teubneriana:

Appiani Alexandrini historia Romana ab Immanuele Bekkero recognita. Vol. II. (Schluss.) VI S. u. bis S. 938. 27 Ngr.

Ciceronis, M. Tullii, scripta quæ manserunt omnia. Ex recognitione Reinholdi Klotz. — Partis II. Vol. III. XXIV u. 480 S. 18 Ngr.

Daraus einzeln:

— — No. 15. *Orationes pro P. Sestio, in P. Vatinius, pro M. Cælio*. 5 Ngr.

— — No. 16. *Orationes de provinciis consularibus, pro L. Cornelio Balbo, in L. Calpurnium Pisonem, pro Cn. Plancio, pro C. Rabirio Postumo*. 5 Ngr.

- — No. 17. Orationes pro T. Annio Milone, pro M. Marcello, pro Q. Ligario, pro rege Deiotaro. 33¼ Ngr.
- — No. 18. Orationes in M. Antonium Philippiæ XIV. 7½ Ngr.
- Luciani Samosatensis opera. Ex recognitione Caroli Jacobitz. Vol. III. (Schluss.)* XX u. 516 S. 18 Ngr.

Auch einzeln in zwei Abtheilungen.

- — Vol. III. Pars I, enth.: Bis Accusatus. De Parasito. Anacharsis. De Luctu. Rhetorum præceptor. Philopseudes. Hippias s. Balneum. Bacchus. Hercules. De electro s. cynis. Muscæ encomium. Adversus Indoctum. Calumniæ non temere credendum. Pseudologista s. De apophrade. De Domo. Macrobbii. Patriæ encomium. De Dipsadibus. Disputatio cum Hesiodo. Navigium s. Vota. 9 Ngr.
- — Vol. III. Pars II, enth.: Dialogi Meretricii. De morte Peregrini. Fugitivi. Saturnalia. Cronosolon. Epistolæ Saturnales. Convivium s. Lapithæ. De Syria dea. Demosthenis encomium. Deorum concilium. Cynicus. Pseudosophista s. Soloecista. Philopatris. Charidemus. Nero. Tragodopodagra. Ocypus. Epigrammata. 9 Ngr.

Mycurgi oratio in Leocratem. Edidit Carolus Scheibe. XIV u. 48 S. 6 Ngr.

Martialis, M. Val., epigrammaton libri. Ex recensione sua denuo recognita edidit F. G. Schneidewin. XVI u. 380 S. 12 Ngr.

Vini, C., Cæcili Secundi, epistularum libri novem. Epistularum ad Trajanum liber singularis. Panegyricus. Recognovit Henr. Keil. XXII u. 314 S. 10 Ngr.

Plutarchi vitæ parallelæ. Recognovit Carolus Sintenis. Vol. II. X u. 556 S. 18 Ngr.

Auch in folgenden einzelnen Abtheilungen:

— No. III. Timoleon et Aemilius Paulus, Pelopidas et Marcellus. 7½ Ngr.

— No. IV. Aristides et Cato, Philopoemen et Flamininus, Pyrrhus et Marius. 7½ Ngr.

— No. V. Lysander et Sulla, Cimon et Lucullus. 7½ Ngr.

Stoicorum Græci ex recognitione Leonardi Spengel. Vol. I. XXXII. u. 469 S. 1 Thlr.

Annæi, L., opera omnia. Recognovit Fr. Haase. Vol. III. (Schluss.) XXVIII u. 594 S. 1 Thlr.

Strabonis geographica. Recognovit Augustus Meineke. Vol. II. XII S. u. bis S. 814. 15 Ngr.

— Vol. III. (Schluss.) Mit vollständigem Index. VII S. u. bis S. 1238. 21 Ngr. Leipzig, Teubner.

C. III. J. Ph. Becker, Brandenburgisch-preussische Geschichte für Bürger-, Real- und Militärschulen. 2te bis auf die Gegenwart fortgesetzte Aufl. Altona, Verlagsgesellschaft. 96 S.

C. V. Dr. Pollak, Prof. in Dillingen, Samml. mathem. Aufg. mit den Auflöf. Abth. Stereom. u. trigon. Aufg. Augsburg, Rieger. 224 S. 20 Sgr.

L. Ramblø, Elementar-Mathematik. 1ster Theil, Arithm. u. Algebra, 130 S. 2ter Theil, Planimetrie, 96 S. 3ter Theil, ebene Trigon., 46 S. Breslau, Hirt. 12½ u. 6 Ngr.

W. A. Quisow, L. a. d. Realsch. in Güstrow, Prakt. Rechenbuch für Schulen. 1ster Theil, die 4 Species mit ganzen unben. u. ben. Zahlen, 104 S. 3ter Theil, die 4 Rechenarten. 288 u. 60 S. Güstrow, Dpiz.

C. VI. Dr. A. Duflos, Prof. a. d. Univ. Breslau, die Chemie in ihrer Anwend. auf das Leben u. die Gewerbe. 1ster Theil. Anfangsgründe der Chemie, mit 135 eingedr. Abb. 239 S. 25 Sgr.

Dr. F. E. J. Gröger, Die Schule der Physik auf einfache Experimente gegründet 2c. 2te Lief. S. 225—432. Erfurt, Körner. 15 Sgr.

Ders., Die Physik in der Volksschule. 3te verm. Aufl. Erfurt, Körner. 130 S. 10 Sgr.

C. VII. E. v. Seydlitz, Leitf. der Geographie. Buch für Schule u. Haus. 6te verb. Aufl. Breslau, Hirt. 301 S. 17½ Sgr.

Dr. Rees v. Esenbeck, Prof., die allgemeine Formenlehre der Natur als Vor-
schule der Naturgeschichte. Mit 275 eingedr. Holzschn. u. 6 lith. Tafeln. Breslau,
Leuckart. XIV u. 182 S.

C. VIII. E. Hentschel, Musikdir. u. Seminarl. in Weissenfels, Gutezeit-
Musik-Zeitschr. f. Deutschlands Volksschullehrer, Cantoren 2c. Jährlich 8 Nos. 1852.
136 S. 1853. 1stes Heft. Leipzig, Merseburger.

H. Sattler, Der jugendliche Sängerkhor für Schule u. Kirche. Enth. 121 mehrst.
Lieder, 22 Schulgesänge nach Choralmel., 12 zweist. lit. Gesänge. Blankenburg,
Brüggemann. 108 S. 5 Sgr.

Pflüger, Vorst. e. h. Töchterch., Anleitung zum Gesangunterr. in Schulen
nach den Grundf. d. anal.-synth. Methode. Leipzig, Brandstetter. 96 S.

C. IX. Dr. Kurz, Prof. d. Theol. in Dorpat, Lehrbuch der heiligen Geschichte.
Ein Wegweiser zum Verständniß des göttlichen Heilplans nach seiner geschichtlichen
Entwicklung. 6te Aufl. Königsberg, Gräfe. 314 S. 26 Ngr.

W. Mieliß, Bilder aus der Geschichte der christl. Kirche, für Lehrer an ev. Volksschulen u. alle evang. Hausväter. VIII u. 104 S.

J. Schellenberg, Dir., Die kirchlichen Bekenntnisschriften u. Unterscheidungs-
lehren tabellarisch gefaßt. 1 Tafel fol. Leipzig, Fritzsche. 2½ Sgr.

D. II. J. Drieselmann, Bibel u. erstes Sprach- u. Lesebuch. Für Elementarcl. evang. Volkssch. 7te Aufl. Erfurt, Körner. 86 S. 3 Sgr.

D. III. Ch. F. Hape, Unsere Zeitrechnung ist noch falsch u. wo, wie u. warum
sie anders behandelt werden muß. 2te verm. Aufl. Schwiebus, Wagner. 32 S.

D. IV. A. Häfers, 1. L. a. d. Knabensch. in Werden, Lehr- u. Lesebuch oder
die Vaterlands- u. Weltkunde f. d. Obercl. der Volksschule. Essen, Bader. 512 S.
12½ Sgr.

Druckfehler.

XXXIII, 176, 16 v. u. fordert.

272, 7 v. o. und Casernen.

307, 12 v. u. Lithogr.

310, 3 v. u. anschaulichen u. objectiven.

XXXV, 34, 4 v. o. Schulrath.

I. Pädagogische Zeitung.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen zur Besprechung des Schulwesens.

Protokoll der eilften Versammlung der Directoren der westphälischen Gymnasien
und höhern Bürgerschulen.

(Verhandelt zu Soest am 9., 10., 11., 12. December 1851.)

Von C. G. Scheibert.

Glück auf! So möchten wir Angesichts dieser Protokolle nicht bloß den Männern, die wir in ihnen vernehmen, nicht bloß den Schulen, die hier in ihren Directoren beriethen, zurufen, sondern auch dem gesammten höhern Lehrstande. Hier in diesen Conferenzen ist eine Form gefunden, wie die Behörde auf einem gesunden, nicht der Mißdeutung ausgesetzten, die unnützen Schreibereien und Berichte abkürzenden Wege Kenntniß nehmen kann von den Persönlichkeiten, den Bestrebungen, den Richtungen, den Wünschen, den Nothständen der Directoren und ihrer Schulen. In diesen Conferenzen ist eine Form gefunden, wo eine innere und innerste Verständigung zwischen Behörden und Schulmännern sich von selbst findet und ungesucht gibt, wo Mißverständnisse schwinden, ohne nur berührt zu werden, wo Meinungen und Ansichten ausgetauscht und berichtigt werden ohne Protokolle und Verhöre und Rescripte, wo viel wesentlichere Dinge und Zwecke erreicht werden, als die Protokolle über die wenn auch noch so regelrecht eingeleiteten und geführten Verhandlungen aussagen. In diesen Conferenzen ist die Form gefunden, wie ein gegenseitiges Fortbilden der Schulmänner, ein fortschreitendes Ausbilden der Schulen, ein allmäliges Weiterbilden einer lebendigen praktischen Didaktik und Methodik erzielt werden kann. Das sind die wahrhaft beratenden Versammlungen, deren unserer Ansicht nach keine Behörde sich entschlagen sollte, die den Behörden einen Ueberblick und eine Einsicht liefern, die mehr als die Uebersichten und Berichte bieten dürften und die ein Material zu organisirenden Verordnungen darlegen, welches dem Organismus selbst entwachsen ist.

Wenn man dennoch wohl hie und da und vielleicht selbst Angesichts dieser Protokolle die Frage vernimmt: was denn nun eigentlich Großes herausgekommen sei? so kann und soll gerne zugegeben werden, daß Gott sei Dank weder Gesetzes- oder Verordnungsparagraphen, noch Uniformen für alle Schulen, noch sogenanntes Unterrichtsmaterial für den praktischen Schulmann, welches der nur in die Tasche stecken dürfte, um es den Schülern in die Schule mitzubringen, noch auch eine Normalmethode, die man

unbesehen nur so befolgen könne wie ein Exercirreglement, und die jeder sich wie einen weiten Amtsmantel nur so umhängen dürfe, um alsbald ein vollkommener Schulmann und Lehrer zu sein, noch auch Pensienbestimmungen, die man für jede Schule und jede Classe nur so habloniren dürfe, um ohne offenes Auge der Dirigenten doch eine wohlorganisirte Schule zu haben, noch auch grammatische und exegetische Ergebnisse als das Surrogat für Pädagogik herausgekommen sind. Das alles kommt freilich nicht dabei heraus; aber es wird die Ueberzeugung gewonnen, daß nicht alles Wahrheit und Wirklichkeit ist und wird, was in Verordnungen und Berichten steht, daß in einem sich fort und fort entwickelnden Schulorganismus stets Fragen unerledigt bleiben und dem Versuche und der Erfahrung anheim gegeben werden müssen, daß das Wichtigste und Schwierigste in der Leitung des Schulwesens wie der einzelnen Schule ist, die rechten Fragen zu stellen und die rechten Versuche zu machen und frommende Erfahrungen zu gewinnen. Vor Allem erwächst eine stete Erneuerung und Verlebendigung und Kräftigung der Idee, aus welcher her zu wirken ist und ohne deren Lebenskraft alles Schulleben ein todttes ist, wie sauber es sich sonst auch ausnehmen möge. Wenn sich daneben nicht eine gegenseitige Anerkennung der Bestrebungen im Verhältniß der Directoren und der Schulkörthe, eine gegenseitige Verständigung über den leicht mißgedeuteten Buchstaben, ein Verständniß über das Wollen des Einen wie des Andern entwickelt haben sollte; wenn nicht für die obersten Schulbehörden hier ein Blick in das Treiben und die Ansichten und Bestrebungen ihrer Mittelbehörden und deren Einfluß auf die untergebenen Schulen eröffnet worden sein sollte: so müßte sich Referent, der fürwahr kein freudlos Parlamentiren und Debattiren ist, in einer argen Illusion befinden.

Aber nicht bloß die unmittelbar an solchen Conferenzen theilgenommenen Männer und Schulen gewinnen, sondern durch die Veröffentlichung der Protokolle, welche mit hoher Achtung vor den sie einleitenden und leitenden wie auch in ihnen debattirenden Männern erfüllen, wird in die Schulwelt eine heilsame Anregung gebracht und es wird mancher Wink gegeben, mancher Gedanke in Parenthese hingeworfen, aus dem selbst die Pädagogen lernen können, daß die Gymnasien mit dem Interpretiren des *Potaj* und *Sophokles* noch lange nicht ihre Aufgabe erfüllt haben, daß wohl begrenzte und tüchtig durchgeführte Pensien noch bei weitem nicht Alles in der Schule sind. Ja es werden Aeußerungen hingeworfen, die so recht eigentliche Probleme für die pädagogischen Journale und für die wissenschaftliche wie praktische Pädagogik sind, die also auch den Lehrstand darauf hinweisen, daß es noch höhere Studien für den Lehrerberuf gibt und daß sich etwa sorgfältig zu präpariren und die Schülerhefte gut zu corrigiren nur erst sein Geschäft angeht.

Demgemäß darf man nicht bloß wünschen, daß diese Protokolle in die Hände recht vieler Lehrercollegien kommen möchten, sondern noch viel mehr,

daß eine solche Einrichtung wie die der westphälischen Directorenconferenz doch in allen Provinzen des preussischen Staates statthaben möchte.

Doch da Manchem unserer Leser die Sache weniger bekannt sein dürfte, so sei hier noch Einzelnes hinzugefügt. Für diese Conferenzen fordert das Provinzialschulcollegium Berichte und Gutachten ein, setzt die zu besprechenden Thematien daraus fest, bestimmt den Referenten und Correferenten, übermacht denen die nöthigen Data und setzt dann die Versammlungstage und den Versammlungsort fest. (So haben wir mindestens den Gang verstanden.) In einer vorbereitenden Sitzung wird der Geschäftsgang festgestellt. Den Vorsitz übernimmt ein Commissarius des Provinzialschulcollegii, diesmal der Regierungs- und Provinzialschulrath Dr. Savel. Auch theilnahmte sich diesmal

ein zweiter Commissarius, der Provinzialschulrath Dr. Suffrian, an allen Verhandlungen. Auch der Regierungs- und evangelische Schulrath Buschmann aus Arnberg wohnte fast allen Sitzungen bei. Am dritten Sitzungstage war auch der Director des Provinzialschulcollegii, Regierungspräsident Naumann zugegen. Die zehnte Versammlung war im Jahr 1844 gehalten worden, und sie war 1847 und 1850 ausgefallen. Ob von Seiten der Staatsbehörde den Directoren eine Reisevergütung geboten wird, das wissen wir nicht genau, dürfte aber zur Förderung der Sache wohl geeignet erscheinen.

Die höhern Bürgerschulen waren nicht ausgeschlossen und so waren 13 Directoren und Rectoren versammelt; die Conferenzen dauerten in den vier Tagen vom 9ten bis 12ten von Morgens 8½ Uhr bis 1 Uhr und von 5 bis 9 Uhr des Nachmittags.

Der Vorsitzende gab in einem einleitenden Vortrage die Gründe der Verzögerung und die Gründe der Wiederveranstaltung einer solchen Conferenz an. Nun ward verhandelt:

II. Ueber Methode, Stoff und Mittel des deutschen Unterrichts. Referent Director Högg, Correferent Director Wilms.

III. Ueber den Unterricht im Französischen nach Umfang, Methode und Hilfsmitteln. Referent Director Thiersch, Correferent Rector Lucas.

IV. Ueber den mathematischen Unterricht unserer höhern Lehranstalten in seiner Ausdehnung, Behandlung und seinem Erfolge. Referent Director Wilms, Correferent Director Schnabel.

V. Ueber die Vorbereitung und Prüfung der Candidaten des höhern Schulamtes. Referent Director Stieve, Correferent Director Schöne.

VI. Ueber die Auswahl des Materiales für die schriftlichen Abiturientenprüfungen. Referent Director Ahlmeier, Correferent Director Schmidt.

VII. Die Beschäftigung der vom Griechischen dispensirten Schüler der Gymnasien. Referent Director Schöne, Correferent Director Nieberding.

VIII. Ueber den lateinischen Unterricht nach Anordnung, Methode und Lehrmitteln. Referent Director Pape, Correferent Director Nieberding. Daran schloß sich eine Besprechung über die lateinischen Grammatiken von Widdendorfs-Grüter und von Ferd. Schulz.

IX. Ueber die seit der letzten Conferenz von den Gymnasien der Provinz entfernten Schüler. Referent Provinzialschulrath Dr. Suffrian.

X. Ueber den vom Lehrer Meierheim in Siegen erfundenen Apparat zur Veranschaulichung der Theorie der Perspective. Referent Director Wilms.

XI. Ueber das Verhältniß der technischen Lehrfächer zu den übrigen Lehrfächern an den höhern Lehranstalten. Referent Director Wilms, Correferent Director Stieve. Es kamen zur Betrachtung Leibesübung, Schreiben, Zeichnen, Singen.

XII. Ueber das Resultat der Abiturientenprüfungen. Referat des Vorsitzenden.

XIII. Ueber die Ascensionsprüfungen der Candidaten des höhern Schulamtes.

XIV. Ueber die Ferien.

XV. Anträge und Wünsche.

Als Beilage sind gegeben: Plan für den deutschen Unterricht am Gymnasium zu Arnberg; Lehrplan für die technischen Fächer am Gymnasium und der damit verbundenen Realschule zu Minden. Das ganze Material umfaßt 22 Bogen folio.

Es wäre gänzlich ungehörig, sich kritisirend hier zu äußern und solchen Männern gegenüber eine andere Meinung auszusprechen über dieses und jenes Einzelne; es ist gänzlich unausführbar, die Reihe der tiefen und anregenden Gedanken hier zu wieder-

holen, welche im Einzelnen zerstreut mitgetheilt sind; es wäre unfruchtbar, die Ergebnisse dieser Conferenzen aus den Protokollen auszuziehen, da die Hauptbedeutung solcher Conferenzen auf einem ganz andern Felde ruht als in den durch Abstimmungen etwa festgestellten Resultaten. Wohl aber möge es erlaubt sein und mögen es uns die achtbaren Männer als ein Zeichen unseres Interesses wie der Hochachtung vor ihnen auslegen, wenn wir uns hier einige Themata für Pädagogik und Didaktik ausziehen und sie für die pädagogischen Blätter als Aufgaben hinstellen.

Warum nimmt die Pietät in den Schulen ab? — Warum nimmt Lust und Liebe zur Thätigkeit, das Interesse für ernste, sich vertiefende Beschäftigung bei der Jugend ab? — Kann und wird je ein Unterricht in der deutschen Grammatik zum freieren und sichern und gewandten Gebrauche der Sprache führen? — So wenig künstlerische Productivität, so wenig wissenschaftliche Productivität, so wenig überhaupt Productivität sich auf irgend einem geistigen Felde durch Unterricht anlehren läßt, so wenig und noch weniger wird es ein allgemeines Lehrmittel oder ein allgemeines Lehrverfahren geben, von den Schülern gute Aufsätze zu erzielen. (Es gibt Jahrgänge, sagt Herr Provinzialschulrath Suffrian.) — Vielheit der Unterrichtsgegenstände hebt Sammlung, Vertiefung und Interesse auf und wirkt im Sinne des Zeitgeistes kräftigst mit (Stiere). — Was hat eine deutsche Grammatik in einer Anstalt zu enthalten, in der drei bis vier fremde Sprachen gelernt werden? — Ob Tertianer von Handlungen schon auf Charakter und Sinnesart einer historischen Person zu schließen fähig sind oder gar zu solchen Schlüssen angehalten werden dürfen? — Ist wirklich die französische Sprache noch die des Weltverkehrs? — Ob nicht das Ministerium vollkommen Recht hat, das Französische aus den Gymnasien bis auf Ueberwindung der ersten Elemente zu beschränken? — Welche Gefahr schwebt über unsern Schulen und Schülern, wenn man das Lehrobject und seinen Werth und seine Bedeutsamkeit zuerst ins Auge faßt und darüber das zu lehrende Subject vergißt? — Ob, wenn in den höhern Bürgerschulen von anderer Methode als in den Gymnasien die Rede ist, dieß die Hamilton-Jacotot'sche sein muß? — Aller Erfolg des Unterrichtes wird so lange hinter den Erwartungen zurückbleiben, als man die Forderungen nicht nach dem Maße der Kraft der Lernenden beschränkt und nicht auswählt, was der jedesmaligen gesammten Bildungsstufe angemessen ist. — Warum mag wohl ein Studiosus der Mathematik nicht können in einer Realschule vorgebildet werden? — Ob der Lehrer wohl immer verschuldet, was in der Stellung des Lehrobjectes und dem ihm gegebenen moralischen Gewichte ruht? — Liegt die Isolirung des Mathematikers denn bloß darin, daß der Mathematiker einseitig ist? oder liegt die Einseitigkeit auch auf der andern Seite? — Hat man den Schuldirectoren wohl die Stellung und die Bedeutsamkeit für die Entwicklung des Schulwesens eingeräumt, daß sie um des gesammten Organismus willen an den Schulamtsandidaten mitarbeiten und so den Lehrstand bilden zu helfen sich von innen her gedrungen fühlen? — Fordere in Examinibus weniger als die Schüler sicher leisten können, und einer argen Unsittlichkeit ist vorgebeugt. — Wenn ein Gymnasium nur dadurch Schüler bilden kann, daß es Griechisch lehrt, dann kann es die Schüler nicht bilden, die es vom Griechischen dispensirt. — Man gebe dem Lateinischen nicht mehr Stunden, aber mehr Raum im Kopfe und Herzen der Jugend, und es wird besser werden trotz der Meinung des Publicums. — Memorirübungen in Sprachen haben nur an einem bestimmten Orte eine gute Stelle, darüber hinaus tödten sie. — In fremden Sprachen denken dürfte ein bedenkliches Resultat der Bildung sein. — Wie bringt man den Schülern eine humane, patriotische, christliche Gesinnung bei? — Kann man mit Unterrichten aufheben, was der Unterricht zum Theil verschuldet? — Die Gefahr.

durch Veranschaulichungsmittel dunkel zu werden. — Die Weiterbildung der Lehrer in einem Collegio kommt dem Director und seinen Collegen zu. Wissenschaftliche Nachprüfungen sind unförderlich, wenn nicht schädlich. — Der Lehrer im Schwurgerichte, welches dem Schüler zu besuchen verboten wird, ist ein sittlicher Contrast. — Der sogenannte Unterricht im Deutschen ist ein Conglomerat von allen möglichen Sachen und Sächelchen, an dem Niemand Freude und Befriedigung und Nahrung finden kann. — Wie wollen denn Gymnasium und höhere Bürgerschule Gleiches in einem Gegenstande leisten, wenn sie nicht gleich viel moralisches Gewicht, gleiche Zeit, gleiche Kraft u. d. darauf verwenden? — Warum wirken denn nur Gesangsvereine unter den Schülern gut, nicht auch andere?

Manche dieser Themen hat die Revue besprochen, andere wird sie sich zu besprechen erlauben, wenn Kraft bleibt.

Stettin, den 13. Juni 1853.

Fünfte allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Salzen.

17. bis 19. Mai 1853.

Folgendes ist der Bericht der R. Pr. Z. über diese Versammlung, in dem wir unsre früher in der Revue vertretene Ansicht über die Fröbel'schen Kindergärten in nuce wieder finden. Wer das Wesen des Socialismus darin sieht, daß er die naturgemäßen und von Gott geordneten menschlichen Verbindungen aufhebt, zerstört, atomisirt, und auf ihren Trümmern und aus ihren Ruinen neue willkürlich — rationell — zu construiren strebt, der kann über den in dem bekannten preussischen Ministerialrescript gebrauchten Ausdruck nicht betreten sein. Den Beschluß über die Realien geben wir aus der R. Z. genau.

Salzen, 21. Mai. Die Herren Präceptoren haben uns wieder verlassen. Ich will Ihnen eine Uebersicht über den Geist und den Inhalt ihrer Debatten geben. Eingefunden hatten sich im Ganzen 253 Theilnehmer, darunter 180 Lehrer und 34 Geistliche. Am stärksten war Mitteldeutschland vertreten, besonders Meiningen, Weimar, Gotha, Hessen. Aus Preußen waren nur 4 Lehrer anwesend. Das Programm der Verhandlungen wies eine Menge von Gegenständen nach; das Interesse der Versammlung richtete sich aber vorzüglich auf die Fröbel'schen Theorien und auf die Realien und ihr Verhältniß zum Elementarunterrichte. Das ganze Elend unserer Pädagogik trat zu Tage. Die Mehrheit erklärte sich für die Fröbel'schen Kindergärten, für diese gefährlichen Institute, welche die mütterliche Erziehung des Kindes unnöthig machen wollen, die schon im unbefangenen Kinde den „industriellen Trieb“ wecken und auf „rationellem Wege“ es dahin bringen wollen, zu sein und zu handeln, als stände es mitten im Verkehr und Gewühl des täglichen Verkehrs. Glende Declamationen von Schönheitsfimmel, der geweckt werden müsse in dieser einzig „vernünftigen“ Weise! Es gibt nur eine Hand und einen Mund, der in dem zarten Kinde etwas wecken mag. Das ist die Hand der Mutter, vielleicht auch des Vaters, und die junge Pflanze, aus dem Boden der Familie gerissen, muß verdorren. Diese „Kindergärten“ sind nichts als Theatercoulißes mit Blumen von Pappe und Papier, etwa noch mit entsprechenden Papageien. Und wie hier, so documentirte sich der Geist der Majorität bei Besprechung des Themas: „Die Realien und ihr Verhältniß zum Elementarunterricht“. Dieserweg sagte: „Der Unterricht in den Naturwissenschaften ist auch in der Dorfschule die nothwendige Grundbedingung der religiösen Belehrung“. Also auch hier der vielgelobte „rationelle Weg“. Das Kind soll vielleicht erst die Beweise für das Dasein Gottes u.

durchdenken, ehe es Sprüche auswendig lernt, wenn dieß überhaupt. Fröbel möchte das Verhältniß zwischen Mutter und Kind, Dießterweg — wenn's eben Alles so ginge — das zwischen Gott und Kind zerstören. Die Vernunft verlangt das ja! — So arbeitete und debattirte man drei Tage, aber die Opposition ruhte auch nicht. Ich zeichne sie Ihnen mit zwei Strichen. Dießterweg sagte einmal: Die Geistlichen haben mir aber auch oft arg mitgespielt. — Ja, — rief ein junger Geistlicher, der Großneste des alten wackern Geh. Hofrathes Heim, — und das ganz mit Recht. Ein anderes Mitglied warf mitten in die Begeisterung für Fröbel das offene Geständniß, jetzt begreife er, weshalb verschiedene deutsche Regierungen so ernste Bedenken gegen die Kindergärten geäußert hätten. Sie sehen, das ist eine Opposition, die ohne Zusammenhang mit den Gegnern ist. Viel rückhaltender übrigens als die vorige Versammlung war diese jüngste. Man suchte der Religion ein gewisses Recht einzuräumen, aber es blieb bei dem Versuch, und die übermüthige These: die Religionslehre darf nicht mit der Zeitbildung im Widerspruche stehen, ist denn auch wieder zur Sprache gekommen. R. P. 3.

Ueber die Frage: Welche Berechtigung haben in der Volksschule die Realien überhaupt und unter einander? vereinigte man sich zu folgenden Beschlüssen: 1. Die deutsche allgemeine Lehrerversammlung erklärt, daß sie unter Berücksichtigung der wachsenden Bedeutung der Realien den Unterricht derselben in den Volksschulen für durchaus nothwendig und also für vollkommen berechtigt anerkennt; 2. sie erklärt daher, daß keine Volksschule ihrem Zwecke genügend entspricht, wenn sie nicht den Unterricht in den Naturwissenschaften, in der Geographie und in der Geschichte in ihren Lehrplan aufnimmt; 3. sie anerkennt die Schwierigkeiten, welche an manchen Orten der geeigneten Berücksichtigung der Realien im Wege stehen; aber sie hält es für die unumgängliche Pflicht Aller, welche auf die Gestaltung des Schulwesens einzuwirken haben, diese Schwierigkeit möglichst zu beseitigen; 4. sie erklärt es daher namentlich für Pflicht der Lehrer, sich die wissenschaftliche und technische Bildung anzueignen, welche zur zweckmäßigen Ertheilung des Realunterrichts durchaus nothwendig ist; 5. sie erklärt es für wünschenswerth, daß namentlich der Unterricht in den Realien schon in den untersten Classen durch den Anschauungsunterricht eine geeignete Grundlage erhält. Im weiteren Verlaufe der letzten Sitzung faßte die Versammlung noch folgende Beschlüsse: Die Versammlung erklärt die Errichtung von Fortbildungsschulen für die aus der Volksschule entlassene sowohl männliche als weibliche Jugend für nothwendig; sie ist der Ansicht, daß die Fortbildungsschulen theils die Ergänzung der mangelhaften Schulbildung, theils die Gewerbtätigkeit zum Gegenstande haben sollen; sie empfiehlt für die Fortbildungsschulen die Gründung einer Fröbelstiftung. Die nächste Versammlung findet in Pyrmont statt. Auf Anregung des Herrn Superintendenten Gleichmann wurde noch die alljährliche Wahl eines ständigen Ausschusses beschlossen, welcher die Stoffe und Vorbereitungen für die je nächste Versammlung in die Hand nehmen, die Tagesordnung festsetzen und aus fünf Mitgliedern aus den verschiedenen Theilen Deutschlands bestehen soll. Für das laufende Jahr fiel die Wahl auf die Herren Rector Schneider aus Wildungen, Director Berthelt aus Dresden, D. Hoffmann aus Hamburg, Rector Lommer aus Salungen und Director Schulze aus Ortha. R. 3.

Der diesjährigen Braunschweiger Versammlung von Realschullehrern wollen wir, wie im vorigen Jahre unsre Arbeit über den Streit zwischen Gymn. und h. B. — die doch wohl auch vom Arbeitstische her kam! — so in diesem Jahre eine kurze Bemerkung zur Erwägung anheim geben.

Wir glauben den andern deutschen Staaten nicht zu nahe zu treten, wenn wir sagen, daß die höhere Bürgerschule vielleicht überhaupt in Preußen zuerst emporgekeimt ist. Gewiß hat die Entwicklung, welche die preussische h. B. eingeschlagen hat, am meisten bestimmend auf die andern deutschen Schulen der Art eingewirkt.

Es scheint sich endlich zu gebühren, daß die Frage der h. B., die doch Preußen extensiv und intensiv am meisten angeht, nicht länger überall, nur nicht in Preußen, von den Lehrern der h. B. verhandelt wird.

Endlich ist es Zeit, daß die Preußen in der Versammlung fordern, daß eine preussische Stadt für die nächste Versammlung bestimmt wird.

Man hat für 1854 schon Prag auserschen.

Das ist ein Unrecht. Oesterreich muß über die h. B. bei den andern Deutschen erst lernen. So komme es denn zu uns.

Muß die Versammlung 1854 im Süden stattfinden, so wähle sie eine preussische Stadt am Rhein. Wenn nicht, so Halle oder Erfurt. Aschersleben war für 1848 bestimmt.

Die Versammlung gehört überhaupt in die Städte mit großen h. Bürgerschulen. Die Gymnasiallehrer, von Köchly in Gotha ihr aufgedrungen, haben sich schweigend der gewährten Gleichberechtigung entäußert. Man muß nunmehr in ihr das Uebergewicht den Anstalten sichern, von denen doch die Entwicklung getragen und die zu erstrebenden Ziele hingestellt werden.

C. Chronik der Schulen.

Württemberg. Heilbronn. Ueber Privatstudien. — Rede, aus Anlaß einer Prämienvertheilung gehalten von G. E. Mitgetheilt durch Prof. Dr. E. Gnyth in Schöndhal.

Der Beruf, eine Lehranstalt auf die Dauer oder auch nur auf kürzere Zeit zu leiten, bringt, wie Sie sich leicht denken, verehrteste Zuhörer, mancherlei Arbeit und wohl auch mancherlei Verdruß und Unannehmlichkeit mit sich, welche entweder in dem mangelnden Fleiße oder in dem ungehorsamen, ungeziemenden Betragen einzelner Schüler ihren letzten Grund haben.

Diese Erfahrungen, welche nirgends ausbleiben, werden uns auch hier keineswegs erspart. Dagegen ist es ein um so wohlthüenderes und erfreulicheres Geschäft, Knaben und Jünglingen, welche die geistige Anstrengung der Wissenschaft und das ernste Streben nach sittlicher Vervollkommenung nicht scheuen, eine wenn auch kleine Belohnung in die Hände legen zu dürfen, die ihnen nicht bloß zur Erinnerung an vergangene Leistungen dienen, sondern auch ein beständiger Sporn für die Zukunft werden soll. Die Größe der Belohnung bestimmt ja keineswegs ihren wahren Werth. Wenn in den Zeiten des Alterthums ein Epheuzweig, ein einfacher Kranz von Oliven oder selbst von Gras die höchste Ehre gewähren konnte, so wird auch die Jugend der neuen Zeit hoffentlich die unsichtbare Bedeutung eines solchen Zeichens der Anerkennung gebührend zu schätzen wissen. Weit entfernt, auf ihren Lorbeeren schon jetzt ausruhen zu wollen, wird sie vielmehr mit erneuerter, gesteigerter Kraft nach demjenigen hinstreben, was noch zu erreichen vor ihr liegt.

Und dessen ist viel, unendlich viel. Je weiter man vordringt, um desto unermesslicher dehnen sich die Grenzen des Gebietes aus, das wir zu betreten und kennen zu lernen nur erst angefangen haben. Daß wir jemals in den Besitz des Ganzen kommen, dieß zu hoffen würde nichts sein als eine Täuschung. Aber möglichst viel Land zu

erobert in dem geistigen Attila, das muß immerhin die Aufgabe des Mannes und gewiß auch schon des Jünglings bleiben, der einst ein tüchtiger Mann zu werden wünscht.

Was aber zu diesem Zwecke in den öffentlichen Anstalten geleistet werden kann, ist nicht genügend; denn der Lehrer kann nur lehren. Und wie mancher Schüler ist schon Jahre, viele Jahre lang von dem tüchtigsten Lehrer gelehrt worden, ohne doch am Ende etwas Tüchtiges gelernt zu haben!

Die Hauptsache ist also nicht das Lehren des Lehrers, sondern das Lernen des Schülers. Ohne seinen Fleiß, seine innere Anspannung, seinen Ernst und seine Ausdauer schöpft man in ein Danaidenfaß, das keinen Boden hat. Denn — wenn Sie mir erlauben, ein modernes Bild zu gebrauchen — jener „Rürnberger Trichter“ ist bis dato noch nicht erfunden, durch welchen man mechanisch eingießen könnte, und zwar so, daß es haftet und bleibt.

Jene genannten Eigenschaften nun werden sich bei dem gereiften Schüler in einem Gegenstande bewähren, welcher bedeutend genug ist, um die Aufmerksamkeit einiger Augenblicke zu verdienen. Wir meinen das **Privatstudium** des — ich wiederhole es — gereiften Schülers. Um hierüber nicht eine Abhandlung vorzutragen, sondern flüchtige und dennoch wichtige Winke zu geben, genügen wenige Worte. Genügt es doch auch im gewöhnlichen Leben, daß man dem Wanderer einen Namen nennt und mit einem Fingerzeig die rechte Straße weist; den Weg aber, vielleicht einen langen und beschwerlichen Weg zurückzulegen, das ist sein eigenes Geschäft!

Unter Privatstudium verstehen wir herkömmlicher Weise nicht denjenigen Fleiß, der sich in der Genauigkeit der Vorbereitung, in der Treue der Wiederholung bei den öffentlichen Lehrkursen, oder in der Sorgfalt bei Ausarbeitung gegebener Aufgaben erweist. Dieß alles setzen wir voraus als Fundament und Grundlage, die unentbehrlich sind. Wenn aber in jeder Lehrklasse diese und ähnliche Aufgaben und Anforderungen sich vernünftiger Weise nach der Fähigkeit und den Kräften der aus mittleren Talenten bestehenden Mehrzahl richten müssen, so ist leicht auszurechnen, daß solche Schüler, denen Gott ein größeres Maß von Gaben verliehen, zugleich ein entsprechendes Maß von Zeit erübrigen werden, über welche sie nun nach eigenem Gutdünken verfügen können. Und diese „übrige Zeit“ ist schon Manchem zum Fallstrick und zum Verderben ausgeschlagen. Phlegmatische Naturen haben sich derselben vielleicht bedient, um die schalen Freuden der Langeweile zu genießen, und sind durch diese Angewöhnung allmählig auch für Anderes träge, zuletzt unbrauchbar geworden. Lebhaftere Geister haben äußerliche Zerstreuungen aufgesucht; aus den Zerstreuungen, deren unferre Zeit so viele bietet, sind gar bald sittliche Verführungen geworden, und sie sind untergegangen in Sinnlichkeit und Sünde. Oder wenn sie auch nicht in den Streifen wilder Vergnügungen sich hineinstürzten, so haben sie vielleicht sich einer Lectüre in die Arme geworfen, welche zu nichts anderem dient, als die edle Zeit selbst zu tödten, und welche dabei oft genug die jugendliche Phantasie mit Bildern erfüllt, bei denen sie mit der Wirklichkeit immer unzufriedener und dadurch in sich selbst unglücklich wird, oder auch in einer innerlichen Sinnlichkeit und Sünde sich herumtreibt, welche um so gefährlicher werden kann, gerade weil sie eine unsichtbare, von außen unbekannte ist.

Diesen verschiedenen Gefahren soll und muß vorgebeugt werden. Jedem Jünglinge, welcher von seinen berufsmäßigen Studien noch Muße übrig hat, muß selbst daran am meisten gelegen sein, daß er in diese Scylla und Charybdis nicht hineingerathe. Und welches einfachere Sicherheitsmittel könnte sich darbieten, als ein verständig gewähltes Privatstudium?

Aber es ist nicht nur ein Mittel, das den Jüngling vor unerlaubter Lust jeglicher Art behüten kann und schon deswegen einen hohen sittlichen Werth in Anspruch nehmen darf. Nein, es ist zugleich auch ein mehr als reichlicher Ersatz dafür. Es ist ein *Cornu copiae*, aus welchem ihm das reinste Vergnügen in reicher Fülle herabströmt. Die öffentliche Lehranstalt muß in allen Zweigen des Wissens dasjenige aufsuchen und betreiben, was möglichst für alle Schüler gleich passend ist. Die Schüler müssen so zu sagen in geistige Uniformen gesteckt werden, aber die Uniformen sind bekanntlich nicht immer dem einzelnen Soldaten genau auf den Leib angemessen. Dagegen im Privatstudium der vernünftigen Art folgt jeder Einzelne seiner Neigung. Und weil die Neigung beinahe ohne Ausnahme mit der größten Befähigung eines Geistes für dieses oder jenes Fach zusammentrifft, so entfaltet sich hiebei der Geist am leichtesten und freiesten. Er findet eine tägliche Befriedigung, die um so größer ist, weil die Fortschritte selbst am bedeutendsten sein müssen, wo eben zwei Momente zusammenwirken wie hier, nämlich die Neigung und die Fähigkeit.

Diese verhältnißmäßig größeren Fortschritte werden aber nicht ohne den entsprechenden Nutzen bleiben. Sie werden für den nächsten Beruf des Schülers, für seine Stellung in der öffentlichen Anstalt, für seine Erfolge in den öffentlichen Lehrjahren — nichts ist natürlicher! — ihren bald bemerkbaren Einfluß ausüben. Dadurch werden sie, wenn man auf spätere Jahre hinausdenken darf, auch für die einstige Stellung im bürgerlichen und amtlichen Leben ihre wohlthätigen Früchte tragen. Und dieß um so mehr, weil eben in unseren verflachten Zeiten, wo Alles sich so ähnlich sieht, nichts seltener zu werden beginnt als ausgeprägte individuelle Charaktere und ausgeprägte individuelle Köpfe, welche mit dem nöthigen Grade von allgemeiner Bildung zugleich eine hervorragende Tüchtigkeit für irgend ein einzelnes Fach verbinden. Jenes Erstere bewährt der öffentliche Unterricht, dieses Letztere haben immer nur die Privatstudien zu Stande gebracht. Wer zweifelt aber daran, daß derartige Menschen in unserer Zeit, wo so Viele mit aller Mühe kaum ihr Brod finden können, gewiß nicht lange suchen müssen, sondern vielmehr selbst die Gesuchten sind, sobald sie ein angemessenes Lebensziel von sich gegeben haben?

Außer der sittlichen Sicherheit, außer dem reinsten Vergnügen, außer dem Nutzen für die Gegenwart und Zukunft lassen sich übrigens noch manche andere Dinge anführen, welche jeden strebsamen Jüngling zu einem passenden Privatstudium sollten antreiben können.

Geleitet von der Hand des Lehrers lernt er oftmals sich selbst und den Grad seiner Leistungen nicht richtig beurtheilen. Die Schwierigkeiten, über die man ihm hinüberhilft, bildet er sich ein selbst gelöst zu haben und wird dadurch in eine Ruhe eingelegt, die ihm in der That zum Nachtheil gereicht. Das Privatstudium entdeckt ihm seine Schwächen wie seine Stärke — doch vorzugsweise die ersteren. Es dient ihm also besser als irgend etwas Anderes zur wissenschaftlichen Selbsterkenntniß. Das *nosce te ipsum!* wird aber seiner Natur nach immer auch zu sittlichen Tugenden, zur Bescheidenheit und zu vergrößertem Eifer in allem Guten hinführen.

So hat ferner die Jugend (um nur noch dieß zu berühren) einen gewissen, fast unüberwindlichen Hang zur Selbstständigkeit und Freiheit. Wie mancherlei Entartungen und Mißbräuchen dieser an sich natürliche und edle Trieb ausgesetzt ist, brauche ich nicht weiter auszuführen. Mancher Vater, manche Mutter könnte mit Thränen des bittersten Schmerzes davon erzählen. Und auch das Vaterland im Großen muß um manchen seiner Söhne trauern, der bei gutem redlichem Willen durch das Zauberwort: Freiheit geblendet zu Unbesonnenheiten, Thorheiten und Vergehungen bewußt-

unbewußt, sehend-blind sich hinreißen ließ, die ihm mit Jammer und Noth, vielleicht mit Kerker und Verbannung lohnten. Einen solchen natürlichen Gang kann man der Jugend nicht aus dem Herzen reißen. *Naturam expellas furca, tamen usque recurrit.* Man muß solche Triebe auch nicht verdammen, sondern leiten. Und wird es ein verständiger Jüngling mißverstehen oder verwerfen können, wenn man ihm sagt: der Boden, auf dem du dich selbständig zu bewegen hast, ist nicht der schlüpfrige — oft vom Blute schlüpfrige — Boden der Politik, sondern der freilich oft trockene Boden der Wissenschaft. *Hic Rhodus, hic salta!* Hier suche dich zu emancipiren, hier suche dich frei zu machen, hier suche auf eigenen Füßen zu stehen! Und nicht nur zu stehen, sondern Fortschritte zu machen. Das Andere wird sich finden, denn Alles hat seine Zeit.

Und hiermit sind wir wieder auf den Gegenstand zurückgeführt, dem wir einige Worte widmen wollten. Mögen Diejenigen, auf welche diese Worte zunächst wirken sollten, den gegebenen Fingerzeigen nun selbst nachgehen! Es wird sie nicht gereuen. Ja Manche von ihnen werden alsdann nur um so eher hoffen dürfen, auch künftig wieder vor den Augen einer so wohlwollenden und freundlichen Versammlung ausgezeichnet zu werden durch eine Belohnung, deren diejenigen oft am würdigsten sind, welche nach redlich erfüllter Pflicht das Gefühl, derselben noch nicht würdig zu sein, am lebendigsten in sich tragen.

Ihnen aber, verehrte Versammelte, danke ich noch besonders für Ihre Anwesenheit und Ihre Theilnahme an dem heutigen festlichen Tage. Nichts wirkt niederdrückender und nachtheiliger auf die Gemüther der Jugend als die Gleichgültigkeit der Erwachsenen gegen sie; aber auch nichts ermunternder, als wenn achtbare Männer und sogar zarte Mütter und Frauen durch Wort und That bezeugen, daß sie mit freudigem Muthe — nächst Gott — die Zukunft einem hoffnungsvollen nachwachsenden Geschlechte anvertrauen zu dürfen glauben. Möge diese Hoffnung nicht zu Schanden werden — wenigstens nicht durch unsere Schuld!

Programme 1853. Gymnasien. Preußen. Berlin. Fr. Werb. G. Dr. Bonnell. Abb. Ueber die Cycloide von Pascal. Von Dr. Runge. Schüler in I 25 + 34, in II ob. 47, II unt. 36 + 34, III ob. 34 + 30, III unt. 32 + 32, IV 60, V 65, VI 42. Als reif entlassen 25. Ein liturgischer Chor aus Schülern der Anstalt unterstützt den Gottesdienst in der Fr. W. Kirche. — Wäre jede Schule bei einer Kirche eingepfarrt, wie das in der That nothwendig ist, dann wäre so etwas die Regel und machte sich von selbst.

Stettin. Dir. Dr. Hasselbach. Abb. Das Jageteuffelsche Colleg zu Stettin. Vom Dir. — Anknüpfend an Seyfferts „Privatstudium“ und dessen Empfehlung der lat. Versification theilt Herr Dr. H. von einem frühern Schüler, de R., zwei lateinische Gedichte mit. Der Dir. hat sein 50jähriges Amtsjubiläum gefeiert. Schüler in I 54, II 74, III 95, IV 95, V 73, VI 65 (= 459 natürlich in verschiedenen Cöten). Als reif entlassen 22.

Stargard. Dir. Freese. Abb. Xenophons politische Stellung und Bisthankeit. Von Dr. Engel. Schüler in I 6, II 19, III 46, IV 50, V 43, VI 22. Als reif entlassen 2.

Greifswald. Dir. Hiedt. Abb. *Explicationum Vergilianarum specimen scriptis.* A. Häckermann. Mit Hinzufügung einer Realprima ist die mit dem Gymnasium verbundene Realschule völlig eingerichtet. Schüler in I 21 (Real: 7), II 15 (R. 14), III 30 (R. 23), IV 25 (R. 39), V 29, VI 32. Als reif entlassen 2.

Uelam. Dir. Consistorial- u. Schulrath Dr. Peter (früher in Meiningen). Abb. des Dir. Das Verhältniß des Livius u. Dionysius von Halikarnass zu einander.

und zu den ältern Annalisten. Schüler in I 12, II 36, III 25 + 30, IV 43, V 43, VI 49, VII 35. Als reif entlassen 2.

Görlin. Dir. Adler. Abh. Die Entbehrlichkeit der philosophischen Propädeutik als einer besondern Lektion in den Gymnasien. Von Prof. Dr. Grieben. Schüler in 24, II 34, III 28, IV 27, V 47, VI 36. Als reif entlassen 10.

Neu-Stettin. Dir. Dr. Röder. Abh. Probeabschnitte eines neuen Lehrbuchs der Arithmetik. Von Prof. Beher. Schüler in I 22, II 31, III 53, IV 49, V 32, VI 24. Als reif entlassen 8.

Greiffenberg. Dir. Dr. Campe (früher Prof. in Neu-Ruppin). Abh. Anmerkungen zur Geschichte des ersten messianischen Krieges vom Dir. — Das Gymn. ist eben gegründet. Nach dem Statut ist Ziel und Zweck der Anstalt, allen Anforderungen, welche die Staatsbehörden an die Gymn. überhaupt stellen, zu genügen, so jedoch, daß neben einer gründlichen wissenschaftlichen Ausbildung der Schüler die christliche Erziehung derselben auf dem Grunde des Wortes Gottes und der kirchlichen Bekenntnisse erstrebt wird. Demgemäß haben sich der Director und die sämtlichen Lehrer der Anstalt vor ihrer Anstellung schriftlich zu verpflichten, nichts zu lehren, was dem Wort Gottes zuwider ist, wie solches in den Bekenntnisschriften der hiesigen evang. Kirchengemeinde, insonderheit dem luth. Catechismus ausgelegt und bezeugt ist. Das Statut beschränkt sich jedoch nicht, diese Uebereinstimmung der Schule und der Kirche auf dem Gebiete des Glaubens und der Lehre zu erstreben, sondern sucht auch die Schule in lebendiger Theilnahme am kirchlichen Leben zu erhalten. Es bestimmt ausdrücklich, daß die Schüler nicht bloß zu fleißigem Besuch des Gotteshauses sollen angehalten werden, sondern verpflichtet diese auch, bei der Ausführung der liturgischen Chöre und anderer kirchlichen Gesänge mitzuwirken, so weit die anderweitigen Zwecke des Gymnasiums nicht darunter leiden. Hiermit steht in Verbindung, daß mit zwei Lehrstellen an der Anstalt zugleich kirchliche Functionen verbunden sind. Zur Wahrung aller Interessen der Anstalt, namentlich aber zur Ueberwachung und Erhaltung des christlichen Charakters derselben ist ein Curatorium bestellt worden, welches aus 7 Mitgliedern besteht. In demselben haben Sitz und Stimme von Amte wegen der jedesmalige Bürgermeister, welcher zugleich den Vorsitz in demselben führt, der erste Geistliche der hiesigen evang. Gemeinde und der Director des Gymn., außerdem durch Wahl zwei Mitglieder des Magistrats und eben so viele Mitglieder des Gemeinderathes. Die durch Wahl tretenden Mitglieder werden vom kön. Prov.-Schulcollegium bestätigt.

Nach unserer Meinung ist auch hier wieder, wo es so nahe lag, der Schulgemeinde zu ihrem Recht zu helfen, dieß wie das eben so dringende Recht der kirchlichen Gemeinde, endlich aber sogar das Recht der Kirche theils versagt, theils verkürzt. Theils, die Schulgemeinde ist nicht organisirt und kommt nur durch Kinderklatsch zu Worte. Die kirchliche Gemeinde ist nicht organisirt und der jedesmalige Geistliche ist Vormund; die Kirche endlich ist nicht organisirt, aber konnte und mußte nicht die Verpflichtung auf die evangelische Lehre und die kirchlichen Symbole im Auftrage des Kirchenrathes vollzogen werden und die Bestätigungen im Curatorium auch von da ausgehen? Hätte man, die Stellung der neuen Schule klar auffassend, da Mängel empfunden, wo wir solche beklagen, so hätten sich immer noch Spuren von Organisation auffinden lassen, die, wenn sie zu Thaten aufgerufen wären, aus diesen her auch hätten erstarken können, und nach einem halben Hundert solcher Vorgänge ständen auf einmal bewußt und wirksam Verbände da, die der Staat wohl oder übel endlich anerkennen müßte.

Bromberg. Dir. Deinhardt. Abh. Ueber die Lehre von den Parallelen

namentlich in Bezug auf neuere Lehrbücher. Von Oberlehrer Krüger. — Der Dir. hat eine Stiftung für unverheirathete Töchter verstorbener Lehrer des Gymn. gegründet. Schüler in I 17, II 24, III ob. 26, III unt. 45, IV 48, V 45, VI 52.

Marienwerder. Dir. Dr. Lehmann. Abh. Ueber das Auflösen planimetrischer Aufgaben von Profr. Dr. Güßlaff. Schüler in I 15, II 40, III 56, IV 54, V 65, VI 50. Als reif entlassen 8.

Minden. Gymn. u. Realsch. Dir. Wilms. Die Classen IV, V, VI sind noch immer für Gymn. u. Realschule gemeinschaftlich. Ueber ihnen steht mit je drei Classen ein Ober- und ein Realgymnasium. Hier ist also der Plan der 49er Conferenz ausgeführt. Folgendes ist der Lehrplan:

	G. I.	G. II.	G. III.	R. I.	R. II.	R. III.	IV.	V.	VI.
Deutsch	3	3	3	3	3	3	3	4	5
Latein	8	8	8	4	4	4	7	7	7
Griechisch	6	6	a. 5 b. 5	—	—	—	—	—	—
Hebräisch	2	2	—	—	—	—	—	—	—
Französisch	2	2	3	4	4	4	4	5	—
Englisch	—	—	—	4	4	4	—	—	—
Religion, evangelische katholische	(2)	(2)	2	(2)	(2)	(2)	2	2	2
Geschichte	3	3	2	3	2	2	2	2	2
Geographie	(1)	(1)	1	(1)	1	1	2	2	2
Mathematik	4	4	4	4	4	4	3	—	—
Rechnen	—	—	—	—	—	2	3	3	4
Naturgeschichte	—	—	2	2	(2)	(2)	2	2	2
Physik	2	—	—	2	4	2	—	—	—
Chemie	—	—	—	2	—	—	—	—	—
Zeichnen	—	2	2	(2)	(2)	(2)	2	2	—
Schreiben	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Singen	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	1	1	2

Schüler in I 14 + 4, II 12 + 12, III 19 + 20, IV 42, V 49, VI 48. Als reif entlassen 1. — Die folgenden Programme datiren vom Herbst 1852.

Münstereifel. Dir. Kapfey. Abh. des Dir. Prospect zur Geschichte der Stadt Münstereifel u. der nachbarl. Ortschaften. Schüler in I 10, II 25, III 28, IV 21, V 21, VI 13.

Nahe. Dir. Schön. Abh. Erinnerungen an F. L. Grafen Stolberg's Jugendjahre bis zum Ende d. J. 1775 u. an die deutsche Litteratur. 2. Abth. Von Dr. Menge. — Verfügung des Prov. Schul. Coll. betr. die Befugniß u. Verpflichtung des evang. General-Superintendenten der Provinz, auf die religiöse und kirchliche Tendenz der gelehrten Schulen u. h. B. ein besonderes Augenmerk zu richten. Die Gymn.-Directoren werden angewiesen, dem Gen.-Sup. jede Gelegenheit zu geben, von der religiösen u. kirchlichen Tendenz der Anstalt rücksichtlich der evang. Schule näher Kenntniß zu erlangen und seine hierauf bezüglichen Aeußerungen achtsam entgegen zu nehmen. Didaktische und pädagogische Anordnungen, wozu die Aeußerungen des Gen.-Sup. Anlaß geben könnten, können nur auf ausdrückliche Genehmigung des Prov. Schulcoll. getroffen werden. Schüler in I 27 + 42, II 50 + 50 + 50, III 64, IV 74, V 61, VI 66. Als reif entlassen 27.

Elberfeld. Dir. Bouterwek. Abh. Leben u. Wirken Rudolfs von Roth. V. D. M., weil. Missionar der Londoner Missionsgesellschaft in Indien. Nachst. Ent.

Uebers. einer zuerst bekannt gemachten indischen Litanei. Vom Dir. Schüler in I 17, I 25, III 37 + 26, IV 37, V 27, VI 28. Als reif entlassen 5.

Emmerich. Dir. Dittges. Abh. *Quæstiones philologicæ, scrips. A. Dederich.* Schüler in I 25, II 33, III 36, IV 31, V 25, VI 32. Als reif entlassen 9.

Saarbrücken. Dir. Dr. Ottemann. Abh. *De aliquot locis, qui ad Aristotelis de tragœdiæ vi ac natura doctrinam pertinent.* Von Oberl. Wasmuth. Schüler in I 9, II 16, III 13, IV 23, V 34, VI 44. In Real- II 3, III 10, IV 16. Als reif entlassen 3.

Wesel. Dir. Dr. Blume. Abh. *De Homero multiscio et naturæ conscio.* comment. I. Von Prof. Dr. Fiedler. Schüler in I 12, II 24, III 33, IV 38, V 35, I 43. Als reif entlassen 4.

Neuß. Gymn. u. Realsch. Dir. Dr. Mann. Abh. Ueber die römischen Provinziallandtage. Vom Dir. Die Anstalt ist seit d. J. zum vollständigen Gymn. erhoben. Schüler in I 10, II 23, III 28, IV 22, V 25, VI 37; 6 in der oberen, 4 in der unteren Realclasse.

Essen. Abh. Die Verfassung des Hochstifts Essen. Von Oberl. Eisinger. Der Director Wilberg †. Schüler in I 24 + 25, II 24 + 29, III 34, IV 26, V 31, I 37. Als reif entlassen 18.

Bedburg. Ritterakademie. Dir. Saul. Abh. *De Aetoliæ finibus ac regionibus* disert. II. Von Oberl. Becker. Schüler in I 3 + 10, II 4 + 7, III 9, IV 5, Vorbereitungsschle 6. Als reif entlassen 3.

Köln. Kath. G. Dir. Birnbaum. Abh. *De Aristone Chio et Herillo Carthaginiensi stoicis comment. I.* Von Oberl. Saal. Schüler in I 32 + 40, II 49 + 65, 80, IV 65, V 81, VI 81 (in je 2 Cöten). Als reif entlassen 31.

Düsseldorf. Dir. Dr. Kiesel. Abh. Zur Kritik des Homerischen Textes in Bezug auf Abwerfung des Augments. Von Oberl. Grashof. Schüler in I 30, 14 + 26, III 35, IV 39, V 49, VI 49. Als reif entlassen 14.

Coblenz. Dir. Dominicus. Abh. *De temporum ratione verbi græci et ni in universum et separatim de iis enuntiatis, in quibus aoristus præteritionis vel diuturnitatis significationem habere videtur.* Von Fld. Schüler in I 3 + 20, II 26 + 23, III 58, IV 67, V 60, VI 54. Als reif entlassen 13.

Köln. Fr. W. G. Dir. Dr. Knebel. Abh. Aus dem Wilhelm von Orlens des Wolf von Emé. Vom Dir. Schüler in I 20 + 33, II 37 + 45, III 35 + 37, 29 + 31, V 41 + 40, VI 55 + 51. Als reif entlassen 15.

Elve. Dir. Dr. Helmke. Abh. *De hymnis Græcorum epicis.* Von Oberl. Dr. Walb. Schüler in I 25, II 15, III 18, IV 21, V 20, VI 26. Als reif entlassen 10.

Duisburg. G. u. Realsch. Dir. Dr. Eichhoff. Abh. Die geometrischen Vertheilungspunkte des Ellipsen- u. Hyperbeldreiecks. Von Röttgen. Schüler in I 23, II a 23 (R. 13), II b 16 (R. 12), III 40, IV 18, V 36, VI 27. Als reif entlassen 8.

Düren. Dir. Dr. Weiring. Abh. *De Troiæ ludo.* Von Dr. Goebel. Schüler in I 29, II 45, III 25, IV 30, V 26, VI 15. Als reif entlassen 8. — Die Schüler sind des Abends von einer je nach der Tageslänge bestimmten Stunde ab nicht ihren Wohnungen entfernen und haben alsdann Besuche vom Dir. oder den Lehrern zu gewärtigen.

Kreuznach. Dir. Dr. Art. Abh. Lösung zweier Dreiecksaufgaben. Von Prof. B. 125 Schüler. 6 als reif entlassen.

Weglar. Dir. Dr. Hantschke. Abh. Ueber die fortschreitende Verallgemeinerung der arithm. Operationsbegriffe u. die Natur der damit zusammenhängenden Zahlformen. Von Oberl. Elfermann. Schüler in I 18, II 16, III 14, IV 20, V 12 + 33. Als reif entlassen 5.

Frier. Dir. Dr. Loers. Ueber die Ebene. Anal.-geom. Abh. von Schmidt. Schüler in I 34 + 51, II 43 + 44, III 51, IV 71, V 59, VI 45. Als reif entlassen 33.

Bonn. Dir. Dr. Schopen. Abh. Ueber die Pariser Handschriften des Euphrosins vom Dir. Schüler in I 38, II 56, III 62, IV 55, V 60, VI 60. Als reif entlassen 22.

Schwarzburg. Sonderhausen. 1853. Dir. Dr. Kiefer. Abh. Zweiter Beitrag zur Charakteristik des Livius; die Darstellung desselben. Von Prof. Dr. Dued. Schüler in I 6, II 11, III 14, IV 18, V 25. Als reif entlassen 3.

Raffau. Hadamar. Dir. Kreizner. Abh. Du principe rythmique de la langue française von Prof. Barbicux. — Der kath. Religionslehrer P. Schmelyeß las im Winter mit 31 Primanern u. 10 Secundanern, die sich freiwillig betheiligen wollten, die Werke des heil. Cyprian. — Schüler in VIII 18, VII 19, VI 15, V 8, IV 11, III 15, II 19, I 32. Als reif entlassen 3.

Heffen-D. Worms. Dir. Dr. Wiegand. Abh. Drei Paragraphen über Ideal, Eintheilung u. Gliederung der Philosophie. Vom Dir. Zur Geschichte der Anstalt: Urkunde über eine projectirte Verlegung der Univ. Heidelberg nach Worms. 50jähriges Bestehen der vereinigten höh. Schulanstalten von Worms. Schüler in I 11, III 12 + 9, IV 17 + 24, V 10 + 18, VI 14 + 22.

Siebenbürgen. Schäßburg. Dir. Deutsch. Abh. Geschichte des Schäßburger Gymnasiums vom Dir. Schüler in I 48, II 19, III 14, IV 7, V 6, VI 5, VII 12; im Seminar 34, in der Realsch. 33. Die Frequenz der letztern leidet darunter, daß nach der prov. Gewerbeordnung zwölf- (statt früher 15—16-) jährige Knaben zu Lehrlingen angenommen werden dürfen.

Höb. Bürgerschulen. **Preußen.** Programm 1853. **Königsberg i. P.** Burgschule. Dir. Dr. Büttner. Abh. Ueber mosaische Symbolik von Oberl. Schieferdecker. 322 Schüler. In I 23, in II 49, in III 56, in IV 70, in V 76, in VI 48. Als reif entlassen 6.

Insterburg. Dir. Schweiger. Abh. Ueber Platons pädagogische Grundsätze und deren Brauchbarkeit für unsere Zeit von Lehrer Arndt. — Von den mitgetheilten Verfügungen von Behörden notiren wir die der k. Reg., welche die Anschaffung von Solowicz merkw. Begebenh. der Weltgesch. in Darstellungen deutscher Dichter u. Gottschalk Preuß. Geschichte als regierungsfeindlich, und den Gebrauch von Dr. Webers Geschichte untersagen. — In I 25, in II 46, in III 68, in IV 70, in V 72, in VI 23 Schüler. Als reif entlassen 4.

Tilsit. Dir. Condig. Abh. Ueber Curven, deren Tangenten von einer andern Curve unter einem bestimmten Winkel geschnitten werden. Von Dr. Ellinger. 230 Schüler. 13 in I, 29 in II, 46 in III, 50 in IV, 55 in V, 37 in VI. Als reif entlassen 5.

Danzig. Petrischule. Dir. Dr. Strehlke. Abh. Supplemente der französischen Grammatik (der Optativ, die Verba reflex., die Pron. conj. statt der disj.) von Oberl. Dr. Schmidt. 392 Schüler, 11 in I, 40 in II, 55 in III sup., 79 in III inf., 88 in IV, 90 in V, 29 in VI.

Elbing. Dir. Dr. Herzberg. Abh. Ueber den ersten Unterricht im Englischen

von Schilling. 322 Schüler. 22 in I, 17 in IIa, 32 in IIb, 55 in III, 72 in IV, 56 in V, 51 in VI, 17 in VII. Als reif entlassen 2.

Berlin. Köln. Realgymn. Dir. Dr. August. Abh.: Quo jure Kantius Aristotelis categorias rejecerit, von Karsten. Schüler in I 34, IIa 16, IIb 33, IIIa 55, IIIb 53 (2 Cöten), IVa 57, IVb 53, V 57, VI 56, zusammen 414. Als reif entlassen 11. Davon studiren 3 Naturwissenschaften — neuere Sprachen keiner!

— Kön. Realschule. Dir. Ranke. Abh.: Ueber die Versetzung der Schüler, ob jährlich oder halbjährlich? Von Prof. Kalisch. — Man hat das Turnen nach Spieß begonnen in 3 Classen von höchstens 36 Schülern mit wöchentlich je 2 Stunden. Die Resultate erwecken den Wunsch, es möge gelingen, den Unterricht für alle Schüler so zu gestalten, daß der eingeschlagene, für das Schulturnen allein passende Weg innegehalten werden könne. — 601 Schüler, in I 23, IIa 42, IIb 29 + 36, IIIa 52 + 57, IIIb 60 + 52, IVa 60 + 58, IVb 64 + 67. Als reif entlassen 4.

— Gewerbschule. Dir. Dr. von Klöden. Abh.: Der Onofrit, eine neue Mineralveredlung, von Prof. Dr. Köhler. — Schüler in I 10, II 24, IIIa 38, IIIb 58, IV 45, zusammen 176. Als reif entlassen 1.

— Dorotheenstädt. Realschule. Dir. Dr. Krech (1852). Abh.: Ein specieller Fall des Problems der 3 Körper, von Dr. Weißenborn. 549 Schüler. 3 in I, 14 in IIa, 9 in IIb, 46 in III, 60 in IV, 95 in V, 107 in VI; die übrigen in den 4 Classen der Vorschule.

— Luisenst. Realschule (1852). Dir. Grohnert. Abh.: 2 mathem. Abh. von Oberl. Augustin. Schüler in I 9, II 26, III 42, IV 51, V 65, VI 67, VII 49, VIII 61. Als reif entlassen 2.

— Königl. Realschule. Dir. Dielitz (1852). Abh.: Schillers Glaube an die Unsterblichkeit der Seele. Von Dr. Bartsch. — Der Turnunterricht wird von den älteren Schülern überaus spärlich und unregelmäßig besucht. Man hofft Beseitigung des Uebels, wenn er der Schule und der Mitwirkung und Beaufsichtigung ihrer Lehrer überlassen sein. — Schüler in I 11, IIa 14, IIb 33, III 46, IV 42 + 48, 50 + 58, VI 55 + 53. 4 Elementarclassen mit 236. Als reif entlassen 3.

— Fr. Wilh. städt. höhere Lehranst. Dirigent Dir. Krech. Abh.: Ueber den Gesangsunterricht nach der Methode Thomasci's, von Hartung. Schüler in III 12, IV 24, V 40, VI 58; Vorschule von 4 Classen mit 226. Die Anstalt ist bekanntlich seit im Entstehen.

Perleberg. Dir. Dr. Weser. Abh.: Gedanken über den Zeichenunterricht. Von Hartung. Schüler in I 15, II 38, III 41, IV 44, V 43. Als reif entlassen 2.

Brandenburg. Dir. Kiebe. (Abh. 1852: Ueber Wort- und Satzfügung bei den Römern. Von Oberl. Dr. Büchmann.) Abh.: Ueber Herodotus von Kallias, 1tes Stück. Von Oberlehrer Klaußsch. Schüler in I 7, II 33, III 46, 54, V 60, VI 56; Elementarclassen I 48, II 55. Als reif entlassen 2.

Rüstrin. Rector Dr. Poläuser. Abh.: Schiller ein Christ. Vom Prorector H. H. Bach. Schüler in I 7, II 12, III 24, IV 34, Va 51, Vb 17, VI 60, VII 52. Als reif entlassen 5.

Frankfurt a. O. Dir. Biede. Abh.: Die Zukunft der h. B. Vom Dir. Der Herr Verf. findet sich durch einen Bericht über die Kössener Versammlung anlaßt, die dort verhandelte Frage noch einmal aufzunehmen, um „die Besprechung selber von der Tribüne an den Arbeitstisch zu lenken“. Wir dürfen es nicht umgehen, ausdrücklich dagegen zu bemerken, daß es dessen nicht erst jetzt bedarf. Wollte der Herr Verf. auch nur die letzten Jahrgänge der Päd. R. aufschlagen, so würde er finden,

daß in ihnen die Frage über die Zukunft der h. B. viel ernster und tiefer behandelt ist, als es in Kösen geschehen. Ebenso ist das von ihm gewonnene Resultat: „die Realschule müsse sich in zwei Anstalten auflösen, Realgymnasium und höhere Bürgerschule“, wenigstens für die Leser der Revue nichts Neues. — Wir können es uns nicht gefallen lassen, daß man die Lehrerversammlungen und wohl gar die Vogel-Körner'sche Zeitschrift für die h. B. als die einzigen Quellen hinstellt, aus denen über den Stand, Streben und Entwicklungsgang der h. B. Belehrung zu schöpfen sei. — Da übrigens das Gymnasium wie das Realgymnasium sich nicht mit den vom Verf. für die h. B. geforderten Berechtigungen begnügen darf und begnügt, so folgt auch für sie nothwendig eine andere Stellung als vom Verf. angegeben. — Schüler in I 13, II 26, III 40, IV 52 + 56, V 49 + 46 + 48, VI 52 + 56 + 53; zusammen 491. Als reif entlassen 4.

Landesberg. Dir. Dr. Alberti. Abh.: Bemerkungen zu Cicero's Salinus. Von Dr. Laase. Schüler in I 8, II 16, III 48, IV 62, V 81, VI a und b 118. Als reif entlassen 3.

Crossen. Rector Referstein. Abh.: Origenes von Alexandrien. Vom Rector. Schüler in I 4, II 27, III 44, IV 60.

Lübben. Dir. Wagner. Abh.: Kurzer Abriß der franz. Litteratur. Fortf. Vom Subr. Dr. Schröder. Schüler in I 9, II 18, III 55, IV 72, V 72, VI 77.

Stolp. Dir. Schulz. Abh.: Beitrag zur Geschichte der h. B. in Stolp. Vom Dir. Schüler in I 9, II 22, III 36, IV 47, V 53, VI 84. Das Abiturientenexamen machten 3. Die meisten Lehrer nehmen an den Gesangstunden der Schüler Theil.

Breslau. Dir. Dr. Klette (1852). Abh.: Entwicklung des Kepler'schen Problems: „Aus der mittlern Anomalie eines in einer elliptischen Bahn sich bewegenden Weltkörpers die wahre Anomalie desselben zu finden“. Vom Dir. — Da Herr Klette in seinen Programmen wiederholt seinen als reif entlassenen Schülern die Befähigung zu Universitätsstudien vindicirt, im Widerspruch mit dem Programm der Vogel-Körner'schen h. B., dürfen wir wohl, wenn wir sehen, daß sogar an seiner Anstalt der französische Unterricht in den obersten Classen in den Händen eines Hülfslehrers liegt, dessen persönliche Tüchtigkeit dabei außer Ansatz bleiben muß, hier in einem speciellen Fall die Frage erneuern, welche Garantien auch die Vogel'sche h. B. für die Zukunft hat, Lehrer der neuern Sprachen und der Naturwissenschaften zu finden, wenn die Gymnasien sich noch weiter auf das Gebiet des classischen Alterthums werden zurückgezogen haben? Schüler in I 42, II a 43, II b 40, III a 30 + 42, III b 57, IV a 72, IV b 60, V a 51, V b 61, VI a 58, VI b 28. = 593 Schüler, darunter 328 zwischen 14 und 20 Jahr alt. Als reif entlassen 14.

Magdeburg. Dir. Dr. Holzapfel (1852). Abh.: Ueber die Realstudien in Frankreich. Vom Dir. — Von den Verfügungen notiren wir die des Magistrats, daß die Censuren der Freischüler an ihn eingesendet werden; und die des D. Bergamts, daß Aspiranten zum Berg-, Hütten- und Salinenwesen am lat. Unterricht der h. B. müssen Theil genommen haben. Schüler in I 3, II 22, III 43, IV 43 + 42, V 66, VI 52. = 271.

Halle. Insp. Ziemann (1852). Abh.: Der erste chemische Unterricht auf der Realschule zu Halle. Von Dr. Koblmann. Schüler in Ia 6, Ib 16, II a 35, II b 38, III a 49, b 45, c 26, IV a 61, b 67, V a 63, b 39, VI 21. Als reif entlassen 10.

Halberstadt. Dir. Dr. Siderer (1852). Abh.: Ueber die Bestimmung des specifischen Gewichts. Von Dr. Menzer. Als reif entlassen 6.

Ascherleben. Dir. Dr. Uhl (1852). Abb.: Zur Erinnerung an Rector M. Sangerhausen. Vom Dir. Schüler in I 18, II 28, III 48, IV 53, V 29, VI 24. = 200. Die Abgangsprüfung machten 6.

Nordhausen. Dir. Dr. Fischer. Abb.: De officiis atque limitibus rationis in dijudicanda religione revelata. Von Dr. Meißner. — Am Schluß eines jeden Vierteljahrs werden 2 volle Tage zu Prüfungen der 4 obern Classen verwendet, denen alle Lehrer, die nicht in den untern Classen beschäftigt sind, beiwohnen. Die sprachlich-historischen und die mathematisch-naturhistorischen Fächer wechseln vierteljährlich. Die schriftlichen Arbeiten werden allen Lehrern vorgelegt. — Dieß ist natürlich nur ein Nothbehelf, um die Lehrer über den Gesamtzustand der Schule zu orientiren und sie zu dem nöthigen Zusammenwirken zu bringen, zu dem man greifen muß, wenn sie nicht bei einander hospitiren. Uebrigens stört die Prüfung doch den Schulgang erheblich, und auch der angegedeutete Zweck wird nicht nothwendig erreicht. Die Schule hat Oberlehrerstellen, die erst jetzt auf 400, resp. 350 Rthlr. Gehalt gebracht sind! — Schüler in I 3, II 21, III 22, IV 42, V 47, VI 49, VII 45. = 230. Als reif entlassen 3.

Meseritz. Dir. Dr. Loew (1852). Abb.: Die losen Versteinerungen des Schanzenberges bei Meseritz. Vom Oberlehrer Kade. Schüler in I 8, II 28, III 37, IV 55, V 49, VI 28. = 205. Die Abgangsprüfung machten 4.

Köln. (1852). Abb.: Prüfung der Leistungsfähigkeit eines Dampfschiffes. Von Oberlehrer Dr. Garthe. Schüler in I 18, II 35, III 59, IV a und b 60, V 44, VI 57. Als reif entlassen 11.

Trier. (1852.) Dir. Viehoff. Abb.: Ueber die Zusammenkunft des deutschen Kaisers Friedrich III. mit dem Herzog Karl dem Kühnen von Burgund zu Trier 1473. Von Arenß. Als reif entlassen 6.

Elberfeld. (1852.) Dir. Dr. Ph. Wadernagel. Schüler in I 7, II 25, III 29, IV 27, V 61, VI 62. Vorschule 29. = 240.

Düsseldorf. (1852.) Dir. Dr. Heinen. Abb.: Die Religionen des Heidenthums in ihrer Entwicklung. Vom Kaplan Langendorff. Als reif entlassen 6. Schüler in Ia und b 18, II 16, III 27, IV 42, V 53, VI 40.

S. Sachsen. Annaberg. Dir. Bach. Abb.: Ueber den Unterricht in der Chemie an Realschulen. Von Dr. Stöfner. 114 Schüler.

Hannover. Hannover. Abb.: Die Landenge von Suez in handelspolitischer Rücksicht. Von Dr. Gallin. Schüler in I 12, II 20, III 31, IV 40, V 36, VI 41. Vorschule VII 36, VIII 40, IX 35, X 36. = 327. Als reif entlassen 3. Herr Dir. Zellkamp weist nach, daß die Anstalt nichts weniger als eine Beamtenchule sei, sondern vorzugsweise Mitglieder des gewerblichen Mittelstandes ausbilde.

Oldenburg. Oldenburg. Dir. Dr. Breier. Abb.: Die phonetische Schrift. Vom Dir. Schüler in I 9, II 25, III 33, IV 43, V 35. Vorschule I 35, II 44, III 42. = 266.

Sachsen-M. Saalfeld. Dir. Dr. Weidemann. (Bei Erwähnung des Programms 1852 ist versäumt die Abb. des Dir.: Ueber den inductiven Religionsunterricht, namhaft zu machen.) Abb.: Gaa von Saalfeld. Von Richter. Schüler in I 4, II 11, III 29, IV 30, V 29.

Sachsen-W. Eisenach. Dir. Dr. Roeppe. Schüler in I 4, II 6, III 10, IV 27, V 32, VI 23. = 102. Als reif entlassen 3.

E. Personalchronik.

- Preußen.** Liesegang, Cand., zum Hülfsl. am G. zu Beseel.
 Schulze, Hülfsl., zum o. L. am G. in Quedlinburg.
 Dr. Nauck, Cand., zum Adj. am F. G. in Berlin.
 Dr. Paverstadt, Cand., zum o. L. am f. G. in Emmerich.
 Dr. Ziezow, Hülfsl., zum o. L. am F. W. G. in Berlin.
 Humperdink, Cand., zum 2. L. am Prog. in Siegburg.
 Hägele, Cand., zum Coll. am f. G. in Breslau.
 Dr. Bormann, D. L. am G. in Halberstadt, zum Prof.
 Dr. Pasper, Cand., zum Adj. am G. in Wittenberg.
 Hunske, L. am G. in Inst. in Jenkau, zum o. L. am G. in Marienwerder.
 Eschweiler, Capl., zum kathol. Religionsl. am G. in Neuß.
 Dr. Gerth, D. L. am Päd. in Putbus und Dietrich, Zeichenl. am G. in Erfurt, zu Prof.
 Am G. in Prenzlau Subr. Buttman zum Proor., Coll. Dr. Strahl zum Contr., Gerhard, 4. Coll., zum Oberl. u. 1. Coll., Dr. Dibelius, 5. Coll. zum D. L. und 3. Coll., Dr. Bormann von der Klosterschule Rosleben zum Subr. und Pöckel, Hülfsl., zum 5. Collab.
 Scholz, Cand., zum o. L. am G. in Hirschberg.
 Dr. Bergmann, Cand., zum Contr. am G. in Brandenburg.
 Hemmerling und Dr. Poeth, Cand., zu o. L. am G. in Neuß.
 Dr. Langguth, Cand., zum o. L. am G. zu Zeiß.
 Dr. Cramer, Dir. des F. G. in Berlin, zum Dir. der Franke'schen Stiftungen in Halle.
 Dr. Schrader, Contr. am G. in Brandenburg, zum Dir. des G. in Sorau.
 Dr. Milewsky, D. L. am M. G. in Posen, zum Dir. des G. in Erzmessing.
 Dr. Wehrmann, o. L. am Päd. u. L. F. in Magdeburg, zum Rect. des G. in Zeiß.
 Dr. Bartsch, o. L. an der Königl. Realsch. in Berlin, zum D. L.
 Sarg, Cand., als o. L. an der Realsch. in Meseritz.
 An der Realsch. in Brandenburg asc. Kirchner, 2. D. L. zum 1., Buchmann, 3. D. L. zum 2., Cand. Dr. Lapöhn zum 3. D. L.
 Schmidt, Coll., zum o. L. an der F. W. Sch. in Stettin.
 Dr. Reinken, Privatdoc. in der kath. th. Fac. der Univ. Breslau, zum a. o. Prof.
 Dr. Haupt, Prof., zum o. Prof. der röm. Litt. a. d. Univ. Berlin.
 Lic. A. Menzel, a. o. Prof. in der theol. Fac. des Lyc. Hof. in Braunsberg, zum o. Prof.
 Dr. Reichert, Prof. a. d. Univ. Dorpat, zum o. Prof. der Physiol. an der Univ. Breslau.
 Dr. G. Werther, L. a. d. Art. u. Ing. Schule in Berlin, zum o. Prof. der Chemie a. d. Univ. Königsberg.
 Fürbringer, Dir. vom Sem. f. Stadtsch. in Berlin, aus dem Staatsdienst auf sein Ansuchen entlassen. (Ist Stadtschulrath in Berlin.)
 Thilo, Dir. vom ev. Schullehrersemin. in Erfurt, an das Sem. in Berlin als Dir.
 Golpisch, Pred. in Jähnsdorf, zum Dir. des ev. Schullehrersemin. in Stettin.
 Lampenscherf, kath. Mil. Pred. in Düsseldorf, zum Reg., geistl. u. Schulrath bei der Reg. in Siegmaringen.

Seegemund, Sup. in Gottbus und Reichhelm, Sup. in Belzig, zu Reg. Conf. und Schult. bei der Reg. zu Frankfurt a. O.

Schwarzburg-S. Goebel, Dr. Zange, Dr. Quack, D. L. am G. in Sondershausen, zu Prof.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Verordnung vom 5. December 1852 über Einrichtung der Sommerschulen für die Dienst- und Hütelinder.

Die nur zu häufige Wahrnehmung, daß die während der Sommerzeit in fremde Dienste vermieteten oder von ihren Eltern zum Viehhüten und zu anderen häuslichen und wirthschaftlichen Arbeiten benutzten, noch schulpflichtigen Kinder dem Schulunterrichte einen großen Theil des Jahres hindurch gänzlich entzogen werden und somit der sittlichen Verwilderung entgegen wachsen, macht uns die Ergreifung ernster Vorbeugungsmaßregeln zur Pflicht. Wir verordnen daher auf Grund der Schulordnung für die Provinz Preußen vom 11. December 1845, § 5, wie folgt:

§ 1. Für diejenigen Kinder, welche von ihren Eltern zum Hüten des Viehes oder zur Beihülfe bei ihren häuslichen oder landwirthschaftlichen Arbeiten benutzt oder zu dergleichen Arbeiten in fremde Dienste vermietet werden, wird vom 1. Mai bis 1. November jeden Jahres ein besonderer Schulunterricht mit verringerter Stundenzahl eingerichtet.

§ 2. Diejenigen Kinder, welche zu diesem Unterrichte verstattet sind, müssen, wenn sie im Schulorte selbst sich befinden, den Unterricht täglich zwei Stunden, diejenigen, welche nicht über eine Viertelmeile von der Schule entfernt wohnen, an zwei Tagen je drei Stunden und diejenigen endlich, welche weiter als eine Viertelmeile bis zum Schulhause haben, wöchentlich mindestens einen ganzen Tag, also sechs Stunden den Unterricht besuchen.

§ 3. Die für den Unterricht dieser Kinder zu verwendenden Stunden, resp. Tage, werden unter Genehmigung des Localschulinspectors von dem Schulvorstande einzeln für Aemal im Voraus bestimmt und es kann da, wo diese Kinder die Schule täglich besuchen, dazu auch die Zeit am frühen Morgen, vor den gewöhnlichen Schulstunden, oder während des Mittags gewählt werden. Ob in diesem Falle der allgemeine Schulunterricht der übrigen Kinder auf täglich vier Stunden und da, wo die Sommerschule wöchentlich nur an einem Tage gehalten wird, auf vier Tage zu beschränken ist, bleibt im Ermessen des Schulinspectors und Schulvorstandes überlassen. Jedenfalls wird der Lehrer da, wo die Sommerschüler mit den übrigen gleichzeitig die Schule besuchen, so einzurichten haben, daß er die letztern in den Stunden des gemeinschaftlichen Zusammenseins vorzugsweise mit eigenen Uebungen beschäftigt, um sich zunächst der Sommerschüler annehmen zu können.

§ 4. Kein schulpflichtiges Kind darf ohne schriftlichen Erlaubnißschein seines bisherigen Localschulinspectors zur Sommerschule verstattet werden.

§ 5. Ein solcher Erlaubnißschein darf nur solchen Kindern ertheilt werden, welche bereits das zehnte Lebensjahr erreicht, einige Fertigkeit im Lesen erlangt, die Schule während des Winters regelmäßig besucht haben und arm sind.

§ 6. Der Schulinspector darf bei eigener Verantwortlichkeit einen solchen Erlaubnißschein erst alsdann ertheilen, wenn er sich von dem wirklichen Vorhandensein der vorstehend aufgeführten Bedingungen vollständig überzeugt hat. Daß, und wie dies geschehen, ist in dem Erlaubnißschein ausdrücklich zu bemerken.

§ 7. Dieser Erlaubnißschein ist dem betreffenden Ortschullehrer vorzuzeigen, welcher auf Grund desselben das Kind in ein von ihm zu haltendes besonderes Verzeichniß der Sommerschüler einträgt.

§ 8. Wer ein schulpflichtiges Kind ohne einen solchen Erlaubnißschein in den Dienst nimmt, oder ein eigenes während der regelmäßigen Schulzeit zum Viehhüten verwendet, oder den Erlaubnißschein dem Ortschullehrer nicht vorzeigt, um das betreffende Kind zur Sommerschule anzumelden, der verfällt in Gemäßheit der polizeilichen Verordnung vom heutigen Tage in eine Polizeistrafe von 1 bis 10 Rthlr., und ist im Wege der Execution anzuhalten, das Kind aus dem Dienste zu entlassen, resp. zum Hüten nicht weiter zu verwenden, oder den Erlaubnißschein und die geschehene Anmeldung zur Sommerschule nachträglich nachzuweisen.

§ 9. Bis zum 1. Juni jedes Jahres reicht jeder Ortsvorstand dem Kreislandrathe ein vollständiges Verzeichniß der im Orte vorhandenen Dienst- und Hütelinder mit der Angabe, bei wem dieselben dienen, resp. das Vieh hüten, welches mit der Bescheinigung des Lehrers darüber, welche demselben vorschriftsmäßig zur Sommerschule angemeldet sind, zu versehen, ein.

§ 10. Ortsvorstände und Lehrer, welche ihre Pflicht hierin nicht pünktlich und gewissenhaft erfüllen sollten, werden unnachlässiglich für jeden Uebertretungsfall in eine Ordnungsstrafe von 1 Rthlr. bis 2 Rthlr. genommen werden.

§ 11. Der Kreislandrath schreitet auf Grund dieser Listen sofort gegen die § 8 bezeichneten Eltern oder Dienstherrschaften ein, welche die vorschriftsmäßige Anmeldung unterlassen haben.

§ 12. Die Herren Kreislandräthe haben sich so viel als möglich durch örtliche Revisionen von der Vollständigkeit und Richtigkeit der bei ihnen eingereichten Listen zu überzeugen, auch von Zeit zu Zeit Revisionen derselben durch die Gendarmen zu veranlassen.

§ 13. Für jede nicht durch Krankheit oder sonst unabwendbare Ursachen gerechtfertigte Unterrichtsversäumnis eines zur Sommerschule verstatteten Kindes werden die Schulversäumnisstrafen im ersten und zweiten Falle mit 4 Pf., in den folgenden aber mit 5 Sgr. für jeden Tag von der Dienstherrschaft, resp. von den Eltern des nicht zur Schule gekommenen Kindes unnachlässiglich im ordentlichen Wege eingezogen, im Falle des Unvermögens der Zahlungspflichtigen aber in angemessene Gefängnisstrafe umgewandelt (Schulordnung § 4). Wo für die Sommerschule nur zwei, resp. ein Tag wöchentlich angesetzt ist, da wird die Strafe für solch einen versäumten Tag gleich der für eine halbe, resp. ganze Woche gerechnet.

§ 14. Der Lehrer führt über die Versäumnisse der Sommerschüler eine besondere Liste und reicht dieselbe jeden Sonnabend dem Schulvorstand ein, der sie mit dem Vermerk des Betrages der verwirkten Strafe versieht und demnächst der Ortspolizeibehörde zur Festsetzung und Beitreibung übergibt. Letztere endlich stellt nach Vollstreckung der Strafen, welche jedenfalls im Laufe der nächsten Woche erfolgen muß, die Liste mit der Bescheinigung der wirklich vollzogenen Vollstreckung dem Localschulinspector zurück. Sind keine ungerechtfertigten Versäumnisse vorgekommen, so hat der Lehrer dem Schulinspector eine Vacatanzeige einzureichen.

§ 15. Die Schulinspectoren haben über alle die Sommerschule betreffenden An-

keiten ein besonderes Actenstück zu halten, in welches namentlich auch die Mißlisten und Vacatanzeigen zu bringen sind.

6. Die Kreis Schulinspectoren haben sich bei jeder Schulvisitation von dem Vorhandensein dieser Acten und davon zu überzeugen, daß die vorstehenden Bestimmungen genau befolgt worden sind. In jedem Visitationsberichte ist, daß dieß geschehen, zu vermerken und jeder etwa wahrgenommene Verstoß bei uns zur Anzeige zu bringen.

Wir empfehlen wir zu sämmtlichen Bewohnern unser Departements das Vertrauen hegen, daß sie in der vorstehenden Verordnung neben der wirksamen Erleichterung in der Erziehung ihrer Kinder bei ihren wirthschaftlichen Arbeiten die durchaus nothwendige Unterstützung erkennen werden, daß die Jugend nicht der erforderlichen Erziehung zur Tugend, zum Gehorsam, zur Tüchtigkeit in ihrem künftigen Stande entbehre, und wir insbesondere erwarten, daß die Herren Pfarrer durch seelsorgerische Einwirkung auf die betreffenden Eltern und Dienstherrschaften, die Herren Kreislandräthe durch die schnellste und nachdrücklichste Handhabung der gesetzlichen Zwangsmittel die laueste Ausführung und Befolgung derselben herbeizuführen bemüht sein werden.
Paris, den 5. December 1852. Königl. Regierung. Abtheilung des Innern.

Verordnung vom 24. März 1853 über den Schulbesuch.

Da sich die in früherer Zeit von uns erlassenen Vorschriften über den Schulbesuch immer mehr als ausreichend erwiesen haben, in letzterer Zeit auch wiederholt zu unserer Kenntniß gekommen sind, in denen es versucht worden, Schulverhältnisse durch Unkenntniß jener älteren Bestimmungen zu entschuldigen, so verordnen wir mit auf Grund des Gesetzes vom 11. März 1850 (Gesetzsammlung S. 265 seq.) unter Bezugnahme auf die §§ 43 bis 49, Tit. 12, Theil II Allgemeinen Landrechts Nachstehendes:

§ 1. Jedes Kind, welchem seine Eltern, Pfleger und sonst zur Erziehung Vertretete nicht den erforderlichen Unterricht im Hause oder in einer Privatschule versetzen, kann, wenn es dieselben wünschen, mit Genehmigung des Schulvorstandes nach vollendetem fünften, soll aber nach vollendetem sechsten Jahre in die öffentliche Schule geschickt werden.

Mangelhafte körperliche und geistige Ausbildung begründet eine Ausnahme; auch da, wo für einzelne, von dem Schullocal sehr entfernt liegende Ortschaften der Umfang der Schulpflichtigkeit ausdrücklich von uns auf das zurückgelegte siebente Jahr bemessen ist, es einstweilen dabei das Bisherige behalten.

§ 2. Jedes Kind ist so lange schulpflichtig, bis es nach dem Befunde seines Pflegers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten erlangt hat (§ 45, Titel 12, Theil II Allg. Landrechts; Ministerialordr. vom 14. Mai 1825; Gesetzsammlung S. 149). Als Regel gilt rückwärtslich der Kinder evangelischer Confession die Einsegnung, rückwärtslich derjenigen anderer Confessionen das zurückgelegte vierzehnte Jahr.

§ 3. Die Aufnahme in die Schule erfolgt in den halbjährlich stattfindenden Aufnahmetermen, und zwar dergestalt, daß zu Ostern alle Kinder, welche in der Zeit vom 1. Januar bis letzten Juni das sechste Jahr vollenden, und zu Michaelis alle Kinder, welche dasselbe in der Zeit vom 1. Juli bis letzten December zurücklegen, aufgenommen werden.

Zu diesen Terminen sind die schulpflichtig gewordenen Kinder unaufgefordert dem Schulvorstande der Schule zur Aufnahme in dieselbe anzumelden.

§ 4. Diese Meldung muß rücksichtlich der aus einem andern Schulbezirke in Zuwachs kommenden schulpflichtigen Kinder eben so wie die Aufnahme in die Schule sofort nach dem Zuzuge geschehen.

§ 5. Die Entlassung erfolgt in der Regel nach geschehener Einsegnung, und bei den Kindern nicht evangelischen Glaubens zu Ostern oder Michaelis nach zurückgelegtem vierzehnten Jahre (§ 2).

Vor diesem Zeitpunkt soll nur bei genügender, vom Localschulinspector und dem Lehrer zu bescheinigender Schultreise zeitweise Befreiung vom Schulbesuche durch die Superintendenten erteilt werden können.

§ 6. Den Eltern und wo die Kinder außerhalb des elterlichen Hauses untergebracht worden, den Erziehern, Pflegern, häuslichen Vorgesetzten und Dienstherrschaften liegt die Sorge für einen regelmäßigen Schulbesuch der schulpflichtigen Kinder ob. Sie sollen in der Wahl der Schule, so weit es die Umstände zulassen, möglichst unbeschränkt bleiben. Entscheiden sie sich aber für den Besuch einer auswärtigen Schule, so haben sie durch ein Attest des Schulvorstandes derselben der Orts- oder Polizeibehörde nachzuweisen, daß der Aufnahme keine Hindernisse im Wege stehen. Besuchte das Kind bereits eine andere Schule, so kann ein Wechsel nur in den im § 3 angegebenen Terminen erfolgen.

§ 7. Jedes Kind muß während der ganzen Dauer seiner Schulpflichtigkeit zum regelmäßigen Besuche der Schule angehalten und darf von demselben wegen Benutzung zu Feld- und anderen Arbeiten, oder wegen Theilnahme an Vergnügungen, oder darum nicht zurückgehalten werden, weil es vor dem im § 5 angeordneten Termine der regelmäßigen Entlassung das vierzehnte Lebensjahr zurückgelegt, oder nach der Meinung der Eltern, Pfleger u. ein hinreichendes Maß seiner Bildung erlangt hat.

§ 8. Die wegen des Besuchs der Sommerschulen auf dem Lande und in kleinen Städten, wegen des Unterrichts der in Fabriken und Hüttenwerken, so wie auf Glashütten u. beschäftigten Kinder, ferner die wegen der Schul- und Ernteferien allgemein oder jedes Orts bestehenden Einrichtungen, bleiben ferner in Kraft (Regierungsanordnung vom 29. Juni 1843, Amtsblatt S. 195, Regulativ vom 9. März 1839, Gesesammlung S. 156).

§ 9. Ist Krankheit der Grund der Schulversäumnis, so muß dieß von den Eltern, Pflegern u. dem Lehrer sofort und spätestens binnen drei Tagen angezeigt und nachgewiesen werden.

§ 10. Soll wegen sonstiger dringender Umstände ein schulpflichtiges Kind von dem Schulbesuche auch nur auf eine kurze Zeit dispensirt werden, so muß durch die Eltern, Pfleger u. die Erlaubnis dazu bei dem Lehrer und, falls dieser sie nicht geben zu können meint, bei dem Localschulinspector nachgesucht werden.

Der Lehrer ist berechtigt, bis zu drei Tagen Urlaub zu gewähren. Für einen längeren Zeitraum kann der Urlaub nur von dem Localschulinspector erteilt werden.

§ 11. Die Ortsschulbehörden, die geistlichen Ortschulaußseher und die Lehrer sind ebenso berechtigt als verpflichtet, Eltern, Pfleger u., welche ihrer Pflicht im regelmäßigen Anhalten der schulpflichtigen Kinder zur Schule nicht gehörig nachkommen, zu einem pflichtmäßigen Vorhalten in dieser Hinsicht aufzufordern.

§ 12. Wenn diese Aufforderungen einen geregelten Schulbesuch nicht zur Folge haben, so hat der Schulvorstand, welcher sich darüber mit dem Lehrer zu vernehmen, die von ihm als ungerechtfertigt anerkannten Schulversäumnisse der Ortspolizeibehörde zur Bestrafung anzuzeigen. Niemals darf dieß später als nach Verlauf eines Monats geschehen.

§ 13. Die vorstehenden Bestimmungen gelten gleichmäßig auch von dem Besuche der Privatschulen.

§ 14. Eltern, Pfleger u., welche ihre Kinder durch Privatunterricht bilden lassen, sind verpflichtet, sich auf Verlangen der Orts-, Schul- und Polizeibehörde darüber auszuweisen, wie dieser Unterricht erteilt wird.

§ 15. Uebertretungen dieser Verordnung werden mit einer Geldbuße bis zu 5 Rthlrn., im Unvermögensfalle mit verhältnißmäßiger Gefängnißstrafe belegt werden.

Vorstehender Erlaß ist von sämmtlichen königlichen Landrathsämtern unserß Bezirks in den betreffenden Kreisblättern aufzunehmen.

Frankfurt a. d. O., den 24. März 1853.

Königliche Regierung.

Circularverfügung vom 4. Februar 1853 betreffend den Elementarunterricht in der Muttersprache und im Gesange.

Wir finden uns durch mannigfache Erfahrungen veranlaßt, uns im Folgenden über die Behandlung zweier wichtigen und in nahem Zusammenhange stehenden Gegenstände des Elementarunterrichts, nämlich über den Unterricht in der Muttersprache und im Gesange, auszusprechen.

Bekannthschaft mit der Muttersprache, Sicherheit und Klarheit im Verständniß dessen, was in derselben mündlich und schriftlich ausgedrückt wird, so wie Correctheit und Klarheit im eigenen mündlichen und schriftlichen Gebrauch derselben, ist unbestritten eine eben so wichtige als schwierige Aufgabe des Unterrichts in der Volksschule. Alle diesem Zweck dienenden Uebungen sind demgemäß mit möglichster Sorgfalt und in angemessener Ausdehnung zu betreiben. Außerdem, daß bei jedem Unterrichtsgegenstande auf klare, bestimmte und correcte Mittheilung seitens des Lehrers und auf correcten und klaren, vom Verständniß zeugenden Ausdruck seitens der Schüler zu halten ist, darf es nicht an praktischen Uebungen in richtiger Stufenfolge, welche besonders jener Aufgabe gewidmet sind, fehlen. Sprachübungen, welchen die den Kindern geläufigen und durch den Lehrer geläufig gemachten Anschauungen und Vorstellungen zu Grunde liegen; Uebungen im Nacherzählen des Vorerzählten, überhaupt im Wiedergeben des von dem Lehrer Mitgetheilten; ferner in fertigem und sinngemäßem Lesen, wobei das Vorlesen des Lehrers durch den Lehrer selbst von besonderer Wichtigkeit ist; sodann Uebungen im Memoriren und correctem und verständigem Hersagen des Memorirten; endlich Uebungen im Abschreiben, im Niederschreiben von Dictaten, im correcten und geordneten Niederschreiben des Auswendiggelernten, des Vorgelesenen und Vorerzählten und, wo es sein kann, auch eigener Gedanken, die in dem Gesichtskreis der Kinder liegen, sind daher als ein wesentlicher Bestandtheil des Unterrichts in den Volksschulen zu behandeln.

Dagegen kann die Theorie der Muttersprache, die systematische Grammatik kein geeigneter Unterrichtsgegenstand für die Volksschule werden, weil die Kinder in derselben nach ihrem Alter und ihrem Bildungsstande unvermögend sind, ein klares Bewußtsein von den Gesetzen der Sprache zu erwerben, und weil daher ihre Beschäftigung mit diesen Gesetzen nur zu einem mechanischen Einprägen derselben führt, welches nicht über die Schulzeit hinausreicht und keine Frucht zurückläßt, während die darauf verwendete Zeit und Kraft des Lehrers und der Schüler anderen wahrhaft bildenden Beschäftigungen und Unterrichtsgegenständen und namentlich auch den vorerwähnten praktischen Uebungen in der Muttersprache entzogen wird. Nachdem die vielfachsten und leidigsten Erfahrungen hierüber vorliegen, sind es wohl nur noch Lehrer, denen es an richtiger Belehrung über diesen wichtigen Gegenstand gefehlt hat, welche an der Beschäftigung der Schüler mit der systematischen Grammatik der Muttersprache fest-

halten zu sollen glauben. Das richtige Verfahren dagegen, nur das Nothwendigste aus der Grammatik, namentlich was Rechtschreibung und Interpunction betrifft, gelegentlich bei den vorerwähnten praktischen Uebungen, und zwar so kurz und bündig, wie irgend möglich, zu berühren, ohne dabei systematische Vollständigkeit irgend zu erstreben, hat bei fortgeschrittenen Lehrern bereits durchgängig Eingang gefunden und durch seine Erfolge sich überall gerechtfertigt.

Wir erwarten von sämmtlichen Lehrern Ihres Inspectionsbezirks, welche noch an der Beschäftigung mit der systematischen Grammatik, als besonderem Unterrichtsgegenstande, festhalten möchten, daß sie dieselbe aufgeben und den in gegenwärtiger Verfügung bezeichneten Weg einschlagen werden, und veranlassen Sie, bei den Schulrevisionen darauf zu halten, daß dieß geschehe.

Der Gesang, ein kaum minder wichtiger Gegenstand des Elementarunterrichts auf jeder Stufe desselben, wird ebenfalls vorzugsweise und ganz überwiegend praktisch zu behandeln sein. Das Wichtigste ist, daß den Kindern allmählig und zwar so, daß schon auf der untersten Stufe der Anfang gemacht wird, eine mäßige Zahl geistlicher und weltlicher Melodien edler, einfacher und volksthümlicher weltlicher Lieder (mit den dazu gehörigen vollständigen Texten), welche bei den sich ergebenden Veranlassungen oft und möglichst vollständig durchzusingen sind, nach dem Gehör bis zu möglichster Sicherheit reinen und wohlklingenden einstimmigen Gesanges eingeübt wird, und zwar so, daß so weit irgend möglich in der Mittel- und besonders in der Oberclasse jedes Kind einzeln und ohne Hülfe die eingeübten Lieder singen kann. Ist durch solche Uebungen Sinn und Geschick für den Gesang in den Kindern erweckt und gebildet, so werden sie im Stande sein, den Vorrath von Liedern und Melodien, den sie in Folge dieses Verfahrens als festes und sicheres Eigenthum für ihr ferneres Leben der Schule verdanken, durch Aneignung dessen, was ihnen nach der Schulzeit das kirchliche und gesellige Leben bieten wird, zu erweitern.

Die zweite Stimme beim Gesang weltlicher Lieder wird füglich ebenfalls durch Besingen eingeübt werden können, was nur gewünscht werden kann. Der mehrstimmige Gesang dagegen kann in der Volksschule nicht gefordert werden und darf auch da, wo die Verhältnisse ihn gestatten und der Lehrer das Geschick dazu hat, nur neben den vorgedachten Uebungen und so, daß der einstimmige Gesang Hauptsache bleibt, betrieben werden.

Was das Singen nach Noten und die Bekanntschaft mit den musikalischen Zeichen betrifft, so kann dasselbe jedenfalls, wo die Verhältnisse es überhaupt gestatten, erst in der Oberclasse geübt werden. Die Erfahrung zeigt nur zu oft, daß aller angewandten Mühe ungeachtet die Kinder nur scheinbar nach den auf der Wandtafel oder im Liederbuche stehenden Noten, in Wirklichkeit aber nur nach dem Gehör singen, während andererseits in nicht wenigen Schulen eine erfreuliche und fruchtbare Uebung im Gesang ohne Kenntniß der Noten erzielt wird und bewährte Kenner die Kenntniß der Noten für nicht durchaus nothwendig in der Volksschule halten. Wenn also ein Lehrer derselben ent Rathen, oder die dazu erforderliche Zeit nicht erübrigen zu können glaubt, oder auch das dazu erforderliche Geschick nicht besitzen möchte, so ist nicht darauf zu dringen.

Wird der Gesangsunterricht auf die im Vorstehenden bezeichneten engen, aber nothwendigen Grenzen zurückgeführt, so ist zu hoffen, daß der Gesangsunterricht in den Volksschulen eine bleibende Frucht für das kirchliche und für das ganze Volksleben bringen wird, welche seither leider nur zu oft vermißt wird, obgleich es an dem Eifer und der Sachkenntniß bei zahlreichen Lehrern keineswegs fehlte.

Sie wollen das anliegende Duplicat dieser Verfügung bei sämmtlichen Lehrern Ihrer Inspection circuliren und von denselben durch Namensunterschrift darauf ver-

merken lassen, daß es zu ihrer Kenntniß gelangt ist, und sodann binnen drei Monaten an uns zurückreichen; auch künftig neu eintretende Lehrer mit dieser Verfügung nach ihrem ganzen Inhalt bekannt machen.

Koblenz, den 4. Februar 1853.

Königliche Regierung, Abtheilung des Innern.

An sämtliche Schulinspectoren des Verwaltungsbezirks der königlichen Regierung zu Koblenz.

Circularverfügung vom 17. Februar 1853 betreffend die im Interesse des Confirmandenunterrichts bei Ausstellung der Erlaubnißscheine für Tanzlehrer zu stellenden Bedingungen.

Nach einer uns von dem Königl. Consistorium zugegangenen Mittheilung ist in neuerer Zeit wiederholt vorgekommen, daß Confirmanden ungeachtet aller seeligerlicher Zusprache nicht haben abgehalten werden können, selbst noch kurz vor der Confirmation an dem wohl gar in öffentlichen Gasthäusern unter Verabreichung starker Getränke erteilten Tanzunterrichte Theil zu nehmen und daß unverständige Eltern solcher Kinder den ihnen von den Geistlichen gemachten Vorstellungen nicht allein kein Gehör gegeben, sondern die Kinder wohl gar von dem Confirmandenunterrichte zurückhalten haben. Wenn einerseits zu erwarten steht, daß die Geistlichen solche Kinder zur Confirmation nicht zulassen werden, so ist doch damit das Aergerniß nicht beseitigt, welches durch ein solches Verhalten gegeben wird, und noch weniger die Besorgniß seitigt, daß gewissenlose, dem Einflusse der Geistlichen widerstrebende Eltern die religiöse Bildung ihrer Kinder vernachlässigen und in verderblicher Weise hemmen.

Wir sehen uns daher veranlaßt, um derartigen Vorfällen für die Folge begegnet zu sehen, die Geistlichen und Magisträte hierdurch anzuweisen, den Tanzlehrern, welche die Ertheilung ihres Unterrichts an jedem Orte die Erlaubniß der Ortsbehörde, d. h. des Gemeindevorstandes und des betreffenden mit der Inspection der Schule auftragten Geistlichen, einzuholen haben, den immer nur widerruflich zu erteilenden Erlaubnißschein nur mit der Modification auszustellen, daß sie Kinder, welche zur Confirmation vorbereitet werden, zum Tanzunterricht nicht annehmen dürfen, und daß, wenn sie dieser Anordnung entgegenhandeln sollten, ihnen jener Erlaubnißschein sofort entzogen werden.

Eben so wenig ist es zu gestatten, daß der Tanzunterricht für Kinder in öffentlichen Gasthäusern erteilt werde, wie dieß bereits durch das Rescript des Königl. Consistoriums des Innern vom 10. März 1844 als unstatthaft bezeichnet worden ist. Es hierauf sind die Tanzlehrer bei Nachsuchung des Erlaubnißscheines für den von ihnen zu erteilenden Unterricht aufmerksam zu machen.

Die Ortsschulbehörden weisen wir aber hierdurch an, darüber sorgfältig zu wachen, diese Bedingungen, unter welchen der Erlaubnißschein für Tanzlehrer überhaupt erteilt werden darf, von letztern vollständig erfüllt werden und, sofern dieß nicht geschehen sollte, die erteilte Erlaubniß sofort zurückzuziehen und zum wirksamen Einsetzen gegen etwaige Ueberschreitungen die Mitwirkung der Polizeibehörde nöthigenfalls in Anspruch zu nehmen.

Die Herren Superintendenten haben diese Anordnungen sämtlichen Geistlichen der Diocese zur Kenntnißnahme und Nachachtung mitzutheilen.

Magdeburg, den 17. Februar 1853.

Königliche Regierung, Abtheilung für die Kirchenverwaltung und das Schulwesen.
Sämtliche Superintendenturen und Magisträte des Regierungsbezirks Magdeburg.

Circularerlaß vom 25. November 1852 betreffend die Ein-
sammlung der Naturalcompetenzen der Schullehrer
durch die Gemeindeerheber.

Es sind uns in den letzten Jahren von vielen Lehrern in dem rechtsrheinischen Theile unsers Bezirkes mehrfache Beschwerden darüber zugekommen, daß die Naturalien, welche sie als Lehrer kompetenzmäßig zu beziehen haben, ihnen theils gar nicht, theils nur sehr unregelmäßig und spät und in zu geringer Qualität zugehen, so wie daß sie durch administrative oder gerichtliche Vertreibung derselben in bedeutende Kosten und Conflict mit den Zahlungspflichtigen gerietzen, welche ihrer Stellung und ihrer Wirksamkeit sehr nachtheilig seien. Wir können diese Beschwerden nach unserer Erfahrung, namentlich aus den letzten Jahren, im Allgemeinen nur als begründet anerkennen, und erachten es daher für unsere Pflicht, sowohl im Interesse des Dienstes als auch der verpflichteten Einwohner diesem Uebelstande so viel als nur möglich abzu-
zuhelfen. Wenn nun auch die in neuerer Zeit auch von den höchsten Gerichten auf Grund der Cabinetsordre vom 17. August 1835 und vom 19. Juni 1836 und der Executionsordnung vom 24. November 1843 als zulässig anerkannte zwangsweise Vertreibung aller derartigen Rückstände auf administrativem Wege dem betreffenden Lehrer schließlich zu seinem rechtmäßigen Einkommen verbelfen kann, so erfordert doch das Einschlagen dieses Weges durch den Lehrer öfters erhebliche Vorlagen, deren Ersatz ihm nicht einmal bei zahlungsunfähigen Verpflichteten gewährt werden kann, und bringt ihn in ein so unangenehmes Verhältniß zu Lepteren, daß sich Mancher nur sehr ungern oder auch gar nicht zum Betreten dieses Weges entschließt. Es erscheint daher angemessen, daß Mittel und Wege gefunden werden, die Lehrer vor Ausfällen und Nachtheilen dieser Art durch eine die Verpflichteten nicht belästigende, die Erhebung vielmehr erleichternde Weise zu schützen. Dieser Zweck wird vornehmlich dadurch erreicht werden, daß die Einsammlung jener Lehrernaturalien in ähnlicher Weise wie die Erhebung des Schulgeldes als eine Schul- und Communalangelegenheit angesehen und behandelt wird, und demnach entweder — wie es an vielen Orten bereits der Fall ist — der Communalempfänger — und zwar gegen die zuständigen Erhebungsgebühren — von dem Gemeinderathe unter Zustimmung des Lehrers mit der Erhebung dieser Naturalien an einem den Verpflichteten vorher anzukündigenden Orte und Tage beauftragt werde, daß die dann vorkommenden Rückstände ohne Verzug in Geld veranschlagt und von dem Communalempfänger gleich den übrigen Communalabgaben nöthigenfalls zwangsweise erhoben werden.

Sie wollen diese für das Gedeihen des Schulwesens und der Amtsfreudigkeit des Lehrers sehr wichtige Angelegenheit in ernstliche Erwägung ziehen und die betreffenden Gemeinderäthe durch den Bürgermeister, nachdem derselbe sich vorher mit dem betreffenden Lehrer benommen haben wird, zu eingehender Berathung über die Abhülfe dieses Uebelstandes veranlassen und ihnen zugleich eröffnen lassen, daß wir jedenfalls darauf halten werden, daß das ohnehin in den meisten Fällen nur dürftige Einkommen der Lehrern unverkürzt zukomme.

Wenn der Lehrer und der Schulvorstand in einzelnen Fällen darauf antragen sollten, daß die fraglichen Naturalien in angemessene und das wirkliche Einkommen der Stelle nicht schmälernde Geldbeträge verwandelt werden, so wollen Sie diese Anträge, insofern sie Ihnen geeignet scheinen sollten, dem Gemeinderath vorlegen lassen.

Sie wollen uns binnen vier Monaten anzeigen, wo in Ihrem Kreise die vorstehend erwähnten Uebelstände vorkommen, was zu deren Abhülfe geschehen ist und welche Hindernisse der Abhülfe noch entgegenstehen. Wir geben Ihnen anheim, Ihrem allgem. meinen Berichte besondere Berichte über die bei den einzelnen Schulen vorgenommenen

und von uns zu genehmigenden Verhandlungen beizufügen oder nachzusenden. Wir haben die Lehrer durch die betreffenden Schulinspectoren von dem Inhalte dieser Verfügung in Kenntniß setzen lassen.

Koblenz, den 25. November 1852.

Königliche Regierung, Abtheilung des Innern.

An die Landräthe des Verwaltungsbezirks der königlichen Regierung zu Koblenz.

Verordnung vom 8. April 1853 betreffend den Schulbesuch blinder Kinder.

Nicht selten herrscht noch die Meinung, es könnten blinde Kinder die Ortsschule nicht mitbesuchen. Es macht allerdings in manchen Gegenständen etwas mehr Mühe, ein blindes Kind mit zu unterrichten, aber ein Lehrer, der von rechter Liebe für seinen Beruf durchdrungen ist, wird dieselbe gewiß nicht scheuen. Blinde Kinder machen übrigens oft bessere Fortschritte als sehende; sie werden weniger zerstreut von den Außendingen, sie behalten ihre Aufmerksamkeit mehr ungetheilt auf den zu behandelnden Gegenstand, merken sich darum von dem Vorgetragenen ungleich mehr, wie sie denn in der Regel ein besseres Gedächtniß haben als jene. Sie können biblische Geschichte, das Lernen des Katechismus und der Liederverse, das Kopfrechnen, die Geschichte und die Naturkunde und besonders den Gesangsunterricht mit den andern Schülern ganz tüchtig gemeinsam haben und in den Lehrstunden werden sie auf das Gelesene merken.

Sie sind auch keineswegs störend für die andern; sie können vielmehr eine Veranlassung sein, das edle Gefühl der Theilnahme und der Nächstenliebe anzuregen, wenn der Lehrer es nur irgend versteht, seinen Schülern ins Herz zu reden, daß sie dieser unglücklichen Mitschüler sich annehmen, sie auf dem Schulwege führen, sie vor der Gefahr, Schaden zu nehmen, bewahren. Wohl aber ist das blinde Kind ein Prüfstein für die Schule. Wenn die andern Kinder, statt ihm thätige Liebe zu erweisen, es necken und verhöhnen und Muthwillen an ihm üben, dann steht es schlecht um den Geist der Schule und den Erfolg des Religionsunterrichtes.

Für das blinde Kind ist es außer den Kenntnissen, die es in der Schule erlangt, noch von großem Gewinn, daß es mit andern Kindern gerade in der Schule, wo Alles wohlgeordnet sein und zugehen sollte, beisammen ist, und hört, wie sich alle in die vorgeschriebene Ordnung zu finden suchen; wie denn überhaupt das ganze Schulleben, der tägliche Umgang mit dem Lehrer und mit andern Kindern für das blinde Kind von großem Nutzen sein und auf die Erhaltung seiner Kräfte und Anlagen wohlthätig einwirken wird.

Die Herren Geistlichen und Schulverstände haben daher dahin zu wirken, daß ein blindes Kind nicht etwa von seinen Eltern von der Schule, weil es da doch nichts lernen könne, zurückgehalten oder wohl gar von dem Lehrer, weil es den Unterricht bre. zurückgewiesen werde, sondern wie andere Kinder die Ortsschule regelmäßig besuche. Eltern und Lehrer aber machen wir noch besonders auf die kleine Schrift „Anweisung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder, deren erste Jugendbildung und Erziehung in ihren Familien, in öffentlichen Volksschulen 2c. von J. G. Duin, Breslau 3. Auflage 5 Sgr.“ aufmerksam.

Danzig, den 8. April 1853.

Königliche Regierung, Abtheilung des Innern.

Circularverfügung vom 2. April 1853 betreffend den Beginn und Schluß der Ferien bei den Gymnasien.

Aus den von den königlichen Provinzialschulcollegien über die Circularverfügung

vom 23. September v. J. — Nr. 13894 — erstatteten Berichten habe ich gern angenommen, daß fast überall bereits von den Gymnasialdirectoren bei dem Beginn und Schluß der Ferien darauf Rücksicht genommen wird, daß der würdigen Feier der Sonn- und Festtage nicht durch Verwendung derselben zu Reisen von Seiten der Gymnasialschüler Eintrag geschehe. Diese löbliche Anordnung ist nicht allein auch für die Zukunft festzuhalten, sondern das königliche Provinzialschulcollegium hat auch dahin zu wirken, daß dieselbe bei denjenigen Gymnasien Eingang finde, wo sie bisher etwa noch nicht getroffen sein sollte. Die näheren desfalligen Anordnungen überlasse ich dem königlichen Provinzialschulcollegium zu treffen, unter Berücksichtigung der Localverhältnisse und der sonst in Betracht kommenden Momente.

Berlin, den 2. April 1853.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.
An sämtliche königliche Provinzialschulcollegien.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Dr. Wohlfarth, J. S., Kirchenrath, Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens in bes. Rücksicht auf die Gegenwart 2c. 3tes Heft. Bogen 25—36. Quedlinburg, Basse.

J. A. Heindl, q. Insp. des Sem. für Schwaben 2c., Pädagogische Aehrenlese, oder: Wichtigstes und Bestes aus pädag. Schriftstellern alter und neuer Zeit 2c., gesammelt 2c., für Schullehrer 2c. Augsburg, Rieger. 480 S. 1 Thlr.

R. Selbsam, Elementarl. am G. M. M. in Breslau, Der Geist der Jacotot'schen Methode in Beziehung auf den ersten Elementarunterricht. 2te, umgearb. und verm. Aufl. Breslau, Aderholz. 86 S.

Bonn, Gymnasiall., Grundzüge einer allg. Methode zum Sprechen und Schreiben aller lebenden und todtten Sprachen. Aachen, Mayer. 30 S.

P. h. Röhrer, Seraphin Schöpfer. Hist. Erz. a. d. J. des 7jährigen Krieges für die Jugend. Nürnberg, Vogt. 156 S. 12 Ngr.

Derselbe, Guruba der Juwelenhändler. ibid. 94 S. 15 Ngr.

Leuscher, Kirchen-, und Dr. Hanschmann, Sem. Insp. in Weimar, Kirchen- und Schulblatt in Verbindung. Jahrg. 1852. 318 S. Jahrg. 1853, Heft 1—3. 72 S. Weimar, Hofbuchdruckerei.

J. Hoffmann, Rufe mich an in der Noth, so 2c. Erz. f. d. Jugend. Mit 4 Stahlst. 122 S. 7½ Sgr. Breslau, Trewendt.

R. Baron, Fiorita, das Räubermädchen. Erz. f. d. Jugend. Mit 4 Stahlst. 110 S. 7½ Sgr. Breslau, Trewendt.

Derselbe, König und Kronprinz. Für die Jugend. Mit 1 Stahlst. 126 S. 7½ Sgr. Breslau, Trewendt.

Dr. Keyser, SeminarDir. in Sondershausen, Pädagogische Studien. Ein Lehr- und Bildungsbuch für Volksschullehrerseminarien und junge Volksschullehrer. Nach den besten Schriftstellern zusammengestellt. Leipzig, Fleischer. X u. 504 S.

C. I. Dr. G. Billroth, Lat. Schulgrammatik. 3te Ausg. Von Dr. F. Ellendt Dir. in Gießen. Vermehrt mit einem Index. Leipzig, Weidmann. XVI u. 510 S.

Langensiepen, Oberl. in Siegen, Vorlage der Flexionslehre einer lateinischen Grammatik für den prakt. Unterricht. 32 S. Siegen, Vorländer. (Progr. 53 der h. S. in Siegen.)

Dr. E. F. Hauschild, Dir. des mod. Gesamtg. in Leipzig, Elementarbuch der franz. Spr. nach der calculirenden Meth. 1. Cursus. 3te Aufl. Leipzig, Kenger. 136 S.

H. Benedek, Franz. Grammatik für die untern Classen von Gymn. und Realsch. VIII und 128 S. 7½ Sgr. Potsdam, Kiegel.

Dr. E. Hauschild, Privatdocent an der Univ. Basel, Die Lautlehre der deutschen Sprache als Mittel zur Kunst des mündlichen Vortrages und als Grundlage zur Anbahnung des Sprachverständnisses und der Rechtschreibung. Leipzig, Baumgärtner. X u. 98 S.

Dr. J. Fölsing, Prof., Lehrb. f. d. elem. Unterricht in der engl. Sprache mit Lesebüchen und Uebungen u. 7te Aufl. Berlin, Enslin. VIII u. 112 S.

Dr. W. Zimmermann, Oberl. in Halle, Schulgr. der engl. Sprache für Real- und höhere Töchtersch. und Privatunterricht. 1ster Cursus. Enth. Ausspr., Formenl., Einführung in die Lectüre und Imitation der Büchersprache. Halle, Schwetschke. XII u. 227 S.

Dr. F. Schottky, o. L. an der Realschule in Breslau, Englische Schulgrammatik. 2te, umgearb. und verm. Aufl. 184 S. 15 Sgr. Breslau, Trewendt.

Der selbe, Engl. Uebungs- und Lesebuch für den ersten Cursus, oder: Prakt. Theil zu der engl. Gramm. 2te, verb. und verm. Aufl. 230 S. 15 Sgr. Breslau, Trewendt.

Jung, Lehrer der engl. Sprache in Nürnberg, Vollst. theor. prakt. Grammatik der engl. Sprache zum Schul- und Privatgebrauch. XII u. 496 S. 1 Rthlr. 6 Sgr. Nürnberg, Stein.

L. Döderlein, Homerisches Glossarium. 2ter Band. 384 S. Erlangen, Enke.

H. Barbier, Prof. am G. in Hadamar, Antibarbarus der franz. Sprache u. 2te u. 3te Lief. Bogen 9—Schluß. 384 S. Frankf. a. M., Brönnner.

L. Reignier, Neues Comptoirlexikon der franz. und deutschen Sprache. Enth. eine vollständige Terminologie des Handels u. 11. Deutsch-französisch. Nürnberg, opfbeck. 254 S.

Jahns, Rector, Lehrer an der M.-schule in Hannover, Lehrbuch der deutschen Sprache für Schüler für die zweite Stufe des deutschen Sprachunterrichts. 3te verb. Aufl. Hannover, Helwing.

Dr. F. Mojszissig, Oberl. am G. in Conitz, Lat. Grammatik zunächst für die untern und mittl. Cl. d. Gymn. 2te verb. Aufl. Berlin, Gaertner. 300 S. 16 Sgr.

C. II. Sammlung griech. und latein. Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen: Xenophons Cyropädie, erklärt von Hertlein. 1stes Bdchn. 214 S. 10 Ngr.

C. Jul. Cæsaris Comment. de bello Gallico, erklärt von Kraner. Mit einer Karte von Kiepert. 318 S. 22½ Ngr. Leipzig, Weidmann.

Lansing, Oberl. am G. in Osnabrück, Französisches Lesebuch f. d. obern Classen n. Gymn., Realsch. u. Systematisch nach den Litteraturgattungen geordnet, mit Anm. Osnabrück, Radhorst. 408 S. 27 Sgr.

Dr. Mager, Französisches Lesebuch. 2ter Band. 5te, umgearb. und verm. Aufl. XXII u. 414 S. 24 Sgr. Stuttgart, Cotta.

Der selbe, Deutsches Lesebuch. 1ster Band. 7te Aufl. XX u. 349 S. 16 Ngr. Stuttgart, Cotta.

Görlich, Munkel, Quietmeyer, L. a. d. Stadtdochterschule in Hannover, anderheimat. Erstes Lesebuch. 3te verm. Aufl. 184 S. Hannover, Helwing.

Quietmeyer, Schul- und Hausfreund. Deutsches Lesebuch für Volksschulen. 5te Aufl. 324 S. 4 gGr. II. Für Oberclassen der Volks- und Mittelclassen höherer Schulen. 664 S. 10 gGr. Hannover, Helwing.

Dr. G. Quack, Prof. am G. in Sondershausen, *C. Julii Caesaris Comment. de bello civili libri III.* Für den Schulgebrauch erklärt und mit Verweisungen f. d. Gramm. von Zumpt und Butsche versehen. Jena, Mauke. XVI u. 224 S.

Dr. Firnhaber, Prof. am G. in Wiesbaden, *Materialien zum Uebers. a. d. Deutschen ins Lat. auf den Grund vorausgegangener Lectüre lat. Prosaischer f. d. entspr. Bildungsstufen der Gymn. bearbeitet.* 1stes Heft: Die Reden des Cic. für Dejot. und Milo bilden die Grundlage. XX u. 80 S. 2tes Heft: Die Samniterkriege nach Livius VII--X bilden die Grundlage. XX u. 128 S. Mainz, Kunze.

Dr. F. Hauthal, L. am mod. Gesamtgt. in Leipzig, *Fables de Florian.* Mit Wort- und Sacherklärungen. 162 S. 10 Sgr. Leipzig, Renger.

Dr. F. J. Günther, *Die deutsche Litteratur in ihren Meisterwerken, mit einer Auswahl charakter. Beispiele.* Halberstadt, Franke. VIII u. 475 S. 1½ Thlr.

Rosa Fischer, *Leichte Lesestücke f. d. ersten Unterr. in der engl. Sprache.* Mit Wörterbuch. Breslau, Trewendt. 41 S.

Dr. R. Müller, *The rivals. A comedy by Sheridan.* Mit Wort- u. Sachatl. Leipzig, Renger. 87 S. 7½ Sgr.

Der selbe, *The three cutlers by Capt. Marryat.* Mit deutschen u. engl. Uebers. Leipzig, Renger. 82 S. 7½ Sgr.

C. III. F. Rössel, Prof., *Kleine Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrten-schulen.* 5te verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Fleischer. 194 S.

Dr. Cassian, Gymnasiall. in Ebur, *Materialien f. d. biogr. Geschichtsunterricht zum Schul- u. Privatgebrauch.* Enth. die Biogr. der Helden und Staatsmänner Roms und Griechenlands. Ebur, Hüb. XXVIII u. 306 S. 1 fl. 18 fr.

Dr. D. Klopp, *Deutsche Geschichtsbibliothek oder Darstellungen a. d. Weltgeschichte für Leser aller Stände.* 1ster Bd. 1stes Heft. 64 S. 5 Sgr.

Dr. J. Beck, Hofr., *Leitf. beim ersten Unterr. in der Geschichte in vorzugsweise biogr. Behandl. mit bes. Berücksichtigung der deutschen Geschichte.* 7te Aufl. Karlsruhe, Braun. 146 S. 12½ Ngr.

C. V. K. Gruber, *Der Rechenunterricht in der Volks- und höhern Bürger-sch. Eine lückenlos fortschreitende Reihe von Fragen u. Aufg. 1. Stufe.* 16 S. 3 Ngr.

A. Steffenhagen und Dr. Heussi, Oberl. am G. in Parchim, *Compendium der allg. Arithm. für Schüler der mittl. Cl. der Gymn. nach method. Principien 1ster Cursus. Elemente der Grund- und Rangoperationen.* XX u. 406 S. Leipzig, Brandstetter. 1 Rthlr. 15 Ngr.

Dieselben, *Exempelbuch zu einem Cursus in den Grundoperationen der allg. Arithm. f. d. Schüler der mittl. Cl. d. Gymn.* 166 S. Leipzig, Brandstetter.

Ebensperger, Seminarl. in Altdorf, *Gemeinsch. Geometrie für Anfänger oder Formenlehre in Verbindung mit dem geometr. Zeichnen.* Zum Gebr. in Sem. Gewerbsch. u. 2te, verb. und mit 420 Übungsaufg. verm. Aufl. Nürnberg, Koppe. 15 Ngr. 152 S.

Koppe, Prof. am G. in Soest, *Die ebene Trigonometrie f. d. Schul- und Selbstunterr.* 2te, umgearb. u. verm. Aufl. Essen, Bader. 122 S. 16 Sgr.

Matthäi, Oberl. am G. in Piesitz, *Die Stereometrie f. d. Schulunterr. bearb.* Breslau, Trewendt. 42 S. 7½ Sgr.

Dr. Franke, Prof. u. Dir. an der polyt. Schule zu Hannover, *Die Elemente der Stereometrie.* Nebst Aufg. 2te verm. Aufl. Hannover, Helwing. 165 S.

Der selbe, *Die Elemente der ebenen Geom.* Nebst Aufg. 2te verm. Aufl. Hannover, Helwing. 159 S.

Dr. Schellen, Dir. der Realsch. in Münster, Methodisch geordnete Materialien f. d. Unterricht im theor. u. prakt. Rechnen 1c. Handbuch nach geistbildenden Grundsätzen und mit bes. Berücksichtigung des Kopfrechnens für Lehrer 1c. an Realsch., Gymn., Sem. 1c. 2te verm. Aufl. Düsseldorf, Schaub. XVI u. 288 S.

Derselbe, Aufgaben f. d. theor. u. prakt. Rechnen 1c. 2te verm. Aufl. 133 S. Düsseldorf, Schaub.

C. VI. A. Trappe, Oberl. an der Realsch. in Breslau, Leitfaden f. d. Unterr. in der Physik. Mit 193 eingedr. Abb. Breslau, Hirt. 208 S. 22 $\frac{1}{2}$ Sgr.

Koppe, Prof. am G. in Soest, Anfangsgründe der Physik f. d. Unterr. in den ob. Cl. der Gymn. u. Realsch. u. zum Selbstunterricht. Mit 236 eingedr. Holzschn. u. e. Karte. 4. verb. Aufl. Essen, Bader. 490 S. 1 Rthlr. 5 Sgr.

Dr. H. Kern, Prof. am G. in Coburg, Die Naturlehre methodisch bearbeitet f. d. Elementarunterricht. Mit 64 eingedr. Holzschn. Halle, Schmidt. X u. 158 S.

Cabart, Repetent a. d. polyt. Schule in Paris, Die Elemente der Physik. Deutsch bearb. zum Gebr. f. Vorles. an Univ., polyt. u. Gewerbsch., Real- u. Militärsch., zum Selbstunterricht. 1c. Mit über 200 eingedr. Abb. Leipzig, Abel. VIII u. 294 S. 1 $\frac{1}{3}$ Thlr.

J. W. Schmiß, Ansicht der Natur, popul. Erkl. ihrer großen Erscheinungen u. Wirkgn., nebst phys. u. mathem. Beweisen der Entsteh. der Weltkörper u. der Veränderungen, welche die Erde erleidet. Köln, Selbstverlag. 86 S.

Derselbe, Der kleine Kosmos. Allg. verständl. Weltbeschreib. u. e. Verwahr. gegen irrige Ansichten u. Rückschritte, welche im neuesten Werk e. großen kosm. Gelehrten vorkommen. Köln, Selbstverlag. 104 S. 10 Sgr.

Dr. Crüger, Grundzüge der Physik als Leitf. f. d. mittl. physik. Lehrstufe. 3. verm. Aufl. Leipzig, Körner. 140 S. 12 Sgr.

C. VII. Fr. Körner, Coll. an d. Realsch. in Halle, Der Mensch u. die Natur. Skizzen a. d. Natur- u. Culturleben. Leipzig, Brandstetter. 286 S.

Dr. Bödel, Neue Sternkarte in 2 Bl. Nürnberg, Lohbeck. 20 Ngr.

J. W. Schmiß, Astronomie für Alle. E. Auswahl der allg. wissenschaftl. Abb. a. d. Convers.-Lex. d. Astronomie: das Weltall. Köln, Selbstverlag d. V. 58 S. 5 Sgr.

J. Leunis, Prof. am Joseph. in Hildesheim, Analytischer Leitfaden f. d. ersten wissenschaftl. Unterr. in der Naturgesch. 2. Heft. Botanik. 182 S. 12 $\frac{1}{2}$ Sgr. Hannover, Bohn.

C. IX. Dr. Clemen, L. a. d. Realsch. in Cassel, Grundzüge d. christl. Kirchengeschichte für Schule u. Haus. Leipzig, Baumgärtner. 375 S.

F. Dümichen, Past., Evang. Lehr- u. Lernbuch zum Gebr. f. d. Relig. Unterr. an der Schule, in Confirmandenstunden u. für Kinderlehren 1c. Enth. I. Luthers kl. Katechism., II. Stunden- u. Lektionszeiger, III. Gebete u. Lieder, IV. die Kirchengesch. des A. u. N. T. 3. verb. u. verm. Aufl. Breslau, Trewendt. 212 S.

Derselbe, Kirchengeschichte des A. u. N. Testaments zum Gebr. f. Schulen u. Confirmandenstunden. 3. Aufl. Breslau, Trewendt. 95 S.

Kolff, Erstes Religionsbuch für Kinder evang. Christen. 2. Aufl. Breslau, Trewendt. 102 S. geb. 5 Sgr.

Materne, Sem. L. in Gisleben, Christl. Glaubens- u. Sittenlehre nach Ordnung des luth. Katechismus. 2. Lief. Gisleben, Reichardt. S. 161—320.

D. I. E. Wagemann, Der Elementarische Sprachunterricht durch die 3 Stufen des Sprechens, Schreibens u. Lesens. Anweis. u. Hülfsbuch f. d. Sprech-, Schreib- u. Leseunterricht. in den Elementarcl. d. Bürger- u. Volkssch. mit Anwend. des wechselseitigen Unterrichts. 3. umgearb. Aufl. Leipzig, Brandstetter. 202 S.

J. Drieselmann, Fibel u. erstes Sprach- u. Lesebuch f. Elementarcl. kathol. Volksschulen. Mit Approb. u. Empfehl. des bish. Gen. Vic. zu Paderborn. 8. verm. Aufl. mit e. Cycl. bibl. Erzählgr. Erfurt, Körner. 145 S. 5 Sgr.

Görlich, Munkel, Quietmeyer, Fibel. 7. Aufl. Hannover, Helwing. 48 S.

R. Selpsam. Erstes Lesebuch zum Gebr. bei Anwend. der Lesemethode nach Jacotot. 4. verm. u. umgearb. Aufl. Breslau, Aderholz. 112 S.

Der selbe, 8 Lesetaseln, vorzugsweise zum Gebrauch beim ersten Leseunterr. nach Jacotots Methode. 2. Aufl. 12 Sgr.

E. J. Drieselmann, L. in Erfurt, Offenes Schreiben an Schulbehörden, Lehrer, Dienstherrschaften u. zur Empfehlung der Schrift: das goldene ABC, Wegweiser für angehende Dienstmädchen. Erfurt, Körner. 14 S.

Böttcher, Vorst. e. gymn. orthop. Inst. zu Görlich, Die Seitwärtskrümmungen der Wirbelsäule in ihren Entstehungsursachen, Formen, u. ihre Heilung. Rathgeber für Eltern. Görlich, Heyn. 5 Sgr. 54 S.

Dr. R. Froriep, Geh. Med. R. in Weimar, Der ärztliche Hausfreund. Wöchentl. 1 Bogen. Zur Förder. der Gesundheitspflege u. Kenntniß des menschl. Körpers u. der Natur für Aerzte u. Nichtärzte. Weimar, Industriecompt. 60 Bogen. 5 Rthlr.



Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

N^{ro}. 9.

September

1853.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Programme 1853. Höh. Bürgerschulen. Baden. — Ettenheim. Dir. Gruber. Schüler in V 4, IV 6, III 18, II 21, I 59. Abb. Rede des Directors beim Schlußact.

Heidelberg. Dir. Dr. Weber. Abb. (1848. Zur Geschichte der Anstalt. Rede am Schluß des Schuljahrs. Von Dr. Weber. 1849. Zur Geschichte der Anstalt. Rede am Schluß des Schuljahrs. Desgl. zur Eröffnung. Von dems. 1850. Zur Geschichte der Anstalt. Rede über den Zweck der h. B. und die Art der Bildung, die sie erstreben. 1851. Vorwort über Berufsbildung des Bürgerstandes. 1852. Zur Geschichte der Anstalt. Rede über die Beziehung zwischen Gemeinde und Schule, Eltern und Lehrern.) Schüler in I (unterste Cl.) 49, II 50, III 48, IV 25, V 17, VI 9. Im Jahre 1850/51 war der Stand der gelehrten und h. Bürgerschulen in Baden folgender:

I. Lyceen.

Carlsruhe	379	Schüler.
Vorschule	226	"
Constanz	162	"
Freiburg	466	"
Heidelberg	211	"
Mannheim	250	"
Kastatt	163	"
Bertheim	134	"
	1991	"

II. Gymnasien.

Muchsal	141	Schüler.
Onauessingen	79	"
Uhr	129	"
Offenburg	84	"
Rheinbischofsheim	105	"
	538	"

III. Pädagogien.

Urlach	67	Schüler.
Werrach	100	"
Forzheim	111	"
	278	"

IV. Höhere Bürgerschulen.

Baden	119	Schüler.
Rheinbischofsheim	8	"
Bretten	42	"
Buchen	58	"
Constanz	84	"
Eberbach	21	"
Emmendingen	54	"
Eppingen	53	"
Ettlingen	42	"
Ettenheim	66	"
Freiburg	100	"
Gernsbach	17	"
Heidelberg	179	"
Hornberg	20	"
Kork	18	"
Mannheim	204	"
Mosbach	90	"
Müllheim	83	"
Schwezingen	61	"
Sinsheim	67	"
Schopfheim	39	"
Ueberlingen	36	"
Willingen	41	"
Waldshut	32	"
Weinheim	53	"
	1587	"

Mannheim. Dir. Schröder. Schüler in II b 47, II a 51, III 42, IV 44, V 20, VI 4. Als reif entlassen 1. Hinter den Namen der Schüler der einzelnen Classen werden die Empfänger von Preisen und von öffentlichen Belobungen genannt. Die Anstalt hat ein neues Gebäude bekommen.

Freie Städte. — **Hamburg.** (Privat-) H. B. Dir. Dr. Schleiden. Abb. Die Aufgabe der h. B. — Organisation der Schule. — Unterrichtsplan. — Methode. — Lehrmittel. — Schulleben. — Der Herr Verf. schließt sich an Scheiberts Auffassung der h. B. an.

Frankfurt a. M. Dir. Dr. Kühner. Abb. Die Grenzen der weiblichen Schulbildung. Vom Dir. Schüler in II 14, III 25, IV 35, V 47, VI 48, VII—IX je 50. Mit Ostern 53 eröffnet die Anstalt ihre erste Classe.

— Wir knüpfen hieran die Erwähnung einiger Programme von Bürgerschulen u. die ein Interesse haben.

Stettin. Ottoschule. Rector Heß. 1852. Abb. Grundriß von Australien. Vom Rector. Die Schule hat 5 über einander stehende Classen und lehrt keine fremde Sprache. Der Lehrplan ist:

	I.	II.	III.	IV.	V.
Religion	3	4	4	6	2
Deutsch	4	4	3	3	—
Mathematik	4	3	2	2	2
Physik und Chemie	3	—	—	—	—
Naturgeschichte	2	2	2	—	—
Geschichte, Geographie	4	4	4	—	—
Schreiben	2	3	4	5	2
Rechnen	2	4	4	5	5
Zeichnen	3	4	2	—	—
Singen	2	2	2	2	—
Lesen	—	—	3	5	10
Sprechübungen	—	—	—	2	5
(Latein priv.)	(4)				
(Französisch priv.)	(2)				

Mühlhausen. Höh. Stadtsch. Ueber das gesammte, wohl gegliederte Bürger- u. Volksschulwesen der Stadt M. berichtet 1852 der Rector Hermann von der Mädchen-Bürgerschule, 1853 der Rector Fehre von der Volks- u. Armenschule unter Mittheilung der Berichte der einzelnen Rectoren. — Von den Rectoren wird all: 2 Jahre auf Veranlassung des Magistrats eine pädagogische Preisaufgabe für die hies. Lehrer gestellt. Der Preis beträgt 20 Rthlr., das Accessit 12 Rthlr.

Worms. Herr Gymn. Dir. Dr. Wiegand berichtet auch in d. J. über die Communal Schulen von Worms, unter Mittheilung der Nachrichten über ein altes Schulfest der ehemal. Freireichsstadt W., genannt der Wiesengang, das circa 1540 zuerst gefeiert worden ist.

Breslau. Höh. Löcherschule zu M. Magd. Rector Dr. Gleim. 1852. Abb. Ueber das Princip, nach dem die Wissenschaften für den Unterricht in der h. Löcherschule zu verarbeiten sind. (Es soll das ästhetische sein.) 1853. Abb. über den deutschen Sprachgebrauch vom Rector.

Preußen. **Stettin.** Ein Urtheil über die Leistungen der Gymnasien. — Die Vorwürfe, welche man der h. B. um ihres bunten Lehrplanes willen macht, sind bekannt, wie auch, daß sie sich fast durchweg gründen auf ein Abiturientenreglement.

welches der h. V. gegeben worden und gegen das sie sich, wo sie seitdem zum Wort verfaßt ist, sich gewahrt und gewehrt hat bei den Behörden wie bei dem Publicum. Unsere Päd. Rev. hat stets im Allgemeinen für Vertiefung und Concentration das Wort genommen und auch das Heil des Gymnasiums nur auf diesem Wege gesucht. Daß dieses überhaupt an denselben Uebelständen leidet wie die h. V., haben wir oft genug beklagt. Unumwunden hat man von Gymnasien selbst her seine Wünsche und Pläne dargelegt, ohne Scheu die Gebrechen aufgedeckt, die zur ernstlichen Besinnung auffordern. Neuerdings ist dieß von beachtenswerthester Seite her geschehen in der Berliner Gymnasialzeitschrift 1853, Febr. S. 167 u. bei Gelegenheit der Besprechung der Materialien zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische von Dr. Firnhaber. Da der ungenannte Verf. der Anzeige offenbar nicht nur Gymnasiallehrer oder -director ist, sondern da er in einem weitem Wirkungskreise aus den Leistungen verschiedener Anstalten sein Urtheil gewonnen haben wird, so dürfte es angemessen sein, unsern Lesern daselbe gleichfalls vorzulegen.

„Unsere Gymnasien sind in neuerer Zeit mit manchen recht zweckmäßigen Übungsbüchern zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische beschenkt worden; die Lehrer, denen man die Leitung dieser Uebungen anvertraut, sind gewiß nur in den seltensten Ausnahmefällen dazu ungeeignet; die Gymnasien bieten Alles auf, um den lateinischen Aufsätzen, Exercitien und Extemporalien in den Augen der Schüler die hervorragendste Bedeutung zu geben; unser Abiturientenreglement weist jeden Schüler als unreif zurück, der nicht auch im Lateinischen, also auch durch schriftliche Leistungen, die in der ganzen Prüfung den weitesten Raum einnehmen, den vorschriftsmäßigen Forderungen genügt hat. Unter diesen Umständen sollte man erwarten, daß unsere Abiturienten wenigstens im Latein durchschnittlich ganz Lüttiges leisten würden. Wer aber mit seinen persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen nicht auf ein oder zwei Gymnasien beschränkt ist, wer die vollkommene Befähigung der meisten Lehrer in den Oberclassen zu zweckmäßiger Leitung der Uebungen im Lateinschreiben in mehr als einer Provinz amtlich kennen gelernt hat und bezeugen kann, daß die Lehrer diesem Zweige des Unterrichts den gewissenhaftesten Fleiß und die größte Kraftanstrengung widmen, oder wer als Mitglied einer wissenschaftlichen Prüfungscommission die sämmtlichen Prüfungsarbeiten aller Gymnasien einer Provinz zu beurtheilen berufen ist, kurz Jeder, der sich unzweifelhaft in der Lage befindet, das Wissen und Können unserer Abiturienten im Latein, wie es sich in größeren Kreisen durchschnittlich herausstellt, zu prüfen, wird sich dem betrübenden Bekenntniß nicht entziehen wollen, welches wir in folgenden, keineswegs den thatsächlichen Bestand erschöpfenden Worten auszudrücken versuchen: Unter den lateinischen Arbeiten von zwölf und mehr Abiturienten desselben Gymnasiums findet sich nicht immer wenigstens eine, die man mit einer gewissen Befriedigung liest, während alle anderen auch bei billigster Rücksicht gegen vielfache grammatische Verstöße, die man nur zu oft der Hast, mit welcher die Reinschrift gefertigt worden, beimist, für höchst stümperhafte Erzeugnisse gelten müssen. Und nun erst die ohne Hülfe eines Wörterbuchs gemachten Extemporalien! Sind diese etwa frei von allerhand Verstößen der elementarsten Art? Findet man nicht in der großen Mehrzahl derselben die stärksten etymologischen und syntaktischen Schnitzer, die auffallendste Unkenntniß der gangbarsten Phrasen und Wörter, geflißentliche Omissionen an bedentlichen Stellen und andere Anzeichen eines unklaren, ungründlichen und unfertigen Wissens? Auch ist schwer zu behaupten, daß in dem Maße, wie die stilistischen Leistungen unserer Primaner im Latein gesunken sind, ihre Fertigkeit und Sicherheit im Verständniß der römischen Schriftsteller gestiegen seien: jeder Sachkundige weiß ja,

daß das Eine ohne das Andere keinen Grund und Boden zu sicherem und dauerhaftem Gedeihen hat, weshalb auch die Nothwendigkeit, den Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische die Bedeutsamkeit, welche sie vor dem Erlaß des gegenwärtigen Abiturientenreglements hatten, durch Aufnahme eines griechischen Scriptum in die Reihe der Prüfungsarbeiten zurückzugeben, auf die Dauer schwerlich verkannt werden dürfte. Die schriftlichen Verdeutschungen leichter griechischer Prosa- oder Dichtstellen bieten dafür keinen Ersatz; überdies verdienen und erhalten sie nur ausnahmsweise eine entschieden lobende Censur. Kommt doch in der mündlichen Prüfung, selbst im Homer, nicht selten eine Armuth in der Wortkenntniß und eine Unsicherheit in der Elementargrammatik zu Tage, die als das Ergebnis sechs- bis achtjährigen Unterrichts im Griechischen nur höchst selten in der Persönlichkeit der Lehrer und keineswegs immer in allgemeinem Unfleiß der Schüler eine genügende Erklärung findet, da ja erst die Schüler, die sich in der schriftlichen und mündlichen Verdeutschung einer leichten Schriftstelle die ärgsten Blößen gegeben haben, in der alten und neuen Geschichte, in der Naturbeschreibung, in der Litteraturgeschichte u. dgl. m. ein relativ bedeutendes Wissen bekunden, welches ein Unfleißiger sich nicht anzueignen vermag. So begegnet dem unbefangenen Beobachter ein wahrhaft betäubendes Mißverhältniß zwischen dem Kraft- und Zeitaufwande, der den beiden classischen Sprachen des Alterthums in unseren Gymnasien gewidmet wird, und den mündlichen und schriftlichen Leistungen, die schließlich in der Maturitätsprüfung zur unerfreulichsten Erscheinung kommen. Wir sprechen in der großen Mehrzahl die Lehrer von aller Schuld frei und finden eben so wenig in dem Unfleiß der Schüler einen genügenden Erklärungsgrund für die durchschnittlich unbefriedigenden Leistungen in den beiden alten Sprachen. An Fleiß und Anstrengung lassen es weder die Lehrer noch die Schüler fehlen, wenigstens haben wir sehr oft die Klage begründet gefunden, daß das Gymnasium seinen Zöglingen übermäßige Anstrengungen zumuthe, und sehr selten die Beschwerde über zu weit gehende Milde und Nachsicht der Lehrer vernommen. Wir geben unbedingt zu, daß die Gymnasien sich gegen die zum Theil verderblichen Einflüsse der sie umgebenden Zeitatmosphäre nicht ganz verschließen können; auch sie haben, wie alle Kreise des gesellschaftlichen Lebens, von den socialen, religiösen und politischen Bewegungen und Wirrnissen der Neuzeit mehr oder weniger zu leiden und können ihr Fortbestehen als Pflanzstätten aller höheren sittlich-religiösen und wissenschaftlichen Jugendbildung nur durch den entschlossensten und ausdauerndsten Kampf mit den dämonischen Mächten behaupten, welche auch in und an ihnen die höchsten und heiligsten Güter unsers materiellen Lebens beseinden. Nur eine schlaffe Resignation kann dahin gelangen, in unseren Gymnasien die Dinge gehen zu lassen, wie sie wollen und anscheinend nach dem Gebote des Zeitgeistes nicht anders können; die nämliche christlich-sittliche Entschiedenheit für die hohen Zwecke, denen diese Schulen zu dienen haben, die feste Ueberzeugung, daß Jeder in seinem Kreise nach dem Besseren trachten müsse, damit es in der Welt überhaupt besser werde, sie drängen uns unwiderstehlich zu gewissenhafter und rücksichtsloser Prüfung der Gründe hin, auf welche, wie viele andere betäubende Erscheinungen des Gymnasiallebens, so auch die unbefriedigenden Leistungen der Schüler in den beiden alten Sprachen und besonders im Lateinschreiben nothwendig zurückzuführen sind. Nach unserer wohlüberlegten Ueberzeugung haben diese und ähnliche Mängel ihren tiefsten und mächtigsten Grund in der Lehrverfassung der Gymnasien und in dem diese von der untersten bis zur obersten Stufe gliedernden und regelnden Abiturientenreglement. Es ist nicht der sogenannte Realismus, den wir durch reglementarische Reformen aus den Gymnasien verdrängen wollen: dürfte doch, mit Ausnahme der philosophischen Propädeutik, kein

einzigster Unterrichtsgegenstand zu ermitteln sein, der nicht nach wie vor in dem Lehrplane beibehalten werden müßte, obwohl nach unserer Ansicht alle sogenannten Realien im Lehrplane auf ein bescheidenes und gedeihliches Maß herabgesetzt werden sollten. Es ist die Polymathie oder Polyhistorie, die wir gegen unser besseres Wissen und Wollen in den Gymnasien befördern und begünstigen. Diese schlimmste Feindin der reichen und herrlichen Kräfte, die in unseren Gymnasien lebendig wirken, diese Verderberin der schönsten Früchte, die sonst auf diesem Boden zu gewinnen wären, hat unlängst Herr Seyffert in seiner Skizze: »Das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung«, mit schärfstem Ausdrucke charakterisirt. Neben vielen trefflichen Mitteln der Heilung und Abwehr, die er vorschlägt, finden sich allerdings auch manche von zweifelhaftem Werthe, die nur unter bestimmten, voraussichtlich selten zu realisirenden Bedingungen und nicht ohne wesentliche Modificationen zur Anwendung gelangen möchten; aber für das Ziel, welches er erreichen will, werden sich viele denkende und erfahrene Schulmänner sogleich unbedingt entscheiden; noch größer wird hoffentlich die Zahl derer sein, die, von der Liebe für ihre besonderen Lehrfächer befangen, bisher zu wenig im Ganzen und Großen auf die Wirkungen des Gymnasialorganismus geachtet haben und, durch diese scharfe Kritik von einem bewährten Fachgenossen zu gewissenhafter Prüfung angeregt, der Wahrheit zuletzt doch die Ehre nicht wesentlich versagen werden. Uns gilt es schon jetzt für eine Lebensfrage für die Gymnasien, ob und wann die reglementarischen Bestimmungen, denen ihre gegenwärtige Lehrverfassung unterworfen ist, solche Reformen erfahren werden, daß sie ihre eigenste und höchste Aufgabe mit ungehemmter Freiheit zu lösen vermögen. Als diese Aufgabe fassen wir die Bildung eines sittlich-religiösen und eines wissenschaftlichen Charakters mit individueller Beschlossenheit und Bestimmtheit. Zur Erreichung dieses Zwecks kennen wir zwei Hauptmittel, die nicht aus anderen immerhin berechtigten und für die Jugendbildung unentbehrlichen Gebieten entlehnt werden dürfen, sondern recht eigentlich diesem Gebiete angehören. Das eine ist ein negatives: die Beseitigung der oberflächlichen Vielwisserei, die gerade in den Maturitätsprüfungen ihre bedauerlichsten Triumphe feiert; das andere ist ein rein positives: die Anleitung der Jugend zu einer den sittlichen Willen wie das geistige Vermögen gleichmäßig übenden und entwickelnden Arbeit an einem inhaltreichen Stoffe von beschränktem Umfange, aber intensivster Bildungskraft.

„Indessen wir bescheiden uns gern, daß die Reformen, die wir von höherer Stelle erwarten, noch eine Zeit lang durch objective Hindernisse gehemmt werden können, die am wenigsten durch legislatorische Ueberstürzung zu beseitigen sind. Wir sind vor der Hand befriedigt, wenn eine Frage, wie die von Herrn Seyffert angeregte, dazu dient, die Aufmerksamkeit der Behörden und Pädagogen auf unbestreitbare Gebrechen des Gymnasialwesens zu schärfen. Auch die betrübenden Wahrnehmungen und Erfahrungen, die wir im Vorstehenden angedeutet haben, dürfen uns die Hoffnung auf eine bessere Zukunft nicht rauben und unsere Theilnahme für die leider noch zusammenhängenden, einer einheitlichen Anwendung entgegenstehenden Versuche nicht schwächen, durch solche wackere Schulmänner die geistige Leistungskraft der studirenden Jugend zu erhöhen, ihre Arbeitsfähigkeit an einem kleinen aber reichen Stoffe zu üben bestrebt sind. Einem solchen Versuch auf dem stark cultivirten und doch verhältnißmäßig geringen Trag liefernden Gebiete der lateinischen Stilistik begrüßen wir die vorliegende Arbeit.“

— Berlin, 26. Mai. Prüfung für das höhere Schulamt. — Im Kultusministerium finden jetzt Verathungen über eine Revision der Vorschriften statt, welche das Prüfungswesen für das höhere Lehramt regeln. Da bekanntlich die

Religionswissenschaft gleichfalls eine Stelle unter den Prüfungsgegenständen einnimmt, so wird dem Vernehmen nach darauf Bedacht genommen werden, daß an den Universitäten, mit welchen die Prüfungscommissionen meist in Verbindung stehen, Candidaten beider Confessionen geprüft werden können. Zur Zeit können z. B. in Königsberg katholische Candidaten gar nicht und wiederum in Münster evangelische Candidaten nicht in der Religion examinirt werden, da dort die Examinatoren sämmtlich evangelisch und in Münster sämmtlich katholisch sind. Vorläufig handelt es sich übrigens, so viel das »G. B.« vernimmt, noch um die Vorfrage, ob das Prüfungsreglement überhaupt noch abgeändert werden soll. Jedenfalls dürfte dann aber eine Einrichtung ins Leben treten, welche die confessionelle Prüfung in der Religionslehre möglich macht, ohne die seitherige auf der Verbindung mit den Universitäten beruhende Zusammensetzung der Prüfungscommissionen zu alteriren.

— Juni. Ein Verbot. Eine ministerielle Verfügung ordnet an, daß der bekannte Roman Paul und Virginie von Bernardin de St. Pierre vom nächsten Semester an in den höheren Lehranstalten nicht mehr als Lectüre benutzt werden solle.

— Turnwesen. Unserm Turnwesen steht, wie die »B. Z.« schreibt, eine Reorganisation bevor. Hr. Kawerau, Turnlehrer an den unter dem Directorat des Prof. Rank stehenden königl. Anstalten, dem Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, der Real- und Gewerbschule, hat sich längere Zeit in Darmstadt aufgehalten, um dort das Spieß'sche System, das sich namentlich in der Rheingegend Anerkennung erworben, näher kennen zu lernen. Hr. Kawerau hat bei seiner Rückkehr über die besonderen Eigenthümlichkeiten und Vorzüge dieses Systems berichtet und sich für die Einführung desselben auf unseren Turnplätzen nachdrücklich erklärt. Auf dem Turnplatze in der Hasenheide werden bereits Uebungen nach der neuen Methode ausgeführt.

Der Vorsteher der Centralbildungsanstalt für Turnlehrer, Hauptmann Rothstein, ist ein stricter Anhänger der schwedischen Gymnastik, Herr Kawerau, Lehrer derselben Anstalt, tritt für Spieß auf. Das kann doch nicht gut thun. Nun geben wir zwar Herrn Kawerau gegen jenen recht. Aber zur Einführung des Spieß'schen Turnens gehört zuerst, daß, wie in Darmstadt, jeder Lehrer zur Ertheilung des Turnunterrichts verpflichtet wird. Dazu gehören ferner Locale zum Turnen neben dem Schulhause. Ohne das wird die Sache bleiben, wie sie war, und werden diejenigen Schulen noch immer — auch ohne Reden über die Bedeutung des Turnens und ohne Prämienertheilung — die meisten Schüler auf den Turnplatz bringen und im Ganzen die meisten Früchte vom Turnen ernten, die durch Gesang und Exerciren ein Gemeinschaftsleben erstreben und ein Schulleben anbauen, das seinen Geist an die Stelle des alten Zahn'schen — der einmal verweht ist — zu setzen weiß. Daß man 1842 „da wieder hat anknüpfen wollen, wo man 1819 die Sache hat stehen lassen“, war auch eine von den Phrasen, die zu nichts geführt haben als zu kümmerlichem Schieben und Treiben, zu Entmuthigungen und äußerlicher formeller Pflichterfüllung.

— Alumnat des J. G. Die Trennung des Joachimsthal'schen Alumnats vom Gymnasium gleichen Namens und die Verlegung des ersteren nach Chorin wird allerdings schon vorbereitet, doch stehen, wie die »N. Pr. Z.« schreibt, der Ausführung selber noch immer in Chorin bestehende Pachtverträge entgegen, nach deren Lösung erst die nöthigen Einrichtungen daselbst vorgegangen werden kann. Der bisherige Director beider vereinigten Anstalten, Prof. Dr. Meinecke, wird bei der Trennung der Anstalten nach vierzigjähriger Dienstzeit aus dem Staatsdienste scheiden.

Wird es auch möglich sein, das neue Alumnat mit lauter neuen Alumnen zu besetzen und die vorhandenen in Berlin zu lassen?

— 16. März. Aufführung in der Dorotheenst. Realsch. Wir wohnten gestern einer in ihrer Art gewiß interessanten Abendunterhaltung bei, der Aufführung einer ganzen langen französischen Tragödie, der Racineschen »Athalie« und einer einactigen englischen Farce von Peake: »A quarter to nine«, und zwar durch die Schüler der Dorotheenstädtischen Realschule in den Sprachen des Originals. Man bediente sich hierzu eines großen Saales in dem neuen städtischen Schulgebäude, Friedrichsstraße Nr. 126, wovon man einen Theil in aller Form als Bühne abgetrennt und mit einem ganz hübschen Apparate von Draperieen, Coulissen u. s. w. ausgestattet hatte. Es galt natürlich zunächst uns, dem Publicum, eine Probe zu liefern von dem Charakter der Anstalt, die sich schon seit Jahren unter der Leitung eines der trefflichsten und gediegensten Schulmänner, des Director Kreck, eines so hohen Aufschwunges erfreut, eine Probe zu liefern von dem auf das modern Praktische gerichteten Unterricht, von der Gewandtheit im Gebrauch des fremden Idioms, von der Aneignung eines möglichst nationalen Tones in der Aussprache, von dem Bildungsgrade der jungen Leute überhaupt. Wir müssen gestehen, daß unsere Erwartungen nach dieser Seite hin in erfreulicher Weise befriedigt wurden; was andererseits die künstlerische Lösung der Aufgabe betraf, so wurden wir in der That überrascht. Die jungen Leute spielten mit mindestens eben so vielem Geschick wie die meisten unserer hiesigen officiellen Mimen, übertrafen so manchen derselben an gesundem, unverbildetem, einfach naturwahrem Ausdruck und standen gegen die Mehrzahl in dem ungeheuren Vortheil, daß sie ihre Rollen gründlich memorirt hatten, Texte einer fremden Sprache, während die Herren Rosciusse von Fach ihr schlichtes Deutsch wie oft mit der riesigsten Anstrengung aus dem dröhnenden Souffleurkasten herauspumpen müssen. Die Aufgabe einer Rolle wie Athalie war gewiß nicht leicht, wurde aber dennoch von dem Darsteller mit vielem Glück gelöst, wie sich in dem zweiten, dem englischen Stück, der Darsteller des Mr. Frolic ebenso durch die geläufigste Gewandtheit in der Sprache wie durch einen recht muntern und ansprechenden Humor hervorthat. Seltsam genug, Athalie war ursprünglich auch nicht für die eigentliche Bühne geschrieben, sondern für Privatzwede, aber nicht für Darsteller männlichen Geschlechts, sondern im Auftrage der Frau von Maintenon für die jungen Fräulein, die in der Abtei von Saint-Cyr ihre Erziehung genossen.

(N. 3.)

— Die Forderungen der Katholiken in der 2. Kammer. 19. April. Die katholische Partei der zweiten Kammer tritt mit ihren Bestrebungen immer entschiedener hervor, und es ist, gegenüber den eben bekannt gewordenen Beschlüssen der oberrheinischen Kirchenconferenz, nicht allein für Preußen von gewichtiger Bedeutung, das Ziel dieser Bestrebungen sorgfältig zu beachten. Die Anträge der Abgeordneten v. Waldbott u. Ben. und Otto u. Gen. zeigen deutlich genug ein zusammenhängendes System der Vertretung rein katholischer Interessen und Zwecke. Jetzt hat der Abg. Otto als Mitglied der Budgetcommission über den Theil des Etats, der die Unterrichtsangelegenheiten umfaßt, ein Correferat erstattet, welches als Handschrift lithographirt nur an die Mitglieder der Budgetcommission vertheilt ist und 21 Anträge enthält, die zumeist in oben bezeichneten Tendenzen dienen. So wird bei den Einnahmen und Ausgaben in die Universität Breslau nachgewiesen, welche Einnahmequellen ursprünglich aus den säcularisirten Jesuitengütern herrühren, und sodann als ein wesentliches Interesse der Katholiken bezeichnet, daß die Etats dieses Sachverhältniß über den Ursprung dieser Einnahmen anerkennen, denn es müsse als ein feststehender Rechtsatz zugegeben werden, daß alle von den Jesuiten herrührenden Güter nur zu katholischen Schul- und Kirchenzwecken verwendet werden dürfen. Dieser Rechtsatz finde sich auch überall, wo

der jesuitische Ursprung klar vorliege, fest anerkannt und bethätigt, und er sei in der kön. Cabinettsordre vom 18. Dec. 1846 geradezu ausgesprochen. Die Aufhebung des Jesuitenordens sei zudem nur unter der Maßgabe erfolgt, daß das Besitztum desselben nur zu den bisherigen als fortdauernd zu betrachtenden Zwecken dem Willen der Fundatoren gemäß verwendet werden dürfe. Da nun die Jesuiten offenbar nur katholische Zwecke verfolgt haben, so ergebe sich von selbst, daß alles Jesuitengut, auf das die Säkularisationen keine Anwendung fänden, einen ausschließlich katholischen Charakter hatte. Auf Grund des Nachweises, daß 10695 Rthlr. eine ausschließlich katholische und 4387 Rthlr. 24 Sgr. 9 D. eine ausschließlich evangelische und 75807 Rthlr. eine paritätische Bestimmung haben, wird hieraus gefolgert, daß die jetzige Universität Breslau dem Rechte nach einen überwiegend katholischen Charakter anzusprechen habe. Hieran knüpft sich der Antrag: Die Kammer wolle die kön. Staatsregierung auffordern: 1. In dem Hauptetat der Universität Breslau und resp. in dem Staatshaushaltsetat das Anerkennung niederkulegen und resp. ersichtlich zu machen, welche Realitäten und welche ihrem Betrage nach noch näher festzustellenden Dotationstheile der jetzigen Universität als von der alten katholischen Universität oder von den Jesuiten herkommend anzusehen sind; 2. allmählig eine durchgreifende Veränderung in der Besetzung der Professuren bis zur vollständigen Berücksichtigung des überwiegend katholischen Charakters der Universität Breslau herbeizuführen; 3. jedenfalls aber möglichst bald mit der weiteren Anstellung von katholischen Professoren bis zur Absorbirung des als zu ausschließlich katholischen Unterrichtszwecken verwendbar anzusehenden Theils der Universitätseinnahmen und namentlich ohne weiteren Verzug und eventuell unter Benutzung der bereitesten Dispositionsfonds für Errichtung und Besetzung einer katholischen Geschichtsprofessur bei der Universität Breslau zu sorgen.

Bei der Position „Zuschuß für Gymnasien und Realschulen“ wird in dem Gerreferat zunächst eine beschleunigte Ausscheidung der auf rechtlicher Verpflichtung beruhenden Staatszuschüsse von den freiwilligen gefordert, eine Operation, die 1850 von der Kammer beschlossen und von der Regierung genehmigt wurde, und allerdings seitdem nur wenig vorgeschritten ist.

— Aus einer beigelegten Nachweisung der sämtlichen Gymnasien in Preußen nach Confessionen gesondert ergibt sich, daß 90 evangelische und 30 katholische Gymnasien bestehen, daß erstere vom Staate jährlich 167803 Thlr. 29 Sgr. 3 Pf., letztere 10472 Thlr. Zuschuß auf Grund freier Bewilligungen erhalten. Hierin sieht der Gerreferent eine auffallende Disparität und beantragt deshalb die nöthigen Vorbereitungen, damit in diesem Zweige des öffentlichen Unterrichts baldigst vollständige Parität hergestellt werde. Auch soll der posen'sche Provinzialschulfonds (20159 Thlr.), dessen Mittel aus Jesuitengütern gewonnen sei und der zum größern Theil für evangelische Unterrichtszwecke verwendet werde, den Fonds für das katholische höhere Unterrichtswesen ungetheilt disponibel gemacht werden. Ähnliche Anträge werden in der Correlation mit ähnlicher Motivirung hinsichtlich der Schullehrerseminarien, deren in Allen 34 evangelische Seminarien mit einem Zuschusse von 78,486 Thlr. und 14 katholische Seminarien mit einem Zuschusse von 33,249 Thlr. vorhanden sind, so wie hinsichtlich der Elementarschulen gestellt. Hier sowohl wie auch in Betreff des Fonds zur Verbesserung der äußeren Lage der Geistlichen und Lehrer von circa 121083 Thlr. soll künftig vollständige Parität eintreten. Was die Stiftungsfonds anlangt, so führt die Correlation ausführlich aus, daß die zum Theil aus Klostergütern, zum Theil aus dem Vermögen der Jesuiten herrührenden Fonds, wie der westpreussische und posen'sche Säkularisationsfonds, die Erträge von den Gütern der aufgehobenen Klöster zu Neuzelle

und Erfurt, der bergische Schulfonds nicht im Sinne der Gründer und Wohlthäter zu katholisch-kirchlichen Zwecken, sondern zum Theil für die evangelische Kirche und für evangelische Schulzwecke verwandt werden. Eine den muthmaßlichen Absichten der Gründer und Wohlthäter der katholischen Klosterstiftungen entsprechende Regulirung und Verwendung dieser Fonds wird verlangt und eventuell beantragt, daß die Betheiligung evangelischer Schulzwecke an den von katholisch-kirchlichen Stiftungen herrührenden Kreuzeller und Erfurter Kirchen- und Schulfonds wenigstens auf das durch die kön. Cabinetsordre vom 18. Febr. 1817 und 19. Oct. 1818 bestimmte Maß zurückgeführt werde. In Betreff des zumeist aus Jesuitengütern entstandenen bergischen Schulfonds beantragt der Correferent, die Kammer wolle beschließen, für rechtlich nothwendig zu erklären, daß der stiftungsmäßige confessionelle Charakter des bergischen Schulfonds erhalten und resp. in seiner Verwendung wieder hergestellt werde. Zum Schluß enthält das Correferat noch einige allgemeine Bemerkungen. Es unterwirft die seitherige Behandlung der aus katholischen Kloster- und anderen Stiftungen entstandenen Stiftungsfonds einem nochmaligen Ueberblicke und findet, daß der Gewinn, soweit auf die intellectuellen und sittlichen Früchte der Mitbenutzung jener Fonds zu evangelischen Schulzwecken gerücksichtigt werde, ein sehr fraglicher sei, und daß die Katholiken damit einverstanden sein würden, wenn die gemeinschaftliche Staatscasse den durch einen Verzicht herbeigeführten Ausfall nach Bedarf ersetze. Viel schwerer wiege aber der Verlust, der in den moralischen Wirkungen der allverbreiteten Ueberzeugung und des bitteren Gefühls der Katholiken bestehe, daß ihnen großes Unrecht geschehen. Die Ursache der nachgewiesenen Beeinträchtigung der katholischen Interessen kann der Correferent bei der Ehrenhaftigkeit und Lauterhaftigkeit der Personen, von welchen die zugehörigen Zustände herrühren und erhalten werden, nicht in übler Absicht finden; er sieht sie vielmehr in dem allseitigen Mangel einer ausreichenden Vertretung jener Interessen, die, wie er anführt, überall in den Händen evangelischer Beamten ist. Nach einem Rescript des Cultusministers vom 28. Mai v. J. ist eine Aenderung für unangemessen erachtet, und die Katholiken besitzen demnach kein Organ, durch welches ihre Besamtsbedürfnisse und Interessen zur höchsten entscheidenden Stelle gelangen können. Hieran schließt sich der Antrag: Die Kammer wolle beschließen, es für nothwendig und gerecht zu erklären, daß eine weitere Vertretung der katholischen Interessen bei den Staatsbehörden im Allgemeinen, insbesondere aber bei dem Ministerium der geistlichen Angelegenheiten in Ansehung des Universitäts- und Elementarschulwesens, so wie hinsichtlich der Verwaltung der Cassen- und Stiftungssachen bis zu allmäliger Erreichung völliger Parität herbeigeführt werde.

Das oben erwähnte Rescript des Cultusministers ist an den Herzog von Ratibor richtet und lautet folgendermaßen: »Die Immediateingabe wegen der Bearbeitung der katholischen Schulsachen innerhalb des mir anvertrauten Ministeriums, welche Ew. Durchlaucht mit den Herren v. Gilgenheimb, Milde u. A. unterm 12. d. M. an des k. Majestät gerichtet haben, ist ohne weitere allerb. Bestimmung mir zur Verfügung zugesertigt worden. Indem ich Ew. Durchlaucht hiervon in Kenntniß setze, bemerke ich ganz ergebenst, daß die Geschäftvertheilung innerhalb des Ministeriums lediglich meiner Bestimmung abhängig ist und daß ich eine Abänderung derselben in Bezug auf den angeregten Punct nicht für angemessen erachte.«

— **Kindergemeinden.** Berlin, 19. Mai. Die Stiftung von Kinderneinden gehört hier seit einiger Zeit zu den eigenthümlichen Aufgaben, welche sich Thätigkeit der »innern Mission« in der evangelischen Kirche gesetzt hat. In der Elisabeth-Kirche fand vorgestern das Jahresfest der Kindermissionen dieser Pfarodie statt,

wobei mehr als dreihundert Kinder zu einer gottesdienstlichen Feier versammelt waren. In der St. Georgen-Parochie ist von dem Verein für innere Mission eine Kinder-gemeinde gebildet worden, in der neben der religiösen und kirchlichen Erziehung zugleich eine Art von Associationszweck verfolgt wird, indem die Kinder durch monatliche Beiträge von 1 Sgr. sich theils Kleidungsstücke, theils Bibeln und Gesangbücher zu ihrer Einssegnung beschaffen. Diese Beiträge werden mit Einschluß der Zinsen gespart und durch wohlthätige Spenden vermehrt. Die kleine Gemeinde, die auf zweihundert und fünfzig Kinder beschränkt ist, wird nicht nur zum Gottesdienst, sondern auch zu gemeinschaftlichen Vergnügungen und Spaziergängen versammelt, bei denen sie von den geistlichen Vorstehern geleitet werden. Es wird in diesem Augenblick hier eine Lotterie veranstaltet, um von dem Erlös einen besonderen Saal für die Versammlungen dieser Kindergemeinde zu bauen, an denen dann auch die Eltern hin und wieder theilnehmen sollen. Neben dem Erfreulichen liegt zugleich auch manches Bedenkliche in dieser Veranstaltung, welche eine Zertrennung des häuslichen Lebens von innen heraus bewirkt, und, da die Gemeinschaft der Kinder mit den Eltern dabei ganz zurücktritt, die kirchlichen Zwecke zunächst auf Kosten der Familien pflegt. Unser Proletariat widerstrebt der kirchlichen Organisation noch sehr stark, und wenn diese, ohne zu gewinnsüchtiger Heuchelei zu führen, wirklich gelingen soll, muß dabei auch auf die Lebensgewohnheiten der untern Volksklassen Rücksicht genommen werden, während unsere Missionsvereine, die das Leben des Protestantismus von neuem an seinen Wurzeln tränken wollen, zu abstract zu Werke gehen.

A. J.

Ebenso nahe hätte es dem Corresp. liegen sollen zu bemerken, daß die Gründung von Kindergemeinden unwiderleglich eine Versäumniß darlegt, welche sich die Schule zu Schulden kommen läßt. Die natürliche Kindergemeinde ist die Schulkirche, und das religiöse Leben der Schule ist das kirchliche Leben des Kindes, und zwar vollständig, so lange das Kind noch nicht mündiges Glied der Kirche ist, und auch nach diesem Zeitpunkt noch immer zum größten Theil.

— Berlin, 20. Juni. **Vormundschaftswesen.** Seit langer Zeit ist darüber Klage geführt, daß bei der gegenwärtigen bürokratischen Einrichtung und Handhabung des Vormundschaftswesens eine rechte Einwirkung der Vormünder auf die Erziehung, die sittliche und geistige Ausbildung der Mündel allzu sehr mangelt. Die Erziehungsberichte, welche nach der landrechtlichen Vormundschaftsordnung die Vermünder alljährlich einzureichen haben, waren eine leere, ruhlose Formalität geworden und geblieben. Vor etwa sechs Jahren wurde bestimmt, daß diese Erziehungsberichte bei der Einsendung an das Gericht dem betreffenden Pfarrer vorgelegt werden sollten, damit dieser sich in einer besondern Rubrik über die Aufführung der Mündel im Allgemeinen, namentlich über den Kirchen- und Schulbesuch äußere. Diese Anordnung hat sich ebenfalls unwirksam gezeigt; es war bloß die Einholung eines geistlichen Visums der alten Förmlichkeit hinzugefügt. Kürzlich ist von Seiten der kirchlichen Behörden eine neue Anordnung in der angegebenen Richtung getroffen. Alljährlich am Michaelis hat der Geistliche unter Zuziehung des Ortsvorstandes sämtliche Vormünder der Parochie zu einer Conferenz vor sich zu berufen. Vormünder und Ortsvorstand sollen bei Vermeidung von Ordnungsstrafen verpflichtet sein, sich dazu einzufinden. In dieser Conferenz soll die Ausfüllung der vorgeschriebenen Rubriken der auch ferner den Gerichten einzureichenden Erziehungsberichte bewirkt werden, nachdem unter den Anwesenden ein gegenseitiger Austausch der über das Betragen der Mündel gemachten Erfahrungen stattgefunden hat. Die Geistlichen sind ermächtigt, wo es ihnen erforderlich scheint, sowohl die Mündel selbst als auch die Mütter derselben vor die geistliche

communale vormundschaftliche Rügegericht zu citiren, um ihnen besondere Weisungen und Ermahnungen vor der Conferenz zukommen zu lassen. Damit diese Conferenzen einen noch mehr kirchlichen Charakter erhalten, ist empfohlen worden, dieselben mit Gesang und Gebet zu eröffnen. N. 3.

— **Liegnitz**, 13. Juni. Theilnahme der Kinder anderer Confession am Religionsunterricht der Schule. — Kürzlich ist den hiesigen Schullehrern von neuem ein Ministerialrescript vom 3. März 1847 vorgelegt und dessen genaue Befolgung dringend zur Pflicht gemacht worden. Dasselbe spricht sich dahin aus, Kinder, welche nicht zur Confession des angestellten Lehrers gehören, weder durch Zwang zur Theilnahme an dem Unterricht in der Religionslehre oder in der biblischen Geschichte, wie solcher in der betreffenden Schule ertheilt wird, zu veranlassen. Eine derartige Theilnahme soll vielmehr nur dann gestattet werden, wenn die Eltern oder Vormünder des Kindes dieselbe ausdrücklich verlangen. Da nach dem betreffenden Rescript die Sorge für die religiöse Unterweisung dieser Kinder außer den Eltern oder Vormündern nur dem rechtmäßigen Pfarrer überlassen bleibt, so soll der Lehrer das Auswendiglernen des vorgeschriebenen Katechismus bei den seiner Confession nicht angehörigen Kindern ebenfalls nur alsdann veranlassen, wenn der Pfarrer dieser Kinder dazu die Erlaubniß ertheilt. Ähnliches soll auch von andern Orten geschehen.

— **Gnesen**, 25. Juni. Polnischer Katholicismus. — Wir empfangen als eine Ergänzung eines frühern Berichtes folgende durchaus beglaubigte Mittheilung über die in der Gnesener katholischen Schule vorgefallenen Excesse. Den 7. d. M., also den Sterbetag des hochseligen Königs, hatten die Lehrer der hiesigen katholischen Schule aussersehen, um ihn mit der gesammten Schuljugend durch eine Vergnügungspartie über Land zu feiern. Das Fest begann des Morgens durch einen feierlichen Zug durch die Stadt, wobei etwa vierzig Stäbe mit roth-weißen Fahnen, den Farben der polnischen Nationalität, zur Schau getragen wurden. Die Stäbe waren außerdem mit Blumen und Kränzen geschmückt. Da eine obrigkeitliche Erlaubniß zum Aufzuge nicht nachgesucht war, so begab sich der zeitige Landrathsamtsverweser an den Ort der Lustbarkeit, einem nahe gelegenen Wäldchen, und suchte bei dieser Gelegenheit die Lehrer zur Beseitigung der Fahnen auf gütlichem Wege zu vermögen. Hiezu ließen sich indeß die Lehrer nicht nur nicht bereit finden, sondern traten dem Vertreter der Kreisbehörde noch in unpassender Weise und in schroffer ablehnender Form in Bezug auf sein Verlangen entgegen. Leider unterließ der Letztere, sogleich den Befehl zur Fortschaffung der Symbole zu ertheilen und diesen Befehl mit der ihm zu Gebote stehenden Gewalt in Ausführung zu bringen. Die Folge war, daß die Rückkehr zur Stadt wiederum mit liegenden Fahnen geschah, wobei, dem Anschein nach fast zum Hohne der Behörden, im Hause des Landrathsamtsverwesers, bei dem der Weg eigentlich nicht vorüberführte, vorbeigezogen und hierbei wieder nach den Melodien der polnischen Nationalhymnen abgesungen wurden. In diesen Tagen war ein Commissarius der kön. Regierung zu Bromberg zur nähern Untersuchung des Herganges hier, und es hat sich dabei viel Schuldbares und zugleich ein solcher Mangel an Tact und an patriotischer Einsinnung auf Seiten des Lehrpersonals herausgestellt, daß der provisorisch angestellte Director Wittig durch Regierungsverfügung, als der Leitung einer Unterrichtsanstalt unwürdig, sofort seines Amtes enthoben und ein Theil der Lehrer mit ernstlichen Verweisen bedacht worden ist. N. P. 3.

— **Halle**. Frequenz der Grandéschen Stiftungen. — Die Frequenz der zu den Grandéschen Stiftungen in Halle gehörigen Schulen wächst noch fortwährend. Gegenwärtig beträgt die Gesamtzahl der Schüler und Schülerinnen 3074, die sich auf die

neun einzelnen Schulen so vertheilen, daß auf das königliche Pädagogium 79, auf die lateinische Hauptschule 452, auf die Realschule 493, auf die Bürgerschule 650, auf die Parallelschule 85, auf die Freischule für Knaben 334 Schüler, auf die höhere Töchtererschule 247, auf die mittlere Töchtererschule 400 und auf die Freischule für Mädchen 334 Schülerinnen kommen. Sonach beträgt die Anzahl der auf den Brandeschen Stiftungen unterrichteten Knaben 2093, die der Mädchen 981.

R. Sachsen. Bekanntmachung des kön. sächs. Cultusministeriums vom 3. Juni 1852, die Erfordernisse in religiöser Hinsicht zur Aufnahme in eine der beiden Landesschulen zu Meißen und Grimma betreffend. — In der Bekanntmachung (vom 7. Dec. 1832) über die Erfordernisse der Aufnahme als Zögling in eine der beiden Landesschulen zu Meißen und Grimma, Dresden 1833 bei Meinhold und Söhnen, ist im § 12 unter 10. ausdrücklich bemerkt, daß für die fragliche Aufnahme in der Religion Bekanntschaft mit der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, so weit man sie von allen wohlunterrichteten Confirmanden fordert, verbunden mit wörtlichem Auswendigwissen der zugehörigen biblischen Beweisprüche und der Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus, so wie mit der ebenfalls jedem Confirmanden nöthigen Kenntniß der biblischen Historie und der christlichen Religionsgeschichte gefordert wird.

Das Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichts hat neuerdings wahrzunehmen Gelegenheit gehabt, daß diesen Erfordernissen sehr viele die Aufnahme Suchenden bei der mit ihnen angestellten Receptionsprüfung in nur sehr geringem Umfange entsprechen, namentlich die Bekanntschaft mit dem Wortlaute der biblischen Beweisprüche und der Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus häufig haben vermissen lassen.

Man bringt diese unerfreuliche Wahrnehmung hiermit zur öffentlichen Kenntniß und bemerkt für diejenigen Eltern und Erzieher, welche den genannten Bildungsanstalten Zöglinge anzuvertrauen beabsichtigen, daß nicht nur die angezogene Vorschrift noch in voller Kraft besteht, sondern auch künftighin mit aller Strenge gehandhabt und hiernach jeder Zögling, der namentlich die Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus und einen Vorrath biblischer Beweisprüche nicht vollständig und mit Sicherheit auswendig weiß, unnachsichtlich zurückgewiesen werden wird.

— 19. April. Wie man aus einer an sämtliche Schulinspektionen ergangenen Verfügung folgert, steht unserm Volksunterricht eine totale Revision bevor. Es sollen nämlich zwei seit einer Reihe von Jahren in unseren Schulen eingeführte Religionsbücher: Dinters kurzgefaßte Glaubens- und Sittenlehre und Fischers Hauptstücke der christlichen Religion, wegen ihrer rationalistischen Auffassung aus allen Schulen entfernt werden und dafür wieder Luthers kleiner Katechismus in die Hände der Kinder gelangen. Und damit dieser auch im rechten Sinne den Kindern nahe gebracht werden sollen die Lehrer zu ihrer Vorbereitung hierauf sich Speners Erklärung bedienen. Auch hat die Regierung für nöthig erachtet, den Geistlichen in ihrer Eigenschaft als Localschulinspektoren anzuempfehlen, nicht nur über pünctliche Ausführung gedachter Verordnung zu wachen, sondern auch den Lehrern bei Gebrauch der Spener'schen Erklärung als wahre geistliche Berather zur Seite zu stehen.

Hannover, 29. März. Bekanntlich war hier vor einiger Zeit ein Conflict zwischen dem geistlichen Stadtministerium und den Directoren des Lyceums und der höheren Bürgerschule hinsichtlich der dem Ersteren zustehenden Aufsicht über den Religionsunterricht ausgebrochen. Die in Folge dessen eingeleiteten längeren Verhandlungen haben endlich dem Vernehmen nach zum Ziele geführt, indem die Vereinbarung getroffen ist, daß künftig dem betreffenden Geistlichen nur die Befugniß zustehen soll,

diejenigen Unterrichtsstunden zu besuchen, in denen auf den Grund des vorausgegangenen Religionsunterrichts dann und wann zu bestimmten wiederkehrenden Zeiten Repetitionen mit den Schülern angestellt werden.

Uns wundert, wie die geistliche Behörde sich ihr Recht so hat verkümmern lassen. Eine speciellere Darlegung des Verhältnisses würde uns erwünscht sein. Vorläufig sind wir der Meinung, daß die Ordnung in der Schule sich wohl auf ähnliche Weise hätte wahren und der Kirche zu ihrem Recht verhelfen lassen, wie durch die Verfügung, die wir im vorigen Heft aus der preuß. Rheinprovinz mittheilen konnten.

— Osnabrück, 6. Mai. Verfügung über Conferenzen. — Von Seiten des evangelischen Consistoriums zu Osnabrück sind neuerdings wieder mehrere Erlasse an die betreffenden Kirchencommissionen ergangen. In einem derselben wird verordnet, daß der Prediger eines Kirchspiels mindestens alle Vierteljahr ein Mal die zu demselben gehörenden Lehrer zu einer Conferenz berufe, um sämtliche das ganze Kirchspiel angehende Schulsachen mit denselben zu besprechen, damit Uebereinstimmung in die Thätigkeit der verschiedenen Schulen gebracht werden könne. Ueber die Thätigkeit dieser Schulconferenzen, denen regelmäßig Versammlungen der Schulvorstände nachfolgen sollen, soll von den Superintendenten alljährlich berichtet werden. Außerdem wird noch den Lehrern ausdrücklich die Abhaltung freier Lehrerconferenzen, namentlich solcher empfohlen, welche, eine vorwiegend praktische Richtung verfolgend, an einen unmittelbar vorhergegangenen Unterricht, an eine sog. Probelection sich anschließen, und den Lehrern, welche solche Conferenzen einrichten wollen, sogar gestattet, monatlich an einem Mittwoch oder Sonnabend die Schule ganz auszusetzen, damit die Probelection nicht bloß gehalten, sondern auch gehörig beurtheilt werden könne.

— 10. Juni. Verfügung über Nebenbeschäftigungen der Lehrer. — Das hiesige kön. evangelische Consistorium, Abtheilung für Schulsachen, hat zu Ende des verflossenen Monats folgenden Erlaß an die kön. Kirchencommission gelangen lassen, der wohl geeignet ist, auch in weiteren Kreisen beachtet zu werden:

„Seit Jahren ist in Rede und Schrift viel darüber verhandelt worden, ob und wie weit der Lehrer außer seiner Schularbeit Nebenbeschäftigungen haben dürfe. Wer das Leben, namentlich das Leben des Landeschullehrers kennt und so viel Weisheit besitzt, sein Leben an die gegebenen Verhältnisse anzuschließen und denselben entsprechend zu gestalten, der wird die rechte Antwort bald finden. Es gibt Nebenbeschäftigungen, welche sich für keinen Lehrer unter keiner Bedingung ziemen, auch Nebenbeschäftigungen, welche unter gewissen Verhältnissen zulässig, endlich Nebenbeschäftigungen, welche unter allen Umständen wünschenswerth sind. Zu den letzteren gehört die Gartenarbeit, namentlich die Obstbaumzucht. Nach allen Seiten hin erweist sich diese Arbeit als eine sehr nützliche, mit dem Lehramte durchaus verträgliche und darum dem Lehrer sehr zu empfehlende.

„Wir wollen nicht davon reden, wie viel Verlehrtes aus manchem Leben wegbleiben würde, wenn der Lehrer seine Ruhestunden der Baumschule widmete; aber mehr als eine Erscheinung fordert uns auf, daran zu erinnern, daß der Lehrer durch die bezeichnete Beschäftigung nicht bloß sich selbst, sondern auch seinen Schülkinder, ja der ganzen Gemeinde einen großen Segen zuwenden kann.

„Dem Lehrer bietet diese Arbeit Stärkung für den Leib, Erheiterung für das Gemüth, Verbesserung der ökonomischen Verhältnisse. Ein Lehrer unseres Verwaltungskreises zieht aus seiner Baumschule in manchem Jahre über 100 Thlr., ohne, was sehr zu beachten ist, sein Schulamt zu versäumen. So in Beziehung auf den Lehrer. Den Kindern aber kann es für die Veredlung ihres Herzens sehr heilsam sein, wenn sie sich

mit der Veredlung der Bäume beschäftigen, und ihr Verstand muß jedenfalls dabei gewinnen. Obstdiebstähle, Baumfrevler u. dergl. werden nicht leicht von einem Menschen verübt, dem die Pflege der Bäume Mühe gekostet und Freuden bereitet hat. Was endlich die Gemeinden betrifft, so gilt für dieselben alles bisher Gesagte. Es wird gesagt, daß manche Erwerbsquelle, z. B. die des Glases, anfangs zu versiegen. Wo das wirklich der Fall ist, da thut es ja noth, an Eröffnung neuer Erwerbsquellen zu denken. Das Obst ist eine solche, besonders in unserm Lande, von wo aus der Abgang des Obstes in Gegenden, denen es gänzlich fehlt, demnächst leicht sein wird.

„Wir fordern deshalb die Kirchencommissionen, Prediger, Lehrer und Schulbesitzer auf, dem rubr. Gegenstande die ihm gebührende Aufmerksamkeit zu schenken, und wir werden denjenigen Lehrern, welche der Sache sich annehmen wollen und dabei der Unterstützung bedürftig sind, auf desfallsigen Antrag gern behülflich sein, so weit unsere Mittel solches nur zulassen. Diejenigen Lehrer, welche in der Sache schon etwas gethan haben, werden hiedurch veranlaßt, darüber bis Johanni d. J. durch die königliche Kirchencommission an uns zu berichten.“

— 23. Juni. Verfügung über Kirchenbesuch der Schulkinder. — Bislang wurde in der Volksschule des Sonabrück'schen Consistorialbezirks ein regelmäßiger Kirchenbesuch nur von den Confirmanden seitens des Predigers verlangt. Wie ernstlich auch die Schüler im Allgemeinen zur Theilnahme an dem öffentlichen Gottesdienst von den Lehrern angehalten werden mochten, so stand diesen doch keine gesetzliche Bestimmung zur Seite, welche ihren Worten mehr Nachdruck und Kraft hätte verleihen können. Durch das nachstehende so eben erlassene Rescript des hiesigen königl. evang. Consistoriums soll nun diesem Uebelstande abgeholfen und der Kirchenbesuch sämtlicher Schulkinder vom 11. Lebensjahre an geordnet werden. Es lautet also:

»Es unterliegt keinem Zweifel, daß es weder für den einzelnen Menschen noch für ein ganzes Volk wahres, dauerndes Glück gibt ohne Sittlichkeit; aber es unterliegt auch keinem Zweifel, daß es keine wahre, dauernde Sittlichkeit gibt ohne Gottesfurcht. Auf Förderung der Gottesfurcht muß deshalb das Streben der Volksschule vor allen Dingen gerichtet sein. Mit der gewissenhaftesten Sorgfalt hat die Schule die zur Erreichung dieses Zweckes von Gott gegebenen Mittel anzuwenden, auch Sorge zu tragen, daß die Kinder geschickt und willig werden, diese Mittel nach dem Abgange von der Schule selbst anzuwenden.

»Eins der wichtigsten dieser Mittel ist der öffentliche Gottesdienst; die Erfahrung aller Jahrhunderte der christlichen Kirche bezeugt es, daß die Verachtung und Vernachlässigung des öffentlichen Gottesdienstes die verderblichsten Folgen hat. Darum haben wir auch durch unser Ausschreiben vom 8. Januar 1852 die Lehrer unser Verwaltungsbezirks aufgefordert, durch ihr Beispiel dahin zu wirken, daß in ihren Gemeinden die Kirchen fleißig besucht würden. Doch ist es mit dem Beispiel nicht genug, auch nicht genug, daß die Kinder über den Gottesdienst gehörig belehrt werden; sie müssen vielmehr gewöhnt werden, schon früh dem Gottesdienst regelmäßig beizuwohnen.

»Damit aber solche Theilnahme am öffentlichen Gottesdienst die rechten Früchte trage, ist es nöthig, daß der Lehrer die Kinder in der Kirche möglichst überwache und zum Aufmerken anhalte, auch ist es sehr heilsam, wenn die Kinder in der Schule zu den einzelnen Sonn- und Festtagen gehörig vorbereitet werden, was am passendsten durch das Lesen und Erklären der darauf bezüglichen Perikopen geschieht.

»Um den Lehrern die Uebung dieser ihrer Amtspflicht den Eltern gegenüber zu erleichtern, verpflichten wir die ersteren, darauf zu halten, daß die Kinder unserer Volks- und Privatschulen mindestens vom vollendeten elften Lebensjahre an am öffentl.

lichen Gottesdienste sich betheiligen. Dispensationen vom Kirchenbesuche können von dem Lehrer nur für einen einzelnen Fall ertheilt werden, bei längerer Dispensation bedarf es der Genehmigung des Predigers.»

— 26. Juni. Prämie für einen Stundenplan. — Das kön. evang. Consistorium hieselbst, Abtheilung für Schulsachen, hat eine Prämie von 10 Rthlr. Gold für denjenigen Lehrer seines Verwaltungsbezirks in einem am Ende des vorigen Monats erlassenen Ausschreiben bestimmt, der bis Ende Juli d. J. den besten Stundenplan für eine ungetheilte Landschule einsendet. Zugleich sind in demselben die Superintenden ten veranlaßt worden, sich von jedem Lehrer einen die Thätigkeit der einzelnen Ordnungen in der Schule berücksichtigenden Stundenplan für die Sommer- und Winterschule geben zu lassen. Als leitende Grundsätze für diese Stundenpläne setzt das Rescript Folgendes fest:

»Wenn auch nicht alle Lehrer unsers Verwaltungsbezirks sämtliche Schulkinder der Gemeinde zu gleicher Zeit zu unterrichten haben, so ist doch selbst noch in der getheilten Schule der Unterschied in den Standpunkten der geistigen Entwicklung der Kinder ein und derselben Classe in der Regel so groß, daß in den meisten Stunden die Kinder in mehrere Ordnungen getheilt werden müssen. Während der Lehrer die eine Ordnung unterrichtet, muß er die andere still beschäftigen. Nun ist es leicht, die verschiedenen Ordnungen zu beschäftigen, auch leicht, die Kinder ruhig zu halten; aber sehr schwer ist es, vielleicht das Schwerste in der ganzen Schularbeit, die sogenannte stille Nebenbeschäftigung dem wahren Bedürfniß der Kinder entsprechend zu gestalten. Von der Nebenbeschäftigung wird nämlich gefordert:

1. Daß sie die Kinder nicht bloß beschäftige, sondern auch weiter führe, sei es nun daß Neues gelernt oder Gelerntes eingeübt und zu größerer Fertigkeit erhoben werde.
2. Daß sie nicht eine aus dem Stegreif gegebene abgerissene Uebung, sondern ein nothwendiges Glied des ganzen Schulorganismus sei, wie derselbe in Beziehung auf den Unterricht im Lehrplane vorliegt.
3. Daß sie der Kraft des Kindes entsprechend, weder zu schwer noch zu leicht, auch gehörig vorbereitet sei, weil sie sonst die Ursache von Störungen in sich trägt.
4. Daß sie ohne großen Zeitaufwand controlirt werden könne. Die Controle muß stattfinden, wenn anders die Kinder nicht zu oberflächlichen Arbeiten verleitet werden sollen; aber sie muß sich in kurzer Zeit bewerkstelligen lassen.

»Diesen Anforderungen entsprechend ist nicht bloß der Lehr- und Stundenplan im anzen, sondern auch die tägliche Arbeit für jede einzelne Stunde mit der gewissenhaftesten Sorgfalt so anzulegen, daß der Lehrer vor dem Anfang der Schule genau weiß, was jede Ordnung in jeder Stunde des Tages thun soll, und muß solches schon im Stundenplan so bestimmt als nur irgend möglich andeuten.«

Braunschweig, 7. April. Volksschulgesetz. (D. R. Z.) — Unsere Regierung hat ein neues sehr wichtiges Gesetz über Volksschulen erlassen. In demselben kommen folgende Bestimmungen vor:

»Jede Gemeinde ist verpflichtet, für die Bildung der Kinder durch eine Schule zu sorgen und diese zu unterhalten. — Jede Schule soll einen Vorstand haben. Dieser steht in den Landgemeinden aus dem Prediger, dem Gemeindevorsteher und zwei deren Mitgliedern des Kirchenvorstandes und Gemeindevorstandes. — Der Schullehrer ist ebenfalls Mitglied, jedoch nur mit beratender Stimme. — In den Städten ist der huldirekt stimmungsführendes Mitglied des Vorstandes. Der Schulvorstand hat die Schule im Aeußern zu überwachen, das Schulvermögen zu verwalten, Streitigkeiten

zwischen Lehrer und Eltern zu schlichten und über größere Disciplinarvergehen der Schüler Strafen zu beschließen. Der nächste Vorgesetzte jeder Landschule ist der Ortsgeistliche; er hat die inneren Angelegenheiten der Schule zu leiten. Die Städte haben eigene Schuldirigenten. Die Landschulen jeder Superintendentur stehen wieder unter einem besondern Schulinspector, welches in der Regel der Superintendent ist. Die oberste Schulbehörde ist das Consistorium. Die Minimalbesoldung beträgt in den Gemeinden über 250 Seelen 150 Thlr., in den kleineren Gemeinden 120 Thlr. Absetzung eines Lehrers kann nur durch richterlichen Spruch stattfinden; die Suspension auch im Disciplinarwege. Die Wittwen und Waisen der Lehrer sind in die Staatsdienerwittwencaße aufgenommen.

Schwarzburg-Rudolstadt, 5. April. Schulgesetz. — Die allgemeinen Bestimmungen unseres neuen Schulgesetzes lauten:

In der Volksschule soll den Kindern durch Unterricht und Erziehung derjenige Grad von Bildung gewährt werden, welcher jedem Staatsangehörigen, abgesehen von seinem besondern Berufe, unentbehrlich ist. Dieser Grad der Bildung wird durch den Schulplan bestimmt. Die Schulbehörden haben durch nöthigenfalls bis zu Zwangsmaßregeln gegen Eltern und deren Stellvertreter gesteigerte Anordnungen dafür zu sorgen, daß jedem unterrichtsfähigen Kinde die jedem Staatsangehörigen unentbehrliche Bildung zu Theil werde. Unbemittelten wird das Schulgeld erlassen. Auch kann dasselbe, wo es besteht, durch Beschluß der politischen Gemeinde aufgehoben werden. Die Ernennung der Lehrer geht von dem Fürsten aus. Der Ortschulvorstand muß vor der Besetzung einer erledigten Stelle mit seinen Vorschlägen gehört werden. Privatunterricht zu erteilen steht Jedem frei, welcher seine Befähigung dazu auf Erfordern nachgewiesen hat. Es steht Eltern oder deren Vertretern frei, ob sie ihre Kinder in öffentlichen oder Privatschulen oder zu Hause unterrichten lassen wollen. Alle Patronat- und Collaturrechte über Volksschulen sind aufgehoben.

Sachsen-Altenburg, 26. Juni. Circulare. — Das Circular unseres Consistoriums an sämtliche Lehrer schärft die Zeit ein, in welcher Schule gehalten, und die Mittel, mit welchen den Schulversäumnissen begegnet werden soll. Ferner verordnet es, daß die Lehrer auf eigene Hand Schulbücher einführen, und fordert endlich hinsichtlich der Methode des Religionsunterrichts, daß die biblische Geschichte als Basis desselben festgehalten und der Katechismus so behandelt werde, daß er in allen seinen Theilen sicher in das Gedächtniß aufgenommen und richtig verstanden werde. Es müsse die formell. abstracte Weise der Katechese zurücktreten und der Unterricht mehr erregend den biblischen Grund klar machen. Es sei, schließt der Erlaß, die Schule, welche ihre Stellung zwischen der Familie und dem Staate wie der Kirche habe, eine heilige Lebensordnung, über die zu wachen der Regierung heilige Pflicht sein müsse.

Sachsen-R.-G., 26. Juni. In Koburg-Gotha ist neuerlich folgende Verordnung gegeben worden: »Die Feier der Confirmation soll künftig am Pfingstfeste stattfinden, der Confirmationsunterricht zwischen Ostern und Pfingsten erteilt werden und diejenigen Katechumenen, welche in dem betreffenden Jahre zur Confirmation gelangen sollen während der Zeit des Confirmationsunterrichts von dem gewöhnlichen Schulbesuche befreit sein.« Unter den vielen segensreichen Folgen, welche diese Einrichtung haben wird, sei hier nur die eine angedeutet, daß dadurch den Confirmanden eine wahre Weihezeit der Vorbereitung geschaffen wird, und es ist im hohen Grade wünschenswerth, daß von allen Kirchenregimentern diese treffliche Verordnung nachgeahmt werde.

Wir können den Beifall, mit dem das F. Z. diese Notiz bringt, nicht theilen.

Das Christenthum steht nicht außer dem Leben, sondern soll es nach allen Seiten hin durchdringen und heiligen. Das Leben des Kindes ist zum größten Theil in der Schule entfaltet. So soll auch das Schulleben christlich, religiös, kirchlich sein. Die Flucht aus der Welt um des Heilandes und des Seelenheils willen ist katholisch, nicht evangelisch.

Rassau. Wiesbaden, 17. Juni. Aus der Kammer. — In der heutigen Sitzung der gemischten Kammer erstattete Abg. Heydenreich weiteren Bericht über das Ministerialbudget des Innern, Lehranstalten. Aus den Verhandlungen vernahm man, daß die Regierung einen Gesetzentwurf über die Trennung der beiden Schullehrerseminarien bereits der ersten Kammer übergeben habe und daß er demnächst auch der zweiten Kammer übermacht werden wird. Bei mehreren Posten dieser Budgetbranche erhielt die Discussion einen Charakter, welcher den confessionellen Hader der Zeit abspiegelte und dabei auch manche alte Abrechnung liquidirte. Der Abg. Braun will den jetzigen Luxus sowohl an Kopfszahl wie an Besoldungen der gelehrten Gymnasien ermäßigt haben. Der Berichterstatter erwähnt, daß nach dem Urtheil eines Statistikers die Lehrer in keinem Lande Deutschlands so schlecht besoldet seien wie in Nassau. Domherr Rau sagte aus neue, daß die Parität noch nicht vollständig gewahrt würde, indem 115 evangelische Lehrer mehr als die Zahl der katholischen angestellt seien, während nach dem Kopfsahlverhältniß der evangelischen und katholischen Bewohner nur 12 bis 15 evangelische Lehrer mehr angestellt werden sollten. Er erinnerte an die Schulschönstatt, die aus Mainz, Trier und Coblenz in den Centralstudienfonds gestossen, an die 120,000 fl., welche der Fürst von Nassau aus aufgehobenen Stiftungen, Klöstern erhalten habe, doch mit der Auflage, davon auch Schulzwecke zu bestreiten u. Präsident Möller befürchtet, daß die Discussion auch noch die französische Revolution hereinziehen werde und trägt auf Schluß der Discussion an. Das Ausgabebudget des Centralstudienfonds wird mit 141,120 fl. 5 kr. genehmigt und für ihn noch ein Zuschuß von 34,355 fl. aus der Landessteuercasse verwilligt. Der Antrag des Ausschusses, »der h. Regierung bereits im vorigen Jahre ausgesprochenen Wunsch, daß dieselbe der hohen Ständeversammlung wegen zweckentsprechender Vereinfachung und Reduction der öffentlichen Anstalten so bald als thunlich eine Vorlage machen wolle, dringlich und mit dem Versprechen zu wiederholen, daß hierbei auf die oben angedeuteten Bemerkungen (zu große Zahl der Unterrichtsgegenstände und Vielwisserei, Mangel an Erziehung u.) geeignete Rücksicht genommen und insbesondere auch die Zweckmäßigkeit der Umänderung des Realgymnasiums in eine höhere Gewerbschule, so wie die Verlegung dieser Anstalt und des landwirthschaftlichen Instituts aus der Stadt Wiesbaden an einen oder zwei andere Orte des Landes in ernste Erwägung gezogen werden möge«, und der Antrag des Abg. Reichmann: »das Gymnasialschulgeld zu Wiesbaden von 20 fl. auf die gesetzlich bestimmten 6 fl. herabzusetzen«, führten eine längere Discussion nach, die bei Abgang der Sitzung noch nicht geendet war. Inzwischen wurde der Antrag des Abgeordneten Reichmann abgelehnt, der erste Theil des Commissionsantrags angenommen.

Baden. Freiburg, 31. Mai. Theilnahme an Gesangsvereinen betreffend. — Bekanntlich hat das großh. Ministerium des Innern durch Erlaß vom 10. Nov. v. J. den Lehrern die Leitung von Gesangsvereinen, so wie die Theilnahme an denselben untersagt. Dieses Verbot hat nun in jüngster Zeit eine große Anzahl von Gesuchen herbeigeführt, die höchsten Landesstellen hervorgerufen, in denen um Fortbestand der an vielen Orten bestehenden Gesangsvereine, resp. um Betheiligung der Volksschullehrer an solchen entschieden wurde. Der evangelische Oberkirchenrath hat sich dadurch veranlaßt gesehen, an das großh. Ministerium des Innern um nähere Erläuterung dieser Verordnung zu bitten. *Pädagog. Revue*, 1853. 2te Abtheil. Bd. XXXV.

ersuchen, und das großh. Ministerium des Innern erklärte sich dahin, daß die Volksschullehrer sich aller Theilnahme an „gegliederten Gesangsvereinen“ enthalten sollen und daß ihnen die Theilnahme von der Oberschulbehörde nur ausnahmsweise zu gestatten sei, wenn die ganze Einrichtung offenkundig nur auf eine wahrhaft künstlerische Ausbildung oder für einen rein kirchlichen Zweck berechnet sei. Gesangsübungen zur Verbesserung des Kirchengesangs bedürfen der besonderen Erlaubniß der Oberschulbehörde nicht. Soll aber damit die Erreichung noch anderer, nicht bloß kirchlicher Zwecke, nämlich die Einübung und Production profaner Gesänge verbunden und die Thätigkeit der Lehrer an die Mittheilung bestimmter Vereinsorgane nach gegebenen Statuten gebunden werden, so wird dieß von dem hohen Ministerium als mit dem Berufe des Lehrers nicht verträglich betrachtet, weil die Lehrer dadurch auch leicht auf eine gefährliche Bahn verlockt werden könnten.

— Nach den Ministerialverordnungen vom 1. u. 3. März in Betreff der Stellung der katholischen Kirche in der oberrhein. Kirchenprovinz hat der Erzbischof das Recht, die Ertheilung des Religionsunterrichts in allen öffentlichen Lehranstalten und in den katholischen Schullehrerseminarien zu beaufsichtigen und zu dem Ende dem Unterricht persönlich anzuwohnen oder einen Commissär hiezu abzuordnen; er wird jedoch keine Verfügungen oder Anordnungen unmittelbar an den Religionslehrer richten, sondern über etwa wahrgenommene Mängel mit der Staatsbehörde ins Benehmen treten. Vor Erlassung wichtiger Verfügungen über das Schulwesen, so weit sie den Unterricht in Religion und Sittlichkeit und die Förderung religiös-sittlicher Gesinnungs- und Handlungsweise betreffen, soll der Erzbischof gehört werden.

Oesterreich. **Wien**, 19. Mai. Alte Classiker oder christliche Schriftsteller in den Gymnasien? — Die in Pesth erscheinende kirchliche Zeitschrift „Religio“ hat die Frage, ob die alten Classiker in den Gymnasien nicht durch christliche Schriftsteller ersetzt werden sollen, einer ausführlichen Besprechung unterzogen. Der Cardinal-Erzbischof und Fürstprimas, Johann von Scitovský, hat an den Redacteur der genannten Zeitschrift, den Herrn Johann Danielik, hierüber ein in lateinischer Sprache abgefaßtes Schreiben gerichtet, in welchem es unter anderm heißt:

„So wie ich einerseits innigst überzeugt bin, daß die Lectüre heidnischer Autoren zur Heranbildung des christkatholischen Geistes der Schuljugend, republikanischer Schriftsteller zur Erweckung monarchischer Gesinnung und Gestattung, unzuchtiger und sündhafter Fabeln zur Erstarkung des moralischen Gefühles, daß endlich die Ideale des heidnischen Heroismus zum Beliebtmachen der Vorbilder christlicher Tugend durchaus kein geeignetes Mittel bilden, sondern in der Regel heidnische und republikanische, also radical gegen die europäische Ordnung anstrebende Tendenzen in der Jugend anregen, ja sie dazu entflammen müssen, so halte ich es andererseits für gewiß, daß durch Einführung christlicher Classiker in den Schulen und durch Beschränkung der Herrschaft heidnischer Autoren die Wissenschaften, die Cultur und die freien Künste keinen Schaden leiden, ja daß vielmehr alle diese Hülfsmittel des menschlichen Fortschrittes unter dem Lichte der christlichen Wahrheit als Himmelssonne noch mehr gepflegt und vervollkommenet werden.“

Schließlich ermahnt der Erzbischof die Redaction, diese Frage öfters zu berühren, damit so diese höhere katholische Idee in die Herzen der Leser dringe; aber sich zugleich vor übermäßigem Eifer, der Alles verdammt, zu hüten, denn es lasse sich nicht läugnen, daß unter den Schriftstellern aller Völker, die der Offenbarung nicht theilhaftig wurden, in den griechischen und römischen das Licht der Vernunft am meisten hervorleuchte.

— 23. Mai. Die evangelischen Gymnasien in Ungarn. — Der Magdeburger Correspondent gedenkt einer Regierungsverordnung, welche indirect sämtliche evangelische Gymnasien Ungarns, mit Ausnahme eines einzigen, des zu Oberschulzen, aufhebt. Nach jener neuen Verordnung sind nämlich alle Gymnasien entweder öffentliche oder Privatschulen. Zu den ersteren werden gerechnet die Staats- und bischöflichen Gymnasien, ingleichen die, welche achtzehn Lehrer, zwölf für das Ober- und sechs für das Untergymnasium haben. Nur den öffentlichen Lehranstalten steht es zu, Zeugnisse zum Abgang an höhere Lehranstalten zu erteilen und Maturitätsprüfungen vorzunehmen. Auch genießen nur die Schüler dieser die Militärfreiheit. Da nun aber, mit einer alleinigen Ausnahme, die evangelischen Gymnasien Ungarns jene Lehrerzahl nicht haben, auch bei den schwachen Mitteln der evangelischen Gemeinden nicht erhalten können, so verlieren sie den Charakter der Öffentlichkeit und gehen damit ganz unter, da alle ihre Schüler, welche höhere Lehranstalten besuchen wollen, künftighin genöthigt sind, auf katholische Gymnasien überzugehen.

— 19. Juni. Besuch evangelischer Lehranstalten von katholischen Schülern. — Im Auftrage des Unterrichtsministeriums sind folgende, den Besuch evangelischer Lehranstalten von Seite katholischer Schüler in Ungarn betreffende Verordnungen republicirt worden: Hofdecret vom 18. August 1797, welches verordnet, daß ohne ausdrückliche Bewilligung der Regierung katholische Zöglinge in keinem evangelischen Gymnasium aufgenommen werden dürfen. Hofdecret vom 10. November 1798, durch welches obige Anwendung republicirt und zugleich angeordnet wurde, daß in Orten, wo zugleich eine katholische und evangelische Volksschule sich befindet, katholische Kinder in die evangelische Schule nicht aufgenommen werden dürfen, in Orten aber, wo eine katholische Schule nicht besteht, katholische Kinder nur mit Vorwissen des Seelsorgers, von welchem sie in der Religion zu unterrichten sind, die evangelische Schule besuchen dürfen. Hofdecret vom 30. September 1793, welches verordnet, daß, wenn katholische Kinder in Ermangelung einer katholischen Schule eine evangelische Schule besuchen, sie diese während des evangelischen Religionsunterrichts zu verlassen haben, und daß sie außerdem an keiner gottesdienstlichen Handlung der Evangelischen Theil nehmen dürfen.

— 25. Juni. Zukünftige geistliche Leitung des Schulwesens wahrscheinlich. — Aus bester Quelle kann ich Ihnen melden, daß unser Schulwesen, welches seit 1848 sich mehr den Forderungen der Gegenwart annähert, demnächst eine bedeutsame Reform im rückwärtigen Sinne erhalten wird. In dem Concordat, über welches jüngsthin in Wien verhandelt worden und das im Wesentlichen die von dem Papste gestellten Forderungen vollständig erfüllt, hat nämlich auch die Leitung der Cultus- und Schulangelegenheiten eine Hauptstelle erhalten und ist in diesem Betreff vereinbart worden, daß dieselben ausschließlich in die Hände einer rein geistlichen Oberbehörde gelegt werden sollen, so daß nur eine Auszweigung des rein profanen Unterrichts, namentlich insofern derselbe das technische und naturhistorische Gebiet betrifft, der Beaufsichtigung weltlicher Organe unterstellt würde.

— Verordnung des Unterrichtsministeriums über eine neue Orthographie. — Nach neuer Verordnung des Unterrichtsministeriums in Wien sollen von nun an alle Schulbücher mit jener Orthographie gedruckt werden, welche sich in der Fibel vorfindet. Hiernach schreibe man Anlaß, Fluß, Rosß, Vass, daßs und nicht Anlaß u. s. w., in anderen Wörtern kommt statt des bisherigen ß ein s, z. B. Firnis, Finsternis; rner: gieng, sieng, dann in Fremdwörtern überall ieren, z. B. applaudieren, Satiere (Satyre); ß und æ wird beibehalten. In einigen Wörtern wird das h ausgelassen,

wie z. B. Wirt, Armut, Turm, in anderen angenommen, wie bei Demuth. April wäre richtiger als April, eben so Essig und nicht Essig. Man schreibe auch mißbilligen mißlich u. s. w. Das c wird in Fremdwörtern nicht gebraucht und der Lehrer angewiesen, die Kinder anzugewöhnen, daß sie schreiben: Zirkular, Zivil, Kurs, Klasse, Kondukt, dann Nazion statt Nation.

Schweiz. Aargau. Revision des Schulgesetzes. 2. Der Regierungsrath ernannte im vorigen Jahre eine Commission von 16 Mitgliedern und gab ihr den Auftrag, das Schulgesetz einer Revision zu unterwerfen, wie die neue Verfassung es vorschreibt. Diese Commission schied er zugleich in zwei Sectionen. Der Gesamtcommission liegt ob, die allgemeinen Bestimmungen des Gesetzes zu berathen; die erste Section hat sich dann mit der Elementarschule und dem Lehrerseminar, die zweite hingegen mit der Bezirks- und Cantonschule zu befassen. Die besondern Arbeiten beider Sectionen unterliegen aber wieder der Berathung der Gesamtcommission, welche also den ganzen Entwurf des revidirten Gesetzes endlich abschließt und dem Regierungsrath überweist.

Die Gesamtcommission wurde auf den 3. Nov. v. J. einberufen. An diesem Tage fand eine mehrstündige allgemeine Berathung statt, in welcher zunächst der Beschluß gefaßt wurde, den Lehrern, Schulpflegern und Inspectoren zur Eingabe allfälliger Wünsche und Ansichten einen Termin bis Ende Novembers zu bestimmen. Sodann beschäftigte man sich mit der Frage, welche Punkte nur von der Gesamtcommission zu behandeln und welche ihren beiden Sectionen zur Vorberathung zu überlassen seien. Diese Berathung war, wenn auch lang und an Ergebnissen noch nicht besonders fruchtbar, doch in der Hinsicht von großem Interesse, daß alle Ansichten, welche laut wurden, dem einen Ziele zusteuerten, dem Geist des gegenwärtigen Schulgesetzes treu zu bleiben und nur so weit daran zu ändern, als die Bedürfnisse der Zeit und die Ergebnisse einer reichen Erfahrung auf dem Gebiete der Schule es erfordern und die Fortschritte der Schulwissenschaft es rathsam erscheinen lassen.

Weiter wurde die Frage erörtert, ob es zweckmäßig wäre, zwischen die Gemeinde- und Bezirksschule eine Anstalt, z. B. eine Kreisschule, einzuschieben. Man fand jedoch nach Erwägung aller Gründe für und wider dieselbe, daß sie nicht im Stande wäre, ein wirkliches Bedürfnis zu befriedigen, daß sie daher so wenig als die nach kurzer Frist dahin geschiedenen Kreisgerichte im Volke Wurzel fassen dürfte.

Am folgenden Tage wurden zuvörderst diejenigen Punkte festgesetzt, welche einer allgemeinen Vorberathung bedurften. Man kam darin leicht überein, dem neuen Gesetze eine angemessene Kürze zu geben, um der Vollziehung einen freieren Spielraum zu lassen, damit sie im Stande wäre, die durch Zeitumstände, örtliche und persönliche Verhältnisse gebotenen Rücksichten zum Gedeihen der Sache eintreten zu lassen. — Hierauf besprach man den § 24 der Verfassung, welcher eine zweckmäßigere Einrichtung des Schulwesens in Aussicht stellt, und zog die gegenwärtige Einrichtung der höhern Lehranstalten in Erwägung. Einstimmig gelangte man zu dem Grundsatz, daß das Fächersystem nicht nur an den Bezirksschulen, sondern auch in den untern Classen der Cantonschule zu stark vorherrsche, und daß es rathsam sei, einem gemäßigten Classensystem durch die Revision Eingang zu verschaffen. Die zweite Section wird diesem Gegenstande ihre besondere Aufmerksamkeit widmen.

Ein weiterer Gegenstand der Berathung war der Anfang und die Dauer der Schulpflichtigkeit in der allgemeinen Volksschule. Das gegenwärtige Schulgesetz verlangt, daß die Kinder nach Vollendung des siebenten Jahres in die Schule treten, gestattet jedoch, daß auch Kinder mit sechs Jahren aufgenommen werden. Von dieser

Bergünstigung wird ziemlich allgemein Gebrauch gemacht, indem viele Eltern aus allerlei Gründen ihre Kinder gern mit dem sechsten Jahre in die Schule schicken. Hierdurch entsteht aber der Uebelstand, daß Kinder von auffallend verschiedenem Alter in der ersten Schulabtheilung zusammenkommen, was dem Unterrichte nicht förderlich ist. Ein Kind z. B., das am 15. Mai 1844 geboren ist, hatte am 5. Mai 1851 sein siebentes Altersjahr noch nicht vollendet, konnte also noch nicht gesetzlich zum Schulbesuch angehalten werden; es wurde vielmehr erst am 1. Mai 1852 schulpflichtig, als ihm nur noch zwei Wochen zur Vollendung seines achten Jahres fehlten. Ein anderes Kind dagegen, das am 30. April 1846 geboren ist, hatte am 1. Mai 1852 sein sechstes Jahr vollendet, durfte also ebenfalls die Schule besuchen, obgleich es beinahe zwei Jahre jünger war als das vorige. Diesen Uebelstand will man beseitigen. Die Commission sprach sich daher grundsätzlich für den gemeinsamen Eintritt in die Schule nach Vollendung des sechsten Jahres aus, und zwar soll derselbe nur einmal im Jahre, nämlich am Anfang des Schuljahres, stattfinden. — Für den Austritt wurde bei den Mädchen das vierzehnte, bei den Knaben das fünfzehnte Altersjahr angenommen. Für diesen Unterschied zu Gunsten der Mädchen sprechen allerlei Gründe, unter denen ihre schnellere und darum frühere Entwicklung obenan steht. Die Knaben des letzten Schuljahres werden hieraus auch einen nicht unerheblichen Gewinn ziehen.

Die Fortbildungsschule nach dem gegenwärtigen Gesetze hat in der Commission auch nicht einen einzigen Vertheidiger gefunden. Die erste Section wird diesen Gegenstand noch einläßlicher in Erwägung nehmen. Die zweite Section dagegen wird das Alter für den Eintritt in die Bezirks- und Cantonschule bestimmen und hat zugleich den Auftrag erhalten, die Frage zu erörtern, ob und wie für die Schüler der Realabtheilung der Bezirksschule, die auch die Gewerbschule besuchen wollen, die Unterrichtszeit um wenigstens ein Jahr verkürzt werden könne. Dieser Punct ist ein Theil der allgemeineren Frage, wie die Schuleinrichtung überhaupt mehr den Bedürfnissen des Lebens angepaßt werden möge, und ihre Lösung bezweckt namentlich eine Erleichterung für die Söhne des Gewerbe- und Handelsstandes. In naher Verührung damit stand das Verhältniß des Realunterrichts in der allgemeinen Volksschule. In Beantwortung der Frage, nach welchen Grundsätzen und in welchem Verhältniß zum übrigen Unterricht und zum Leben der Unterricht in den Realien gegeben werden solle, vereinigten sich die Ansichten sehr bald zu dem Grundsatz: In der allgemeinen Volksschule soll das Lesebuch die Realien enthalten, in den höhern Schulen aber soll dieser Unterricht nach besondern obligatorischen Lehrbüchern erteilt werden. Wird dieser Grundsatz einmal wirklich in Anwendung gebracht, so kann man den Schulen dazu Glück wünschen, denn es wird dann mehr als eine Klage verstummen, die in neuerer Zeit laut geworden ist, ohne daß die Schule im Stande war, den beklagten Mängeln von sich abzuheben.

Die erste Section erhielt ferner den Auftrag, zweckmäßige Bestimmungen darüber aufzustellen, wie die Kinder in Armen- und Waisenhäusern erzogen werden sollen, welche organische Ausdehnung die Schule für beide Geschlechter gemäß ihrer Bestimmung im Leben nach ihrer Entlassung aus der Alltagschule (etwa durch eine obligatorische Ergänzung- oder Repetirschule) bis zum siebenzehnten Jahre erhalten, und was besonders auch für die Bildung junger Handwerker und Dienstboten geleistet werden könnte; welche Unterrichtsgegenstände und welche Behandlung derselben die Elementarschule theils, und welche Anstalten noch in den Kreis der letztern aufgenommen werden sollen.

Eine längere Besprechung veranlaßte die Handhabung des Schulbesuches. Ein-

stimmig fand man, wie nachtheilig das gegenwärtige Gesetz dadurch gewirkt habe und täglich noch wirke, daß drei Versäumnisse in einem Monat nachgesehen werden können, indem diese Nachsicht von vielen Schulpflegern im Uebermaß geübt worden sei, so daß es diesem Uebelstande ganz besonders beizumessen ist, wenn die Fortbildungsschule so wenig geleistet hat. Man sprach die Ueberzeugung aus, daß jede unentschuldigte Versäumnis eine Verletzung des Gesetzes und somit strafbar sei. Man fand ferner, daß auch die Vollziehung in dieser Hinsicht überhaupt zu umständlich und zu langsam sei, was wohl am besten dadurch verhütet werden könne, daß die Schulpflege eine größere Competenz und eine vom Gemeinderathe unabhängigere Stellung erhalte.

Es war natürlich, daß sich die Commission auch mit der Geldfrage beschäftigte. Sie konnte sich jedoch für einmal nicht tief in die Sache einlassen, da einer genaueren Erörterung erst noch Berechnungen vorangehen müssen. Sie hat daher der ersten Section vorerst diejenigen Punkte bezeichnet, die sie in Betracht zu ziehen habe, ihr aber auch, so weit es schon möglich war, eine Grundlage dafür gegeben: Der Staat wird z. B. die Gemeinden bei der Errichtung und Unterhaltung der Elementarschulen in etwas höherem Maße als bisher unterstützen müssen, namentlich solche Gemeinden, welche ohne diese Beihilfe gar nicht im Stande sind, eine eigene Schule zu errichten. Ebenso wird der Staat für die Mittelschulen (heißt man sie dann Bezirksschulen oder Secundarschulen, oder scheidet man sie in Realschulen und Progymnasien) eine größere Anstrengung machen müssen. — Aber auch für die Gemeinden wird die Nothwendigkeit eintreten, sich etwas größere Lasten aufzulegen; ohne ein angemessenes Schulgeld, wie in einigen anderen Cantonen, wird es nicht abgehen. Dann muß man aber auch auf Mittel denken, die Schulgüter des Staates und der Gemeinden durch neue Zuflüsse zu äufnen. Die Aufnung der Schulgüter kann dem Staate und den Gemeinden nur sehr nützlich sein, während die Zunahme der Armengüter dormalen einen sehr zweifelhaften Nutzen gewährt, indem dieselbe der Trägheit und Arbeitsscheu einen unbestreitbaren Vorschub leistet. Die Commission ging daher mit der Culturgeellschaft des Cantons ziemlich einig, daß die Zuflüsse der Armengüter den Schulgütern zugeleitet werden möchten. Es werden sich in dieser Hinsicht die Schul- und Armengütergehung die Hand reichen müssen, um die Mittel für Hebung des Schulwesens ohne große Belastung der Gemeinden aufzubringen. Denn die Nothwendigkeit einer Erhöhung der Lehrerbefoldung wurde im Grundsatz anerkannt; die erste Section wird sich genauer damit beschäftigen, inwiefern diese Erhöhung sich auch nach Alter und Verdienst zu richten habe. Dabei wurde hervorgehoben, daß unser gegenwärtiges Schulgesetz den freiwilligen höhern Leistungen der Gemeinden hemmend in den Weg getreten ist. Denn wenn bisher eine Gemeinde freiwillig das gesetzliche Minimum der Befoldung erhöhte, so mußte sie der Staat nach dem Wortlaute des Gesetzes als eine solche betrachten, die den Staatsbeitrag nicht bedürfe, und ihr denselben entziehen. Diese fatale Bestimmung darf nicht in das neue Gesetz übergehen, welches vielmehr verhüten soll, daß nachlässige Gemeinden vor den haushälterischen begünstigt werden.

Einen sehr reichhaltigen Stoff zu einer längern Behandlung bot die bisherige Schulaufsicht und die Frage über ihre künftige zweckmäßigere Einrichtung. — Daß das Institut der Bezirksschulräthe in seiner gegenwärtigen Gestalt für eine einheitliche Schulinpection untauglich, für eine rasche Vollziehung eher hinderlich als förderlich sei, wurde durch vielfache Belege erhärtet, so daß Niemand für ein unbedingtes Festhalten an der bisherigen Art der Schulaufsicht sich aussprach. — Darüber war man bald einig, daß die Inspection für die inneren Angelegenheiten, oder der eigentlichen pädagogische Theil der Aufsicht, nur Fachmännern übertragen werden dürfe. Im

Uebrigen ging eine Ansicht dahin, man könnte die Bezirksschulrätthe mit einem engeren Geschäftskreis wohl fortbestehen lassen und neben ihnen einen einzigen Schulinspector für den ganzen Canton aufstellen. Diese Ansicht hat das Princip der Einheit des Unterrichts und der Einheitlichkeit in der Vollziehung für sich; nur ist ein solcher Cantonschulinspector nicht im Stande, jede der Primarschulen, die sich allmählig der Zahl 500 nähern, alljährlich wenigstens einmal zu besuchen. — Eine andere Ansicht verlangte vier Fachmänner als Schulinspectoren, deren Pflichtenkreis so zu umschreiben wäre, daß ihre Anzahl genügen könnte. Allein wenn man ihnen die ganze Inspection der Gemeindeschulen überträgt, so müssen es nothwendig sehr rüstige, also jüngere Männer sein, und sie würden wohl kaum eine große Reihe von Jahren ihrem schweren Amte vorstehen können; dann verlöre man aber gerade das beste, nämlich die gereifte Erfahrung, und tauschte dafür zugleich einen öfteren Wechsel des Personals ein. Um diesem vorzubeugen, fand man von einer andern Seite sechs bis acht Schulinspectoren nöthig, denen die Aufsicht über das Volksschulwesen in seinem ganzen Umfange übertragen werden könnte. Dazu bietet eine solche Anzahl von vier bis acht Inspectoren noch den Vortheil, daß die Direction des Unterrichtswesens dieselben in nöthigen Fällen als beratthendes Expertencollegium benutzen könnte, was hinwieder auch für die einheitliche Führung ihres Amtes sehr förderlich sein würde. Der größeren Zahl steht jedoch das Bedenken entgegen: es ist sehr ungewiß, ob sich im Canton so viele Fachmänner finden würden, die auch Lust hätten, ein so schweres Amt zu übernehmen, da sie sehr ungewisse Aussichten in die Zukunft hätten, wenn sie aus Gesundheitsrückichten oder Alters halber einen andern Wirkungskreis wünschen müßten. — In die Waagschale der Entscheidung legt endlich das Geld ein großes Gewicht: je weniger Inspectoren, desto besser kann sie der Staat besolden; je mehr, desto geringer wird ihr Lohn sein.

Uebrigens kann die Inspectoratsfrage nicht wohl für sich allein betrachtet und erledigt, sie muß vielmehr in Verbindung mit der ebenfalls neu zu gestaltenden Schulpflege in Erwägung gezogen werden. Diese Behörde kann aber unmöglich in ihrer bisherigen Stellung bleiben. Zur Zeit, als das Schulgesetz vom Jahr 1835 in Kraft getreten war, begriffen viele Schulpflegen die schöne Sendung, zu welcher sie berufen waren. Allein sie fühlten sich bald beengt und gehemmt. Oft wurden sie von ihren Gemeinderäthen nicht bloß nicht unterstützt, sondern vielmehr förmlich im Stich gelassen; so namentlich in Handhabung der gesetzlichen Vorschriften bezüglich der Absenzen, in Bestreitung der Ausgaben für Schulbedürfnisse, bei Neubauten oder Reparaturen der Schulhäuser. Hinderlich und entmuthigend wirkte auf sie der schleppende Geschäftsgang mit der Mittel- und Oberbehörde, da die Inspectoren gegenwärtig einerlei Competenz haben und nur aufs Berichterstatten angewiesen sind. Jedenfalls müssen daher die Schulpflegen durch die Revision des Gesetzes eine etwas selbständigere Stellung erhalten, so daß jene Uebelstände dahin fallen. Geschieht aber dieß, so wird auch wieder ein neues Leben in den Schulpflegen sich regen. An vielen Orten werden schon diese Behörden hinreichen, einen solchen Einfluß zu üben, daß ihre Schulen im besten und nach dem Ziele des revidirten Gesetzes geleitet werden, und daß den Inspectoren nur die schöne Aufgabe bleibt, ihnen rathend und helfend zur Seite zu stehen. Sollte da eine einzige jährliche Schulvisitation nicht hinreichen? — Ein Inspector, der mit der Erziehungsdirection des Cantons eine rasche Correspondenz unterhält, kann gewiß mit der Visitation in einem Tage mehr ausrichten, als er gegenwärtig mitunter in einem ganzen Jahre zu vollbringen vermag, selbst unter ungünstigen Verhältnissen in einer Schulgemeinde.

Die neue Verfassung fordert endlich auch eine bessere Organisation der Lehrervereine. Bisher kannte das Schulgesetz keine weiteren Vereine als die Conferenzen der Lehrer in den einzelnen Bezirken. Außerdem bestand aber ein freiwilliger Lehrerverein für den ganzen Canton, der aber bis jetzt wenig geleistet hat. Im Hinblick auf die Verfassung wurde ein dreitheiliger Antrag gestellt, wornach das Gesetz zu organisiren hätte: 1. eine Lehrerconferenz für die Gemeindeschullehrer jedes Inspectionkreises; 2. einen Lehrerverein für die höheren Anstalten; 3. einen Gesamtverein aller Lehrer unter der Leitung des Erziehungsdirectors. — Gegen die Conferenzen der ersten Art erhob Niemand Einsprache. Gleichwohl verbatz man sich nicht, daß dieser Gegenstand von der ersten Section noch viel genauer erwogen werden müsse. Denn gesetzt, man stelle nur vier Inspectoren auf, so muß man sich doch wohl fragen, ob es rathsam sei, auch nur vier Lehrerconferenzen zu bilden. Die Schwierigkeit der Sache liegt auf der Hand. In diesem Falle bekommt der Versammlungsort eine zu große Entfernung von vielen Schulorten, so daß ein mehrmaliges Zusammenkommen im Jahr sehr erschwert, zum Theil unmöglich gemacht wird. Fortbildung der Lehrer kann dann schwerlich noch Hauptzweck der Conferenzen sein. Soll sie aber Hauptzweck bleiben, soll sich daher jede Conferenz etwa drei Mal im Jahr versammeln und von allen ihren Mitgliedern regelmäßig besucht und benutzt werden: so ist man genöthigt, kleineren Conferenzkreise einzurichten. — Der Lehrerverein für die höheren Anstalten fand ebenfalls keinen Widerspruch, denn, mit einem zweckmäßigen Geschäftskreise organisirt, kann und wird er gewiß nicht ohne Nutzen sein sowohl für einen übereinstimmenden Unterrichtsgang in den Mittelschulen als für einen engeren Zusammenhang derselben und der Cantonschule. — Eine weniger günstige Aufnahme fand der Cantonallehrerverein für sämtliche Schulen. Dreierlei Vereine, glaubte die Mehrheit der Commission, seien des Guten zu viel: mache man den Besuch des Cantonallehrervereins obligatorisch, so werde die Versammlung für specielle Berathungen zu zahlreich; mache man aber den Besuch nicht obligatorisch, so werde der Verein um so weniger seinen Zweck erreichen. Man hielt dafür, ein Gesamtverein aller Gemeindeschullehrer sei viel eher im Stande, im Zusammenhang mit den Conferenzen etwas Nützliches für sich zu Lage zu fördern.

Dies ist der wesentliche Inhalt dessen, was die Gesamtcommission berathen hat. Nun wird zunächst die erste Section ihre Aufgabe zu lösen suchen und das Resultat der Gesamtcommission vorlegen. Alsdann geht die zweite Section an ihre Arbeit, worauf die Gesamtcommission nochmals zu einer Schlußberatung zusammentreten muß.

Frankreich. Der Kampf um die Schule. — Es ist höchst merkwürdig, daß bei den Franzosen, die doch so willig, so gelassen und bis zu einem gewissen Grade so leichtfertig die Leitung und Einleitung alles Möglichen der Regierung anheimstellen ein so verbreiteter, so giftiger und so zäher Widerwille gegen die Erziehung der Jugend durch den Staat besteht. Seitdem die Theilnahme an den öffentlichen Angelegenheiten in Frankreich durch gesetzliche Einrichtung eine Sache aller Welt geworden ist, hat dieser Widerwille sich Luft gemacht, gab schon unter der Restauration, um nicht über die Grenzen dieses Jahrhunderts zurückzugehen, einerseits durch geistliche Schulanstalten, die bis kurz vor den Juliusagen — Dank der etwas parteiischen Duldsamkeit der damaligen Gewalt — ein bedeutendes Maß von Freiheit genossen, sich kund, und ward andererseits als Kriegsmaschine von den Wortführern des rationalistischen Liberalismus ausgebeutet. Nach 1830 bemächtigte jene kühne, zuversichtliche, einfachesvolle und im Anfang sehr kleine Schaar, welche den Gedanken faßte, das gesunkene

Ansehen der Kirche mit Hülfe der demokratischen Ideen wieder herzustellen, sich dieser pädagogischen Abneigung, von der sie allenthalben Spuren in der Nation vorfand, streute den Samen derselben wo sie nur konnte hin, und benutzte sie im größten Styl zu einem von Jahr zu Jahr offeneren Kriege gegen die Universität, der unter der Februarrepublik zu einem vorläufigen Siege, zur Gleichstellung des freien Unterrichts mit dem Unterricht des Staats, aber nicht zu dem Endziel ihres Strebens, dem völligen Ruin der Universität führte, in der neuen Kräftigung aller obrigkeitlichen und amtlichen Macht aber durch die That des 2. December ein unerwartetes Hemmnis fand. Der wunderbare Erfolg der von diesem Widerwillen gegen die Erziehung der Jugend durch den Staat ausgehenden und beständig genährten Bewegung, der einen so sehr in das Auge springenden Gegensatz zu der traurigen Hingebung des Franzosen an die Fürsorge des Staats in so ziemlich allen übrigen Verhältnissen bildet, erklärt sich wieder aus einem Bedürfnisse, das in Frankreich mit Politik beschäftigten Köpfen gemeinschaftlich eigen ist, aus dem Bedürfnisse, in allen Zweigen des Staats und der Gesellschaft ein Ideal der Einheit und der Gleichheit zu verfolgen. Die Bürger sollen nicht bloß alle Französisch, und zwar wo möglich ein akademisches Französisch reden, nicht bloß in Kunst und Litteratur überall dieselbe Regel und derselbe Zuschnitt gelten, nicht allein dieselbe Polizei, derselbe Steuerfuß und dasselbe Finanzsystem, dasselbe Beamtenwesen herrschend sein, sondern auch in Religion, Philosophie, Wissenschaft, in dem Denken, Fühlen, Meinen der einzelnen Bürger die Uebereinstimmung eines militärischen Manövers erzielt werden. Und darin sind Voltairianer und Katholiken sich völlig gleich; der Voltairianer will, daß alle Franzosen Söhne Voltaire's, der Anhänger Montaigne's, daß sie alle Söhne der Kreuzfahrer seien, das aber soll, den Grundsätzen der französischen Revolution zuliebe und weil die Nation nur wenig Geschmack für rohen Zwang in solchen Dingen habe, auf dem Wege der Erziehung geschehen, und so sehen wir denn unter dem Directorium einen Schulplan ausgeheckt, der alle kleinen Franzosen zu Todfeinden der Priester und Könige zu machen bestimmt ist, unter Napoleon ein Erziehungsregiment, das alle Jüglinge zu Werkzeugen des kaiserlichen Despotismus aufzog, eingeführt werden; so suchte die Secte der effectistischen Rationalisten, unter Cousin's Oberbefehl, als sie die Hauptplätze und Zugänge der Universität in Händen hatte, mit mehr Ränken als Muth und mehr Feinheit als effectlichem Geschick, aus den Anstalten des Staats alle Elemente, die der Entwicklung des von jeder übernatürlichen Nachhülfe und Weihe befreiten Vernunftglaubens entstehen, nach und nach zu verdrängen und zu gleicher Zeit das Gedeihen aller Unternehmungen der freien Concurrenz, in denen eine andere Philosophie als die des effectlichen Ordens gelehrt, eine andere Parole als die seines Großmeisters befolgt wurde, jede erdenkliche Weise zu erschweren. Sie beförderte gerade hiedurch das schnelle Kommen der katholischen Partei, die durch ihren gerechten Widerstand gegen die wachsende Feindschaft und den unbilligen Druck des mächtigen Effecticismus im Ansehen viele Freunde der wahren Freiheit auf ihre Seite brachte, jetzt aber auf eine so ausschließliche Herrschaft als alle ihre Vorgängerinnen und Nebenbuhlerinnen geht, alle aufwachsenden Franzosen in den kleinen Seminarien unterbringen möchte, wenn die Stimme der meisten Bischöfe nicht warnend erklingen wäre, schon auf großartiges Autodase aller heidnischen Classiker von Homer bis auf Libanius herabgetragen hätte.

Jede dieser Richtungen, wenn sie über die Gewalt und das Ansehen des Staats verfügt, wird dem Staat allein das Recht der Erziehung und des Unterrichts zugesprochen wie sie aber aus den amtlichen Sphären vertrieben ist, wenn nicht sogleich die

Einmischung des Staats in diese Dinge, doch die Aufsicht, die derselbe darüber zu halten sich befugt und verpflichtet glaubt, als eine unerträgliche Anmaßung zurückweisen und die Alleinherrschaft über die Geister, die sie nicht direct durch das Gewicht der materiellen Staatsmacht auszuüben vermag, im Namen der Freiheit zurückverlangen.

U. 3.

— Die Bildung in Frankreich. — Es wäre einmal gut, wenn die Franzosen aus ihren leeren Stürmen zu einer innern Sammlung zurückgeführt würden, daß das Leben ihnen auch einmal als Ernst und nicht bloß als Leidenschaft erschiene. Was man auch denken möge über das Zeitalter Ludwigs XIV., ein gewisser Ernst war noch im Leben und offenbarte sich in einer wahrhaften Religionsthätigkeit einerseits, in einem wahrhaften wissenschaftlichen Geiste andererseits. Damals drangen in die Reihen der höheren Stände, in die Reihen der Parlamentsmitglieder, in die Reihen des gebildeteren Bürgerstandes noch das Studium und die Betrachtung der Kirchenväter, so wie die Philosophie des Cartesius, mit würdigen classischen Studien thätig ins Leben. Der Geist, zwar ohne Ernst und Tiefe, aber doch immer der Geist, spielte die Rolle der Bildung und der Thätigkeit unter Ludwigs XV. corruptirender und corrupter Regierung. Zur Zeit der Revolution waren es die mathematischen und physicalischen Wissenschaften. Seitdem aber ist dieses alles durch eine ungeheure Journalistenlitteratur, durch ein flaches Lesen und durch ein noch flacheres Meinen, durch das allerabgedroschenste Reden über alle möglichen Gegenstände der Politik, des Glaubens, des Wissens, aber ohne den geringsten Nachhalt, ersetzt worden. Von wahrhafter ächter Bildung, innerer und äußerer, ist bei allem diesem keine Spur. Frankreich hat die allerausgezeichnetsten Gelehrten in mehreren Fächern aufzuweisen, nicht allein große Mathematiker, Chemiker, Physiker, sondern auch bedeutende Orientalisten, wenige Hellenisten, einige Juristen, die nicht bloß das Praktische, sondern auch das Historische und das Philosophische in der Jurisprudenz zu beachten anfangen, einige Männer, die in der Geschichte zu forschen und nicht bloß zu erzählen beginnen, Theologen, die einen erstaunlich guten Willen und redlichen Eifer bezeigen, wackere Bischöfe und außerdem noch eine Anzahl in Theorie und Praxis erfahrener Administratoren und Oekonomisten. Was ganz fehlt, ist der Zusammenhang aller dieser Männer und Thätigkeiten, ihr lebendiger Anflang, ihre wechselseitige Schätzung und Anerkennung, ihr Zusammenwirken. Eine alles spaltende, alles aus einander haltende Administrationstheorie und Administrationspraxis ist in allem mechanisch thätig; eine alles verwirrende, über alles aus Leidenschaft und Confusion herausredende Journalistik nährt die Meinungen und die Gesinnungen in den Massen, spannt die Neugierde des Moments und blasirt zugleich die Neugierde in den gebildeten Classen. Es entsteht ein charakterloser Tumult der Gesinnungen und der Gefühle in den Massen, eine noch charakterlosere Leserei in den gebildeten Ständen. Doch sind die Anzeichen des Besseren da. Wie man anfangen wird sich umzusehen, sich geistig zu erholen vom Staatsstreich des 2. Decembers, wenn die heut ohnmächtige Journalistik und die über alles corrupte Romanenlitteratur einmal zu Ende gehen, werden die Bedürfnisse der Theologie, der Jurisprudenz, der Historie, der Philosophie, der Wissenschaft überhaupt sich von neuem rege zeigen, und zwar nicht auf den Pfaden des Vergangenen, des historisch Abgethanen, sondern auf den Bahnen erweiterter Welt- und Menschenkenntniß und mit den Bedürfnissen der wahren Religion.

U. 3.

— P. Loricquet und sein verbotenes Geschichtsbuch. — Der Minister des öffentlichen Unterrichts hat den Gebrauch der „Geschichte Frankreichs“ von dem Jesuiten Loricquet allen Schulen untersagt. Wenn Loricquet wüßte, daß der Rest der

„Marquis de Buonaparte“ sein Buch, welches alle Regimes überdauerte, verbieten konnte, er würde sich, wie man hier zu sagen pflegt, im Grabe umdrehen, denn einen ärgern Feind als ihn hat der Kaiser Napoleon nie gehabt. Loricquet war eins der thätigsten Mitglieder des Jesuitenordens zur Zeit der Restauration. Nachdem er nach einander mehrere Schulen geleitet hatte, stiftete er die Jesuitenanstalten Montmorillon, Saint-Louis d'Aix und Saint-Acheul. Der Orden vertraute ihn mit der Direction dieser Lehrern, die im Jahre 1828, als die Regierung die Jesuitenschulen schließen ließ, nicht weniger als 900 Zöglinge zählte. Diese Amtsgeschäfte genügten der unbeschreiblichen Thätigkeit Loricquet's nicht. Seit dem Augenblicke seines Eintritts in den Orden arbeitete er unablässig an einer vollständigen Umschmelzung aller Elementarbücher, von den Lesebüchern an, die man den Kindern in die Hand gibt, bis zu denen, welche in den Classen der Rhetorik und der Philosophie gebraucht werden. Es war dieß ein Unternehmen, das viele Jahre und eine Menge von Mitarbeitern zu erheischen schien; aber Loricquet ließ sich nicht abschrecken und es gelang ihm, seinen Plan vollkommen und fast ganz allein zu verwirklichen. Es ist hier nicht der Ort, alle Bücher zu nennen, die er theils selber verfaßt, theils verändert oder mit erläuternden Notizen begleitet hat. Die meisten dienen heute noch zum Leitfaden des classischen und religiösen Unterrichts in den französischen Schulen. Von seiner *Histoire sainte* werden in jedem Jahre 30,000 Exemplare verkauft, und was die Verleger seiner Werke dem Jesuitenorden zahlen müssen, constituirte diesem eine Rente von mehreren hunderttausend Franken. Das merkwürdigste Buch Loricquet's ist ohne Widerrede seine jetzt verbotene Geschichte Frankreichs. In demselben sind etwa 200 Seiten der Geschichte der Revolution und des „Corsischen Abenteurers“ gewidmet. Seine Gegner behaupten, er habe Napoleon »le marquis de Buonaparte, général commandant les armées de S. M. Louis XVIII.« genannt; er selber hat es stets geläugnet, aber es ist bedenklich, daß die Jesuiten die ganze Auflage von 1816, in welcher diese Phrase gestanden haben soll, aufgekauft haben. Nicht möglich, eins von den hunderttausend Exemplaren zu finden. Man kann indessen zugeben, daß diese Phrase nie existirt hat; was in den nachfolgenden Auflagen des Buches, selbst in der letzten, die bedeutend verändert wurde, übrig geblieben ist, reicht vollkommen hin, um Loricquet den Vorwurf machen zu dürfen, er habe die Geschichte auf eine unerhörte Weise verfälscht. Und dennoch möchte ich in das Zetergeschrei seiner Gegner nicht einstimmen. Es wäre unbillig, es dem Präsidenten der Republik zu verargen, daß er das Buch Loricquet's nicht länger als Schulbuch dulden will, ob schon seine eigenen Erfolge ihm zeigen, daß Loricquet vergebens das Andenken des Kaisers und seines militärischen Ruhmes in den Herzen der heranwachsenden Generation bekämpft hatte; aber es ist lächerlich, daß auch die Partisanen der Schreckenszeit den Stab über Loricquet brechen, sie, die es doch mit dem Fanatismus der Leidenschaft zu beschönen suchen, daß die Tageschriftsteller den Charakter Ludwigs XVI. und selbst seiner Gemahlin auf das nichtswürdigste verleumdten. Die Republikaner guillotinierten die Royalisten; Loricquet bekämpfte die Republikaner in den Schulbüchern; *j'aime la République* wurde zehn Jahre lang in den Centralschulen, *j'aime l'Empereur* zehn Jahre lang in den Lyceen conjugirt; Loricquet ließ seine Schüler *j'aime Dieu et le Roi* conjugiren. Loricquet starb am 9. April 1845 in seinem achtzigsten Jahre. In den letzten Jahren seines Lebens war er geistlicher Director des Convent des Oiseaux in Paris. Die in mancher Beziehung verwerflichen Stellen seiner „Geschichte Frankreichs“ bekannt zu machen, ist nicht meine Sache. Ich ziehe es vor, die prophetischen Worte anzuführen, die er nach der Julirevolution einem seiner Freunde schrieb: *Ne croyez pas, que nous soyons au bout; c'est à peine le commencement. On ira de cul-*

bute en culbute jusqu'à ce qu'on tombe au pied de la croix, pour lui faire une réparation nationale et royale.

R. P. 3.

— Die Frage über den Gebrauch der Classiker in den Gymnasien ist vom Papst in seinem Rundschreiben an das französische Episkopat vom 21. März dahin entschieden, daß allerdings die Werke der Kirchenväter neben den berühmtesten der heidnischen Schriftsteller in gesäuberten Ausgaben zu gebrauchen, (*ut non solum germanam dicendi scribendique elegantiam, eloquentiam tum ex sapientissimis Sanctorum Patrum operibus, tum ex clarissimis Ethnicis Scriptoribus ab omni labe purgatis addiscere valeant*), der Unterricht in Theologie und Kirchengeschichte aber aus den vom heiligen Stuhl gebilligten Werken zu schöpfen sei. Diese Regel stellt der heilige Vater zunächst für die Bildung der Geistlichen in den kleinen Seminarien auf, sie hat aber freilich eine umfassendere Bedeutung, je mehr diese Anstalten auch von andern Schülern zahlreich besucht werden und der öffentliche Unterricht überhaupt in die Hände der Geistlichkeit kommt.

— Paris, 17. April. Der Moniteur bringt heute über die Schulgeldverhältnisse der Lyceen und die Gehälter der darin angestellten Lehrer ein Decret, das bestimmt ist, auf die Zukunft des ganzen höhern Unterrichtswesens eine tief eingreifende Wirkung zu üben. Als eine Fortsetzung der vor einem Jahre unternommenen Reform im Gymnasialunterricht von deren Urheber, dem Minister Fortoul, ausgearbeitet, ist diese Maßregel wegen ihrer Wichtigkeit sowohl dem obersten Unterrichtsrath als dem Staatsrath zur Prüfung vorgelegt und von beiden gebilligt worden, wie in dem ihr vorausgeschickten Bericht ausdrücklich für ihre Gegner bemerkt ist. Der ausgesprochene Zweck ist eine durch die längst eingetretene Veränderung aller Preisverhältnisse nöthig gewordene Vermehrung der Einkünfte der 57 bestehenden Lyceen, mittelst deren dann zunächst das Gehalt der Lehrer verbessert und die Lyceen selbst den mit ihnen concurrirenden Privatanstalten gegenüber gehoben werden sollen. Das Mittel besteht in einer den verschiedenen Localverhältnissen, denen entsprechend die 57 Lyceen in fünf Classen getheilt werden, angepaßten Erhöhung des Schulgeldes und der Pensionspreise dieser bekanntlich vom Staate geleiteten und unterstützten Schulen. Gleichzeitig zieht das Decret schon die erste Consequenz aus der Maßregel, indem es die Gehälter des gesamten Personals der Lyceen erhöht und durch Einführung von drei Stufen, wobei alle Departementallyceen gleich behandelt und nur die pariser Lyceen bevorzugt sind, den Mitgliedern desselben billige Aussicht auf Verbesserung ihrer finanziellen Stellung eröffnet, ohne daß künftig dazu das Hin- und Herwandern aus einem Departement in das andere nöthig sein wird. Daneben ist ihnen aber auch von jetzt ab untersagt, in den Privatanstalten für den höheren Unterricht irgend welche Functionen anzunehmen, — ein für die Unternehmer der letzteren sehr harter Schlag.

R. 3.

— Das neue Fortoul'sche Schulgesetz vom 16. April, das den Lycealunterricht durch Vertheuerung des Schulgeldes und der Pensionate heben will, wird nach der Berechnung eine vermehrte Einnahme von 793,000 Fr. erzielen, wovon 265,000 Fr. auf Aufbesserung der Gehalte der angestellten Vorsteher und Lehrer verwendet werden sollen. Bis jetzt waren die Pensionspreise in den Lyceen folgendermaßen geregelt: Paris 1000 Fr.; zweite Kategorie 900, dritte 800, vierte 650, fünfte 550 Fr. Nach dem neuen Tarif richten sie sich in den Pariser Lyceen nach den Unterrichtsclassen, besonders sind die Stadtyöglinge, die bisher eine feste Gebühr von 100 und von 50 Fr. zu zahlen hatten, ungleich höher taxirt, wie aus folgender Uebersicht erhellt:

	Pensionat.	Schulgeld der Stadtzöglinge.	Zuschuß bei Theil- nahme an Repeti- tionen u. Prü- fungen.
Elementarunterricht	950	120	60
Grammatik	1050	150	75
Höhere Abtheilung	1150	200	100
Mathematische Wissenschaften	1500	250	125

In den Lyceen von Bordeaux, Lyon, Marseille, Metz, Nantes, Rouen, Straßburg, Toulouse, Versailles ist das Verhältniß in dem Maß billiger, daß sich die Pensionate so abstufen: 750, 800, 850, 900. In der dritten Classe, in welche die Lyceen von Amiens, Angers, Besançon, Bourges, Brest, Caen, Dijon, Douai, Grenoble, Lille, Montpellier, Nancy, Orleans, Poitiers, Reims, Rennes, la Rochelle und St. Omer gehören, ist wieder um 100 Fr. niedriger gegriffen, und ebenso ist die vierte Classe mit den Lyceen von Angoulême, Avignon, Clermont, Laval, Limoges, Macon, Mans, Napoleon-Vendee, Rimes, Pau, St. Etienne, Tournon, Tours und Vendôme um 100 Fr. wohlfeiler als ihre Vorgängerin, nur daß die vierte Abtheilung fehlt. In der fünften Classe mit den Lyceen von Alençon, Auch, Bastia, Cahors, Chaumont, Moulins, Napoleonville, Périgueux, Puy, Rhodéz und St. Briec sind die Preise — die übrigens bei den Hauszöglingen überall die Bücheranschaffungen in sich begreifen — mehr als um das Doppelte niedriger als in Paris, 450, 500, 550 Fr. Das Abstufungsprincip ist auch in den Besoldungen in Paris und den Departements beobachtet. Dort bezieht der Proviseur 6000 Fr., der Censeur 3500, der Aumonier 3500, der Econome 3000, Professoren nach drei Classen 3000, 2500 und 2000 Fr., während sie in den Departementallyceen von 2000 zu 1800, 1700 und 1600 Fr. herabgehen. Gewiß geringe Besoldungen, mit denen mancher Professor in Deutschland nicht tauschen würde. Doch können durch Ministerialbeschuß Zulagen erteilt werden, die bei einem Proviseur die Hälfte, bei einem Econome ein Viertel des festen Gehalts nicht übersteigen dürfen, wozu noch für die Lectern ein Hundertstel von dem Kostgeld jedes Hauszöglings kommt, und für die Studiencensoren, die Professoren der verschiedenen mathematischen Fächer, der Physik, der Logik, der Geschichte, der Rhetorik, der lebenden Sprachen u. wird durch zweimaligen Abzug von neun Hundertsteln an den Pensionsgeldern, und von fünf Zehnteln an den Schulgeldern der Stadtzöglinge ein Fonds gebildet, der bei den fünf Lyceen von Paris ein gemeinschaftlicher ist und zu gleichen Theilen unter die Berechtigten vertheilt wird. Bei Erlass dieses Gesetzes ist es einigermaßen aufgefallen, daß, während doch der gesetzgebende Körper und der Senat versammelt sind, es der Mitwirkung dieser hohen Staatskörper entzogen worden ist. Allgemein sieht man in dieser Vertheuerung des Unterrichts eine indirecte Begünstigung der clericalen Mittelschulen, denen wegen ihrer verhältnißmäßigen Wohlfeilheit viele Eltern ihre Kinder übergeben werden.

U. 3.

— Das heute im Moniteur veröffentlichte Decret wegen Erhöhung des Schulgeldes in den Lyceen macht einen üblen Eindruck. Es ist auf einen Bericht des Unterrichtsministers Fortoul erlassen, und da Herr Fortoul ziemlich allgemein als ein Werkzeug der Ultramontanen gilt, so erblickt man die eigentliche Tendenz der Maßregel nicht in der zur Schau getragenen Absicht, die Lehrergehälter zu erhöhen, sondern legt ihr den Plan unter, die Schüler mehr und mehr von den Staatsanstalten in die clericalen zu drängen, die wegen der großen Mittel, welche ihnen zur Verfügung stehen, Unterricht und Kost für ihre Pensionäre billiger stellen können. Man wundert sich ferner, weshalb dieses Decret, das von viel größerer Wichtigkeit ist als die meisten Gesetze

entwürfe, womit man die Legislative beschäftigt, ihr und dem Senat nicht ebenfalls vorgelegt ist. Freilich würde es, bei der gegenwärtigen Beschaffenheit dieser Staatskörper, geringen Widerstand gefunden haben, aber eben darum fragt man sich, warum eine Art Ukase, wo ein Gesetz ausreichte? Herr Fortoul findet die Rechtfertigung seiner Maßregel, die vorzugsweise die Unterrichtskosten in den größern Städten erhöht, in dem durch die Geschäftsbewegung des letzten Jahres gesteigerten Wohlstand, vergißt dabei aber, daß, wenn eine Anzahl Industrieller und Börsenspeculanten ihre Revenuen haben steigen sehen, das Einkommen derjenigen, die von den Zinsen ihres Capitals leben, und namentlich der Beamten — einige höchste Beamtenkreise abgerechnet — stationär geblieben, ja im Verhältniß eher gefallen ist, während doch in ihnen das Streben des Vaters vorzugsweise dahin gehen wird, seine Söhne einen ähnlichen Bildungsgang wie er selbst verfolgen zu lassen. Wir in Frankreich — sagt ein Corr. der Ind. Belge — scheinen das doppelte Problem gelöst zu haben: das höchste Budget in Europa und die schlechtestbesoldeten Beamten zu besitzen. Ein Soldat, der durch Muth und Aufopferung es endlich bis zum Obersten gebracht, ein Magistrat, der durch anhaltenden Fleiß endlich einen Sitz in den ersten Reihen des Richterstandes erlangt hat, ist, wenn er kein väterliches Vermögen hat oder durch einen glücklichen Zufall reich geworden ist, dennoch nicht im Stande, für die Durchbildung seiner Söhne jährlich eine Pension von 1500 Fr. zu zahlen (so viel beträgt sie nämlich in Paris für die obersten Gymnasialclassen). Noch schlimmer ist diese Preiserhöhung für die Externen; die freien Externen, d. h. diejenigen, die dem Cursus in den Lyceen folgen, aber bei ihren Eltern wohnen, gehören meist Familien an, welche zu arm sind, die Pension in einer Staats- oder Privatanstalt zu zahlen und denen selbst die Zahlung des jetzigen Schulgeldes schwer fällt. Sie bringen in der Regel dieß Opfer nur für Söhne, welche ein entschiedenes Talent verrathen, und so werden denn in Folge der Erhöhung des Schulgeldes manche der besten Schüler aus den Lyceen verschwinden. W. 3.

— 22. März. Der Schulzwang in Frankreich. — Der Minister des Unterrichts, Fortoul, dessen Name von allen Ministern L. Napoleons am wenigsten genannt zu werden pflegt, der aber mit seltener Umsicht und Begabung sein Ressort verwaltet, hatte vor etwa Jahresfrist einen inspecteur de l'instruction publique in der Person eines jungen Gelehrten, Eugène Rendu, nach Deutschland geschickt, um sich mit der Organisation des Volksschulwesens und der dahin einschlagenden Gesetzgebung vertraut zu machen. Derselbe war bereits durch ein größeres Werk über das französische Unterrichtsgesetz von 1850, so wie durch eine Schrift über den Volksunterricht in England bekannt und fand in Preußen wie in Bayern und Sachsen die beste Aufnahme. Er hat die ihm überall gebotenen reichen Aufschlüsse auf das gründlichste benutzt, und in einer dem Kaiser überreichten Denkschrift de l'enseignement obligatoire, gestützt auf die Resultate seiner Mission, die Entscheidung über die noch immer in der Schweiz befindliche Lebensfrage des französischen Volksunterrichts, die der Schulpflichtigkeit nämlich, einzuleiten versucht. Diese Denkschrift beruht in ihrem beweisenden Theile fast nur auf den Ergebnissen deutscher Erfahrung, und ihre größere Hälfte besteht in dem urkundlichen Nachweis der Nothwendigkeit des Schulzwanges aus den Gesetzgebungen von Oesterreich, Preußen, Bayern, Sachsen, Hannover, Baden u. s. w. Die wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen sind darin in Uebersetzungen abgedruckt und überdieß die Resultate erwähnt, die aus ihrer Anwendung hervorgingen. Herr Rendu befindet sich natürlich durchaus im Einverständniß mit der deutschen Auffassung der Frage; er hält ihr Princip gleichbedeutend für Frankreich und Deutschland und wird die praktische Durchführung desselben in jenem in einer eigenen Schrift behandeln. Der Staat soll

dabei vor allem auch der Thätigkeit der Kirche für den Volksunterricht zu Hülfe kommen, welcher gegenwärtig in Frankreich so sehr darniederliegt, daß von etwa 5,300,000 Kindern zwischen 6 und 13 Jahren ziemlich $1\frac{1}{2}$ Million ganz unzulänglichen Elementarunterricht erhält, über eine halbe Million jeder und aller Unterweisung fern bleibt, und endlich von den 3,300,000 in den Schullisten aufgeführten Kindern etwa der elfte Theil der Schule eben nur durch die Liste angehört. Sehr bemerkenswerth ist dabei noch, daß die einzigen sechs Departements, in welchen die Normalzahl der Schulkinder im annähernd richtigen Verhältnisse zur Bevölkerungszahl steht (Meurthe, Moselle, Oberrhein, Niederrhein, Haute-Saône, Vosges), solche sind, in denen, wenn nicht deutsche Gesetzgebung, so doch deutsche Sitte noch vormaltet. Im ganzen übrigen Frankreich erreicht die Schulkinderzahl statt den sechsten Theil der Bevölkerung kaum den achten, zehnten oder zwölften, in einigen Gegenden sogar nur den achtundzwanzigsten Theil. Im Hinblick auf die Stellung der französischen Kirche zu der Schulfrage hat Rendu gleich am Eingang seiner Denkschrift erwähnt, daß der Fürstbischof von Breslau, M. v. Diepenbrock, ihn durch Mittheilung seiner Ansichten darüber geehrt habe. Er hebt unter andern eine ironische Aeußerung des Cardinals über Frankreich hervor. „Was mich besonders gefreut hat“, habe ihm der Kirchenfürst gesagt, „ist, daß bei der Discussion des Unterrichtsgesetzes im Jahr 1850 die Redner der Assemblée nationale das Princip der Schulpflichtigkeit als etwas Neues erfunden haben. Für die Freunde wie für die Gegner dieses Principes war dasselbe eine Entdeckung. Ihr Franzosen werdet eines schönen Tages noch Amerika wieder entdecken!“ In der Sache selbst bemerkte der Cardinal, daß die Verpflichtung zum Unterricht und die dadurch hervorgebrachte Verbreitung der Intelligenz unter den Massen nie gefährlich werden können, wenn die religiöse Idee das Ziel und das Leitende im Unterricht bleibe. Die Unterrichtsfrage sei übrigens nicht mehr zu discutiren, ihre unmittelbare Lösung sei Forderung der gegenwärtigen socialen Zustände. Wenn der Wagen auf den Eisenschienen in Bewegung gesetzt ist, bleibe nur übrig, ihn zu leiten. Was aber den Volksunterricht anlange, so würde man ihn in sehr vielen Fällen überhaupt nur leiten können, wenn man ihn als Pflicht auflege. Man kann sich bei der Lecture der Rendu'schen Denkschrift des Wunsches nicht erwehren, daß den darin vertretenen Ideen trotz der vielen Anfechtungen, die sie jenseits des Rheins erleiden, der Sieg zufallen und die französische Regierung der an den Kaiser gerichteten Vorstellung gemäß die Schulpflichtigkeit allgemein einführen möge. Dann werden die von Rendu aufgedeckten Gebrechen, welche in Frankreich in bei weitem höherm Grade vorhanden sind als in Deutschland, sicherlich sich mindern. Diese Gebrechen sind: mangelhafte Entwicklung des religiösen Gefühls; Absorbirung des erziehenden Elementes durch das bloß unterrichtende; unrichtiges Verhältniß des Unterrichts zu den Bedürfnissen der Bevölkerungen. A. 3.

— 20. Juni. Von jeher stolz auf ihre Intelligenz bildeten die Franzosen sich nicht wenig darauf ein, daß sie „an der Spitze der Civilisation marschirten“. Wie wenig hat sich diese Avantgardenschaft bewährt! Von jeher war die französische Bildung in qualitativer wie quantitativer Beziehung nur eine halbe; in quantitativer, weil sie nur auf den Unterricht der höheren und höchsten Classen der Aristokratie und wohlhabenderen Bourgeoisie angelegt war, während der große Haufe leer ausging; in qualitativer, weil sie mehr auf elegante Abrihtung in dem, was der »Gebildete« und »Böfling« gebrauchte, als auf gediegene Durchbildung, und weil sie mehr auf Abklärung als gründliche Aufklärung abzielend bloß den Verstand berücksichtigte, so daß das Herz nur zu oft leer ausging und roh blieb.

Da ein wichtiger Theil der vorrevolutionären Zustände die Frucht dieser doppelt

einseitigen Bildung war und die Führer der ersten Revolution wie des ersten Kaiserreichs so tief in diese Richtung eingetaucht waren, daß sie eine andere Auffassung der Sache kaum zu ahnen vermochten, so war eine durchgreifende Reform unmöglich. Dennoch drängte dieses ungeheure Deficit gerade in Zeiten der Krisis sich so lebhaft auf, daß man etwas zu thun beschloß. Man decretirte und reglementirte, jedoch so einseitig, daß es ein Glück war, wenn die Kuckuckseier, die man dem Volke ins Nest legte, Windeier blieben. Dem abstracten Gleichheitsprincipe des Jacobinerclubs gemäß befahl der Convent die Errichtung von Gleichheitsschulen (*maisons d'égalité*) mit einem einzigen Lehrer, dem Sectionsschulmeister, mit einer einzigen Schule, der Nationalschule, mit einem einzigen Unterricht, der republicanischen Sittenlehre, worin nur Ein Wille, Eine Vernunft, Ein Gewissen gelten sollte: die des abstracten Staates, für den man sich ein spartanisches System zurecht gemacht, welches weder so im classischen Alterthume bestanden hatte, noch auf den modernen Staat paßte. Obwohl Napoleon I. Zwecken ein solches System in Einer Beziehung erwünscht sein mußte, weil es der militärischen Disciplin und seinem persönlichen Widerwillen gegen alles, was er „Ideologie“ schalt, entsprach, so entging es seinem durchdringenden Blicke doch nicht, daß für den Volksunterricht etwas Vernünftiges geschehen müsse, wenn die Nation nicht gänzlich verwildern solle.

Im Jahre 1810 schickte der Kaiser Cuvier nach Deutschland und den Niederlanden, um Bericht über die dortigen Unterrichtsanstalten zu erstatten. Die Sache zog sich im damaligen Rennen der Kriegereignisse in die Länge; doch gab Napoleon 1815 noch mitten im Wirbel der letzten Tage, wo er die begangenen Fehler seines Systems lebhafter als je fühlte, dem Minister des Innern, Carnot, die Ordre, zunächst eine Normalschule oder ein Schullehrerseminar (*école d'essai*) zu errichten. »Das Ziel«, erklärte er, »muß sein, daß alle Individuen, auch der minder begüterten Classen der Gesellschaft, der Wohlthat des Unterrichts theilhaftig werden.« Es blieb beim guten Willen, und unter den Bourbonen und Nachboubonen geschah auch nicht viel mehr mitunter sogar noch etwas weniger. Zu dem Bevorrechtungs-system der 250,000 Wähler mit welchem Louis Philipp das Schicksal seiner Politik und seines Hauses identisch machte, paßte trotz aller schönen Redensarten vom Volkswohl und dem »Glücke Frankreichs« kein allgemeiner Volksunterricht. Die zweite Republik griff auch in dieser Frage zur ersten zurück. Am 15. März 1850 beschloß die Legislative die Schulpflichtigkeit, aber sie fettete dieselbe — von ihrem Standpunkte aus allerdings consequent — mit der Unentgeltlichkeit des Unterrichts zusammen.

So stand die Sache, als das zweite Kaiserthum das Heft in die Hand nahm. »Ich will der Religion, der Moral, dem Wohlstande jenen noch so überaus zahlreichen Theil der Bevölkerung erobern, welcher mitten im Lande des Glaubens die Gebote Christi kaum kennt!« erklärte Louis Bonaparte in Bordeaux, und eine Gewalt, die sich des allgemeinen Stimmrechtes rühmt und das »l'Empire c'est la paix!« zu ihrer Devise erhob, eine Gewalt, die sich eine besondere Mission fürs ganze Volk zuschreibt, muß auch den allgemeinen Volksunterricht zur Wahrheit zu machen suchen. Daß Napoleon III. Mittel und Wege sucht, ist Thatsache; wird es ihm gelingen, endlich auch den Faden aus dem Labyrinth zu finden? Denn so klar sich die Schulfrage in Deutschland stellt, so reich an Irrgängen ist sie in Frankreich. Vor einigen Monaten machte der französische Generalinspector des öffentlichen Unterrichts, Eugen Rendu, eine Reise durch Deutschland, um unser Volksschulwesen zu studiren. Die Frucht dieser Studien ist jetzt in Form einer Denkschrift an den Kaiser mit dem Haupttitel: »De l'enseignement obligatoire« veröffentlicht. Schulzwang, aber nicht zugleich, wie die Legi-
4

1850 wollte, Unentgeltlichkeit des Unterrichts, ist die Parole dieser meisterhaften Arbeit. Genug der Phrasen, Zahlen beweisen! ruft Herr Rendu aus, und diese Zahlen sind in der That in mehr als Einer Beziehung beweiskräftig:

Die Summe der des Elementarunterrichts bedürftigen Jugend, d. h. der Kinder zwischen dem siebenten und dreizehnten Lebensjahre, beläuft sich in Frankreich statistisch auf 5,300,000; es werden aber die Primarschulen factisch nur von 3,335,639 Kindern besucht und stellt sich ein Minus von 1,964,361 Kindern heraus, welche die Volksschule nicht besuchen. Rechnet man diejenigen ab, die vielleicht erst mit dem achten Jahre in die Schule treten, so bleibt wenigstens noch eine Million, und nach Abzug der Kinder wohlhabender Eltern, die vielleicht anderweitigen Unterricht genießen, ergeben sich nach dem geringsten Maßstabe immer noch 500,000 Kinder, die ohne allen Unterricht aufwachsen. Die bestbesuchten Bezirke sind die an Deutschland grenzenden, wie Meurthe, Mosel, Ober- und Niederrhein, Ober-Saone, Vogesen, wo die gute deutsche Sitte noch nachwirkt. Ihnen gleich steht das Departement de l'Aisne, wo von 83,000 Kindern dennoch 17,000 uneingeschult sind; im Arrondissement von St. Quentin von 9,180 deren 7000. Rechnet man aber diejenigen ab, welche lediglich auf dem Papiere in die Schule besuchen, so ist die Annahme gewiß nicht übertrieben, daß der eilfte Theil nur dem Namen nach Schulbildung erhält. In den vier bis fünf Jahren schulpflichtigen Alters bringen diese Kinder nicht mehr als fünf bis sechs Monate auf den Schulbänken an, um nur zu der Confirmation zugelassen zu werden. So wachsen mindestens 600,000 Kinder in Frankreich auf, ohne daß ein intellectuelles Band sie mit dem geschichtlichen Leben der Gesellschaft verknüpft.

Die Schule, wie sie sein soll, betrachtet Herr Rendu als die Quelle, um das sittliche Leben aus der verdorbenen Atmosphäre der Zeit zu retten und für Religion und Familie zu erhalten, und einen weisen Schulzwang als die Waffe der christlichen Civilisation gegen die hereinbrechende Barbarei. Daß dieß keine Utopie sei, zeigt der Verfasser der Denkschrift durch Hinweisung auf das deutsche Schulwesen. Aber der Schulzwang? Das System, welches Herr Rendu befürwortet, soll dem Vater die Freiheit lassen, seinen Kindern eine Erziehung zu geben, wie er will und wo er will. Wenn aber der Vater seine Pflichten versäumt, so tritt die Gesellschaft für ihn ein und hat dazu ein doppeltes Recht: den Schutz des Schwachen und ihre eigene Existenz. Schon der Code Napoléon will, daß die Güter der Minorennen vor der Sorglosigkeit der Verschwendung der Eltern und Angehörigen geschützt werden. Wo aber gilt es ihre Güter als die des Geistes?

Möge es gelingen, mit Eifer, Umsicht und Ausdauer dem französischen Volke die Welt des Wissens und Gewissens, der Aufklärung und des Pflichtgefühls zu geben, welche als das köstlichste Juwel im Diademe des zweiten Kaiserthums glänzen würde!

R. G.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

B u n z l a u. 1852. Schullehrerseminar, Waisen- u. Schulanstalt. Dir. Stolzenberg. Ueber die Anwendung des 3. Seminarjahrs geben wir das folgende Bruchstück dem Programm.

Wohl zu den ernstesten und schwierigsten Aufgaben auf den verschiedenen Unterrichtsgebieten gehört es, bis zum zwanzigsten oder einundzwanzigsten Lebensjahre hin junge Leute hinsichtlich ihres Wissens und Könnens, wie der ernstesten, treuen christlichen Innung so weit zu befähigen, daß ihnen mit der sichern Hoffnung eines gesegneten Lebens ausgedacht werden kann.

Bädagog. Revue, 1853. 2te Abtheil. Bd. XXXV.

Wirksam ein Schulamt anvertraut werden kann. Und es möchten manche mißliebige Urtheile über ungenügende Seminarbildung, wie sie in jüngster Zeit vielfach laut geworden, wohl etwas glimpflicher ausgefallen sein, wenn dabei stets eine billige Rücksicht genommen wäre auf vielfache Mängel in der Präparandenbildung, auf die im Verhältniß zu sonstigen auf Geistes- und Gemüthsleben gewonnenen Einwirkungen doch nur kurze Zeit des Seminarcurfus, auf die oft zu große Anzahl von Zöglingen, auf die mancherlei Gefahren, denen gerade die im Seminaralter stehenden Jünglinge so sehr ausgesetzt sind und so leicht erliegen; auf die Schwierigkeit des Seminarunterrichts überhaupt, welcher eben so sehr die Meisterschaft der Beschränkung fordert, als er das Ziel einer gediegenen Bildung der künftigen Lehrer und zugleich der praktischen Befähigung derselben für den Unterricht auf den verschiedenen Stufen der Volksschule sich stets vorhalten muß. Ja, es dürften die Seminare vielleicht gerade von solchen Männern, deren Tadel um so tiefer schmerzt, je verwandter ihrem geistlichen Wirken das Streben der Seminare ist, sich gerade einer herzlichen und die schwere Sorge mittragenden Theilnahme zu erfreuen gehabt haben, wenn dieselben die eigene Erfahrung, daß so manches gute und mit treuer Sorgfalt ausgestreute Samenkorn nicht immer gedeihliche Frucht bringt, auch auf das geistige Ackerfeld der Seminare übertragen und durch eigne Anschauung hätten Kenntniß nehmen wollen wenigstens von der ernststen Sorge, mit welcher Seminarlehrer, ihr ganzes Leben in ihrem Berufe aufgehen lassen, die gedeihliche Erfüllung ihrer schweren Pflichten nicht nur auf dem eigenen Herzen getragen, sondern auch in Gebet und Flehen vor den Herrn gebracht, von welchem allein das rechte Gedeihen und der rechte Segen kommt.

Doch es ist nur Wenigen möglich, eine persönliche Anschauung von den Seminarverhältnissen zu gewinnen, und somit ist es eine berechtigte Forderung, daß auch die Seminararien an ihrem Theile ein öffentliches Zeugniß von den Grundsätzen ablegen, welche in ihnen für den Unterricht, wie für die auszuübende erziehlische Einwirkung, wie für die anzueignende praktische Befähigung zur Geltung und Anwendung kommen. Dieser Forderung möchten in neuester Zeit die Seminararien gerade dieser Provinz am meisten entsprochen haben, indem das in Steinau erscheinende Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens* über den in denselben herrschenden Geist nach allen Seiten hin ein unzweideutiges Zeugniß ablegt, und die in den beiden letzten Jahren von dem Director Bock herausgegebenen Nachrichten über das Münsterberger Seminar ein ungemein frisches, lebensvolles Bild von den dortigen Bestrebungen und Einrichtungen vor das Auge führen.

Die Wiedereinführung des dreijährigen Curfus ist allenthalben, wo sie unter den obwaltenden Verhältnissen hat ermöglicht werden können, von den Seminararien selbst mit großer Freude begrüßt worden. Dagegen haben sich von andern Seiten her manche Stimmen erhoben, welche eine zweijährige Seminarzeit nicht nur für ausreichend, sondern auch geradezu für zweckmäßiger erklären, weil — die jungen Leute dann weniger hochmüthig, mit einem geringeren Dünkel auf ihr Wissen und Können die Seminararien verließen. Das ist nun freilich für die letzteren ein höchst trauriges Zeugniß, aber ein gerechtes kann es wenigstens da nicht sein, wo der eigentliche Zweck des in der hinzugefügten dritten Jahres richtig ins Auge gefaßt und entschieden zur Geltung gebracht wird. Denn dieser Zweck geht entschieden dahin — nicht, daß im Laufe des dritten Jahres noch eine besondere Menge neuen Unterrichtsstoffes hinzugefügt, sondern

* Auf welches wir hier dringend aufmerksam machen.

daß der in den beiden ersten Jahren vermittelte nur noch einmal in einer Weise durchgearbeitet wird, welche nicht etwa eine nur skelettartige Repetition ist, sondern welche, die Kenntniß des Einzelnen noch vertiefend, zugleich die für den eigenen Unterricht nothwendige elementare Form des Ausdrucks um so sicherer aneignet, so wie einen klaren Ueberblick gibt über die gewonnene eigene Gesamtbildung und über das der Volksschule eignende Unterrichtsgebiet: mit welcher wiederholenden Durcharbeitung eine praktische — nicht „Dressur“, wie es auch kürzlich wieder einmal gesagt wurde, sondern, wie es einem vernünftigen Menschen zukommt — Unterrichtsanleitung und Uebung in der die verschiedenen Stufen und Gestaltungen der Volksschule repräsentirenden Seminarübungsschule Hand in Hand geht.

Daß von diesem allem, was im dreijährigen Cursus dem dritten Jahre zufallen soll, nichts überflüssig, sondern daß es für eine in den gebotenen Grenzen dieser Bildungssphäre allseitig tüchtige Durchbildung der Volksschullehrer nothwendig, auch die Zeit eines Jahres dafür gewiß nicht zu lang ist, wird schwerlich Jemand in Abrede stellen. Daß aber eine solche Verwendung des dritten Jahres die Seminaristen hochmüthig mache, würde eine Behauptung sein, welche mit der andern zusammenfiel, daß überhaupt eine jede tüchtige, das wahre Bedürfniß stets ins Auge fassende Durchbildung zur Eitelkeit führe — eine Behauptung, welcher die Erfahrung des Lebens entschieden widerspricht, indem nur der durch Anhäufung eines halbverstandenen und in seiner Beschränkung nicht zum Bewußtsein des Individuums gekommenen Stoffes vermittelten Halbbildung die Arroganz eigen zu sein, dagegen ein jeder Mensch, zumal wo das Christenthum grundsätzlich und thatsächlich den Mittelpunkt seiner Bildung ausmacht, um so demüthiger zu werden pflegt, eine je klarere Einsicht er in den noch so beschränkten Umfang seines Wissens gewinnt, je fühlbarer ihm selbst auf diesem beschränkten Gebiete — und dazu kommt es doch stündlich im Seminar und in der Uebungsschule — die Nothwendigkeit gewissenhaftester Vorbereitung und unausgesehten Fortarbeitens wie sorgfältigsten Aufmerkens auf die wirkliche Beschaffenheit und das wahre Bedürfniß der Kindesnatur entgegentritt.

Was nun, vorstehenden Andeutungen gemäß, im Laufe des dritten Jahres auf dem hiesigen Seminare behufs der praktischen Befähigung unserer Zöglinge zum Lehramte geschieht, will ich in kurzer Darlegung der Grundsätze, nach denen unsere Seminarübungsschule seit Ostern v. J. organisiert worden, den geehrten Lesern vorführen.

Folgende Grundansichten und Wünsche sind bei dieser Organisation maßgebend gewesen:

1. Die Seminaristen müssen in derselben Schule, in welcher sie während des letzten Jahres unterrichten sollen, vorher durch Hospitiren die Anschauung guten Unterrichtes empfangen; es muß also die Muster- und die Uebungsschule eine und dieselbe Schule sein.

2. Bei der durch die verschiedenartigsten Localverhältnisse bedingten großen Verschiedenheit in der Organisation der Volksschulen des Regierungsbezirks ist aber für die Muster- und Uebungsschule eine Organisation nothwendig, welche die Möglichkeit der Unterrichtsanschauung und Uebung für eine einclassige und für eine mehrclassige Schule gewährt.

3. Für die Zöglinge, welche dereinst in ihrem Lehramte nur dann wahrhaft eugenreich wirken können, wenn sie mit der ganzen Hingabe warmer Liebe und frischer Begeisterung ihre Schule als dasjenige, woran sie ihr Leben setzen sollen, wahrhaft auf dem Herzen tragen, genügt es nicht, daß sie auf dem Seminar nur die Unterrichtsstoffe und die methodische Anweisung für den praktischen Unterricht in der Volksschule empfangen; auch nicht, daß sie bei ihren eigenen Unterrichtsübungen von den Fachlehrern des

Seminaris beaufsichtigt, resp. angeleitet und unterstützt, werden, sondern dazu müssen sie schon während des zweiten, besonders aber während des letzten Seminarjahres ein tägliches und in nahe Beziehung zu ihnen gesetztes Muster und Beispiel an einem Manne haben, welcher dieser Schule unausgesetzt seine ganze volle Kraft und Liebe widmet, in ihr seinen Lebensberuf sieht, sein Leben und Wirken ganz und ungetheilt aufgehen läßt; der die specielle einheitliche Verwaltung derselben auf dem Herzen und Gewissen trägt, daneben jedes einzelne Kind kennt, und nach dem durch individuelle Beschaffenheit bedingten Bedürfnis ein jedes zu behandeln die Anleitung geben, somit für Unterricht und Disciplin die nothwendige Einheit in die Verwaltung der Schule bringen kann. Einem solchen können die Seminaristen nicht bloß absehen, was und wie sie einst selbst in der Schule unterrichten sollen, sondern auch abfühlen, wie ein treuer Lehrer sein Leben der Volksschule weihet und in ihr sein Lebensglück findet.

Das ist aber ein Bedürfnis, welches, wenn je, so besonders in gegenwärtiger Zeit den Seminarzöglingen zu befriedigen dringend noth, auch die tüchtigsten Seminarlehrer durch die Beaufsichtigung und Leitung des Unterrichtes für die einzelnen Fächer der Übungsschule zu befriedigen nicht im Stande sind, weil sie ja eben ihre Lebensaufgabe im Seminar haben, in der Übungsschule nur in wenigen Stunden die Aufsicht führen und die Anleitung ertheilen.

4. Es ist weiter aber auch von großer Wichtigkeit, daß über dieser Einheit in der speciellen Leitung der Muster- und Übungsschule nicht eine andere Einheit verloren gehe, die Uebereinstimmung nämlich der praktischen Anleitung zum Unterrichten in der Schule mit den beim Seminarunterrichte von den einzelnen Fachlehrern angewandten und für die Volksschule empfohlenen Methode.

5. Es ist wichtig, daß die Seminaristen der ersten Classe während des ganzen letzten Jahres ihrer Seminarzeit in einer fortlaufenden, möglichst täglich wiederkehrenden Unterrichtsübung bleiben; daß sie dabei aber auch möglichst geringe Einbuße an dem im Seminar selbst für sie noch ertheilten Unterrichte erleiden; daß überhaupt die von ihnen für die Übungsschule wie für das Seminar geforderten Leistungen so normirt werden, daß es ihnen bei treuem Fleiße möglich ist, nach beiden Seiten hin den an sie gemachten Anforderungen zu genügen.

So werden sie für den Unterricht, welchen sie empfangen, in ununterbrochenem Zusammenhange bleiben; auf den, welchen sie ertheilen, die nöthige Sorgfalt verwenden und dafür die nöthige Freude gewinnen und sich bewahren; auch durch den für die Lehrthätigkeit während des letzten Jahres ununterbrochen in Anspruch genommenen Ernst des Sinnes um so entschiedener und nachhaltiger ihren Pflichten sich zu widmen, den Antrieb gewinnen können.

6. Jeder Seminarist muß in jeder Classe und in jedem Unterrichtsgegenstande eine Zeit lang unterrichten, und zwar muß diese Zeit genügend lang sein, daß nicht nur nach Beendigung derselben von jedem einzelnen ein bestimmtes Resultat seines Unterrichtes gefordert und gezeigt werden, sondern daß auch jeder einzelne die Kinder der Classe genauer kennen lernen und sich in innige, gemüthliche, erziehende Beziehung zu ihnen setzen kann.

Noch wünschenswerther dürfte es erscheinen, wenn jeder Seminarist eine jede Classe der Schule in jedem Unterrichtsgegenstande eine Zeit lang führen könnte. Doch da würde die Zeit der Unterrichtsthätigkeit für die einzelnen Lehrgegenstände in jeder Classe zu kurz zugemessen sein, auch die Unterrichtsthätigkeit selbst nicht ohne zu große Zersplitterung für jeden einzelnen auf das ganze Jahr ausgedehnt werden können. Auch erscheint es ausreichend, wenn jeder Seminarist eine der drei Hauptgruppen der Unterrichtsgegen-

stände in der ersten, eine andere in der zweiten, die dritte in der dritten Classe absolvirt: zumal da, wie sich aus dem Folgenden ergeben wird, noch anderweitige Gelegenheit geboten ist, die Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände für alle Altersstufen der Kinder durch Anschauung und theilweise Uebung praktisch kennen zu lernen. —

Vorstehenden Grundsätzen und Wünschen ist bei der Umgestaltung der Seminar-Muster- und Uebungsschule, so weit die Verhältnisse es bisher gestatteten, Rechnung getragen:

Die früher getrennt gewesene Muster- und Uebungsschule ist in eine Schule zusammengezogen, deren specielle Verwaltung zunächst einem Hülfslehrer übertragen worden, welcher gegenwärtig schon seit sechs Jahren an den hiesigen Anstalten fungirt und durch Treue und Geschick sich bewährt hat; doch sind manche Geschäfte, wie die Aufnahme der Kinder, die Führung der Register und Inventarien, die Monatschlüsse, Censuren, der amtliche Verkehr mit den Eltern, die Weihnachtsansprachen, wie die Beschaffung der Weihnachtsgaben dem im Freischulhause wohnenden Seminar-Oberlehrer verblieben, da bei der Möglichkeit schnelleren Wechsels der Hülfslehrer diesen dergleichen nicht wohl zu überlassen ist. Wir hoffen aber, mit der Zeit die definitive Anstellung eines Lehrers für diese Schule zu ermöglichen. — Der Director hat auch für diese Schule die Oberleitung; ohne seine Mitwissenschaft, Beirath und Genehmigung dürfen keine Veränderungen des einmal Bestimmten gemacht, keine wichtigeren Angelegenheiten abgemacht werden.

Die Grundzüge der für jeden Lehrgegenstand zu befolgenden Methode werden in den Seminarlehrerconferenzen, welchen, so weit die Verathungen die Uebungsschule betreffen, auch der Hülfslehrer bewohnt, festgestellt; auf Grund dieser Conferenzbeschlüsse nehmen die Seminarfachlehrer mit dem Hülfslehrer specielle Rücksprache, so daß die Anweisungen, welche sie sowohl hinsichtlich der Vertheilung als der unterrichtlichen Behandlung der Lehrstoffe bei ihrem eigenen Unterrichte den Seminaristen geben, mit der von dem Hülfslehrer in Gemeinschaft mit den von ihm zu beaufsichtigenden und zu unterstützenden Seminaristen in Anwendung gebrachten Praxis der Uebungsschule durchaus in Einklang stehen. Die Aufrechterhaltung dieser Uebereinstimmung überwacht theils der Director, theils besuchen die Fachlehrer zu bestimmten Zeiten die in ihre Fächer einschlagenden Lehrstunden der Uebungsschule und theilen ihre dabei gemachten Beobachtungen dem Hülfslehrer oder den Seminaristen, resp. in der Conferenz, mit.

Diese Schule wird Vormittags von 8—11 Uhr in drei gesonderten, stufenmäßig auf einander folgenden Classen, an den Nachmittagen der vier vollen Schultage von 1—3 Uhr in eine einclassige Schule zusammengezogen, unterrichtet.

1. Für den Vormittagsunterricht sind die Lehrgegenstände in drei Hauptgruppen:

1. Religion (für die erste und dritte Classe noch eine, resp. zwei Gesangstunden);
2. a. für die erste Classe: Lesen, Sprache, Zeichnen;
b. für die zweite und dritte Classe: Lesen und Schreiben;
3. a. für die erste Classe: Rechnen (für die Knaben 1 Stunde Raumlehre), Weltkunde, Schreiblehre;
b. für die zweite Classe: Anschauungsunterricht, Rechnen und Gesang;
c. für die dritte Classe: Anschauungsunterricht und Rechnen —

getheilt, von welchen Gruppen die erste in die Stunde von 8—9, die zweite von 9—10, die dritte von 10—11 gelegt ist. Der Unterricht wird nach vorausgegangener specieller Instruction unter Leitung, resp. praktischer Anleitung und Unterstützung des Hülfslehrers, von den Zöglingen der ersten Seminarclasse erteilt, und zwar ist für je den dritten Theil des Schuljahres (also etwa 14 Wochen) der je dritte Theil der Seminaristen

für eine der drei Unterrichtsgruppen (also, was damit zusammenfällt, in einer der drei Vormittagsstunden), in den drei Schulclassen theils unterrichtend, theils hospitirend und beihelfend beschäftigt, so daß in Jahresfrist ein jeder dieser Seminaristen fast ununterbrochen in täglich einstündiger Betheiligung am Unterrichte, und zwar in jeder Unterrichtsgruppe und in jeder Classe etwa 14 Wochen hindurch, sich befindet.*

Dabei ist der Seminarunterricht für die erste Classe so gelegt worden, daß er mit der Unterrichtszeit in der Übungsschule so wenig als möglich zusammentrifft. Wo ein solches Zusammentreffen unvermeidlich war, haben die Hospitanten den Seminarunterricht zu besuchen, und es sind, wo zwei wöchentliche Lehrstunden dem betreffenden Lehrgegenstände im Seminar zugewiesen stehen, die Lectiionspläne so geordnet, daß jeder der Seminaristen auch in dem für ihn in dieser Beziehung ungünstigsten Tertial wenigstens doch einmal wöchentlich dem Unterrichte beiwohnen, also für jedes Lehrpensum abwechselnd bei dem Vortrage oder bei der Wiederholung zugegen sein, mithin sich leicht mit dem fortlaufenden Unterrichte in ununterbrochenem Zusammenhange halten kann.

Wo dem betreffenden Seminarunterrichtsgegenstände nur noch eine wöchentliche Lehrstunde zugewiesen steht, muß freilich jeder Seminarist 7 Wochen des Jahres der Theilnahme daran ganz entbehren; es sind aber da die Gegenstände so gewählt, daß durch häuslichen Fleiß (im Schreiben und Zeichnen durch Übung, in der Raumlehre durch Nacharbeiten in dem zu Grunde liegenden Lehrbuche) leicht ein Zusammenhang mit dem, was in der Classe durchgearbeitet worden, ermöglicht werden kann.

Es dürften auf diese Weise von den unvermeidlichen Uebeln wenigstens die kleinften und der Erreichung der oben ausgesprochenen Absichten am wenigsten nachtheiligen gewählt worden sein.

II. In der combinirten Nachmittagschule, für welche die erste Classe ein sehr passendes, geräumiges Local darbietet, treten in je einer wöchentlichen Stunde

- a. Sprache im Anschluß an das Lesebuch,
- b. Leseunterricht,
- c. Schreiblehre,
- d. Gesang,
- e. Formenlehre mit Zeichnen,
- f. Rechnen,
- g. Weltkunde,
- h. ungeschiedener Anschauungsunterricht — die sogenannten Denk- und Sprachübungen —

als Lehrgegenstände auf.

Der Hülfslehrer weist den hospitirenden zum Theil bei der Beschäftigung der einzelnen Abtheilungen mitthätigen Seminaristen praktisch nach, wie sie in einer classigen Landschule jeden Unterrichtsgegenstand für die vereinigten verschiedenen Altersstufen handhaben oder, wenn der eine oder andere Gegenstand nur für einzelne Abtheilungen geeignet ist, die übrigen angemessen beschäftigen, auch späterhin als Lehrer in zahlreichen Schulen zuverlässige Schüler als Helfer heranziehen sollen. Der Religions-

* Wo zwei Seminaristen die ganzen 14 Wochen zusammengestanden haben — was beim Religionsunterrichte durchweg der Fall ist — haben nach Ablauf dieser Zeit beide zusammen; wo dieß wegen der theilweisen Theilnahme einzelner am Seminarunterrichte nicht möglich, hat jeder nach 7 Wochen von dem erzielten Resultate Rechenschaft abzulegen.

unterricht kommt in dieser combinirten Schule nicht vor, weil meiner Ueberzeugung nach für denselben eine Trennung der verschiedenen Altersstufen in wenigstens zwei gesonderte Abtheilungen unerlässlich nothwendig und auch unter den ungünstigsten äußerlichen Verhältnissen durchführbar ist, worüber die Seminaristen in der Schulkunde besondere Anweisung empfangen.

Während der ersten zwei Dritttheile des Schuljahres nun (bis Anfang December) sind als mithelfende Hospitanten in den einzelnen Stunden dieser Nachmittagschule diejenigen Seminaristen der ersten Classe zugegen, welche in den Vormittagsstunden den betreffenden Lehrgegenstand in den gesonderten Classen unterrichtend behandeln. Vom December an bis Ostern haben die Seminaristen selbst für den in einer einclassigen Schule zu ertheilenden schwierigen Unterricht eigene Uebungen anzustellen, welche um so wichtiger und unerlässlicher sind, als den meisten von ihnen sofort nach ihrem Austritt aus dem Seminar in den Adjuvantenschulen die Ertheilung eines solchen Unterrichtes zugemuthet wird.

Da aber die ganze combinirte einclassige Schule (von 120 Kindern) zu zahlreich ist, als daß sie mit der Hoffnung auf einen günstigen Erfolg für die Lehrübungen der Seminaristen wie für die Fortschritte der Kinder den noch weniger geübten jungen Leuten zu einer einigermaßen selbstständigen Versorgung übergeben werden könnte; da es auch Wunsch und Bedürfnis ist, daß die Seminaristen eine möglichst vielfache derartige Unterrichtsübung gewinnen, so wird für diese Zeit des Schuljahres die einclassige Nachmittagschule in drei Schulen getheilt, deren jede Kinder vom 6ten bis zum 14ten Lebensjahre in gleicher Anzahl und von möglichst gleicher Beschaffenheit enthält. Diese drei einclassigen Schulen werden Nachmittags in den drei Classenzimmern der Freischule unterrichtet, und zwar sind in jeder zur Zeit zwei Seminaristen, der eine als Lehrer, der andere als helfender Hospes beschäftigt; es werden aber auch zuverlässige Kinder als Helfer bei einzelnen Abtheilungen herangezogen. Von Seiten des Hülfslehrers findet eine stetige Inspection und, wo es nöthig ist, ein sofortiges helfendes und zeigendes Eingreifen statt, wobei aber auch die Mitaufsicht des Directors wie der Fachlehrer nicht fehlt. Jeder Seminarist findet während dieser Zeit, also auch etwa 14 Wochen hindurch, eine wöchentlich zwei- bis dreistündige Betheiligung an diesen so wichtigen Unterrichtsübungen, und es ist dabei Rücksicht genommen, daß, so weit dieß thunlich, ein jeder Nachmittags in denselben Fächern unterrichtet, für welche er während dieser Zeit in der Vormittagschule bestellt ist. —

Bei diesem Nachmittagsunterrichte hospitiren nun auch in vier Abtheilungen (jede zweimal wöchentlich eine Stunde) die Seminaristen der Mittelclasse in so geordnetem Wechsel, daß im Laufe des Jahres ein jeder eine hinlängliche Zeit der Behandlung eines jeden Lehrgegenstandes hospitirend beizohnt. Dieselben haben über ihre dabei gemachten Wahrnehmungen ein von dem Hülfslehrer regelmäßig zu controlirendes Buch zu führen, welches von Zeit zu Zeit auch der Director und die Fachlehrer einsehen. Die Gelegenheit, auch von dem in der Nachmittagschule nicht vorkommenden Religionsunterricht eine Anschauung zu gewinnen, bevor sie in die Unterrichtsübung eintreten, wird ihnen gegen Ende des Schuljahres in einer hinreichenden Anzahl von Vormittagsstunden gegeben. —

Nachdem ich diese Darstellung der gegenwärtigen Verhältnisse unserer Muster- und Übungsschule in möglichster Kürze gegeben, will es mich fast bedünken, als ob manchem der geehrten Leser, welcher aus Interesse an der Sache dieser Darstellung mit Theilnahme gefolgt sein dürfte, beim Lesen der Gedanke gekommen sein möchte, die Sache scheine doch etwas bunt und gekünstelt zu sein. Und ich gebe zu, daß sie

auf dem Papiere diesen Anschein zu erregen wohl geeignet sein mag; ich kann aber auch versichern, daß sie sich in der Praxis sehr einfach und geordnet abwickelt; daß auch die Kinder unserer Übungsschule im Laufe dieses Jahres zu unserer großen Zufriedenheit gefördert worden sind, und daß bei den unterrichtenden Seminaristen eine bedeutend gesteigerte Freude für die Lehrthätigkeit spürbar gewesen; daß auch bei den Besuchern, welche im Laufe des Jahres die Praxis in dieser Schule gesehen, vom Herrn Geh. Rath Stiehl und Consistorialrath Wachler an und durch die verschiedensten Kategorieen von Lehrern hindurch, die Einrichtung sich großer Theilnahme erfreut hat.

Für diejenigen geehrten Leser aber, welche an eine in Worten gegebene Darstellung gern auch die leichter übersichtliche Form eines gedrängten Schematismus als einen Maßstab der Beurtheilung anlegen, füge ich noch den Lektionsplan der Übungsschule und die Abtheilungen der unterrichtenden Seminaristen unter Angabe der jedem einzelnen zugewiesenen Betheiligung am Unterrichte und die Hospitantenordnung, wie Alles seit vorigen Ostern gewesen, hinzu, woraus sich ergibt, wie nach bestimmten und einfachen Grundsätzen sofort beim Beginn eines neuen Schuljahres für die Dauer desselben Alles leicht normirt und einem jeden der betreffenden Zöglinge sofort seine Betheiligung an diesen Verhältnissen zugewiesen werden kann:

A. Lektionsplan der Seminar-Muster- und Übungsschule.*

- 8—9. I. Montag Religion. Dienstag Religion. Mittwoch Religion. Donnerstag Gesang. Freitag Religion. Sonnabend Religion (Perikopen).
 II. Montag Religion. Dienstag desgl. Mittwoch desgl. Donnerstag desgl. Freitag desgl. Sonnabend desgl.
 III. Montag Religion. Dienstag Gesang. Mittwoch Religion. Donnerstag Gesang. Freitag Religion. Sonnabend desgl.
- 9—10. I. Montag Zeichnen. Dienstag Lesen und Sprache. Mittwoch desgl. Donnerstag Zeichnen. Freitag Lesen und Sprache. Sonnabend desgl.
 II. Montag Schreiblehre. Dienstag Lesen und Schreiben. Mittwoch desgl. Donnerstag desgl. Freitag desgl. Sonnabend desgl.
 III. Montag Lesen und Schreiben. Dienstag desgl. Mittwoch desgl. Donnerstag desgl. Freitag desgl. Sonnabend desgl.
- 10—11. I. Montag Weltkunde. Dienstag Rechnen. Mittwoch Weltkunde. Donnerstag Formenlehre. Freitag Schreiblehre. Sonnabend Rechnen.
 II. Montag Anschauungsunterricht. Dienstag Rechnen. Mittwoch Gesang. Donnerstag Rechnen. Freitag Anschauungsunterricht. Sonnabend Rechnen.
 III. Montag Anschauungsunterricht. Dienstag Rechnen. Mittwoch Anschauungsunterricht. Donnerstag Rechnen. Freitag Anschauungsunterricht. Sonnabend Rechnen.
- 1—2. I, II, III. Montag Formenlehre (Rechnen). Dienstag Lesen. Donnerstag Sprache. Freitag Schreiblehre.
- 2—3. I, II, III. Montag Gesang. Dienstag Rechnen. Donnerstag Weltkunde. Freitag Anschauungsunterricht.

* In dem letzten Tertial des Schuljahres werden für die drei einclassigen Nachmittagschulen aus Rücksichten, welche durch den Gebrauch einiger nur einmal vorhandenen Unterrichtsmittel bedingt sind, einige Abänderungen dieses Planes nöthig, welche aber nur die Zeit, in welcher für die einzelnen Abtheilungen die verschiedenen Unterrichtsgegenstände liegen, diese nicht selbst betreffen.

B. Uebersicht der Ordnung, in welcher die Seminaristen der ersten Classe im Laufe eines Jahres in der Übungsschule unterrichten.*

	a. Im ersten Tertial.	b. Im zweiten Tertial.	c. Im dritten Tertial.
8—9.	I. Cl. A u. B.	R u. S.	J u. K.
	II. : C u. D.	N u. O.	L u. M.
	III. : E u. F.	P u. Q.	G u. H.
9—10.	I. : G u. H.	E u. F.	P u. Q.
	II. : J u. K.	A u. B.	R u. S.
	III. : L u. M.	C u. D.	N u. O.
10—11.	I. : N u. O.	L u. M.	C u. D.
	II. : P u. Q.	G u. H.	E u. F.
	III. : R u. S.	J u. K.	A u. B.

Das Fortrücken in verschiedene Unterrichtsstunden — und, was damit zusammenfällt, Unterrichtsgruppen — und in verschiedene Classen findet hierbei ganz einfach so statt, daß

- die Lehrer, welche im ersten Tertial von 8—9 unterrichten, im zweiten von 9—10, im dritten von 10—11 ihre Stunden erhalten;
- die, welche im ersten Tertial von 9—10, im zweiten von 10—11, im dritten von 8—9;
- die, welche im ersten Tertial von 10—11, im zweiten von 8—9, im dritten von 9—10 unterrichten;

ähnlich das Rücken nach Classen:

- die im ersten Tertial in der ersten Classe sind im zweiten in der zweiten, im dritten in der dritten;
- die im ersten Tertial in der zweiten, im zweiten in der dritten, im dritten in der ersten;
- die im ersten Tertial in der dritten, im zweiten in der ersten, im dritten in der zweiten Classe.

Das Rücken nach Unterrichtsstunden und nach Classen in einem allgemeinen Schema speciell übersichtlich:

Im ersten Tertial	Im zweiten Tertial	Im dritten Tertial
die Lehrer der 1. St. für Cl. I werden	der 2. St. für Cl. II, der 3. St. für Cl. III	
1. : 1. : 1.	2. : 1. : 1.	3. : 1. : 1.
1. : 1. : 1.	2. : 1. : 1.	3. : 1. : 1.
2. : 1. : 1.	3. : 1. : 1.	1. : 1. : 1.
2. : 1. : 1.	3. : 1. : 1.	1. : 1. : 1.
2. : 1. : 1.	3. : 1. : 1.	1. : 1. : 1.
3. : 1. : 1.	1. : 1. : 1.	2. : 1. : 1.
3. : 1. : 1.	1. : 1. : 1.	2. : 1. : 1.
3. : 1. : 1.	1. : 1. : 1.	2. : 1. : 1.

* Die Grundzüge der gegenwärtigen Ordnung können auch bei der aller Wahrscheinlichkeit nach alljährlich vorkommenden Aenderung der Seminaristenanzahl beibehalten werden; es wird nur nöthig sein, in einer oder der andern Abtheilung event. die Zweizahl auf die Dreizahl zu bringen.

Etwas Aehnliches hat auch in diesem Jahre schon stattgefunden, indem ein Seminarist, welcher aus der dritten Classe mit Ueberspringung der zweiten sofort in die erste versetzt werden konnte, im ersten Semester das Hospitiren in den verschiedenen Fächern absolvirte und dann den unterrichtenden Abtheilungen so beigelegt wurde, daß er auch für alle Unterrichtsfächer und in allen Classen eine Unterrichtsübung gewann.

Das Hospitiren der Seminaristen der Mittelclasse geschieht in vier Abtheilung in jährlich viermaligem Wechsel während der Nachmittagsstunden:

- A. Abth. I im ersten Quartal Montag und Donnerstag von 1—2.
 „ zweiten „ „ „ „ 2—3.
 „ dritten „ Dienstag und Freitag „ 1—2.
 „ vierten „ „ „ „ 2—3.
- B. Abth. II im ersten Quartal Montag und Donnerstag von 2—3.
 „ zweiten „ „ „ „ 1—2.
 „ dritten „ Dienstag und Freitag „ 2—3.
 „ vierten „ „ „ „ 1—2.
- C. Abth. III im ersten Quartal Dienstag und Freitag von 1—2.
 „ zweiten „ „ „ „ 2—3.
 „ dritten „ Montag und Donnerstag „ 1—2.
 „ vierten „ „ „ „ 2—3.
- D. Abth. IV im ersten Quartal Dienstag und Freitag von 2—3.
 „ zweiten „ „ „ „ 1—2.
 „ dritten „ Montag und Donnerstag „ 2—3.
 „ vierten „ „ „ „ 1—2.



Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

N^{ro}. 10 u. 11. October u. November. 1853.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Die Kirche fängt an sich zu besinnen, welches Anrecht zur Miterziehung der Jugend sie hat, und den Eltern factisch zu beweisen, daß die Kinder nicht ihnen allein angehören und nicht ihrem subjectiven Urtheil über heilsame oder verderbliche Einflüsse überlassen sein dürfen.

Von dem königl. Consistorium der Provinz ist eine Circularverfügung an sämtliche Superintenden ten ergangen, in der sie aufgefordert werden, die Geistlichen zu veranlassen, daß keinem Kinde während der Zeit des auf die Confirmation unmittelbar vorbereitenden Unterrichts die Theilnahme am Tanzunterrichte, sofern dadurch in einer schädlichen Weise der segensreiche Einfluß des Wortes Gottes beeinträchtigt werden, unter Androhung der Ausschließung von der Confirmation, zu gestatten sei.

Daß aber kirchliche wie bürgerliche Gemeinde noch nicht überall das Recht der Schule und der Jugend wahren, zeigt folgender Bericht aus

Greifswald, 2. September. Das sittliche Verderben, welches die sogenannten Kinderbälle in den Kreis der zarteren Jugend hineinbringen, hatte auch in Greifswald an Einzelnen so traurige Erscheinungen hervorgerufen, daß die Behörden sich veranlaßt sahen, im vorigen Jahr ein Verbot aller öffentlichen Kinderbälle zu erlassen. Dieß Verbot ist aber am 25. v. M. umgangen worden. An diesem Tage haben sich die weiten Räume eines Tanzlocales der zahlreich herbeiströmenden Jugend aus den Elementarschulen der Stadt eröffnet. Die öffentliche Aufforderung lud freilich nur zum Scheibenschießen der Knaben ein; aber ein daran sich anschließender Ball ward den sich Meldenden in Aussicht gestellt. Welch reges Leben nun, nicht in der Schule, sondern außer der Schule! In der Schule gelichtete Bänke, und die Schüler, die da sind, mit zerstreuten Sinnen fern bei den jubelnden Gefährten! Außer der Schule ein stöckerlicher Festmarsch mit fliegenden Fahnen, unter Trommelschlag und klingendem Spiel! Ja, die kleinen Träger der Zukunft marschiren frisch und fröhlich hinweg über die Disciplin und Autorität, vorüber an den Schulen, zu denen sie schalkhafte Blicke entsenden, hinein in die festlich geschmückten Hallen der Lust und Freude! Nach beendigtem Schießen sieht man die 9—13jährigen Chapeaux die schön gepuften Dämchen im Balle führen, oder wer ein recht feines Herrchen ist, fährt die Dame per Kutsche im Ball. Dort wird es natürlich zur Pflicht, daß jedes Bürschlein seiner Dame von dem zum Genuß einladenden Kuchen, Wein und Bischof die Huldigungen darbringt, und ist so getanzt, gejubelt, genossen bis 4 Uhr Morgens, dann schleichen die kleinen, müden Geschöpfe mit schwerem Kopf und leichter Börse nach Hause, um für die nächsten folgenden Tage ganz gewiß nicht zur Schule zu gehen. Ja, damit der schwere Ueber-

gang von rauschender Lust zum nüchternen Ernst der Schule sich nicht zu schroff gestalte, schiebt die auf den Beutel der Jugend speculirende Industrie am Sonntage nach dem Ball noch ein Gewinnschießen ein, und erst wenn sich die aufgeregten Wogen der Genußsucht allmählig gelegt, kehren die emancipirten Kleinen wieder, um sich in freier Selbstbestimmung — nicht anders! — unter des Lehrers Autorität zu stellen. Die Erwähnung solcher Vorgänge wird gewiß genügen, um das Scholarchat und alle competenten Behörden zu einem ernstlichen Einschreiten zu bewegen, damit fernerhin die Zucht und Ordnung der Schule gegen solche Eingriffe sichergestellt werde.

In Bayern hat ein Ministerialrescript vom 6. August d. J. die Theilnahme der schulpflichtigen Jugend an Kinderbällen verboten. N. P. J.

— Wir haben öfter versucht, die Realität des Begriffs der Schulgemeinde zu beweisen. Das Obertribunal kommt uns zu Hülfe. Einer Entscheidung des Obertribunals zufolge können Schulsocietäten oder Schulgemeinden, sobald sie durch die Staatsbehörde für den öffentlichen Elementarunterricht eingerichtet und mit einem Schulvorstande versehen sind, Anspruch auf die Rechte einer Corporation machen. In anderen Fällen steht den Elementarschulen diese Eigenschaft nicht zu.

— Die Einrichtung, nach welcher neben dem höheren auch das Elementar-, schulwesen confessionell geschieden werden soll, ist, wie die N. P. J. meldet, nunmehr ins Leben getreten. Dem Geh. Regierungsrath Brüggemann, der bisher im Ministerium das höhere katholische Schulwesen leitete, ist auch das Decernat über das katholische Elementarschulwesen übertragen worden.

— (Schulbesuch der jugendlichen Arbeiter.) In Bezug auf die Ausführung des Gesetzes betreffend einige Abänderungen des Regulativs vom 9. März 1839 über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in Fabriken haben die Minister für Handel u. d. geistlichen u. Angelegenheiten und des Innern unter dem 18. August an sämtliche kön. Regierungen (mit Ausnahme der zu Sigmaringen) und an das kön. Polizeipräsidium zu Berlin eine Anweisung erlassen, welche im Staatsanzeiger vom 27. August mitgetheilt wird. Dieselbe erstreckt sich 1) auf die Erlangung einer vollständigen Uebersicht derjenigen Anstalten, welche den Vorschriften des Gesetzes unterliegen; 2) auf die Prüfung derselben in baulicher, in sittlicher und in Beziehung auf die Art der Arbeit und deren Einfluß auf die Gesundheit; 3) auf den Schulbesuch der jugendlichen Arbeiter; 4) auf die von den Ortspolizeibehörden zu ertheilenden Arbeitsbücher; auf die Beaufsichtigung der Anstalten im Allgemeinen. Die im Betreff des Schulbesuchs getroffenen Anordnungen lauten:

Der Schulbesuch der jugendlichen Arbeiter ist in Gemäßheit des Gesetzes vom 16. Mai d. J. nunmehr folgendergestalt zu ordnen:

A. Die schulpflichtigen Kinder dürfen fortan täglich nur sechs Stunden beschäftigt werden und müssen täglich wenigstens drei Stunden Schulunterricht erhalten. Dieser Unterricht kann in besonderen, auf Kosten der Fabrikanten zu errichtenden Fabriksschulen oder in den öffentlichen Elementarschulen ertheilt werden, ist aber in beiden Fällen so zu regeln, daß für die am Vormittag arbeitenden Kinder der Unterricht Nachmittags und für die Nachmittags arbeitenden der Unterricht Vormittags ertheilt wird. Die Anordnung der Zeit und Stunde bleibt im Uebrigen, je nach den speciellen örtlichen Verhältnissen, der kön. Regierung überlassen; jedenfalls muß aber dafür gesorgt werden, daß an die Fabriksschulen, dem Erlaß vom 9. October 1851 gemäß (Staatsanzeiger, Nr. 114, S. 623), in jeder Beziehung dieselben Anforderungen gestellt werden wie an die öffentlichen Schulen.

Ausnahmen von der Vorschrift des § 4 können nach dem zweiten Alinea desselben

zwar von uns bewilligt werden, sobald bereits bestehenden Anstalten durch die Ausführung dieser Bestimmung die nöthige Arbeitskraft entzogen werden würde. Diese Anträge werden aber stets wohl zu prüfen und auch nur dann zu berücksichtigen sein, wenn die Fabrikbesitzer sich zur Einrichtung von Fabriksschulen auf ihre Kosten bereit erklären und die Unterrichtsstunden in diesen Schulen täglich der Fabrikarbeit vorangehen.

B. Für die aus der Schule entlassenen Kinder ist die Einrichtung von Nachhülfschulen zu fördern. Es hat zwar nicht angemessen erscheinen können, einen gesetzlichen Zwang zur Einrichtung oder zum Besuch solcher Schulen einzuführen, da nur bei williger und eifriger Theilnahme und Mitwirkung der Arbeitgeber, der Eltern der arbeitenden Kinder und der Behörden ein gutes Gedeihen dieser Nachhülfschulen zu erwarten steht; allein um so mehr muß seitens der Behörden der gute Wille der Beteiligten angeregt und der Segen ihnen vorgehalten werden, der für Alle aus der Förderung solcher Schulen erwachsen muß.

Was die Zeit betrifft, so ist auch für diese Schulen die Benützung früher Morgenstunden sehr zu empfehlen, keineswegs aber zu gestatten, daß sie an Sonn- und Festtagen während der Stunden des öffentlichen Gottesdienstes, es sei Vor- oder Nachmittags, gehalten werden. Die kön. Regierung hat hierauf ihr besonderes Augenmerk zu richten.

Und am Schlusse der Anweisung heißt es:

Daß allen Ueberschreitungen der gegebenen Anordnungen mit Nachdruck entgegenzutreten, namentlich aber jede Ausdehnung der Arbeitszeit über das zulässige Maß, jede unter das Gesetz fallende Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in der Nacht (von 8 $\frac{1}{2}$ Uhr Abends bis 5 $\frac{1}{2}$ Uhr Morgens) oder an Sonn- und Festtagen auf das strengste zu rügen ist, versteht sich von selbst. Wo das Bedürfniß für die Anstellung besonderer Fabrikinspectoren nach § 11 des Gesetzes vom 16. Mai d. M. sich ergibt, hat die kön. Regierung motivirte Anträge, unter Beifügung eines Verzeichnisses über die in Betracht kommenden gewerblichen Anstalten, ihre Lage und die Zahl der beschäftigten Arbeiter zu stellen. Wo dieß nicht erforderlich scheint, müssen durch die kön. Regierung die betreffenden Departementräthe beauftragt werden, so oft als thunlich selbst die Fabriken zu besuchen und sich von der Ausführung des Gesetzes Ueberzeugung zu verschaffen. Die Localbehörden sind zur regelmäßigen und sorgfältigen Beaufsichtigung anzuhalten und mit eingehender und gründlicher Anweisung zu versehen. Es empfiehlt sich die Bildung besonderer, zur Wahrnehmung dieser Bestimmungen zu beauftragender Deputationen, auf deren dem Zwecke entsprechende Zusammensetzung die kön. Regierung möglichst hinzuwirken hat.

— (Einwirkung der Geistlichen auf die Minorennen.) Hinsichtlich der schon erwähnten Verfügung des kön. Consistoriums der Provinz Brandenburg behufs einer nachdrücklicheren Einwirkung der Geistlichen auf die Minorennen, resp. deren Vormünder, Angehörige u. s. w., sollen sämtliche Kreisgerichte des Regierungsbezirks Potsdam, mit Ausschluß der Städte Berlin, Potsdam und Brandenburg, nachdem das Consistorium mit den Kreisgerichten in Vernehmen getreten, die darauf bezüglichen Anordnungen u. an die ihnen untergebenen Gerichtskreise erlassen. Das „C. B.“ steht sich im Stande, den Inhalt dieser Verfügung in den nachfolgenden Bestimmungen zur Kenntniß zu bringen:

„1. Im Anfang October werden Formulare zu Erziehungsberichten ortschaftsweise zur Ausbändigung an die einzelnen Vormünder gesandt. Die Vormünder sollen die Formulare ausfüllen, mit ihrer Unterschrift versehen und dem Geistlichen des Pfarresprengels in einem von diesem anzuberaumenden Termine übergeben. 2. Jeder Pfarrer

erhält ein Verzeichniß der Mündel seiner Pfarochie und ihrer Vormünder, welches er nachher fortzuführen und zu ergänzen hat. 3. Jeder Geistliche bestimmt einen Termin zur Conferenz mit den Vormündern seines Sprengels, ladet dazu sowohl diese als die Ortsvorstände, resp. Bezirksvorsteher, in den Städten ein, fordert die Vormünder auf, die Mündel, deren Führung oder sonstige Verhältnisse eine Belehrung oder Anmahnung des Geistlichen erforderlich machen, nöthigenfalls auch deren Mütter im Termine mitzubringen. Wenn es die Verhältnisse gestatten, werden auch die Schullehrer zu dieser Conferenz zugezogen. Die Vorladung der Vormünder geschieht durch Vermittlung der Ortsvorstände; ihr unentschuldigtes Ausbleiben ist vom Gericht durch Ordnungsstrafe zu rügen. 4. In den Terminen werden von den Vormündern die ausgefüllten Erziehungsberichte übergeben und mit ihnen, den Ortsvorstehern, resp. den Bezirksvorstehern und den Schullehrern die Verhältnisse der Mündel unter Berücksichtigung der in den Erziehungsberichten gemachten Bemerkungen besprochen. Was hiebei zur Sprache gekommen und was sonst zu erwähnen nöthig ist, wird vom Geistlichen und Ortsvorstände unter dem Erziehungsberichte des Vormundes angemerkt, dann werden die sämtlichen Berichte ortschaftsweise zusammengelegt und an das Gericht befördert. Die Berichte müssen bis zum 31. März des folgenden Jahres bei den Gerichten eingegangen sein. 5. Sehr zweckmäßig und entsprechend der Wichtigkeit der Handlung wird es sein, wenn die Geistlichen die Conferenz als einen kirchlichen Act behandeln und sie mit Gebet und Ansprache eröffnen und beschließen.“ Hieran schließt sich noch die Notiz, daß „dies Verfahren in der Provinz Posen, obgleich dasselbe dort erst seit dem Jahre 1850 besteht, für die Einwirkung der Geistlichen auf die Verhältnisse der Minorennen und die Thätigkeit der Vormünder bereits die gedeichlichsten Folgen gehabt habe.“

— (Wanderlehrer.) Im Regierungsbezirk Danzig sind seit längerer Zeit Wanderlehrer angestellt, unter welche ungefähr 20 Ortschaften vertheilt sind. In jeder derselben verweilt je ein Lehrer zwei Tage, bis der Kreislauf vollendet ist und das Schulehalten im ersten Orte wieder beginnen kann. Die Zahl der auf diese Weise unterrichteten Kinder beläuft sich wohl auf mehr als 400. Einige dieser Ortschaften haben bis zur Errichtung dieser Wanderschulen ihren Kindern gar keinen Schulunterricht angedeihen lassen, oder sie doch nur in sehr entfernte Schulen auf zum Theil äußerst beschwerlichen Wegen schicken können. Die Wanderlehrer müssen sich ihre Anwesenheit an jedem Orte und den daselbst abgehaltenen Unterricht von dem Schulvorstande in einem besonderen Tagebuche bescheinigen lassen, welches sie dann jeden Sonntag dem als ihrem Revisor bestellten Pfarrer vorlegen müssen. Das Ergebniß der Wirksamkeit dieser Wanderlehrer läßt sich nach einer fast achtjährigen Erfahrung dahin bestimmen, daß außerstenfalls diese Wanderschulen für den Elementarunterricht auf dem platten Lande ausreichen können, wie Visitationen durch den betreffenden Regierungsschulrath genügend dargethan haben. Lesen, Schreiben, Rechnen, Bibelfunde und Choralgesang sind die Unterrichtsgegenstände. Den Kindern werden für die Zeit der Abwesenheit des Wanderlehrers bestimmte Aufgaben zur Anfertigung bis zur Wiederkehr der Schule hinterlassen und den Eltern Anleitung gegeben, die Ausführung dieser Arbeiten zu überwachen.

Bresl. 3.

— (Regulirung der Gehälter der Elementarlehrer.) Die R. D. 3 berichtet aus Schweidnitz: Nach einer in der letzten Nummer des Kreisblattes erlassenen Aufforderung des kön. landrätlichen Amtes an die Ortsvorstände ist höheren Orts eine neue Regulirung der Gehälter bei allen denjenigen Elementarschulen angeordnet, welche nach pflichtmäßiger Erwägung der Localverhältnisse den Lehrern keine

auskömmliche Existenz gewähren. Zu dem Ende soll berichtet werden: 1) über die nicht mit dem Minimum von 120 Thln. dotirten Lehrerstellen, 2) über die mit einem Gehalte dotirten Lehrerstellen, wenn nach den Local- und persönlichen Verhältnissen eine Erhöhung wünschenswerth erscheint, 3) über die Lehrerstellen, bei denen zwar ein auskömmliches Gehalt gewährt wird, die Aufbringung desselben aber mit Schwierigkeiten verbunden ist, 4) über die Lehrerstellen in den Städten, für welche ein Gehalt von 150 Thln. als Minimum zu erachten ist.

— Pforta. Ein Pfortnerfest. (20—22. Mai 1853). Kurfürst Moritz von Sachsen gründete nach Beschluß des Ausschustages zu Dresden (6. Januar 1543) aus Gütern eingezogener Klöster zur Stütze für die Reformation am 21. Mai * 1543 eine Stunde von dem alten Stiftsitze Naumburg die Fürstenschule Pforta. Sie ist von den gleichzeitig gestifteten Schulen Meißen und Merseburg (seit 1550 Grimma) die berühmteste geworden. Kurfürst Moritz, welcher überzeugt war, daß kein Capital sicherere und reichlichere Zinsen trage, als das der rechten Pflege der Wissenschaften zugewendete, griff durch diese Stiftungen nicht nur segensreich in jene Zeit wissenschaftlicher Anregung hinein; er hat auch den folgenden Jahrhunderten noch reichen Segen geschaffen. Das Bewußtsein der empfangenen Wohlthaten lebt frisch und thatkräftig in den Fürstenschülern fort — die ersten Schuljahre werden zu lieben Gedenktagen und fröhlichen Markzeichen für das Leben. Wirken doch Jugendeindrücke und frühe Freunde so mächtig auf uns! Sie weben das Grundgewebe, in welches spätere Schicksale und reifere Erfahrung und den Einschlag geben. Auch als wahre, treue Zöglinge der Schulpforta können wir täglich an uns die Wahrheit des dichterischen Ausspruches erfahren: „Die Gesinnung, die beständige, sie gibt allein dem Leben Werth.“

Es wechseln die Geschlechter, — die Pforta bleibt sich treu. Die örtliche Gemeinschaft, das trauliche Aneinanderschließen der einzelnen Glieder dieser großen Kernfamilie wirkt zu einer geistigen Verwandtschaft und ungezwungenen Befreundung nicht nur mit den Coätaneen, sondern selbst mit denen, welche früher schon der Pforta angehört und welche gegenwärtig den „Cötu“ bilden. Es ist eine geheime und doch offene Verbindung, zu der jeder „Recipirte“ ohne sein weiteres Zutun und seine ausdrückliche Erklärung gehört, die sicherlich mehr „Chorburschen“ zählt als irgend eine Landsmannschaft auf Universitäten. Diese Verbindung hat noch einen Vorzug vor denen der Hochschulen, daß sie einen Senior hat, welcher immer derselbe bleibt, also sich conservirt —, die Pforta selbst. Und während der „Comment“ auf Universitäten veränderlich ist, hat das ungeschriebene Richtebuch der Pfortner, ein lebendiger, durch Jahrhunderte gehender und wirkender Geist, bis jetzt, Gott sei Dank, keiner Restauration bedurft. Wer einmal unter dem Scepter jenes Regens, ja wer selbst dem strengen Gerichte der „Synode“, dem „Carcer“ und der „Dispensation vom Spazierengehen“ oder nur einer „Carene“ und dem „Capitel des Inspectors“ unterlag, hat doch das Andenken wach erhalten für Freuden und Leiden dieser ummauerten Jahre. — Liebe wankt, doch schwindet nicht!

Mit solcher Liebe zur Alma mater eilten denn auch vor zehn Jahren die alten Pfortenser aus allen deutschen Gauen herbei, als am 21. Mai 1843 das dreihundertjährige Stiftungsfest der Schule feierlich mit Ruhm und Lob begangen wurde. Nicht alle noch lebende Zöglinge konnten damals persönlich erscheinen — viele mußten nur

* Neueren Untersuchungen zufolge ward die Stiftungsurkunde am 21. Mai 1543 vollzogen; die Reception des ersten Alumnus erfolgte aber am 1. November desselben Jahres, weshalb bis zum Jahre 1843 der Stiftungstag auch jährlich am 1. November begangen wurde.

im Gedanken dem seltenen Feste beiwohnen. Doch eben weil so Manche verhindert waren, aber die Tage den Mitfeiernden so erhebend und erfrischend gewesen, daß sie im treuen Pfortner Gemeinschaftsfinne auch andern Pfortensern die Freude des Wiedersehens der Alma-mater und der gleichzeitigen Commilitonen im festlichen Gepränge gönnen wollten, war beschlossen worden, ein trauliches Erinnerungsfest an jene schöne Jubelfeier in diesem Jahre (also nach 10 Jahren) an denselben Tagen in Pforta und Kösen zu begehen.

In Folge der von mehreren alten Pfortnern erlassenen öffentlichen Aufforderung zur Theilnahme waren bereits am 20. Mai d. J. eine große Anzahl ehemaliger Zöglinge in Raumburg und Kösen eingetroffen; unter Vielen seien genannt: Ehrenberg, Rißsch, Ranke (der Gymnasialdirector), Lepsius aus Berlin, Schönborn aus Braukau, Götsche aus Halle, Wachsmuth und Raubn aus Raumburg, Dörmann aus Großgörschen, Suchsland aus Biernau bei Suhl, Gottsche aus Wernigerode, v. Ende aus Waldburg, Großmann, Raumann, Robbe, Schilling aus Leipzig, Freitag aus Meissen, Wunderlich aus Lübeck.

Auf dem Bahnhofe zu Kösen wurden die mit der Eisenbahn Eintreffenden von den Professoren der Schulpforta Jacobi I., Steinhart, Dietrich und Buddensieg recht herzlich und freudig empfangen. Um 5 Uhr war Versammlung unter der Linde am Gasthause „zum muthigen Ritter“; von hier bewegte sich unter Anführung der genannten, durch Geist und Gemüth ausgezeichneten Lehrer der ansehnliche Zug an der Saline hinweg über die Windlücke, wo die von Raumburg Herkommenden sich anschlossen. Am Thore der Pforta bildeten die zeitigen Alumnus und Externeer Spalier. Der zeitige primus portensis August v. Hoff aus Wernigerode trug die prächtige Fahne mit dem kön. preussischen Wappen auf der einen und dem Wappen der Pforta auf der andern Seite, welche Se. Maj. der König in Veranlassung der dreihundertjährigen Jubelfeier 1843 den Zöglingen allergnädigst zu schenken geruht haben. Die Willkommensansprache des Primus erwiederte der Oberconsistorialrath Rißsch in einer die Vergangenheit und Gegenwart umfassenden vortrefflichen Rede durch ein Hoch auf die Pforta. Darauf zogen die jetzigen und alten Pfortner unter den Musikklängen des Preußenliedes durch das ehrwürdige und noch unversehrte erhaltene Thor um das mit preussischen Fahnen und grünen Maizen festlich geschmückte Schulhaus in den Schulgarten, wo die übrigen Lehrer mit ihren Frauen und Angehörigen die Ankommenden bewillkommenen — Ruß und Handschlag aus dankbarer Schüler Herzen! Auf dem Obersecundanerberg widmete der jetzt ganz vortreffliche Sängerkhor tactfest und volltönig einen Gruß der Pforta an ihre alten Zöglinge:

„Gegrüßt, Ihr fremden Brüder,
Gegrüßt uns froh und laut!
Die Mutter rief Euch wieder
Ans Herz so lieb und traut!
Seht kräftig sie noch walten
Im ew'gen Jugendglanz,
Die Stirn noch frei von Falten,
Geschmückt mit frischem Kranz.“

Einer der ältesten Anwesenden, der Domherr und Superintendent Christian Gottlieb Lebrecht Großmann aus Leipzig (Alumnus und später Diaconus in Pforta), beantwortete diesen längeren Gesangsgruß in einer sehr kräftigen Rede. Er vindicirte der Pforta ihre Eigenthümlichkeiten und Verdienste um eine tüchtige, gediegene Ausbildung mittelst der classischen Studien gegen die modernen Angriffe, und hob hervor, wie sie von einem sächsischen Kurfürsten für den evangelischen Glauben gestiftet, in dieser

jahrhundert an den mächtigsten Herrscher des Protestantismus gekommen sei, welcher ihn anerkannt und anerkennend in die Kaiserstadt Wien eingezogen sei zum Zeichen der Einigkeit deutscher Stämme, zur Wahrung deutscher Selbständigkeit. Diesem Horte des evangelischen Glaubens, Majestät dem Könige von Preußen, bringe er voll Hoffnung und Vertrauen ein Lebehoch. Die zahlreiche Versammlung erneuerte mit lauter, Donnernder Stimme drei Mal diesen Ruf.

Hierauf zogen die alten Pfortner mit ernstem Schweigen auf den Friedhof, um an den Gräbern der abgeschiedenen Lehrer einen stillen wehmüthigen Tribut der dankbaren Anhänglichkeit darzubringen — *«τὸ γὰρ γέρας τοῦ Παιδευτοῦ!»* — Manche Thräne floss an Lange's Grabe, des unvergesslichen, unerseßlichen Rectors mit gründlichem Wissen, anregender Lehrgabe, der in Pforta selbst als Alumnus die strenge Zucht erlernt hatte, welche er später als Lehrer zum Heil seiner Pfortenser fest und doch milden Sinnes übte — *«voluit, quiescit!»* — Mancher Händedruck bei dem Grün an Wolff's Luhestätte bewies, daß auch diese *«anima candida»* nur physisch den Schülern genommen sei — das Gedächtniß der Gerechten bleibt in Segen! — Ein gemeinschaftliches Abendgebet ward um 8 Uhr in der Kirche abgehalten. Nach Abfingung des Chorals *«Ach bleib mit Deiner Gnade bei uns, Herr Jesu Christ!»* sprach der Professor und weite Geistliche Buddensieg ein durch tiefen christlichen Gehalt und schöne Form allgemein ergreifendes Gebet. — Gott hat den Eingang gesegnet! —

Am Sonnabend, den 21. Mai, nachdem in aller Frühe von dem Kirchturme der Choral *«Nun danket alle Gott»* an die Festlichkeit des Tages erinnert hatte, begaben sich um halb 8 Uhr die Lehrer mit den Zöglingen der Anstalt im geordneten Zuge durch das vordere Portal zur Kirche, wo ein feierlicher Gottesdienst gehalten wurde. Die Gemeinde sang das von einem früheren Alumnus, späteren geistlichen Inspector L. H. Schmieder (jetzt in Wittenberg) gedichtete schöne geistliche Lied *«Ertönet laut am Lob des Herrn, ihr Gott geweihten Hallen.»* Dann hielt der zeitige geistliche Inspector Professor Riese die Predigt über 1. Mose 28, V. 15: *«Hier ist nichts Anderes denn Gottes Haus und hier ist die Pforte des Himmels.»* Um 10 Uhr war Schlußactus an dem durch die Büste Sr. Maj. des Königs geschmückten, mit preussischen Fahnen und grünen Zweigen decorirten Turnsaale. Einzelne dazu ausgewählte Schüler aus den drei unteren Classen trugen für den Zweck dieses Tages geeignete poetische Stücke aus deutschen Dichtern vor; einige Schüler der beiden oberen Classen traten mit selbst gemachten, meist recht gelungenen Versuchen in lateinischer und deutscher Sprache auf. Hierauf vertheilte der Rector nach einer längeren Einleitung über die letzte Schulvergangenheit und mit wiederholter Begrüßung der anwesenden Fremden an eine Anzahl durch Fleiß und sittliches Wohlverhalten ausgezeichnete Zöglinge aus allen Classen die ihnen von Seiten der Anstalt zuerkannten Prämien, in neuen Büchern bestehend. Ein Gebet auf das fernere Wohl und Gedeihen der Landesschule schloß diese Solennität.

Um 1 Uhr vereinigte das Festmahl im Gursaal zu Kösen die Lehrer, die früheren und die drei augenblicklich obersten Pfortenser. Das *«gloria tibi trinitas»* ward natürlich vor Beginn dieses Pfortneressens feierlichst angestimmt. Die Zeitgenossen hatten sich möglichst zusammengesetzt. Der Rector brachte demnächst den ersten Toast auf Seine Majestät unsern allergnädigsten König aus; dann Schulrath Schaub aus Magdeburg (Commissarius des kön. Provinzial-Schulcollegiums) auf des Königs von Sachsen Majestät, dessen Vorfahr die Schule gestiftet habe; Domherr Großmann auf die Lehrer; Oberconsistorialrath Ripsch auf das Gedeihen der Pforte. Hierauf folgten die Toasts in ernster und heiterer Mischung: Prediger Suchsland auf den Professor Jacobi I., *«der uns die edle mathesis gelehrt und stets das rechte Maß zu halten»*;

Landschaftsrath Gottschalk aus Rudolfsstadt „auf seinen früheren Untergeßen, jetzt kön. preussischen Ministerpräsidenten v. Manteuffel“; Regierungsrath v. Kalltreuth „in einen gefinnungstüchtigen und kräftigen primus portensis, den Oberpräsidenten v. Klei Repow.“ Dann von verschiedenen Seiten auf die Anwesenden, auf Ehrenberg, der unter der Erde eine neue Welt entdeckt, auf Robbe, auf Lepsius, die so verdienstvollen und berühmten Philologen. — Nach aufgehobener Tafel, die recht animirt gewesen, ward zur Pforte zurückgekehrt. Dem Abendessen der Alumnus im Conakel wohnten eine Menge alter Pförtner nicht nur durch Zusehen, sondern auch durch Einnehmen der früher von ihnen innegehabten Sige in den Bänken bei, indem die Alumnus sehr bereitwillig und freundlich ihren Vorgängern Platz und Speisepöben überließen. Die üblichen komischen Scherze wie das „Schicken von Wurst und Bier &c.“ — unterblieben so wenig seitens der neu eingesetzten Tischherren wie die pflichtmäßige Theilung der Butter durch den ci-devant ersten Primaner am Tische. Am Abend amüßten sich die Schüler im Schulgarten. Wie Alles hell, klar und freundlich den Tag über gewesen, so sollte auch der Abend im Freien sein Licht, wenn gleich nur ein künstliches, haben: der Schulgarten war durch zahlreiche Lampen, verschiedene Feuer und namentlich durch einen angezündeten Holzhaufen erleuchtet. Aber auch an einem anderen farbigen Abglanz hatten wir „das Leben“. Mehr links dem vom Schulhause Eintretenden beweglich sich die Jugend, rechts saß die ältere Generation. Um den feurig lodern den Stapelplatz von Holzreisigen und Stämmen tanzten nämlich die jungen Portenser mit den Schönen aus Pforta und Umgegend. In dem eigens eingerichteten Zelte aber saßen vertheilt nach Jahrgängen ihres Zusammenseins ältere Portenser, denen, meist ehrbaren Vätern und schon glücklichen Vätern tüchtiger Söhne in Pforta, das Stillstehen mehr behagte. Hier galt es auszuwechseln in Erinnerung die früheren gemeinsamen Erlebnisse, Freuden wie Leiden. Hier war Auskunft zu erhalten, wie es der Einzelne „so herrlich weit gebracht!“ Sie „sprachen vernünftig wie alte Leute, und klagten, wie Alles gewesen besser zu ihrer Zeit“. Vorbei sind die Kinderspiele — Alles rollt vorbei — nur die Freundschaft und Treue der Pförtner, sie rollt nicht.

Am Sonntag den 22. Mai, früh 9 Uhr, hielt Oberconsistorialrath Ripsch auf allgemeines Verlangen in der Kirche die Predigt über die Bibelworte: „Gib mir, mein Sohn, dein Herz“. Dann war Concert der Schüler im Turnsaal. Um 12 Uhr aßen die alten Pförtner wiederum vereinigt in Almerich; nachdem zuerst das gloria wieder gesungen, fehlte es auch hier an ernstlichen Ansprachen und heiteren Redensarten nicht. Professor Steinhart erhielt einen verdienten und gern geweihten Danktoast seiner Schüler. — Um 3 Uhr waren die Alumnus und Extraneer, „alle zusammengeschafft und mitten im Zuge die Spielleut“, zum Anabenberg hinaufgezogen, unter Abhängen des bekannten, von einem vormaligen wackeren Lehrer, dem liederkundigen Schmidt gedichteten Vergliedes: „Zu Dir, der Augen und der Herzen Weide, Du stolzer Berg in Deinem Feierkleide, eilt unser Blick vom Thal empor.“ Auf dieser frischen Felsenhöhe war ein stattlicher Tanzplatz geebnet und schön prangende Zelte errichtet für würdige Gäste und die prächtig geschmückten Frauen und für liebliche Mädchen, die reichlich zum Fest sich versammelt. Die Alumnus tanzten mit Damen oder weniger begünstigte Alumnus mit Alumnus. — Der Rückzug ward spät angetreten. Am Fuße des Berges, auf dem bekannten Hügel, brachte der Präcentor die herkömmlichen Vivats auf die Lehrer, die Pforte, die Abiturienten, die alten Pförtner aus. Am Abend wohnten die Fremden wiederum dem Essen bei und ein alter Portenser sprach das Tischgebet: später hatten die Alumnus im Schulgarten wie Tags zuvor ein hohes Holzfeuer. Die alten Pförtner vertheilten sich wieder in das Zelt bei ihren Schulgenossen oder bei ihren früheren Tutores in deren Wohnungen.

Am Montag den 23. Mai früh brachten die Alumnen noch dem Director Ranke aus Berlin einen Morgengruß durch Absingen der Horaz'schen Ode: „Integer vitae“. Der Gefeierte dankte in herzlicher Anrede. Alle die wir in Pforta gewesen, haben auch noch den jetzigen Pförtnern bestens zu danken für ihr freundliches Beegnen, und mit voller Freude wie mit wohlthuernder Wahrheit rühmen wir ihnen geistige Frische und escheidenes Verhalten nach. Möge ihr ferneres Leben auch ein glückliches werden — denn jetzt sind sie im Glücke! — möchten sie Alle an die Alma mater einst mit eben so viel Liebe und Erkenntlichkeit zurückdenken können und wollen, wie Die, welche durch ihr persönliches Erscheinen beim Stiftungsfeste eben den thätigen Beweis treubewahrter Anhänglichkeit gaben!

Geschieden mußte einmal werden — der 22. Mai war der letzte officiële Tag des Festes. — Wenn Menschen aus einander gehen, so sagen sie: „auf Wiedersehen!“ In solcher Hoffnung haben sich auch Viele schon an jenem Abend zugerufen: „in zehn Jahren zum 320jährigen Stiftungsfeste! Gebe es Gott, daß wir noch lebende Pförtner aus den verschiedensten Jahrgängen uns dann wieder vereinen können in den liebegeordneten Räumen unserer strebsamen Jugendzeit; gebe Gott vor Allem, daß uns der Sinn für die Alma mater trotz dieser trüben und verflachenden Zeit nicht entschwinde!“

Auf der Rudelsburg versammelte sich am Montag Morgen den 23. Mai noch eine Anzahl älterer Pförtner, zu denen mehrere der gegenwärtigen jüngeren Lehrer gehörten. Von dieser Saalhöhe herab — welche es wohl verdiente, daß die Mauern ihrer einst stattlichen Burg unverfallene Zeugen blieben einer großen über sie hinweggegangenen Vergangenheit — haben wir in Erinnerung früherer Jugendfahrten nochmals hinabschaut auf Altes und Neues, auf Geliebtes und Gewordenes, auf Land und Fluß bewahrter Pracht wie Herrlichkeit, auf Berg und Thal im nie versiegenden Segen, auf die alten wohlkannten Wege und den der modernen Zeit Rechnung tragenden Schienenweg, dessen Curven der Blick von dieser Warte weit verfolgen kann. Und mit unsern Gedanken und mit unserem Geiste sind wir auch hier in Pforta gewesen, ja unsere Gespräche und Erinnerungen an die „Säckelchen“ waren ungeachtet des weit hallenden homerischen Gelächters doch nur eine Gewähr aufrichtiger Anhänglichkeit und Dankbarkeit für jene pia anima, die Jeden von uns mit sorgsamer Theilnahme leitete.

Und nun aus der frohen Vergangenheit des Lernens und Bildens zum ernstern Wirken in der Gegenwart weiter, auf daß Jeder würdig befunden werde seiner hehren Studienmutter! — Dieses ist der aufrichtige Wunsch eines alumnus portensis aus den dreißiger Jahren, welcher den Festgenossen zum Andenken an diese erhebenden Tage die Erlebnisse niedergeschrieben hat. Ja, vergessen sei es nimmer, was wir früher und jetzt in Pforta erlebt und genossen haben — „welche Freude, welche Kenntniß, war' ein so lang' Geständniß.“

Der Segen Gottes wohn'
Und bleib' in diesen Mauern!

R. P. Z.

— Breslau. Die höhere Bürgerschule zum heil. Geist ist als zur Ertheilung inehmbarer Entlassungszeugnisse für Candidaten des Baufaches befähigt anerkannt.

Sachsen. Das F. Z. meldet, natürlich nicht um es zu billigen, man habe einer Pastoralconferenz zu Witweida es angemessen gefunden, daß der Unterricht in Realien in allen Volksschulen beschränkt, und der Religion, der biblischen Geschichte, Bibelerklärung und Bibeltunde wenigstens der dritte Theil der Lehrstunden zugewiesen werde. Wir meinen, daß desfalls „Unterricht in den Realien“ nichts desto weniger

würde gegeben werden, nur würde er fruchtbarer gegeben werden, wenn er in den Dienst des Religionsunterrichts träte. Wenn er, isolirt, nur zum Vergessen ertheilt wird, so kann er, eingegliedert in eine herrschende Vorstellungsmasse, dagegen lebendig und nachhaltig wirken. Man hat nicht nöthig vor Verdummung sich zu fürchten, wo die Bauerthamen das Linne'sche System, die angelsächsischen Könige und die Nebenflüsse des Amazonasstroms nicht kennen lernen. Sie werden eben im Religionsunterricht Palmen und Jagen, die assyrischen Könige und die merkwürdigen Päpste, die Missionsstationen in Afrika und die von Bonifacius gegründeten Bischofsitze kennen lernen und behalten, werden auch am Vorgebirge Carmel und am todtten Meere und am Thal des Jordans geographische Bilder auffassen lernen und nicht bloß biographischen Geschichtsunterricht an den Patriarchen und an König Saul und Dr. Luther, sondern auch pragmatischen am Schicksal des jüdischen Volks und an dem Verfall Roms empfangen. Und all dieser Unterricht wird ihnen Zeit ihres Lebens sonntäglich in der Kirche repetirt werden und an den Missionsfesten und an den Bildern im Evangelienbuch oder der Bibel ihnen immer tiefer ins Herz hineinwachsen.

H. Hannover. Hannover, 4. August Ein amtlicher Bericht über die Resultate der ersten juristischen Prüfung angehender Beamten, Richter und Anwälte, welchen die Hannov. Z. vor Kurzem mittheilte, gibt folgende wenig erfreuliche Uebersicht. Im letzten Winterhalbjahre wurden von 28 Geprüften 8 zurückgewiesen, 12 bestanden „genügend“, 7 erhielten das Zeugniß „gut bestanden“ und 1 „ausgezeichnet bestanden“. Im laufenden Sommerhalbjahre wurden von 20 Geprüften 7 zurückgewiesen, 9 bestanden „genügend“, 4 „gut“, das Zeugniß „ausgezeichnet“ wurde keinem zu Theil. Also in der erstern Prüfung wurde über ein Viertel, in der letztern über ein Drittel abgewiesen; in jener ging nur ein Viertel, in letzterer gar nur ein Fünftel über den nothdürftigen Grad hinaus, den der mäßige Kopf bei mäßigem Fleiß erreichen kann.

Dieses bedenkliche Ergebniß ist weder als eine zufällige Erscheinung anzusehen, noch läßt sich, wie eine oberflächliche Ansicht der Sache leicht annehmen könnte, die Schuld auf die Veränderungen wälzen, welche durch die neuen Organisationen herbeigeführt sind. Eine Bekanntmachung des Justizministeriums vom 15. Sept. v. J. legt die Aufgabe der Prüfung nicht in ein Quantum angelernter Kenntnisse, die in der Befangenheit des Geprüften leicht das Gedächtniß im Stich lassen, sondern fordert, daß besonders die Kenntniß der Rechtsquellen erforscht und geprüft werde, ob das Wissen ein zusammenhängendes, durchdachtes, klares, mithin lebendiges und sicher anzuwendendes sei. Es ist also geradezu die intellectuelle Befähigung, welche die überwiegende Mehrheit der Geprüften gar nicht oder nur nothdürftig erreicht hat.

Der Bericht findet die Ursachen dieser betrübenden Erscheinung in dem Universitätsleben und äußert sich in diesem Betracht also: „Die Anforderungen, welche gemacht werden, verlangen nichts Unbilliges. Keine übermäßigen Anstrengungen, welche den heitern Jugendgenuß hindern müßten, sind erforderlich, wenn nur nicht größere Zeitabschnitte ganz ohne Studium für den Beruf hingehen. Das aber gerade ist der fressende Krebs bei der Universitätsbildung, daß so Vielen das erste Halbjahr, ja oft das erste Jahr, die beiden ersten Jahre im Grunde völlig verloren gehen. Dann soll später rasch nachgeholt werden. Aber die Gewöhnung an das Lotterleben der ersten Jahre erschwert die Anstrengung des Studiums, und, wird auch mit zusammengegriffener Energie diese Schwierigkeit überwunden, es bleibt die andere, daß, nachdem der Besuch der in das Studium einleitenden Collegia versäumt ist, die Vorlesungen der späteren Semester nur unvollständig verstanden werden. Nun wird studirt, nicht um der Wissenschaft und um des Lebens, sondern um der Prüfung willen. Der Flitterstaat der so erworbenen

Kenntnisse hat aber wenig Werth. Er ist nicht geeignet, das tüchtige Fundament zu sein, welches die Universität für die weitere Bildung legen soll, sondern er ist selbst schon der Anfang des verkehrten Baues ohne Fundament“.

Der Correspondent der W.Z., welcher obige Mittheilung macht, fährt fort: Wie viel Wahrheit diese Aeußerung einschließt, läßt sich leider nicht verkennen, allein der jetadelte Krebschaden ist nicht die Ursache, sondern nur eine Folge, und man könnte zugleich die Frage so stellen: Wie kommt es, daß auf den Universitäten so wenig gearbeitet wird? Die Gründe liegen aber ganz wo anders, als wo der Correspondent sie sucht. Nämlich nicht in dem Mangel an Controle und Prüfungen während der Aniversitätszeit, auch nicht darin, daß wir „die alte lateinische Schule zu wenig überwunden haben, und daß die Prüfung der Abiturienten in den Händen der eigenen Lehrer liegt“. Der Charakter der gelehrten Schulen soll nicht „wesentlich verändert“ werden. Das Gymnasium soll wissenschaftlichen Sinn und sittliche Reife des Charakters auf die Universität mitgeben. Das kann es nur, wenn es die Zersplitterung des Unterrichtes durch das Vielerlei der Lehrgegenstände abthut, wenn es dem Schüler nicht fertige Gedanken über alle möglichen hohen und höchsten Probleme andocirt, sondern wenn es Gedanken verarbeiten lehrt, den Geist mit einer herrschenden Vorstellungsmasse erfüllt, wenn endlich der Cultus der Wissenschaft vor einer tiefen Frömmigkeit und christlichen Demuth zu Ende geht, und wenn das Schlußexamen nicht Gedächtnißkram, sondern andauernden Fleiß und besonnene Arbeiten verlangt, die freilich Niemand als die eigenen Lehrer vorbereiten und würdigen kann.

Oldenburg. 7. Aug. Besoldung der Lehrer. Nach dem vor einigen Tagen hier publicirten Regulative sind für unsere 3 Gymnasien des Herzogthums, deren eines mit 8 und die beiden anderen mit je 7 Lehrern besetzt sind, die Gehalte so normirt, daß beispielsweise der erste Lehrer (Rector) 1000—1400 Rthlr. oder 1000—1300 oder 800—1000 Rthlr., der zweite 800—1000 Rthlr., 700—1000 oder 600—900 Rthlr., der dritte Lehrer 600—900 Rthlr. oder 500—800 Rthlr. erhält, so daß unsere Gymnasiallehrer, besonders wenn man erwägt, daß die Schulamtsandidaten nach Beendigung ihrer Studien in der Regel gleich in Besoldung oder doch als Privatlehrer in Verdienst treten, auch leichter als in sonstigen Verhältnissen durch Privatunterricht oder litterarische Beschäftigung sich einen Nebenverdienst verschaffen können, mit den übrigen Staatsdienern als gleichgestellt anzusehen sind.

— 19. Aug. Confessionelle Trennung der Schulen. Nach Vorschrift des Staatsgrundgesetzes sollen die oberen Schulbehörden des Herzogthums Oldenburg für die evangelischen so wie für die katholischen Lehranstalten gesondert bestehen und so eingerichtet werden, „daß der betheiligten Kirche die zur religiös-confessionellen Bildung der Jugend erforderliche Einwirkung gesichert sei“. In Ausführung dieser Bestimmung verkündet eine unter dem gestrigen Tage erlassene Verordnung die Einrichtung eines evangelischen Oberschulcollegiums, welches mit der Leitung des gesammten evangelischen Schulwesens des Herzogthums in unmittelbarer Unterordnung unter das Staatsministerium betraut wird. Wie man bereits vernimmt, sind unter dem Vorstehe des Obergerichtsappellationsgerichtsvicepräsidenten Hagen zu Mitgliedern jenes Collegiums ernannt: der Geh. Kirchenrath Nielsen, der Kirchenrath Claussen, der Geh. Hofrath Günther (früher Conrector des hiesigen Gymnasiums), der Oberkirchenrath Ahlhorn und der Seminardirector Willich. Daß die Einrichtung eines katholischen Oberschulcollegiums nicht zu gleicher Zeit angeordnet ist, scheint seinen Grund darin zu haben, daß die Stelle eines bischöflichen Officials zu Bockta noch immer nicht besetzt ist, indem die Staatsregierung, einer auf dem letzten Landtage abgegebenen Erklärung zufolge, mit diesem über die Organisation des katholischen Schulwesens, welches an vielen Mängeln

leidet, zuvor sich zu benehmen wünscht. Ein das Schulwesen beider christlichen Confessionen betreffender Gesetzentwurf (Schulordnung) wird gegenwärtig commissarisch bearbeitet und soll der Vollendung nahe sein, so daß derselbe auf dem nächsten Landtage zur Verathung kommen wird. (W. Z.)

Holstein. Kiel, den 12. Aug. Die Gymnasien. Ueber die Danisirung Schleswigs spricht folgender Bericht der W. Z. aus dem vorigen Jahr. Zusage hier eingetroffener Nachrichten aus Kopenhagen ist das Schicksal der Gelehrtenschulen in Holstein nunmehr entschieden. Die Schulen zu Glückstadt und Rendsburg werden gänzlich eingehen, alle übrigen aber bestehen bleiben, welches man gewissen Andeutungen zufolge nicht erwartete. Der Rector der hiesigen Schule, Professor Dr. Lucht, wird Director des Altenaer Gymnasiums, wogegen der Rector der Glückstädter Schule, Professor Dr. Horn, das Rectorat der hiesigen Schule erhält. Ob und wie andere durch Aufhebung der Schulen außer Thätigkeit gesetzte Lehrer verwendet werden, darüber erfährt man zur Zeit nichts.

Mecklenburg. Schwerin, 8. Aug. (Jubelfeier des Gymnasiums). Wir haben zwei festliche Tage in unserer Stadt gehabt, die dreihundertjährige Jubelfeier der Schweriner Gelehrten-Schule. Die Festpredigt des Scholarchen, Superintendenten Karsten, hatte die Herzen aller Hörer für dieß Fest in würdiger und erhebender Weise vorbereitet. Sie war bei großer Milde, die Karsten besonders eignet, voll jenes christlichen Eifers, der so Noth thut in unseren Tagen, und wohl geeignet, die Gewissen zu erwecken, so weit dieß Worte vermögen. Der Director der Schule, Dr. Weg, replicirte, wenn nicht absichtlich, so doch factisch gegen die hervorleuchtenden Momente in der vorangegangenen Predigt. Die National-Zeitung charakterisirt den Inhalt jener Replik als ein glänzendes Zeugniß gegen „jene Neugläubigkeit“, welche die Gymnasien verchristlichen will. Sie sei „ein siegreicher Feldzug gegen die Vertreter dieser Richtung, die seit einiger Zeit auch bei uns als die allein berechnete auftrate“.

Braunschweig. (Gehalt der Volksschullehrer). 30. Aug. Die würdige äußere Stellung der Volksschullehrer ist nun bei uns zur Wahrheit geworden, nachdem die hiefür von unserer Regierung begehrten Summen auf das bereitwilligste von der Landesvertretung votirt worden. Jede Lehrerstelle ist in Folge dessen mit einer Besoldung von wenigstens 120 Thln. nebst freier Wohnung dotirt. Specieell rangiren die Stellen in folgender Weise: 86 Stellen mit einer Einnahme von 120—130 Thln., 140 mit 130—140 Thln., 140 mit 150—200 Thln., 93 mit 200—250 Thln., 39 mit 250—300 Thln., 24 mit 300—350 Thln., 5 mit 350—400 Thln. und 6 mit über 400 Thln. (Hamb. Nachr.)

Baden. Zur Orientirung über den Streit zwischen den oberrheinischen Bischöfen und den süddeutschen Regierungen dient folgender Auszug aus der Denkschrift der Bischöfe, welcher die darin motivirten Forderungen mittheilt. Diese sind:

Besetzung der kirchlichen Aemter und Pfründen; freie und ohne Einmischung des Staates vorzunehmende Prüfung der Geistlichen; kirchliche Gerichtsbarkeit über die Geistlichen; Erziehung des Clerus, und zwar 1) in Bezug auf das theologische Studium das Recht der Bischöfe auf Errichtung, resp. auf den Fortbestand kirchlich-theologischer, von der Universität getrennter Lehranstalten und Seminarien, letzteres mit besonderer Rücksicht auf das Mainzer Seminar; 2) in Bezug auf niedere Convicte und Anabenseminare die Befugniß der Bischöfe, dieselben allein zu leiten; Beseitigung des landesherrlichen Titels; die Ertheilung des Religionsunterrichts, sei es an höheren, sei es an niederen Schulen, so daß derselbe lediglich von den Bischöfen abhängig und einzig ihrer Leitung und Aufsicht unterworfen ist, und zwar in der Weise, daß weder ein Professor und Docent der Theologie auf der Universität, noch ein Religionslehrer

überhaupt lehren kann, ohne hierzu vom Bischöfe ermächtigt zu sein, und daß der Bischof diese Ermächtigung jederzeit ihm wieder zu entziehen vermag; die Beseitigung des Placet; die Befugniß, Volksmissionen abhalten zu lassen ohne vorherige Genehmigung des Staates; das Recht auf Errichtung von Klöstern und kirchlichen Vereinen; kirchliche Strafgewalt gegen Laien, um diese zur Erfüllung ihrer kirchlichen Pflichten anzuhalten; unbeschränkter Verkehr mit dem Oberhaupte; Ausschluß jeglichen Einflusses der Regierungen bei den Wahlen der Bischöfe, der Domcapitulare und Präbendare und bei der Bestellung der Generalvicare; feste und sichere Bisthumsdotation, resp. Ausscheidung derselben aus dem Staatsvermögen und deren Auslieferung an die Kirche zu vollem Besitz und Verwaltung und Genuß; Verwaltung des Kirchenvermögens und das Dispositionsrecht über dasselbe. Endlich verlangen die Bischöfe in Bezug auf die Schulen, daß da, wo die Schulen aus rein kirchlichen Mitteln gegründet worden, diese Schulen kirchliche anerkannt werden; daß die katholischen Kirchenobern als solche die Leitung und Ueberwachung dieser Schulen haben; daß der Kirche gestattet sei, neue Schulen zu errichten; daß die Communal Schulen beseitigt und Confessionalschulen gebildet werden; daß die katholischen Lehrer insgesamt außer ihrer Anstellung vom Staate auch eine kirchliche Mission vom Bischof zu empfangen haben, welche dieser ihnen erteilt, nachdem sie ihm das Glaubensbekenntniß und das Versprechen abgelegt, ihre Pflichten in religiöser Erziehung nach den Lehren des katholischen Glaubens treu zu erfüllen; daß der Bischof religiös entartete Lehrer entfernen kann, und daß er selbst oder durch in ihm bestellte Commissäre die Schulen beaufsichtigen und visitiren darf.

Freie Städte. Hamburg. Das Raube Haus zu Horn bei Hamburg. So oft man auch das Raube Haus nennen hört, so gibt es doch Wenige, die mit dem eigentlichen Wesen dieser vortrefflichen Anstalt bekannt sind. Sie unterscheidet sich wesentlich von allen übrigen derartigen Stiftungen. Alles Casernenartige, was uns B. an den Waisenhäusern so unangenehm berührt, ist hier auf das sorgfältigste vermieden. Auf die Idee „des wohlthätigen Einflusses und der Macht des Familienlebens“ ist die ganze Einrichtung des Rauhen Hauses basirt. „Das kindliche Leben“, sagt Th. Wedderkop in seiner Schrift: das Raube Haus, ein Bild aus der Zeit, „kann nur in der Familie gedeihen, deshalb sucht auch die Anstalt das Familienleben nachzubilden, indem sie viele kleine Kreise von Kindern sammelt, immer nur höchstens zwölf, darunter nur sechs oder noch weniger Kinder unter einem Dache und einer Obhut steht. Nur in einem solchen Kreise ist eine ganz individuelle und namentlich die Handlung der Gemüther möglich, wie sie zur Rettung der Tiefgesunkenen als nöthig herausstellt. In der massenhaften Behandlung muß die individuelle Erziehung vergehen, sie wird nur ein leerer Schein. — Deshalb wohnen die Kinder nach ihren Familiengruppen auch räumlich von einander gesondert. Wollte oder konnte sich die Anstalt nicht auf eine kleine Anzahl beschränken, so mußte sie immer einem Kreise derer ein eigenes Wohngebäude anweisen. Mit zunehmender Zahl der Kinder löste sich wie die Bienen schwärmen — eine Gruppe nach der andern ab. So entstanden bald und nach die kleinen Häuser. Diese Gruppen, an deren Spitze je Einer der Kinder als Vorsteher und neben ihm ein Anderer als Assistent steht, werden Familien genannt, weil dieser Name in der That das erstrebte innere Leben derselben am nächsten bezeichnet. Der Name „Compagnie“ unter dem Commando eines Unterofficiers hat den Gesichtspunct völlig verrückt; denn von militärischer Zucht und Disciplin ist hier keine Rede. Daß Zucht hier herrsche, wer kann daran zweifeln? aber man bemerkt nicht. Es ist nicht die Zucht eines starren Gesetzes, sondern die der freien Liebe; es hemmt hier die Freiheit der Bewegung, der Persönlichkeit, nicht einmal gleiche

Kleidung — jede Uniformirung des Leibes und der Seele bleibt dieser Anstalt fern. Auch kann hier nicht von Schulclassen die Rede sein, denn die Anstalt ist ihrem ersten Grundsatz nach keine Schule, kann und darf es nicht sein, wenn sie ihre Aufgabe — die Rettung der ihr anvertrauten Seelen — lösen soll. Am allerwenigsten aber sind es Abtheilungen unter einem Aufseher, nach den verschiedenen Graden der erreichten Sittlichkeit der Einzelnen zusammengesetzt. Auch ist darunter keine Theilung nach den verschiedenen Beschäftigungen von Landbauern, Hausknechten, Handwerkern u. zu verstehen — allerdings sind auch solche Arbeitsgruppen da, allein diese werden aus Gliedern verschiedener Familien gebildet. Eben so wenig ist damit eine Gliederung nach der Verschiedenheit der Altersstufen bezeichnet. Am nächsten getroffen bleibt die Bestellung, womit mancher Freund der Anstalt und mancher Fremde sie betreten, daß nämlich wohlgefunnte kinderlose Handwerkerfamilien hier wohnten, denen die speciellere Zucht und Verpflegung von je zwölf Kindern übertragen wäre und die solche gewissermaßen für ihre eigenen angenommen hätten.“

Die erste Idee zu der „Rettungsanstalt für verwahrloste Kinder“ entstand in einem Kreis junger Männer, die zu dem Zweck zusammengetreten waren, die bitterste Armuth der niedrigsten Classen zu lindern und körperlich und geistig ihre Lage zu verbessern.

Wichern, damals Candidat der Theologie, der eifrigste und bedeutendste der kleinen Gesellschaft, fing sofort an freiwillige Beiträge zu sammeln; er würde aber kaum im Stande gewesen sein, mit diesen sein Werk zu beginnen, wäre nicht ein zu einem derartigen Zweck schon vor längerer Zeit deponirtes Legat zu seiner Disposition gestellt worden. Uebrigens fand sich noch ein anderer Beförderer des Planes. Der Syndicus Sieveling, ein begüterter und menschenfreundlicher Mann, schenkte, da sich lange kein passendes Local finden wollte, dem Verein ein Stückchen Land mit einem Haus darauf, seit langer Zeit das „Rauhe Haus“ genannt. Das kleine Haus bezog Wichern im November 1833 mit seiner Mutter und den ersten drei Zöglingen. Allmählig stieg die Zahl der aufgenommenen Knaben auf zwölf, so daß das „alte Haus“ gefüllt war.

„Sollte“, fährt der Verfasser fort, „das Werk der Barmherzigkeit hier abschließen? Kimmern mehr. Die Anstalt wuchs aus sich selbst heraus. Die zwölf Knaben ergriffen Schaufel und Spaten, der Grund ward gegraben, der Grundstein gelegt, Maurer und Zimmerleute thaten das Ihre, und am 20. Juli 1834 konnte ein neues Haus „das Schweizerhaus“ festlich eingeweiht werden. — Im April 1835 sah Wichern eine Schaar von 33 Knaben um sich versammelt, fünf Gehülfen waren gewonnen, der damals wüste Garten gab Arbeit und Nahrung und ein altes Treibhaus diente zur Werkstatt. — Um auch Mädchen aufnehmen zu können, zu deren Aufnahme es bislang an Raum und eignem Dach gefehlt hatte, wurde ein neuer Bau nothwendig.“ So reichte sich denn Häuschen an Häuschen, unter mancherlei Sorgen und unter wiederholten Geldverlegenheiten, die nicht ausbleiben konnten, da die ganze Anstalt sich auf keinen Fund stützte, sondern lediglich durch freiwillige Beiträge sich erhielt. Es gewann die Anstalt immer mehr an Ausdehnung, so daß im Anfang des Jahres 1851, siebenzehn Jahre nach der Stiftung derselben, sechszehn Wohnhäuser dastanden, die mehr als hundert undfünfzig Menschen in sich beherbergten.

Frankreich. Die Gesellschaft zur Aufmunterung des Elementarunterrichts unter den Protestanten Frankreichs hat am 23. April in der Kirche des Oratoire ihre Jahresversammlung gehalten. Der ehemalige Ministerpräsident Ludwig Philipp, Herr Guizot, hat jetzt in diesen christlichen Versammlungen seine Tribune aufgeschlagen: er ist gewöhnlich der Hauptredner in der Jahresversammlung der Bibelgesellschaft und war es auch bei dieser Gelegenheit. Sein Vortrag ist von historischem Werth

in Bezug auf die Lage des französischen Protestantismus, die unter der neuen Ordnung der Dinge wesentlich eine andere geworden ist, da sich die nicht-katholischen christlichen Bekenntnisse nun wieder, wie unter der Restauration, einer herrschenden Kirche gegenüber befinden, die, wenn noch nicht mit der officiellen Berechtigung, doch mit allen Ansprüchen einer Staatskirche auftritt. Der Redner berührt zwar die politische Seite dieses Verhältnisses nur mit leiser zarter Hand, aber seine strengen Anforderungen an das religiöse Bewußtsein seiner Kirchengenossen zeigen, daß er der Zeit, ihren Bedürfnissen und Gefahren Rechnung trägt, und nebenbei, wenn auch indirect, erhält man sein Urtheil über das ganze jetzige Frankreich. Indem er an den Rechenschaftsbericht des Gesellschaftsausschusses anknüpft, sagt er: „Ihr werdet ersehen, daß unsere Hülfsmittel sich vermehrt, unsere Anstrengungen nicht nachgelassen, daß wir gute, selbst gegen das Vorjahr bessere Resultate erlangt haben. Dieser Fortschritt ist etwas, aber er ist nicht genug. Das mag für unsere Erwartung, die stets eine bescheidene war, genug sein, aber es ist nicht genug für die neuen Umstände, in welche die Protestanten Frankreichs heute versetzt sind, noch für die dringenden Pflichten, die sie auferlegen. Ich habe wohl das Recht zu sagen, daß die Umstände neu und die Pflichten dringend sind. Erinnert euch, was sich seit 1848 zugetragen hat, versetzt euch nur in Gedanken in die Mitte jener allgemeinen Versammlung unserer Kirche, welche sich in jener Zeit über diesem Kreis vereinigt hat. Das ist schon etwas ganz neues, seit zwei Jahrhunderten unerhörtes gewesen. Wie viel gleichfalls neue Thatsachen sind seitdem abgelaufen, wie viel Fragen sind aufgeworfen, wie viel Ideen, Gedanken, Pläne angeregt, im Umlauf gesetzt und seit damals verhandelt und gutgeheißen oder verworfen worden unter den Protestanten! Eine andere nicht minder gewichtige Thatsache hat sich neulich dieser an die Seite gestellt. Die Verfassung unserer Kirche ist abgeändert: das allgemeine Stimmrecht wurde berufen, die Behörden zu wählen, die sie regieren. Eine Centralbehörde ist in unsern Angelegenheiten ins Mittel getreten. Ich untersuche diese Veränderungen nicht, ich beurtheile sie nicht, ich beschränke mich, daran zu erinnern. Es sind vollbrachte Thatsachen. Offenbar hat sich eine große Bewegung erhoben und gährt im Schooß des französischen Protestantismus; eine Bewegung voll Zukunft, wiewohl einer noch ungewissen und dunkeln Zukunft. Die protestantische Kirche bietet nicht allein dieses Schauspiel: eine große Bewegung herrscht auch in der katholischen Kirche. Ihr habt ihre Concilien sich wieder eröffnen sehen. Mehrere jener großen religiösen Corporationen erstehen wieder und breiten sich aus. Die meisten für die freie Wirksamkeit der katholischen Kirche hemmenden Fesseln sind gefallen, allenthalben regt sich eine große religiöse, litterarische, wissenschaftliche Thätigkeit in ihrem Schooß, eine gewaltige Rückkehr des Glaubenseifers und des Einflusses. Das sind keine zufälligen Erscheinungen noch eitle Symptome. Der Staat und die Bedürfnisse unserer Gesellschaft erheben sich mit Macht. In Mitte des socialen Umsturzes von 1848, im Gefühl, daß es eine Beute seiner Unordnungen und Beängstigungen sei, hat Frankreich, das katholische wie das protestantische Frankreich, sich der christlichen Religion in die Arme geworfen und gesagt: Wir gehen zu Grunde, rette uns. Uebe deine Wirksamkeit aus, nimm deine Herrschaft zurück. Thue was nothwendig ist, uns zu retten. Frankreich hat Recht gehabt. Nicht als ob es, um gerettet zu sein, bloß nöthig habe, das Christenthum zu bitten, es zu retten, es muß selbst daran arbeiten und mitwirken. Wie? Unter welchen Bedingungen? Durch welche Mittel? Durch die Aufrichtung, die Ausbreitung, die beständige Wirksamkeit des christlichen Glaubens, der christlichen Hoffnung, der christlichen Liebe. Was ist unser erstes Bedürfniß in der intellectuellen und moralischen Ordnung? Was thut besonders heute Frankreich und

den Seelen in Frankreich noth? Ein fester Punct, der zugleich ein Anlehnungs- und ein Ruhepunct sei, ein Anlehnungspunct für die Thätigkeit, ein Ruhepunct in der Bewegung. Offenbar fehlt uns das: wir schweben im Leeren, getrieben von den Winden, die bald von der Welt kommen, bald aus unserer Seele kommen, ohne Grundlage, ohne Damm, ohne Ziel. Die christliche Religion gibt diesen festen Punct, der uns fehlt und nach dem wir trachten. Die verschiedenen christlichen Kirchen setzen ihn nicht alle an denselben Ort, noch organisiren sie ihn in derselben Form, aber alle besitzen ihn und beziehen sich darauf. Für uns Protestanten ist er in der heiligen Schrift, in diesem Wort, das wir nicht geschrieben haben und das wir nicht austilgen können. Da sind übermenschliches und übernatürliches Gesetz und Ansehen, da stützen wir uns und halten still. Da ist der feste Punct, den wir der Gesellschaft zu bieten haben. Ein anderes Princip des Lebens und der moralischen Ordnung fehlt heute Frankreich und den Seelen in Frankreich, es ist die Hoffnung. Blickt um euch und vielleicht in euch selbst: die Niedergeschlagenheit der Geister und der Herzen ist allgemein. So viele getäuschte Erwartungen in der Vergangenheit, so viel Finsterniß über die Zukunft. Der Zweifel der Entmuthigung und diese bald ungestüme, bald apathische, aber stets unfruchtbare Unruhe, welche der Zweifel erzeugt, das ist das Uebel unserer Zeit unter den rechtschaffenen Leuten. Das Christenthum allein hat das Heilmittel für dieses Uebel. In den heidnischen Gesellschaften konnte die Entmuthigung gegründet sein. Sie erschöpften rasch ihr moralisches Leben. Was auch ihre Kraft und ihr Ruhm war, sie kamen bald zum Ziel dessen, was in den unvollkommenen und unreinen Principien, die ihnen zuerst Gedeihen gaben, gut und wahr ist. Daher zeigt uns die Geschichte, wie sie alle dahin sinken, die einen im Morgenland in einer apathischen Unbeweglichkeit, die andern im Abendland in Zerfall und Zersetzung. Aber für die Nationen wie für die Individuen hat das Christenthum unzerstörbare und unerschöpfliche Hoffnungen, ewige Principien der Wiedergeburt und der Verjüngung. Von Gott gekommen, um den Menschen zu Gott zurückzuführen, ist es in vollkommener Harmonie einerseits mit der göttlichen Wahrheit, andererseits mit der menschlichen Natur, und da können die Völker, die sich ihm ergeben, ewig sich aufrichten, erfrischen, erneuen, wenn man das Wort „ewig“ hienieden anwenden darf. Für Christen ist die Entmuthigung nicht möglich, sie haben in ihrer Seele Kräfte und vor sich unendliche Aussichten. Verzeiht, wenn ich alle unsere Wunden berühre, es ist nicht um sie zu vergiften. Es fehlt unserer Zeit noch etwas anderes als ein fester Punct und eine lange Zukunft, es fehlt ihr der innere Friede, dieser Friede, der seine Quelle in dem gegenseitigen Vertrauen der Menschen zu einander schöpft und für die verschiedenen Classen von Menschen in der moralischen Sicherheit des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens entspringt. Dieser Friede ist inmitten der großen Ausdehnung der Freiheit, die eines der Hauptmerkmale der modernen Civilisation ist, schwer zu erhalten. Die Freiheit, alle Freiheiten sind Quellen der Veruneinigungen und Kämpfe, die leicht Uebertreibungen, Unordnungen, Gefahren werden. Um die Wirkung aufzuheben, unterdrückt man alsdann die Ursache, um den Frieden herzustellen, vernichtet man die Freiheit. Ein Hülfsmittel für den Augenblick, das sich bald abnützt! Die Freiheit und wesentlich die religiöse Freiheit ist eines der beständigen Bedürfnisse unserer Gesellschaft geworden. Die christliche Liebe ist das wahre, das einzige bleibende Heilmittel gegen ihre Unzulänglichkeiten und Gefahren. In dieser Hinsicht hat die christliche Liebe unserer Zeit eine große Ausdehnung zu gewinnen, eine schöne und heilsame Aufgabe zu erfüllen. Sie beschränkt sich nicht bloß darauf, den Menschen in ihrem Elend wohlzuwollen und wohlzuthun, sie besteht auch in der Achtung ihrer Rechte und ihrer Gefühle, sie ver-

wirft und verdammt jeden materiellen Zwang, jede Anwendung materieller Gewalt in der geistigen Sphäre, und dadurch bringt und erhält sie den Frieden im Schooß der Freiheit. Darum entspricht das Christenthum durch seine drei wesentlichen Gesetze, durch eine drei Lebenstugenden: Glauben, Hoffnung und Liebe, den allgemeinsten gebieterischen Bedürfnissen unserer Zeit und unsers Landes. Außer dem christlichen Glauben habt ihr keinen festen Punct, außer der christlichen Hoffnung habt ihr nicht den unerhöplichen Muth, außer der christlichen Liebe habt ihr nicht den wahren Frieden. Und dieß ist nicht bloß an sich wahr, das Land fühlt es auch instinctmäßig. Wohnen wir nicht einem seltsamen Schauspiel an? In dem Augenblick, wo die öffentlichen Freiheiten anerkennen und zurücktreten, erheben sich die christlichen Freiheiten und treten vor. In die christliche Kirche flüchtet sich die intellectuelle Bewegung und das freie Leben, das sich aus der politischen Welt zurückzieht. Dieß ist die große Offenbarung des Zustandes und der innigsten Strebnisse unserer Gesellschaft, eine große Thatsache, die allen Christen und uns insbesondere eine große Aufgabe zu erfüllen gibt. Dieser Stimme unserer Zeit müssen wir antworten, ausbreiten aus allen unsern Kräften müssen wir christlichen Glauben, Hoffnung und Liebe als die einzigen Mittel des Heils für Frankreich. Welche wirksamere Ausbreitung als christliche Erziehung? Bieten wir diese Erziehung allen protestantischen Kindern. Es ist ein Bedürfnis für sie, eine Pflicht für uns, eine Wohlthat für alle. Unterstützt, helfst uns bei diesem Werk: es ist der größte Dienst, den wir unserer Kirche und unserm Vaterland für jetzt und einst, für Zeit und Ewigkeit erzeigen können."

A. B.

Rußland. Petersburg. Lehrplan des Gymnasiums St. Anna. (Programm 853). Director Dr. Wiedemann.

Lehrgegenstände.		Classen.							Cl. Cl. Stund.
		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	
Religion	Orthodox-Griechische	2	2	2	2	2	2	2	4
	Evangelisch-Lutherische	2	2	3	3	2	2	—	7
Griechische Sprache	Erstes Jahr	5	—	—	—	—	—	—	11
	Zweites Jahr	4	4	2	—	—	—	—	—
Lateinische Sprache	Erstes Jahr	6	—	—	—	—	—	—	19
	Zweites Jahr	7	6	4	3	—	—	—	—
Deutsche Sprache und Litteratur		3	2	3	4	5	6	6	34
Russische Sprache und Litteratur		3	4	5	5	5	6	6	39
Französische Sprache und Litteratur		2	4	4	5	5	5	4	29
Englische Sprache (Privatunterricht)		2	2	2	—	—	—	—	4
Arithmetik		—	—	2	3	4	4	4	21
Algebra		2	2	NB.	—	—	—	—	4—6
Geometrie		2	2	2	—	—	—	—	6
Physik		2	—	—	—	—	—	—	2
Mathem. Geographie und popul. Astronomie.		1	—	—	—	—	—	—	1
Erstes Jahr		1	—	—	—	—	—	—	—
Geographie		—	2	2	2	2	2	—	2*
Geschichte		2	3	2	2	—	—	—	—*

NB. Die Algebra tritt im zweiten Semester statt der Arithmetik ein.

* Mit Geographie wechseln alle drei Jahre Geschichte und Naturgeschichte ab.

Lehrgegenstände.	Classen.							Stund.
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	
Alterthümer, griechische und römische, nebst Geschichte der Litteratur	2	1	—	—	—	—	—	3
Russische Geschichte (in russ. Sprache vorgetragen)	2	—	—	—	—	—	—	2
Naturwissenschaften und Chemie	1	2	2	2	—	—	—	8-9
	2	—	—	—	—	—	—	—
Kalligraphie	—	—	**	2	3	4	6	4
Zeichnen	—	1	2	2	1	—	—	2
Singen	1	1	1	1	1	1	—	3
Tanzen	1	1	1	1	1	1	1	—
Gymnastik (Privatunterricht)	3	3	3	3	3	3	3	—

E. Personalchronik.

Preußen. Hohnhorst, Pred. in Alt-Ruppin, zum Reg.-, Cons.- u. Schulan in Potsdam.

Lahm, Caplan in Münster, zum Reg.- und kath.-geisl. u. Schulrath in Münster.

Bade, Oberl. am G. in Paderborn, zum Reg.- und kath. Schulrath in Liegnitz.

Dr. Müller, Prof. am Gymn. zu Liegnitz, zum Dir.

Rattmann, Oberl. am kath. G. in Köln, zum Dir. des G. in Emmerich.

Dr. Brenneke, Dir. der h. B. in Colberg, zum Dir. der Realsch. in Posen.

Dr. Hornig, Prof. an der h. B. in Brandenburg, zum Dir. der h. B. in Treptow a. N.

Dr. Brandt, Oberl. an der h. B. in Stralsund, zum Dir. der h. B. in Grünberg.

Dr. Krakow, Prof. an der Löbenicht'schen h. B. in Königsberg in P. zum Dir.

Rothmaler, Cons.-Ass. u. Pfarrer in Bennungen, zum Dir. des evang. Schullehrersems. in Erfurt.

Schulz, Schulvicar in Osterfeld, zum Dir. des kath. Schullehrersems. in Ligenstadt.

Knödel, Coll., zum 8. o. L. am G. in Groß-Glogau.

Lessing, Cand., zum 4. Coll. am G. in Prenzlau.

Rossinna, Cand., vom G. zu Marienwerder als o. L. am G. in Litz.

Sauerland, Cand., als o. Lehrer am G. in Heddingen.

Lennius, Conr. am G. zu Sorau, und Schönemann, Math. am G. in Brandenburg, zu Prof.

Peter, Oberl. am G. zu Zeitz, zum Proor. am Gymn. zu Greiffenberg.

Wentrup, Cand., zum Adj. am G. in Wittenberg.

Hanke, Cand., zum o. L. am G. in Liegnitz.

Rönigk, Cand., zum 8. Coll. am G. M. M. in Breslau.

Harnecker, Cand., zum o. L. am G. zu Liegnitz.

* Mit Geographie wechseln alle drei Jahre Geschichte und Naturgeschichte ab.

** Die am Griechischen nicht Theilnehmenden haben 2 Stunden Kalligraphie.

Scholz, Lic., zum 2. kath. Rel.L. am kath. G. in Breslau.

Dr. Spiß, Cand., zum o. Hülfsl. am Domg. in Raumburg.

Dr. Krieger, Cand., zum o. L. am Prog. in Hohenstein.

Dr. Milde, Cand., zum 6. o. L. an der h. B. zum h. G. in Breslau.

Humann, Rector in Grüneberg, zum 1., Dr. Staupe, L. an der Dorotheenst. Realsch. in Berlin, zum 2., Matthäi, L. an der Realsch. in Landshut, zum 3. Oberl., Stürmer, Hülfsl. am Päd. in Jülichau, zum o. L., Klipstein, Hülfsl., Apler, L. in Grünberg, zum 5. u. 6. o. L. an der h. B. in Grünberg.

Bredde, Cand., Dr. Geseuius, Cand., zum 2. u. 3. Collab. an der Fr.W.-Schule in Stettin.

Brilka, Cand., zum o. L. an der h. B. in Reize.

Reishaus, zum Elem.L. an der h. B. in Brandenburg.

Stechert, Cand., zum o. L. an der h. B. in Magdeburg.

Große, Cand., zum o. L. an der h. B. zu Aschersleben.

Rabe, Cand., zum L. an der h. B. in Breslau.

Dr. Muschacke, an der Königsst. Realsch. in Berlin, asc. zum 2. o. L.

Dr. Wenzlaff, Dr. Heinrichs zu o. L. ders. Anstalt.

Hönigsheim, Cand., zum o. L. an der h. B. in Düsseldorf.

Dornseiter, Sest zu o. L. an den Prov.-Taubst.-Anst. in Buren u. Soest.

Dr. v. Feilich, außerord. Prof., zum ord. Prof. der Physik an der Universität Greifswald.

Dr. Joachimsthal, Privatdoc. an der Univ. Berlin, zum ord. Prof. der Mathematik an der Univ. Halle.

Dr. Knoblauch, ord. Prof. an der Univ. Marburg, zum ord. Prof. der Physik an der Univ. Halle.

Dr. J. Olshausen, Prof. in Kiel, zum Oberbibl. und ord. Prof. der orient. Sprachen an der Univ. Königsberg.

F. Nekrologe.

Dr. Friedrich Traugott Friedemann. Am 1. Mai verstarb zu Idstein der durch seine überaus zahlreichen Schriften in der gelehrten Welt bekannte Archivdirector und Oberschulrath Dr. Friedrich Traugott Friedemann.* Er war ein äußerst vielseitiger Gelehrter, der mit nimmer rastender Betriebsamkeit als Theologe, Philologe und Historiker wirkte, ein vorwiegend praktisch organisatorisches Talent, kein Mann der Systemgelehrsamkeit, der überall wo er hingriff mehr anregte als ausführte, und dabei der Klippe einer äußerlichen Polyhistorie mitunter allzu nahe kam. In Sachsen, Braunschweig und Nassau als Schulmann wirkend, trug er als philogischer Schriftsteller nicht wenig dazu bei, den Kreis der philologischen Studien auf den deutschen Gymnasien zu erweitern. Zeugnisse dafür sind seine Ausgaben der Reden des Melanchthon und Hemsterhuns, der Opuscula Wytttenbachs, der Briefe Bentley's und manches ähnliche, durch welche er das Gedächtniß der großen Philologen der letergangenen Jahrhunderte auch bei den praktischen Schulmännern wieder auffrischen alß, sein Gradus ad Parnassum, seine Anleitung zur lateinischen Verskunst und eine Reihe mit diesen zusammenhängender Werke, wodurch er in den zwanziger und dreißiger

*Die früheren Jahrgänge der Päd. Rev. enthalten von ihm Arbeiten, die uns die Aufnahme dieses Nekrologs als Pflicht erscheinen lassen.

Jahren nicht wenig zur allgemeinen Wiederbelebung der metrischen Studien in den alten Sprachen beitrug. Von einer universelleren philologischen Tendenz waren seine „Paränese“, seine „Schulreden“, seine „philologische Handbibliothek“ und Verwandtes. Durch sein Bestreben gar manche bis dahin praktisch wenig beachtete Disciplinen der Alterthumswissenschaft in den Bereich der Gymnasialstudien zu ziehen, erscheint Friedemann als ein Vorläufer jener modernen Richtung, welche in so vielen Stücken des gelehrten Schulwesens den engen Bann des alten philologischen Handwerks durchbrochen hat. Gerade nach dieser Seite entfaltete er sein organisatorisches Talent am glänzendsten, und erwarb sich unter anderm dadurch auch die Auszeichnung, in den dreißiger Jahren zur Mitwirkung bei der Reform der holländischen Gymnasien berufen zu werden. Als vieljähriger nass. Landtagsabgeordneter stand er in dem 1832 für den Landtag und das Land so verhängnißvoll gewordenen Domänenstreit auf Seite der Regierung, und ward ein Mitglied der sogenannten Fünf-Männer-Kammer, welche nach dem Ausscheiden der oppositionellen Mehrheit als eine vielbefehdete Minoritätskammer von nur fünf Abgeordneten forttagte. Im Jahr 1840 vertauschte er seine Stellung als Gymnasialdirector mit der des nassauischen Centralarchivs zu Idstein. Mit der ihm eigenthümlichen geistigen Geschmeidigkeit ergriff er sofort die ihm bis dahin fremden specialgeschichtlichen und deutschsprachwissenschaftlichen Studien, und trat auch hier alsbald mit mancherlei interessanten litterarischen Veröffentlichungen hervor. Namentlich beschäftigte ihn in der letzten Zeit seines Lebens die Herausgabe der „Zeitschrift für Deutschlands Archive“, von der mehrere Jahrgänge bei Perthes in Gotha erschienen sind. Es ist dieß die einzige Zeitschrift für Archivkunde, welche wir gegenwärtig in Deutschland besitzen, und die Idee eines solchen Unternehmens, bei welcher Friedemann das Vorbild verwandter englischer und französischer Unternehmungen vorschwebte, zeugt wiederum von der so oft bewährten glücklichen Gabe dieses Gelehrten, überall im günstigen Augenblick mit etwas Neuem und Anregendem hervorzutreten. Hoffentlich wird nach dem Tode des Begründers ein anderer befähigter Mann diese Zeitschrift für deutsche Archivwissenschaft fortführen.

A. Z.

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Dämmerungen in Italien.

Rajotti, die litterarische Bildung der Jugend. Triest 1845. — N. Tommaseo, Sull' Educazione. Firenze 1851. — Lambruschini, Della Educazione e dell' Istruzione.

Firenze 1850. — Cino Capponi, Pensieri sull' Educazione. Lugano 1845. —

(—) Del Metodo e della Educazione. Firenze 1849.

ER. Es ist sehr erfreulich, unter der Masse von Schriften, die immer noch sich in dem alten Kreise von Glanz und Unglück herumbewegen, die immer mehr Beweise von Schwäche und falscher Richtung liefern, die immer von Trauer und Unzufriedenheit gefärbt sind, auch einmal einigen kräftigen Spuren zu begegnen, welche Zeugniß geben von dem erwachten Bewußtsein, daß die Ursache aller Uebel, worüber man in Versen und Prosa klagt, in dem Volke selbst liegt, und daß auch nur da die Heilung beginnen könne. Die jetzigen traurigen Verhältnisse des italienischen Volks, die man dort immer den Fremden schuld gibt, sind nur die Fortsetzung früherer trauriger Verhältnisse, deren Erinnerung es zum Theil noch jetzt mit eitler Befriedigung erfüllt, die es aber in eine geistige Lage herabgebracht haben, aus der es, so verbleibend, sich kaum

wird durch eigene Kraft heraus helfen können. Wir wollen hier nicht bis an die Quellen aller Uebel in Italien hinaufgehen, in die glänzenden Zeiten der Kirche, in denen sich das ganze Volk in bequemer Eitelkeit sonnte und die Reichtümer der ganzen Welt bei sich anhäufte. In jener Zeit bildeten sich die Uebel, die durch die Herrschaft der Spanier immer weiter um sich fraßen und durch den gefälligen Schein äußerlicher Cultur immer verhüllter und gefährlicher wurden.

Diese Uebel und Hauptfeinde, welche die Italiener vor allem zu besiegen haben, sind Unwissenheit, Trägheit, Ueppigkeit und Genußsucht. Es hilft nichts gegen fremde Bajonette zu kämpfen, wenn man solche Feinde im Innern hat. Mit ihnen kann Italien als Ganzes niemals für sich allein bestehen, sondern würde, sich selbst überlassen, entweder sich zerfleischen oder verhungern. Es ist daher nur ein Glück für Italien, daß eine Macht mit fester Hand den nördlichen Theil dieses gesegneten Landes zusammenhält und den wirklich vortrefflichen Kern des eigentlichen Volks durch alle Mittel zu entfalten sucht. Vergleicht man die Lombardei mit ihrer Cultur, ihren blühenden Städten, ihrer regen Industrie, ihrem wissenschaftlichen Leben mit den südlichen Staaten, so kann nur die tiefste Unwissenheit oder partiische Verblendung verkennen, daß allein das germanische Element im Stand ist, eine Regeneration zu bewirken und das italienische Volk aus den wirklichen Fesseln zu befreien, die es seit Jahrhunderten niederdrücken und die es sich aus der verhängnißvollen Erbschaft der römischen und der kirchlichen Weltherrschaft selbst geschmiedet hat.

Es ist sonderbar, wie hartnäckig sich die Italiener fortwährend gegen dieses germanische Element wehren, das sie allein retten kann, während doch das romanische unter der (materiellen wie geistigen) Herrschaft der Spanier und Franzosen sie immer tiefer in die von ihnen selbst bedauerten Zustände gestürzt hat. In der Völkerwanderung mußten erst zwei kräftige nordische Völker in dem allgemeinen Sumpf eines geistig und moralisch halb versauften Volks untergehen, bis endlich das dritte, die Longobarden, eine dauerhafte Saat legen konnte. Der Friede zu Constanx, worin der wohlthätige Einfluß des germanischen Elements in den deutschen Kaisern abgewehrt wurde, war die Frucht longobardischer Kraft; aber die Abwehr erzeugte, wie die Geschichte sie recht gut lehren könnte, ihr eigenes Unglück. Im sechzehnten Jahrhundert ward der deutsche Einfluß abermals zu ihrem Schaden bekämpft, und jetzt, nachdem sie Spanier und Franzosen zu übermüthigen Herrschern hatten, können sie sich immer noch nicht von dem Wahn losreißen, als ob ihr ganzes Glück, ihre Kraft, ihre moralische und bürgerliche Ordnung nur von der Befreiung von Oesterreich abhänge, während gerade Oesterreich unablässig daran arbeitet, sie zu den Eigenschaften heranzubilden, die ein Volk unabhängig machen können.

Die Lombardei ist daher hauptsächlich berufen und ausgerüstet, Italien eine ehrenvolle Zukunft anzubahnen. Die Erfüllung dieser Aufgabe kann nicht in politischer Macht bestehen, nicht in der Erneuerung des materiellen und geistigen Uebergewichts der Priesterschaft mit Aufopferung des ganzen übrigen Volks, nicht in einer von wenigen Enthusiasten aufgezwungenen Form des Staatslebens, nicht in allen den Neuerungen und Abwehren, den Eiferungen für Fortschritte und Rückschritte, womit das arme Italien seit vielen Jahren zerrissen wird und wobei das eigentliche Volk, der allein fruchtbare Kern für eine bessere Zukunft, doch immer auf derselben traurigen Stufe bleibt. Eine ehrenvolle Zukunft kann nur angebahnt werden durch eine selbstthätige Entwicklung der geistigen Kräfte zu einer verständigen Benutzung der außerordentlich reichen Mittel für Beförderung des geistigen und materiellen Wohlstands. Die äußerlichen Formen, in denen diese Entwicklung vor sich gehen kann, sind in ihrer

Verschiedenheit vorerst sehr gleichgültig, wenn nur erst einmal Geist da ist, der sich bewegen will, und Kraft, daß er sich bewegen kann.

Man hat den Mangel dieser Haupterfordernisse bisher immer übersehen, alle Schuld auf die äußern Formen gewälzt und an diesen herumgerüttelt, aber damit immer nur eine Generation zurückgeworfen, und jedes Resultat einer versuchten Umwälzung war für die innere Geschichte des Volks trauriger als das vorhergehende. Die wenige Kraft verpuffte in einer leidenschaftlichen Erregung oder wurde in einem zwecklosen Unternehmen mißbraucht und erschöpft, und eine größere Mattigkeit und Stumpfheit, sittliches Versinken und Unglaube, ein trostloses Zurückziehen in Trägheit und Genügsucht war die Folge.

Es ist daher sehr erfreulich, daß in Italien die besten Köpfe zu dem Bewußtsein kommen, wo es noth thut und woher eigentlich die Hülfe kommen muß und daß sie sich durch den Schwarm der bewundernden, bedauernden und entschuldigenden Schwachköpfe in Deutschland nicht in die sonst festgerannte Idee bannen ließen, als seien die Italiener für alle Zeiten zu einem interessanten Gegenstand für das Mitleid der Romantiker bestimmt. Die im Eingang genannten Schriften, die übrigens durchaus nicht die einzigen, auch nicht die einzig guten auf dem Feld der Pädagogik sind, geben ein ehrenvolles Zeugniß, daß die ächte Vaterlandsliebe, die das Rechte und Wohlerkante im Stillen wirkt und die Augen für das einzige und wahre Volkswohl öffnet, neben dem patriotischen Geschrei, das nur den Vortheil des Individuums bezweckt, nicht untergegangen ist. Wir sehen darin eine der schönsten Früchte des ebenfalls still wirkenden germanischen Elements. Denn die meisten und besten pädagogischen Schriften stammen theils aus der Lombardei selbst, theils aus Toscana, wo deutsche Arbeit und Ueberlegung entweder unmittelbar eingedrungen ist oder den Weg durch die französische Schweiz genommen hat.

Der edle Zajotti ist bekannt genug und bearbeitet in seinem Werk ein zu specielles Fach, das uns hier weniger berührt. Er gibt übrigens darin vortreffliche Lehren, die nicht bloß die Jünglinge, sondern noch mehr die schon gereiften Schriftsteller sich täglich zu Herzen nehmen sollten. Was er von den Reidern, Intriganten und Scandalmachern in der Litteratur, von der schriftstellerischen Ungeduld, die lange Studien haßt und die zum großen Theil schuld an dem Verfall der Litteratur aller Völker ist, von der Ordnung, Mäßigung und Klarheit als Haupterfordernissen des Schriftstellerthums, von der Sucht nach Volksthümlichkeit und schnellem Beifall des Hauses, die eine schmachvolle Litteratur erzeugt, gesagt hat, könnte nicht eindringlicher, wärmer und richtiger gesagt werden und paßt für alle Zeiten und Völker.

Der Marchese Cino Capponi hat in einem Fragment die Erziehung mehr historisch und staatswissenschaftlich betrachtet, aber seine Vergleichung des Alterthums hat ihn auch zu der Ausführung der Idee gebracht, daß die Erziehung des Volks immer die wichtigste Arbeit des Staats ist und bleiben muß.

Der Abbate Lambruschini leitet seit vielen Jahren eine Erziehungsanstalt, worin er auch deutsche Pädagogen zu seinen Gehülfen angestellt und das was er bei unablässigem Forschen fremder Meinungen für das Beste und Richtigste hielt, praktisch anzuwenden gesucht hat. Oft mit mißtrauischem Blick beobachtet, oft verfolgt, mit Hindernissen kämpfend, hat er mit Beharrlichkeit in seiner Zeitschrift *«Guida dell' Educatore»* die Früchte seiner Erfahrung und seines Nachdenkens niedergelegt und einen vortrefflichen Wegweiser für alle gegeben, denen die Volks-erziehung eine heilige Sache ist und die wie er erkannt haben, „daß die vergangenen bitteren Jahre die Frucht schlechter Erziehung sind“. Wie vielfach und wohlthätig dieser Mann durch sein ras-

loßes Bemühen angeregt hat, beweisen die vielen kürzlich erschienenen Werke über Unterricht und Lehrmethode, wie das anonyme Werk »la scuola materna, saggio d'istruzione popolare,« das mitten unter den Kämpfen und Gährungen des ausschweifenden Ehrgeizes und der Selbstsucht ans Licht getreten ist und das in seiner eben angezeigten auch besonders gedruckten Einleitung »Del metodo e della educazione« mit einer von wohlbenutzten Erfahrungen angefachten Wärme die Erziehung des Volks empfiehlt.

Den Vorrang vor allen andern in Hinsicht auf die philosophische Betrachtungsweise und die ungemeine Anregung, obgleich vielleicht Lambruschini in seiner stillen Sphäre mehr Nutzen schafft, müssen wir dem Werk des Niccolò Tommaseo zuerkennen, und es ist nur zu wünschen, daß alle, welche nur einigen Einfluß auf das Leben eines Staats haben, die Gedanken desselben sich recht vertraut machen mögen. Auch er erkennt, wie Lambruschini, daß die Wurzel aller Schicksale und Hoffnungen eines Staats die Erziehung des Volks ist. »Der Zustand einer verdorbenen Gesellschaft ist der Zustand der Gewalt, des Kriegs. Wenn die Namen von Mutter, Sohn, Bürger ihre Würde verloren haben, wenn man nichts mehr von den Pflichten und Freuden des häuslichen Lebens, sondern nur von dessen Bequemlichkeiten und Unbequemlichkeiten hört, wenn der Name Vaterland der Vorwand für hohle Declamationen oder Beschimpfungen wird, wenn das bürgerliche Wohl den Rücksichten einer gemeinen Schlaueit nachgesetzt wird, wenn die Religion nur als ein Zügel für das Volk oder eine Weide für die Phantasie, oder von den Bessern als ein Trost im Privatunglück angesehen wird, nicht aber als ein Band allgemeiner Brüderschaft, als eine Triebfeder zu werktätiger Liebe, als die Garantie einer sichern Hoffnung, als die Erzieherin eines starken Menschengeschlechts — dann gibt es kein Verhältniß geachteter Pflichten und Rechte mehr, nicht mehr die Freude und Kraft, die aus der Eintracht im Guten hervorgeht; es bleibt nichts übrig als eine Herde von Thieren, mehr oder weniger dem Wort oder der Ruthe gehorsam; jedes geht nur dem eignen Futter nach und ficht ruhig seinen Nächsten geschoren, verkauft und geschlachtet.«

Diesem traurigen Zustand hilft nur die Erziehung ab, die eine bessere Generation erzeugt. In diesem Sinn nennt der Verfasser die Erziehung eine Emancipation. Sie soll die menschliche Natur von den Ketten befreien, welche die allgemeine Schwäche und der Verfall geschmiedet haben und die das Leben traurig machen. Sie soll den Körper von Schwäche und Weichlichkeit, zwei tödtlichen Krankheiten, befreien, den Geist aber von der faulen Nachahmung, Gedankenlosigkeit, Leichtgläubigkeit, die Einbildung von der Uebermacht materieller Phantasmen, den Willen aber aus innerer und äußerer Knechtschaft.

Der edle Verfasser verhehlt sich nicht die Schwierigkeiten, gute Grundsätze der Erziehung, ja die einfachsten Wahrheiten verständlich und eindringlich zu machen, wenn alte Gewohnheit, Gewinnsucht, Zweifelsucht und Trägheit sich dagegen stemmen. Wenn er sich erst in Deutschland, dem Land der pädagogischen Künste, umgesehen hätte, so würde ihm die Wahrheit noch deutlicher geworden sein, wie sehr verschieden die Theorie von der verständigen Anwendung im Großen und Kleinen ist. Man sollte glauben, es sei ganz leicht einzusehen, daß Leibesübungen das Organ des Geistes kräftigen und vor Krankheit bewahren; es sei leicht einzusehen, in welchem Elend die Jugend neun Jahre lang hinbringt, um eine todte Sprache zu lernen, die sie entweder nachher ganz vergessen oder bei reiferem Alter noch einmal studiren muß und die sich übrigens in drei Jahren erlernen läßt; einzusehen, in welcher geistigen Qual sie das Auswendiglernen und Fabriciren von Wörtern, Sätzen und Versen erhält, ehe sie Begriffe im

Kopf und Gefühle im Herzen hat; einzusehen, daß für das Wohl der Einzelnen wie der Völker nichts verderblicher ist als der engherzige Ehrgeiz der Väter, ihre Söhne so schnell wie möglich in das Brod zu bringen und die ganze kümmerliche Ausbildung nur nach diesem einen Ziel einzurichten. Wie viele Kräfte gehen mit dieser unsinnigen Methode zu Grunde, wie viel mehr Kräfte werden auf ganz schiefe Wege geleitet und vergiftet und wenden sich gleichsam rächend gegen alles Bestehende!

Man sollte glauben, dieß alles sei leicht einzusehen, und doch klagt auch der Verfasser mit Recht darüber, daß es von den wenigsten eingesehen wird. Die unsinnige Erziehungsweise, die Krankheit, die eigentlich allein an dem Leben der Staaten nagt, ist die Tochter der bequemen Trägheit und Dummheit und auch wieder deren Mutter. Sie hat lange unangefochten fortgewuchert, ist von einer mächtigen Gasse gehegt und gepflegt worden, ist die Hauptstütze des merkwürdigen hierarchischen Riesengebäudes geworden, und sie wird noch lange (aber jetzt für Staat und Kirche gleich gefährlich) fortwuchern, bis einmal Männer an die Spitze des Erziehungswesens kommen, die klaren Verstand, religiöses Gefühl, aufopfernde Liebe zur Sache genug haben, um ohne Standes- und Parteivorurtheile, ohne theologische Gelehrsamkeit und kirchliche Beschränkung die rechten Einrichtungen für das geistige und materielle Wohl der Einzelnen wie der Staaten zu machen. Daß es aber hierzu die höchste Zeit ist, wer wollte das läugnen, der mit unbefangenen Sinn die letzten Jahre betrachtet, der die Ereignisse bis an ihre innern Quellen verfolgt und dort bei berühmten und unberühmten Rednern, bei verfolgten und belohnten (d. h. dummen und schlauen) Demagogen, bei Verführern und Verführten, Gelehrten und Ungelehrten, Reichen und Armen fast überall denselben Egoismus und Unglauben, dieselbe Genußsucht und Arbeitsscheu, Rohheit des Herzens und Gemeinheit der Gesinnung gefunden hat.

Wenn das Maß voll ist, bäumt sich zuweilen die Natur gegen die Zustände und richtet arge Verwüstungen an. Manche Staaten wirft sie ganz um, ein anderer überlebt die Krämpfe, ein dritter ist in seinen besten Organen verletzt und zehrt langsam hin. Einigermassen hat man hier und da das Uebel halb geahnt, und die Lehrer, die das lang gepflegte Unkraut ernten wollten, entfernt; aber mit Betrübniß muß der Freund der Menschheit sehen, daß man die Lehrer belassen hat, die in aller Ruhe das Unkraut in gewohnter Weise fortsäen. Denn eine Jugend, bei deren Erziehung nur das Nützlichkeitsprincip vorkommt, die Erkenntniß religiöser Pflichten und Lehren, die Erweckung der Tugenden an den Beispielen der Natur und der menschlichen Geschichte, das Herausfinden einer allwaltenden Vorsehung über den menschlichen Bestrebungen, das Hinweisen auf ein höheres Leben als unsere eigentliche Bestimmung nur Nebensache ist, wo dagegen der Verstand einseitig entwickelt, gleichsam nur zur Auffindung des eigenen Vortheils und der Mittel zur Erlangung desselben abgerichtet wird, wo das Gedächtniß nur vollgepfropft wird, damit später ein hohler Ehrgeiz damit wuchern kann: eine solche Jugend kann in entscheidenden Augenblicken der Meistbietende zu allem gebrauchen. Und wie es trotz allem Raffinement mit einem solchen Verstand aussieht, haben wir in den letzten Krisen gesehen, wo nicht der Meistgebende, sondern der Meistversprechende (und mit welchen elenden Garantien!) die Masse zu dem Unsinnigsten bewegen konnte. Solche Schulen, die nur den Verstand üben, das Herz aber roh lassen, arbeiten recht eigentlich für den Umsturz.

Diese Bildung des Herzens, welche allein den Menschen zu einem gesitteten und tüchtigen Staatsbürger macht, ohne welche die Civilisation nur eine verfeinerte Barbarei ist, Recht und Ordnung nur eitle Wünsche und hohle Theorien sind, führt den Verfasser auf den wichtigsten Theil der ganzen Erziehung, die häusliche oder Familien-

erziehung durch Lehre und Beispiel. Er gibt darüber Winke, die auch in manchen Ländern Deutschlands, das sich eines großen Fortschritts in der Erziehung rühmt, alle Beherzigung verdienen. In einem Volk, sagt er mit besonderer Beziehung auf Italien, wo die socialen Bande seit langer Zeit gelockert sind, wo die Ungleichheit der Verhältnisse, Meinungen und Sitten zu groß ist, wo der Egoismus und das Interesse die zwei Abstoßungs- und Anziehungskräfte sind, die alle Gefühle bewegen — in einem solchen Volk müßten zuerst die Bande der häuslichen Liebe fester geknüpft, in der Familie ein Vaterland geschaffen und mit den Beispielen im Privatleben die Wiederherstellung der öffentlichen Sitte vorbereitet werden. Die öffentlichen Schulen sind wohl nothwendige Ergänzungen der Privaterziehung, aber die wahre Erziehung wird nicht eher in Italien (auch anderswo) aufgehen, als bis die Väter und Mütter in ihrem Tagewerk einige Stunden, in ihrer Seele den Wunsch und in ihrem Geist den Verstand finden, ihre Kinder selbst zu erziehen.

Was er sodann über die Erweckung der Gefühle für das Gute und Rechte, besonders des religiösen Gefühls als des einzigen Halts im Leben, des Felsens in dem wogenden Treiben der Verhältnisse, der edelsten Triebfeder aller unserer Handlungen sagt, ist vortrefflich. Seine Bemerkungen passen so genau auf die allgemeinen Verhältnisse in ganz Europa, auf die traurige Richtung, die überhaupt der menschliche Geist zum Theil schon eingeschlagen hat, daß ich mir nicht versagen kann, einige derselben hier im Auszug zum Schluß mitzutheilen:

„Wo ein aufrichtiges und tiefes religiöses Bewußtsein fehlt, da fehlt dem Menschen wie den Nationen das Ziel, die Beharrlichkeit, der Friede und die Größe. Die Fortschritte in der Civilisation vermehren dann nur die Unzufriedenheit der Menschen, weil sie die Geringfügigkeit der Dinge zeigen, die sie für groß hielten. Die Geister fühlen doch ein tiefes Bedürfniß einer Wahrheit, die stärker ist als diejenige, welche in der stolzen Wissenschaft der Bücher oder in der bitteren Erfahrung der Menschen gelehrt wird. Daher in den an Alter, Gelehrsamkeit oder Unglück Reisern eine schreckliche Ermüdung des Lebens; daher in den Ungeduldigen oder den an alten Gewohnheiten fester Hangenden oder den Kälteren eine Verachtung gegen jede unschuldige Neuerung oder gegen jedes eifrige Bestreben; daher in den von Leidenschaft oder von jener weltlichen Hoffnung Verirrten, die sich selbst Ziel und Hinderniß ist, die wahnsinnige Ungeduld gegen jeden Zügel und Aufschub, der auffahrende Zorn, die Vorliebe für die größten und gewaltthätigsten Mittel. Ich wende die Augen ringsum, um die Gefährten meiner Schuljahre wieder zu erkennen. Wie wenige sehe ich auf dem Wege, außerhalb dessen es kein Heil für die künftige Generation gibt; und wie wenige sind zufrieden mit ihrem Zustand! Einige sind mitten im Lauf stehen geblieben, ausgeschlossen von der Gesellschaft der Arbeiter wie der Denker, und leben als Seelen, die auf ihrem eigenen Körper lasten. Andere haben sich verheirathet, ohne nur die Erfordernisse des Menschen, geschweige des Bürgers zu kennen, und empfinden jetzt bloß das Unbequeme des Vertrags, ohne dessen Pflichten und Freuden zu ahnen. Noch Andere klammern sich an die Stufen einer Kanzlei oder eines Ratheders, um Würde und Gewissen gegen Geld zu vertauschen oder um zu lehren, was sie nicht wissen, oder das Gegentheil von dem, was sie wissen. Andere zertreten auf dem Feld der schönen Künste die wenigen Blumen und erwarten vergeblich eine Frucht von einem Acker, den sie nicht bebaut haben. Jener verdammt ohne Schmerz sein elendes Leben zu einer Abschreibemaschine; dieser, dem Anschein nach weniger weggeworfen, bewahrt für sich und die Freunde den Adel freier Gefinnungen, zahlt aber den Tribut jämmerlicher Schmeicheleien oder gemeinen Stillschweigens an jede Größe, von der er ein Rächeln hofft oder

ein Kungeln fürchtet; Reiche, die sich nur an die Universität setzten, um dort die Wissenschaft des Zweifels und Lasters zu suchen; Arme, die von der Universität gern zum Handwerk zurückkehrten, wenn sie dessen nur noch fähig wären; Priester, welche, ehe sie sich der höchsten Mission auf Erden weiheten, schon im Geist die Mittel, sie zu verrathen, beschlossen hatten; Magistrate, welche schon in der Blüthe der Jahre sich als Tölpel verachtet oder als Tyrannen verabscheut sehen; Adelige, welche, von dem alten Glanz herabgefallen, in knechtischem Gehorsam oder in der Hoffnung entfernter und erträumter Erbschaften den Wohlstand erbetteln, den sie nicht verdienen; Plebejer, die beim ersten Lächeln des Glückes übermüthig werden; Faulenzler, die in Trunk und Spiel die Kraft verzehren, welche die Natur im Ueberfluß in sie gelegt hat; Abenteurer, die einen bequemen Platz, den sie in dieser Gesellschaft nicht finden, jenseits der Meere und Berge suchen; kalte Seelen, die von ihren Studien und Reisen nichts anderes lernen als Verachtung aller heiligen Dinge; schuldbesetzte Liebe zum eigenen Vortheil, eine glückliche Kunst sich allen bürgerlichen Pflichten zu entziehen; zarte und glühende Seelen, welche die Bosheit der Welt in voreiligen Irrthum stürzt und im Ueberdruß umbringt — dieß ist die Generation, die mit mir aufwuchs, die ich an meiner Seite scherzen, schmachten, sterben sah, und unter ihnen waren Manche eines bessern Schicksals werth.“

Diese Schilderungen, die das Gepräge der Wahrheit für Jeden an sich tragen, der offene Augen für die innerlich zerrissenen und hohlen Zustände der Gegenwart hat, zeigen den Abgrund, welchem Einzelne wie Familien und Staaten entgegenrutschen. Die Erfahrung hat uns zugleich warnend gelehrt, daß alle Rathederweisheit, alle Reden und Schriften über Politik, Verbesserung der Armen, alle Erörterungen und Verzerrungen des geschriebenen Rechts nicht retten können, daß das einzige Mittel, ein tüchtiges Geschlecht und dadurch kräftige Staaten zu erhalten, in der häuslichen und öffentlichen Erziehung liegt. Die vollgestopften Rettungs-, Arbeits- und Zuchthäuser neben den übrigens vortrefflichen Anstalten für verwahrloste Kinder beweisen uns nur, daß es unendlich mehr verwahrloste Kinder gibt als je untergebracht werden können, und ein Blick auf den reichern und vornehmern Pöbel lehrt uns, daß die verwahrlosten Kinder niemals in den Ständen gesucht werden, die durch Rohheit des Herzens bei Gelehrsamkeit und Verstand das meiste Unheil stiften können. Wie in Deutschland schon längst, sind nun in Italien Männer von gesundem Verstand und warmem Gefühl aufgetreten, um warnend das einzige Rettungsmittel zu empfehlen, eine bessere Erziehung des Geistes und des Gemüthes. Begrüßen wir freudig ihre edlen Bestrebungen und hoffen wir, daß dort wie bei uns die Gefahr endlich die rechten Augen öffnet, daß sich dann Macht mit Weisheit und gutem Willen einigen wird, um das wahre Wohl der Staaten wie der Einzelnen herzustellen und dauernd zu erhalten. A. A. J.

Das Unterrichtswesen in Rußland.

Nach der Illustrierten Zeitung.

Man kann füglich annehmen, daß seit der Regierung des Zar Boris Godunow das Schulwesen in Rußland eine Stelle in der Staatseinrichtung einnimmt. Seit der Thronbesteigung des jetzt regierenden Hauses Romanow entwickelte sich das Unterrichtswesen immer mehr und sowohl Zar Michail Feodorowitsch wie auch sein Sohn Alexei Michailowitsch beförderten dasselbe. Unter der Regierung des Letztern zeichnete sich der Patriarch Nikon durch seinen Eifer für Verbreitung von Aufklärung besonders aus. Im Jahr 1633 gründete der Metropolit von Kiew, Peter Magila, in seiner Eparchie

die erste geistliche Akademie. Der Jeromonach Simeon Potopky, Erzieher des Zar Feodor Alexejewitsch, war ein berühmter Gelehrter seiner Zeit, er gründete in Moskau die slawisch-griechisch-lateinische geistliche Akademie. Der Reformator Rußlands, Kaiser Peter I., hat auch auf diesem Felde wie auf unzähligen andern den Grund gelegt, auf welchem von den spätern Regierungen fortgebaut wurde. Er hat außer vielen Volksschulen und Anstalten anderer Art die Marineschule, welche später Steuermannsschule genannt wurde, gegründet. Am 28. Januar 1724 gründete er in Petersburg die Akademie der Wissenschaften.

Unter der Kaiserin Anna Ioannowna wurde am 12. Mai 1732 das erste Cadettencorps begründet. Die Kaiserin Elisabeth Petrowna gründete am 15. December 1752 das Seecadettencorps, am 12. Januar 1755 die moskowitische Universität, die erste in Rußland, und am 6. November 1757 die Akademie der Künste, welche schon von ihrem Vater, Peter dem Großen, projectirt war. Die Regierung der Kaiserin Katharina II. zeichnete sich vorzüglich aus durch die Gründung vieler Lehranstalten. So wurden namentlich am 25. October 1762 das Artillerieingenieurcadettencorps, jetzt zweites Cadettencorps, den 26. August 1763 das Erziehungshaus in Moskau, den 5. Mai 1764 das adlige Fräuleinstift beim Smolnakloster, 1772 die Commercialschule und das Erziehungshaus in Petersburg, und am 30. September 1783 die russische Akademie, jetzt zweite Abtheilung der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, gegründet.

Kaiser Paul I. gründete am 1. October 1798 in Petersburg das Institut vom Orden der heil. Katharina zur Erziehung von adligen Töchtern, und am 12. Februar 1799 die medico-chirurgische Akademie.

Unter der Regierung des Kaisers Alexander I. wurde am 8. September 1802 das Ministerium der Volksaufklärung gegründet, ein sicheres Zeichen, wie ernst es diesem edlen Monarchen um die geistige Erhebung seines Volkes war. Am 5. Januar desselben Jahres wurde die Universität Dorpat und den 12. October die Akademie der Künste reorganisirt. 1803 wurde in Moskau das Katharinensift gegründet. Am 27. März 1804 die Ingenieurschule für Junker und Conducteurs (jetzt Hauptingenieurschule). Am 5. November 1814 wurden zwei Universitäten an einem Tage gegründet, die kasansche und die charkowsche; an demselben Tage wurde die moskowsche Universität reorganisirt. 1808 wurde das Militärwaisencorps, jetzt Pawlowsches Corps, gegründet. Den 20. November 1809 das Institut der Wege- und Wassercommunication, 1810 das Zarsscheselische (jetzt Alexandrowsche) Lyceum, den 8. Februar 1819 die Universität zu Petersburg, den 9. Mai 1820 die Artillerieschule (jetzt Michail-Artillerieschule), 1822 die Gardejunkerschule, ferner das patriotische Institut, das Forstcorps, die Taubstummenschule, das Waisenhaus zu Gatschina und die Hebammenschule. Unter dem Scepter des jetzt herrschenden Kaisers Nikolaus I. haben Landwirthschaft und Industrie eine für Rußland außerordentliche Entwicklung erhalten. Dampfschiffahrt und Eisenbahnen, so wie neue Begebauten in allen Gegenden des unermesslichen Reiches tragen wesentlich dazu bei, die Völker des russischen Reiches unter sich zu nähern. Was das Unterrichtswesen anbelangt, so wurden seit 1825 alle Zweige desselben reorganisirt und namentlich die Volksschulen im ganzen Reich systematisch vertheilt und beaufsichtigt. Neu gegründet wurden: das pädagogische Hauptinstitut in St. Petersburg, die kiew'sche Universität, die Militärakademie, die kasan'sche geistliche Akademie, die Rechtsschule, ferner Cadettencorps in Moskau zwei, in Nowgorod, Woronesch, Tula, Tambow, Kasan, Pologk, Postawa, Brzez-Litewsk, Kiew u. c.

Zu einer Uebersicht des jetzigen Standes des Unterrichtswesens in Rußland mögen folgende statistische Notizen, aus den neuesten Quellen entnommen, dienen.

I. Lehranstalten des Ministeriums der Volksaufklärung.

Universitäten 6, Pädagogische Institute 1, Lyceen 3, Gymnasien (mit Inbegriff der Schulen bei den Kirchen fremder Confessionen) 77, Kreisschulen 433, Pfarrgemeindeschulen 1068, Privatpensionen und Schulen 592. Im Ganzen 2180 Lehranstalten mit 5594 Lehrern und 118327 Schülern.

II. Lehranstalten des Königreichs Polen.

a. Öffentliche:

Specielle Lehranstalten	5	mit	1113	Zöglingen.
Universelle	"	höhere,	35	" 6156 "
"	"	niedere,	1316	" 71356 "

b. Privatlehranstalten:

höhere	57		"	5959	"
niedere	126		"		

Im Ganzen 1539 mit 84584 Zöglingen.

III. Lehranstalten des kaukasischen Lehrbezirks.

Gymnasien 5, Gymnasialpensionen 3, Kreisschulen 18, Gemeindeschulen 11, Privatpensionen und Schulanstalten 8. Im Ganzen 45 mit 237 Lehrern und 3302 Zöglingen.

Im geistlichen Ressort:

Rechtgläubiger Confession: Seminare 2, Kreisschulen 7, Gemeindeschulen 12. Im Ganzen 21 Anstalten mit 72 Lehrern und 1261 Zöglingen.

Armenisch-gregorianischer Confession: Seminare 3, Gemeindeschulen 11. Im Ganzen 14 mit 45 Lehrern und 728 Zöglingen.

Evangelisch-lutherischer Confession: 8 Lehrer mit 668 Zöglingen; ferner 11 muslimische Schulen, wovon 7 für Schiiten und 4 für Sunniten mit 686 Zöglingen.

IV. Militärlehranstalten.

Stehen sämtlich unter dem Großfürsten Thronfolger Csesarewitsch Alexander Nikolajewitsch.

Cadettencorps 23, Gardejunkerschule 1, Lehranstalten 2, Pagen-corps 1. Im Ganzen 27 mit 865 Lehrern und 8190 Schülern.

V. Lehranstalten des Marineministeriums.

Cadettencorps 1, Lehrequipagen 4, Lehrcompagnieen 2, Lehranstalten 3. Im Ganzen 10 mit 337 Lehrern und 3920 Zöglingen.

VI. Lehranstalten des Finanzministeriums

85 Anstalten mit 461 Lehrern und 9779 Schülern.

VII. Lehranstalten der Stiftungen der Kaiserin Marie und andere unter derselben Verwaltung stehende.

- a. Weibliche: 1. Classe 10,
2. " 8,
3. " 5,
besondere 7,

im Ganzen 30 mit 659 Lehrern und 5377 Schülern.

- b. Männliche in St. Petersburg 6,
Moskau 4,

10 mit 80 Lehrern und 1938 Schülern.

VIII. Lehranstalten, dem Staatssecretär Longinow anvertraut.
Institute 3 mit 57 Lehrern und 571 Zöglingen.

IX. Lehranstalten im Ressort der Hauptverwaltung der Wege- und Wasser-
communicationen.

2 Anstalten mit 85 Lehrern und 416 Zöglingen.

X. Lehranstalten im Ressort der Postverwaltung.

3 Anstalten mit 8 Lehrern und 180 Zöglingen.

XI. Lehranstalten des Justizministeriums.

3 Anstalten (worunter die Rechtsschule) mit 93 Lehrern und 591 Zöglingen.

XII. Das Casarewtsche Institut für orientalische Sprachen zum Ressort des kaukasischen
Comites gehörig und unter dem Grafen Orlov als oberstem Chef stehend,
mit 30 Lehrern und 207 Zöglingen.

XIII. Lehranstalten im Ressort des Departements für Landwirthschaft.

26 Anstalten mit 124 Lehrern und 1591 Zöglingen.

XIV. Dorfschulen in den Reichsdomänen.

2696 Schulen mit 2783 Lehrern und 14064 Schülern männlichen und 4843
weiblichen Geschlechts. (Ein Schüler auf sechs der Bevölkerung.)

XV. Schulen für Kirgisenkinder bei der orenburgschen Grenzcommission,
mit 3 Lehrern und 30 Zöglingen.

Officielle statistische Notizen, die in qualitativer Beziehung ein Urtheil über das
Schulwesen Rußlands geben könnten, fehlen, und die russische Presse sieht nur höchst
selten bei besondern Gelegenheiten sich veranlaßt, Urtheile über einzelne Erziehungs-
und Unterrichtsanstalten auszusprechen.

Ueber die Militärlehranstalten, meint die illustrierte Zeitung, könne man aus den
Leistungen des russischen Officierscorps ein günstiges Urtheil schöpfen. Demnächst ver-
diene besondere Erwähnung die Ackerbauschule, welche Nikolaus I. gestiftet hat, und
in welcher er seit länger als 15 Jahren den Unterthanen seiner Privatdomänen in näch-
ster Nähe Lehre und Beispiel eines guten Ackerbaus gewährt. Es werden dort 250
Bauernsöhne erzogen, die aus diesen Privatherrschaftsdörfern nach Maßgabe ihrer
Fähigkeit und sittlichen Aufführung ausgewählt werden.

△ Ueber das Schulwesen in russisch Polen. (Ein Fragment.) Auch in
den polnischen Schulen haben die Sommerferien begonnen, nachdem der französischen
Sitte gemäß den Monat Juni hindurch die jährlichen Schalexamina abgehalten worden
sind. Wir müssen Rußland darin Gerechtigkeit widerfahren lassen, daß die Regierung in
Warschau Alles anbietet, um den jungen Polen, die sich den Wissenschaften widmen
wollen, die Mittel zu ihrer Bildung an die Hand zu geben. Daß das ganze polnische
Schulwesen nach französischem Vorbild eingerichtet ist und daher die mathematischen
Studien allen anderen vorgezogen werden, ist oft genug bemerkt worden; weniger be-
kannt dürfte sein, daß, während im Großherzogthum Posen die polnische Sprache immer
mehr verdrängt wird, dieselbe im russischen Polen immer die Sprache bleibt, in welcher
die Wissenschaften gelehrt werden. Nur Geschichte und Geographie, besonders die des
russischen Reichs, werden in den höheren Classen in russischer Sprache vorgetragen, was
ganz zweckmäßig erscheint, weil gerade dadurch die Kenntniß des Russischen überaus
sehr gefördert wird. Das Russisch-Sprechen hat in den höheren polnischen Schulen
ungefähr die Stellung wie auf den sächsischen Gymnasien das Latein-Sprechen. Doch

bei Gelegenheit der Examina wollte ich zunächst über diese etwas Näheres mittheilen. Der ganze Juni ist den Prüfungen gewidmet. In jedem Gegenstande, der im Laufe des Jahres vorgetragen worden, werden die Schüler in dem sogenannten Individual-examen, dessen Mechanismus Sie von Frankreich her kennen werden, erprobt. Der betreffende Lehrer dictirt 20—30 Fragen, die ungefähr ein Resumé dessen enthalten, was er im Laufe des Schuljahres gelehrt hat. Wird in einer Sprache examinirt, so dienen die während des Jahres bearbeiteten Lesestücke dem Examen zur Grundlage. Nach vollendetem Dictat erscheint jeder Schüler vor dem Rathgeber und zieht hier eine Frage, von deren richtiger Beantwortung seine Promotion abhängt. Daß auch hierbei viel Betrug geübt wird, brauche ich nicht zu versichern; indeß mag es damit nicht schlimmer sein als überall. Die Begünstigten des Lehrers bestehen gut trotz der anscheinenden Vorbeugung gegen alles partiische Verfahren. In jeder zu examinirenden Classe erscheinen der Vorschrift gemäß außer dem Examinator der Schulinspector oder Director, der Inspector und ein sogenannter Assistent, ein Lehrer, der gewöhnlich nur den stummen Zeugen bei dem Examen abgibt.

An der Spitze des gesammten Erziehungswesens in Polen steht seit dem unglücklichen Ende des Generals von Okuniew als sogenannter Curator oder Unterrichtsminister der wirkliche Staatsrath Herr von Muchanow *, ein Mann von biederem Charakter und trefflichen Kenntnissen. Allwöchentlich versammelt sich unter seinem Vorsitze der sogenannte Erziehungsrath, zu welchem Männer wie Suminski, Krusenstern (Sohn des berühmten Seehelden aus Reval) und Sopbianos (von Geburt ein Grieche) gehören. In diesen Sitzungen wird über alles berathen, was zum öffentlichen Unterrichte gehört. Der Erziehungsrath ist zugleich die höchste Behörde für die Censurangelegenheiten, die in Warschau große Wichtigkeit haben. Die Censur hat ihr Augenmerk namentlich auf Unterdrückung alles das polnische Nationalgefühl Aufstachelnden zu richten, und verfährt übrigens liberaler als gewöhnlich geglaubt wird.

Die höheren Schulen zerfallen in die Realgymnasien, die philologischen Gymnasien und das adelige Institut in Warschau. Das für das letztere bestimmte neue Gebäude soll mit Ausgang dieses Sommers beendet sein und gegen 120 adelige junge Leute aufnehmen. Die trefflichsten geschlossenen Anstalten Deutschlands haben bei der Erbauung zum Muster gedient. Außer den 120 Eleven wohnen hier drei sogenannte Gouverneurs, ein Russe, ein Franzose und ein Deutscher (die letzteren beiden müssen dem russischen Unterthanenverband angehören). Unter den Realgegenständen, die gelehrt werden, spielen Mathematik und Chemie die Hauptrolle; unter den Sprachen (Lateinisch, Griechisch, Russisch, Französisch und Deutsch) steht das Russische, mit welchem zugleich das Alt-Slavonische, die Grundsprache aller slavischen Dialekte, vorgetragen wird, obenan. Es läßt sich nicht in Abrede stellen, daß die russische Regierung die gelehrtesten Männer von Warschau an diesem Institute angestellt hat. Um in demselben Aufnahme zu finden, muß man einen Inhaber des Geburts- oder des Staatsadels (Tschin) zum Vater haben. Man findet daher hier Söhne von Ärzten, Kaufleuten, Advocaten u. s. w., nur selten Söhne reicher Handwerker; von den letzteren haben es einige unter großen Opfern dahingebracht, daß ihre Söhne an dem Institute zugelassen wurden. In größter Zahl besuchen die Söhne von solchen die Gymnasien.

Unter den vier im Königreich Polen bestehenden philologischen oder Gubernial-

* Gewöhnlich fällt diese Charge auf einen der verdientesten Generallieutenants. Zu Gunsten des gewesenen Garde-Obersten Herrn v. Muchanow hat man diesmal eine Ausnahme gemacht.

Gymnasien nehmen das in Warschau und das in Petrikau den ersten Rang ein; der Rector des letztern heißt Schaffer; der des ersteren ist der Baron v. Kaulbars, früher Rector der höheren Schule in Lublin, vor drei Jahren nach Warschau berufen. Das Warschauer Gymnasium besteht aus sieben Classen. Vor einigen Jahren wurden die höheren Classen gewisser revolutionären Sympathieen wegen auf höchsten Befehl aus Warschau entfernt und nach Petrikau und Lublin versetzt. Die angesehensten Familien der Stadt waren dadurch genöthigt, ihre Kinder, wenn diese ihren Schulunterricht vollenden sollten, vor der Zeit aus dem Hause zu geben; und dieses Schicksal traf mit den Polen auch die Söhne der russischen Großen. Der letztere Umstand hat es wohl hauptsächlich herbeigeführt, daß die Classen nicht lange nachher wieder nach Warschau zurückgebracht wurden. Nur einmal jährlich findet hier Abiturientenprüfung statt. Mathematik und russische Sprache bilden die Hauptgegenstände, in denen examinirt wird. Russische Geschichte und Geographie werden neben der allgemeinen besonders vorgetragen und mit großer Strenge eingeprägt.

(Fortsetzung folgt.)

III. Uebersichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

Kirchen- und Schulblatt in Verbindung. Herausgegeben von M. Teuscher, Kirchenrath, und Dr. Hanschmann, Seminarinspector und Director. Weimar, Hofbuchdruckerei. Jahrg. 1852. 318 S. 1853, Heft 1—3, 72 S.

Die theologischen und kirchlichen Zeitschriften in England verhandeln dort auch die Tagesfragen und die dauernden Interessen der Schule; sehr natürlich, weil die Schule mit der Kirche in einer Verbindung steht, die für beide ein Journal möglich und fruchtbar macht. Ob bei uns auch schon ein Blatt der Kirche und der Schule gleichmäßig dienen kann? Der Gedanke, von dem das oben genannte Blatt getragen wird, ist zu kunstreich. Wenn erst die Kirche und Schule selbst wieder in einer Verbindung stehen werden, die sich tiefer auslebt, als in der Besetzung der Schulinspectorate durch Geistliche, dann werden auch die beiden Theile des oben genannten Journals inniger mit einander verschmolzen werden, als bisher geschehen. Gott gebe, daß es bald so sei. Die Kirche soll dann in ein solches Blatt ihre Gaben und Arbeiten für die Schule niederlegen, die Schule die ihren für die Kirche. Da nun die Verbindung eines Kirchen- und Schulblattes uns im vorliegenden Fall das bemerkenswertheste zu sein scheint, so wird es gebilligt werden, daß wir auf das speciell Methodische, was es bietet, uns nicht weiter hier einlassen, sondern einen Mangel bezeichnen, der uns durch die schönsten neuen Methoden nicht aufgewogen werden kann. Das Blatt bringt an drei Stellen Nachrichten über die Simultanschule in Lengsfeld, deren die Päd. Revue auch (XXIX, 139) gedacht hat, und namentlich eine Darstellung des Religionsunterrichtes, wie er jüdischen und christlichen Kindern beliebig von jüdischen oder christlichen Lehrern erteilt werden könne. Ein Kirchenblatt sollte doch wohl ein Wort der Zuchtigung für solch ein Unternehmen haben und sollte der Schule zeigen, wenn sie es selbst nicht versteht, wie das Christenkind in den Geschichten des Alten Testaments schon das Licht müsse durchscheinen sehen, welches in der Fülle der Zeit erschienen ist, und daß in jenen nur den Schatten der zukünftigen Güter erkennen lehrte. Es sollte zeigen, wie das Gesetz dem Christenkinde müsse ausgelegt werden als ein Zuchtmeister auf Christum.

Da die betreffende Behörde in dem Blatte alle amtlichen, das Kirchen- und Schulwesen angehenden Erlasse allgemeinen Inhalts niederlegen läßt, so kann es in seinem Kreise von Einfluß werden. Desto größer die Verantwortung der Redaction.

Pädagogische Blätter, mit besonderer Rücksicht auf das gesammte Schulwesen der thüringischen Staaten. Herausgegeben von Dr. H. Kern, Prof. am Gymnasium zu Coburg. Coburg, Riemann. Monatlich 1 Heft von ungefähr 3 Bogen. Preis des Jahrganges 2 Rthlr.

Der Herausgeber dieses neuen Blattes ist den Lesern der Revue schon durch einige in ihr niedergelegte Arbeiten bekannt. Dienen soll es zunächst der Wissenschaft der Pädagogik, im Speciellen aber die scholastische Einheit der thüringischen Staaten fördern, sei es auch nur durch innerliche Vereinigung ihrer Schulmänner und Schulen. Nach dem Vorwort soll in ersterer Hinsicht vorzüglich das Augenmerk sein, die neuen Bildungselemente, welche Volksschule und Gymnasium der neuern Zeit in sich aufgenommen haben, ohne sie schon mit den alten verschmolzen zu haben, dem Zwecke der Schule gemäß gestalten zu helfen.

Vielleicht wäre mit eben so großem Recht der neuen Schule vorzuwerfen, daß sie zu neuen Bildungselementen in Volksschule und Gymnasium gegriffen, ohne die alten voll auszubenten. Eine größere Verschuldung ist es gewiß, daß man, statt in die Tiefe, immer mehr in die Breite gegangen ist, Erweiterung der Bildung in Vermehrung der Unterrichtsgegenstände gesucht und eine falsche Vielseitigkeit am Vielerlei erstrebt, mechanisch an einander reihend, statt das Gewebe der Vorstellungen innerlich mannigfaltiger zu verflechten. So legt jetzt der Schulunterricht Vorstellungsmassen lose neben einander, die sich nicht gegenseitig stützen und wecken, und das wird immer geschehen, wenn man nicht als Princip des Unterrichtes festhält, daß um Einen Kern der Krystallisationsproceß in Wirksamkeit gesetzt werde, daß von einem Centrum aus Umschau und Ausdehnung nach der Peripherie hin statfinde, wo man gewiß sein kann, daß die Einheit der Bildung erhalten bleibe, die am Ende die rechte Gemüthsbildung möglich macht oder selber ist. Wenn jetzt von den differentesten Richtungen her auch wirklich auf ein Zusammenklingen der verschiedenen Melodien hingearbeitet werden kann, wird dieß doch nur in seltenen glücklichen Fällen erreicht, von solchen glücklichen Naturen etwa, die nicht eher in sich ruhen, als bis sie selbst die Harmonisirung in sich vollzogen haben. Wir wollen auch Vielseitigkeit des Interesses, aber von einem Grundstock des Wissens ausgehend, von einem einfachen Stoff, in den der Geist immer tiefer nur dadurch eingesenkt und immer reicher an ihm genährt werden kann, daß die Beziehungen allmählig zahlreicher und mannigfaltiger gemacht und hervorgesucht werden, in welchen jenes zu näheren und ferneren bildenden Stoffen steht.

Wir erwarten also mit Herrn Kern nicht in Frieden bleiben zu können. Da wir aber gute Freunde sind und in der Methode der Untersuchung pädagogischer Fragen sogar durch die Herbart'sche Philosophie einander nahe genug stehen, so soll, denken wir, unser Zwist beiderseits mit Freuden durchgefochten werden und der Sache helfen können. Wir proponiren Herrn K. gleich unsere Arbeit zur Reform der Volksschule (1853, Juli-August der Revue), die er uns nicht ungerügt wird hingehen lassen. Dabei haben wir aber den Wunsch, daß vorweg die Erweiterung des Kreises der praktischen Ideen, welche die Revue (Band 28, Heft Juli-August 1851) vorgenommen hat, entweder direct anerkannt oder widerlegt werde. Herbart's praktische Philosophie kennt nämlich nur die praktischen Ideen der innern Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts.

der Billigkeit und die abgeleiteten ethischen Ideen: das Rechtssystem, Lohnsystem, Verwaltungssystem, Cultursystem, beseelte Gesellschaft. Scheibert fügt hiezu die Idee des Glaubens und das System des Cultus. Die Herren Herbartianer und Philosophen *ex professo* werden wohl daran gehen müssen, den Profanen Rede zu stehen.

An Abhandlungen haben die Pädag. Blätter bis jetzt gebracht:

Ueber das Schulwesen der Stadt Hildburghausen im 16. bis 18. Jahrhundert von Dr. Emmerich. — Ein Schritt zur Einheit im thüringischen Schulwesen von H. Kern. (Die Art, wie der Herr Verf. diese von ihm zuerst in der Päd. Revue verhandelte Sache hier weiter verfolgt, ist gewiß die einzige, die etwas, oder sagen wir lieber: recht viel, wirken kann. Ein Schritt und noch ein Schritt und wieder einer und sich nichts verdrießen lassen, das fördert. Der Verf. proponirt hier: ein gemeinschaftliches Abiturientenreglement, eine gemeinsame Prüfungscommission für Schulamtsandidaten und sei es zunächst für drei Staaten).

Ein Schulfest in Canterbury von Dr. Voigtmann. — Ueber Rettungshäuser von Dr. Schuster. — Reliefsarten von Zizmann. — Zum Bruchrechnen von demselben. — Die Zerspitterung des Unterrichts von H. Kern.

Außerdem finden wir unsere Freunde Ballauff und Miquel. Der erstere handelt über das planmäßige Zusammenwirken der Lehrer an einer Schule. Der andere über die Aufmerksamkeit und über die geographisch-geschichtlichen Repetitionen bei dem biographischen Geschichtsunterricht auf Gymnasien und h. Bürgerschulen.

So sehen wir auch hier, wie die Herren Herbartianer an die eigentlichen schwebenden Fragen herangehen und den von uns oft bezeichneten Mangel der wissenschaftlichen Pädagogik zu mindern suchen, nämlich indem sie Bausteine liefern zu einer Schulpädagogik, von der auch bei Herbart sogar nur die ersten Anfänge sichtbar werden. Doch davon muß hier abgebrochen werden.

Die zweite Abtheilung bringt litterarische Berichte, Urtheile über Bücher, mit denen wir vielfach ganz übereinstimmen; die dritte endlich Schul- und Personalmeldungen aus Thüringen, Amtliches und Nichtamtliches, theils referirend, theils kurz kritisch. Außerdem findet man die Pädag. Bibliographie.

Wir wünschen dem Blatte guten Erfolg.

Beiträge zur Pädagogik. Herausgegeben von Collegienrath Prof. Ehrämer in Dorpat. Dorpat, Karow. Leipzig, Hartmann.

Diese einzige deutsche pädagogische Zeitschrift Rußlands oder vielmehr der deutschen Ostseeprovinzen Rußlands ist in der Revue schon früher (XXIX, 110) rühmlichst erwähnt; sie erschien damals unter dem Titel: Das Erziehungs- und Unterrichtswesen in den russischen Ostseeprovinzen. Ihr Reichthum an eigentlich pädagogischem Stoff hat seitdem nicht abgenommen. Das neueste und zugegangene Heft 1852, 1. Lief., enthält: Das pädagogische Vereinswesen, die Grundlage der neuern pädagogischen Zeitschriftenlitteratur Deutschlands. Eine (sehr vollständige) Uebersicht der pädagogischen deutschen Zeitschriften seit 1850, verglichen mit der Zahl der bestehenden Lehranstalten. Einen Bericht Saint-Marc Girardin's im Journal des Debats über des Erzbischofs von Orleans, Dupanloup, Briefe betreffend die Frage, ob die häusliche Erziehung der öffentlichen vorzuziehen. (Diesen Artikel werden wir in der zweiten Abtheilung der Revue unsern Lesern vorlegen). Schulnachrichten aus Rußland (die wir auch benutzen werden). Aphorismen und Analekten über die Kinderstube.

Pädagog. Revue, 1853. 2te Abtheil. Bd. XXXV.

26

Oldenburgisches Schulblatt. Herausgegeben von Sägelsen und Ballauff.
Oldenburg, Schmidt.

Daß dieses Provinzialschulblatt guten Fortgang habe, wünschen wir von Herzen namentlich um der lehrreichen Arbeiten des Herrn Ballauff willen. Das Jahr 1851 hat von ihm folgende Abhandlungen gebracht: Die pädagogische Bedeutung des Märchens; über vorgeschriebene Schulpläne; die höhern Bürgerschulen unseres Staatsgrundgesetzes; Bemerkungen über das Verhältniß zwischen pädagogischer Theorie und Praxis; Probe eines Lehrgangs für den geometrischen Unterricht; formale Bildung und materiales Wissen; über die Verfrühung der Vergnügungen. Das Jahr 1852: Das Recht eines Jeden, an seinen religiösen Ueberzeugungen ungestört festhalten zu dürfen; der grammatische Unterricht in der Volksschule; über die Richtung, welche die Volksschule den Anforderungen der Gegenwart gemäß zu nehmen hat; über die Wahl der Schulinspektoren durch die Lehrer und die Organisation des Schulwesens im Allgemeinen. *

IV. Archiv des Schulrechts.

• Preußen.

Circularverfügung der Königl. Regierung zu Frankfurt
a. d. O. vom 26. März 1853, betreffend den Lehr- und Ein-
richtungsplan für Dorfschulen von Golpisch.

Indem wir Euer zc. hier beigehend zc. Exemplare der Schrift des Predigers Golpisch zu Jaehnsdorf, Einrichtungs- und Lehrplan der Dorfschulen zc., übersenden, um solche an die Bibliothek der pädagogischen Lesegesellschaft oder an einzelne Ortschulbibliotheken als deren Inventarium abzugeben und die Inventarisationscheine binnen sechs Wochen einzureichen, haben wir mit großer Befriedigung wahrgenommen, wie diese Schrift fast in allen Lehrerconferenzen vielfach zur Besprechung gekommen ist und wie mehrere Herren Geistliche und Schullehrer dadurch veranlaßt worden sind, die Schulen der Pfarodie Jaehnsdorf selbst zu besuchen.

Wir empfehlen Euer zc. mit diesen Besprechungen fortfahren zu lassen und sie zu einem praktischen Ziele hinzuleiten, und fügen nachstehend einige Bemerkungen hinzu, welche nicht eine förmliche Beurtheilung der gedachten Schrift und des darin empfohlenen Verfahrens enthalten, sondern nur auf einige Punkte aufmerksam machen sollen, die besonders zu beachten oder bei denen Mißverständnisse und Fehlgriiffe zu besorgen sind.

1. Es würde ein beklagenswerther Irrthum sein, wenn man die Golpisch'schen Rathschläge dazu mißbrauchen wollte, um die Jugendbildung des Landvolkes auf ein unter dem wirklichen Bildungsbedürfnisse desselben stehendes Maß herabzusetzen. Die gedachte Schrift will nur diesen Unterricht dem wirklichen Bedürfnisse des Landvolkes anpassen, ihn von unnützem Beiwerke frei machen, denselben enger anknüpfen an das Leben im Staat, Kirche und Haus, ihm eine strengere praktische Richtung darauf und auf den künftigen einfachen Lebensberuf des Landmannes geben, um die Schule, indem sie alle zusammengefaßten Kräfte derselben auf dieß Ziel hinrichtet, um so mehr zu kräftigen, eine dem Bedürfnisse ausreichend entsprechende und intensiv tüchtige und nachhaltige Bildung in naturgemäßen Fortschritten zu geben. Dieser Gesichtspunkt

* Und fehlt: 1853, Nr. 1; 1852, Nr. 4.

wird bei der Beurtheilung und Benützung der Rathschläge dieser Schrift festzuhalten sein.

2. Eben so wenig wird man in den in dieser Schrift enthaltenen Andeutungen über die Gestaltung einer Landschule das Bild einer derartigen Musterschule sehen wollen, das überall zum Grunde gelegt und einen Schematismus des Unterrichts, der überall angewendet werden müsse. Es ist des Musterhaften sehr viel darin; es wird dieß aber hauptsächlich dadurch, daß es in consequenter Weise auf das vorstehend ad 1 angedeutete Ziel sich hinrichtet. Jede Schule ist ein Individuum, dem zwar allgemein richtige Grundsätze der Pädagogik und Didaktik zum Grunde liegen müssen, dem aber seine individuelle Gestaltung, wie sie Tüchtigkeit und Individualität des Lehrers, der Bildungszustand der Einwohner des Orts und besondere Localverhältnisse bedingen, nicht genommen werden kann.

Auch in der Parochie Jaehnsdorf selbst hat jede Schule ihre locale Färbung, ein Beweis, daß jede aus dem wirklichen Bedürfnisse hervorgegangen und ihren individuellen Kräften gemäß auf die Erreichung des ihr möglichen Zieles hin gerichtet worden ist.

3. Die Anwendung der Rathschläge der gedachten Schrift erfordert ein tieferes Eingehen in dieselbe und eine sorgfältige Prüfung dessen, was davon nach den oben angedeuteten individuellen Rücksichten für jede besondere Schule anwendbar ist, und es muß dieß in jedem einzelnen Falle der Umsicht und dem Urtheile der geistlichen Herren Schulaufseher überlassen werden. Am meisten werden diejenigen Schullehrer sich täuschen, welche durch Nachahmung bloß der äußern Form der von dem Prediger Goltzsch empfohlenen Unterrichtsweise ihre Schule besser zu gestalten oder einen Mechanismus in dieselbe einzuführen hoffen möchten, der ihnen die Arbeit des Schulunterrichtes erleichtern soll. Gegentheils erfordert gerade die Befolgung jener Rathschläge die angestrengteste Thätigkeit und eine geistige Regsamkeit, deren Mangel bei Anwendung eines todten Mechanismus nur noch mehr das geistige Leben der Jugend schwächen würde.

4. Die Theilung der Schule in zwei Classen, von denen die eine Vor-, die andere Nachmittags zur Schule kommt und die an zwei Tagen der Woche gemeinschaftlich unterrichtet werden, kann nie allgemeine Regel werden. Sie ist nur da nöthig, wo der Raum der Schulstube die ganze Kinderzahl vereinigt nicht zu fassen vermag oder wo die Anstellung eines erforderlichen zweiten Lehrers nicht sogleich zu Stande gebracht werden kann, oder wo auch bei hinreichendem Raume der Schulstube und bei nicht übermäßiger Schülerzahl der Lehrer die erforderliche Geschicklichkeit, die ganze Schülerzahl in mehreren Abtheilungen gleichzeitig in gehöriger Weise zu unterrichten, so wenig besitzt, daß von ihm bei der Trennung derselben in zwei Classen ein Mehreres in seinen Leistungen mit Grund gefordert und erwartet werden könnte. Wo in dieser Hinsicht weder das Eine noch das Andere der Fall ist, da sind an sich keine hinreichenden Gründe vorhanden, die bisherige Unterrichtszeit in den Landschulen während des Winterhalbjahrs zu verkürzen, wozu noch kommt, daß in vielen Fällen eine solche Trennung nicht wohl ausführbar ist, weil die aus entfernten Orten zur Schule kommenden kleineren Kinder auf ihrem Wege dahin von den größeren und älteren begleitet werden müssen, oder weil manche Gemeinden eine solche an sich nicht nothwendige Verkürzung der Unterrichtszeit ihrer Kinder sich nicht gern gefallen lassen würden.

Doch muß zugestanden werden, daß ein sechsstündiger Unterricht die Kinder im Uebermaße anstrengt und daß es wünschenswerth ist, den Religionsunterricht für die Abtheilung der jüngeren und der älteren Kinder, jeder besonders, auch in sonst ungetrennten Schulen ertheilen zu lassen. Inwiefern dieß in einzelnen Schulen geschehen

kann, müssen wir der Erwägung der Herren Ortsschulaufseher mit den Schulvorständen anheimstellen. Den sechsstündigen Unterricht betreffend, so autorisiren wir die Herren Schulaufseher, denselben in denjenigen Schulen, wo er noch während des Winterhalbjahres an den vollen Schultagen in der Art stattfindet, daß Nachmittags noch drei Stunden gehalten werden, um eine Nachmittagsstunde kürzen zu lassen, wenn nicht besondere Hindernisse, wie kaum angenommen werden kann, dem entgegenstehen.

In der Verpflichtung der Lehrer zur Ertheilung der gesetzlichen Stundenzahl darf hierdurch nichts geändert, sondern es muß vorbehalten werden, eine solche Verpflichtung zur Zeit, wo sie nothwendig wird, wieder geltend zu machen, namentlich, wenn aus einem der oben gedachten Gründe die Schule in zwei getrennt zu unterrichtende Classen getrennt werden muß. Dem mit dem Zwecke der Trennung nicht wohl vereinbarten Vorschlage des Predigers Golpsch, in sonst völlig getrennten Schulen die beiden Classen an zwei Tagen der Woche wieder zum gemeinsamen Unterricht zu vereinigen, können wir im Allgemeinen nicht beistimmen. Der Zweck dieses Vorschlages scheint bloß der, eine Gleichmäßigkeit in der Zahl der Unterrichtsstunden für jede Abtheilung herzustellen.

Eine solche Gleichmäßigkeit ist aber nicht nothwendig. Es wird vielmehr für die Unterclasse hinreichen und der nothwendigen Erweiterung des Unterrichts in der Oberclasse mehr entsprechen, wenn der untern Classe zwei, der obern aber drei Stunden während des Winterhalbjahres täglich ertheilt werden.

5. Was nun die Behandlung einzelner Fächer des Unterrichts in der Golpsch'schen Schuleinrichtung betrifft, so verdient zuvörderst besondere Beachtung:

- a. der erbauliche Charakter, welcher darin der Religionsstunde gegeben ist.

Die Formen dazu werden sich leicht demjenigen Lehrer darbieten, dem es an eigenem innern religiösen Leben nicht fehlt und der sich bewußt bleibt, daß das Wissen in der Religion nicht der letzte Zweck des Religionsunterrichts ist, sondern die Bildung eines christlichen frommen Herzenslebens der Kinder, ein Zweck, der richtig und in seinem ganzen Umfange ins Auge gefaßt, auch den Abweg vermeiden lassen wird, daß man durch bloße Anregung des Gefühls dieß erreichen zu können vermeint und den Anbau des Wissens in allen den Beziehungen und in dem Umfange, wie es der christliche Religionsunterricht in Schulen erfordert, verabsäumt.

- b. Was ferner bei den nach den Ideen des Golpsch eingerichteten Schulen zu beachten ist, das ist die Verbindung verwandter Lehrfächer mit einander und der wechselnde Gebrauch verschiedener Unterrichtsformen selbst bei demselben Lehrstoffe. Die Verbindung des ersten Lese- und Schreibunterrichts besteht schon sonst auch in den meisten guten Schulen, aber es werden in den Golpsch'schen Schulen auch Schönschreiben und Rechtschreiben nicht getrennt; Sprechen, Lesen, Schreiben werden gebraucht, um die nöthige Sprachbildung zu befördern, und auch für den Religionsunterricht und selbst für den Unterricht in den sogenannten Realien zu Hülfe genommen.

Ähnliches ist im Allgemeinen überall zu empfehlen, doch nur unter der Bedingung, daß die Verbindung verschiedener Lehrfächer in Einer Section eine naturgemäße, sich von selbst darbietende, in wechselseitiger Beziehung des Einzelnen auf einander organische und nicht eine bloß mechanische und willkürliche ist. In dieser Beziehung erscheint die bald theilweise, bald vollständige Vereinigung des Sprechens, Lesens, Schönschreibens und Rechtschreibens in einer Section ganz als eine naturgemäße. Aber man vergegenwärtige sich dabei, daß im Rechtschreiben zwar Auge und Ohr, richtiges Lautiren und Sprechen, Lesen und Ab-

schreiben das Meiste beitragen, um eine erwünschte Fertigkeit darin hervorzu-
bringen, daß aber der Beitrag dazu noch nicht entbehrt werden kann, den die
Grundlage der Sprachbildung und das Conventionele in der Rechtschreibung
dazu geben muß. Eine solche Zusammenfassung der vorgedachten Fächer und
Übungen, verbunden mit passenden Gedächtnisübungen mit strengem Halten
auf Angemessenheit des schriftlichen oder mündlichen Ausdruckes zu den Gesetzen
des Denkens und dem Inhalte des Darzustellenden wird an sich schon die sicherste
Grundlage des auch sprachlich richtigen Ausdruckes in Wort und Schrift sein,
ohne daß es einer eigentlichen Lection für grammatischen Unterricht bedarf. Aber
man wird dennoch nicht unterlassen dürfen, im Fortgange der oben gedachten
Übungen diejenigen Sprachregeln, die selbst zum logisch richtigen Ausdrucke und
die zur Vermeidung der in der Volkssprache am meisten vorkommenden Fehler
gegen Sprachrichtigkeit nöthig sind, für den praktischen Gebrauch zum Bewußt-
sein zu bringen und nur einen halben bald nach den Schuljahren verloren ge-
henden Erfolg erreichen, wenn man die Fertigkeit im richtigen Sprachausdrucke
bloß auf Gewöhnung und Bekung eines nicht zum Bewußtsein kommenden
Sprachgefühls allein bauen zu können meint. Bei den Gedächtnisübungen, von
denen bei den von Goltsch empfohlenen Schuleinrichtungen ein großer Gebrauch
gemacht wird, wollen wir nur noch für alle Fächer, wo dieß geschieht, erinnern,
daß die Lehrer sich vor der Verwechslung des Wort- und Sachgedächtnisses hüten.
Beide müssen geübt werden. Das Wortgedächtniß läßt aber nicht immer das
Sachgedächtniß voraussetzen. Wenn ein Kind den Inhalt des Gelesenen oder
Vorgetragenen mit denselben Worten wiedergibt, so ist dieß noch kein Beweis,
daß es die Sache selbst richtig aufgefaßt und sich angeeignet habe. Der ferneren
Beachtung empfehlen wir

- c. die Behandlung des Rechenunterrichts in den Goltsch'schen Schulen, insbesondere
so weit er sich auf Denkrechnen (Kopfrechnen) bezieht, namentlich auf den untern
Stufen dieses Unterrichts. Die dazu gebrauchten Lehrmittel sind sehr zweckmäßig,
namentlich die Ziffernstöcke, zu deren Ueberziehung die dazu gedruckten Bogen in
dem Verlage von Wiegandt und Grieben zu Berlin zu haben sind. — Daß aber
dabei die Übung im schriftlichen (Ziffern-) Rechnen ganz unterlassen werden solle,
können wir nicht als zulässig erachten. Die habituelle Fertigkeit darin ist für das
praktische Leben nöthig und wird mit Recht von den Eltern gefordert.

Ebenso können wir

- d. den musikalisch gebildeten Lehrern nicht den Unterricht im Singen nach Noten
oder aushülfslich nach Ziffern erlassen.

Die bloße Einübung nach dem Gehör, so viel auch dadurch geleistet werden
kann, würde die Verbesserung des Kirchengesanges auf das äußerste erschweren
und den darin herrschenden Fehlern eine längere Dauer sichern.

- e. Den sogenannten Realien ist in den Goltsch'schen Schulen nur ein geringer
Raum gestattet. Es scheint dieß hauptsächlich aus dem Grunde geschehen zu sein,
weil der Unterricht hierin theils in andere Lectionen verwebt, theils hauptsächlich
nur durch Lesen und Schreiben ertheilt werden soll, und es ist nicht anzunehmen,
daß dieser Unterricht in einem ungerechtfertigten Maße hat beschränkt werden
sollen. Auch dem Kinde des Landmannes soll die Natur nicht ein verschlossenes
Buch und das Vaterland nicht ein Gegenstand der Unkenntniß und der Gleich-
gültigkeit bleiben. Alle Vorwürfe, welche diesem Unterrichtsfache in Elementar-
schulen gemacht worden sind, treffen nur die für die Verhältnisse solcher Kinder

ungeeignete Wahl des Stoffes und die unzweckmäßige Behandlung desselben. Der formale Zweck muß hierin mehr vorherrschen als der materielle des bloßen Wissens. Bei der Kenntniß der Natur kommt es nicht sowohl auf die Bereicherung des Wissens darin, als vielmehr darauf an, daß der Blick des Kindes auf die daselbe umgebende Natur geschärft werde, wozu insbesondere die Betrachtung lebender Pflanzen ein so zweckmäßiges Mittel darbietet, und daß das Kind angeleitet wird, bei den gewöhnlichen vorkommenden Naturerscheinungen nach Ursache, Wirkung und Zusammenhang zu fragen. Durch die Erdbeschreibung soll das Kind lernen, sich in seiner Heimat, in dem Vaterlande und (in gehobenen Schulen) auch darüber hinaus zu orientiren. In den Unterricht in der Geschichte geht nichts hinein, als wodurch nothwendig Einiges in der biblischen Geschichte erläutert werden muß, und was die Kinder die Zustände des Vaterlandes, deren Entstehung, so wie die der kirchlichen Verhältnisse darin richtig verstehen, was sie die großen Thaten unserer Vorfahren und Regenten, die Regentenweisheit, den Heldenthum, die Liebe derselben zu ihrem Volke auf Bewunderung erweckende Weise anschauen läßt, und was der Liebe zum Vaterlande, dem Sinne, der aufopfernden Hingebung für dasselbe, dem Gehorsam gegen Gesetz und Obrigkeit und treuer Anhänglichkeit an König und Herrscherstamm kräftige Nahrung bei den Kindern gibt. Vieles von dem Material dieser Fächer kann an andern Fächern angeknüpft werden, wie beispielsweise Manches aus der Naturbetrachtung oder wie die Reformationsgeschichte an den Religionsunterricht. Aber nur bloß gelegentlicher Unterricht darin wird zu einem richtigen Verständnisse nicht hinreichen. — Das Wünschenswerthe wäre, wenn der Lehrer es vermöchte, das ganze seiner Elementarschule nöthige Material der sogenannten Realien zu einem an sich zusammenhängenden organischen Ganzen zu verbinden und daraus eine Lektion zu machen. — Dazu dürften aber sehr wenige Lehrer befähigt sein. — Jedenfalls werden sich wenigstens zwei dieser Fächer mit einander verbinden lassen. Dadurch, so wie durch die nöthigenfalls nur successive Behandlung des einen oder des andern Faches in jedem Jahrescurfus und durch die ad 5 b angedeutete Combination mehrerer Lektionen wird sich die nöthige Zuhilfenahme für den Realunterricht immer gewinnen lassen. Die Ertheilung desselben aber bloß durch Schreiben und Lesen können wir in keinem Falle dazu für genügend und zweckmäßig erachten.

Auf die Natur kann das Kind nur in anschaulicher Weise hingewiesen, in ähnlicher Weise kann es nur in den räumlichen Verhältnissen orientirt und in den rechten vaterländischen Gefinnungen kann es nur erweckt werden durch den freien lebendigen Vortrag des Lehrers, der, wenn er auch nicht alles enthält, was im Buche steht, dennoch, wenn die Sprache des Herzens sich damit verbindet, viel wirksamer sein wird. Daß übrigens, wo eine Schule auf so niedriger Stufe steht, daß kaum das Unentbehrlichste in Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen geleistet wird, einstweilen der Unterricht in den Realien ganz weggelassen müsse, ist sonst schon erinnert worden.

- f. Da die Thätigkeit des Lehrers in eine positiv oder entwickelnd lehrende und eine das Erlernte und Aufgefaßte einübende sich theilt, beides aber in einer zahlreichen Schule in derselben Stunde abwechselnd mit beiden Abtheilungen derselben geschehen muß, so kann die, so wie in vielen andern Schulen, auch in der Goltzsch'schen stattfindende Zuhilfenahme von Helfern unter den Kindern zur Fortsetzung der eingeleiteten Uebungen nur empfohlen werden.

g. Eben so empfehlenswerth ist die in diesen Schulen bestehende häusliche Beschäftigung der Kinder, nicht bloß mit Auswendiglernen, sondern auch im Schönschreiben und schriftlichen Ausdruck. Dem Lehrer, der das Vertrauen der Eltern und Kinder besitzt, kann es nicht schwer werden, diese Beschäftigung einzuführen. Fehlt es an Papier, so bleibt immer noch die Schiefertafel.

Wir übergehen, was sonst in der gedachten Schrift für Erwägung und Beachtung Wichtiges sich darbietet, und überlassen dieß denjenigen, welche bei der weitem Besprechung derselben den Lehrern ferner leitend zur Seite stehen werden, noch besonders hervorzuheben. Unser Wunsch ist nur, daß die in dieser Schrift ausgesprochene und von der vorstehenden Verfügung ad 1 bis 3 vor Mißdeutungen beschützte Absicht recht klar ins Auge gefaßt, in ihrer Wichtigkeit erkannt und die Mittel aufgesucht und mehr und mehr aufgefunden werden, in der den Ortsverhältnissen gemäßen Weise derselben zu entsprechen.

Es wird sich dann jedes Orts von selbst der davon unter Zustimmung und Leitung der Herren Ortschulaufsichter für die Schule zu machende Gebrauch ergeben. Wir hoffen, daß der Gewinn, den davon die Herren Superintendenten und Schulinspectoren in dem nächsten allgemeinen Jahresbericht über das Schulwesen uns einzuberichten haben werden, ein nicht unbedeutlicher sein werde.

Frankfurt a. d. O., den 26. März 1853.

Königliche Regierung,
Abtheilung für die Kirchenverwaltung und das Schulwesen.
Meuß.

Circularverfügung der Königlichen Regierung zu Potsdam
vom 3. Mai 1853, betreffend das Verhältniß der Schullehrer als Religionslehrer zu ihren Ortspfarrern.

Vorgekommene Anfragen, in welchem Verhältnisse der Schullehrer als Religionslehrer zu seinem Ortspfarrer und der in der Schule zu ertheilende Religionsunterricht zu dem Confirmandenunterrichte stehen soll, veranlassen uns zu folgenden Eröffnungen.

Nach Maßgabe der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen (Generallandschulreglement vom 12. August 1763 §§ 24 und 25 und allgem. Landrecht Theil II, Tit. 12, §§ 12—14 und 47 und 49) steht die Schule und der Lehrer mit seinem Unterrichte überhaupt unter Aufsicht und Leitung des Ortsgeistlichen, welcher mit Beobachtung der von den Obergewaltigkeitsbehörden ertheilten oder genehmigten Schulordnungen und Vorschriften den Lehrplan der Schule festzustellen und dessen Ausführung und den Unterricht des Lehrers zu überwachen hat.

Vornehmlich gilt das alles von dem in der Schule zu ertheilenden und stets als Hauptzweck derselben zu betrachtenden Religionsunterrichte, um so mehr dieser den dem Geistlichen obliegenden Confirmandenunterricht vorbereiten soll, also demgemäß geregelt und behandelt werden muß.

Es folgt daraus, daß dem Pfarrer, wie schon hinlänglich in dem oben allegirten § 25 des Generallandschulreglements angedeutet ist, die speciellste Anordnung hinsichtlich der Ertheilung des Religionsunterrichts in der Schule zusteht, und sind dazu wie überhaupt zur Leitung der Lehrer und ihrer ganzen Wirksamkeit, die angeordneten, monatlich von jedem Pfarrer mit den Lehrern seiner Pfarochie zu haltenden amtlichen Conferenzen besonders bestimmt und zu benutzen.

Welche Tendenz und Beschaffenheit, welcher Umfang und Stoff dem Religionsunterricht in der Schule gebührt, lehrt einerseits eine gehörige Erwägung der geisti-

gen Eigenthümlichkeit der bei weitem größern Zahl der Schüler, andernteils aber die richtige Würdigung des Zwecks und der Beschaffenheit des Confirmandenunterrichts, auf den die Schule vorbereiten soll.

Während nämlich der größte Theil der Schuljugend noch in dem Alter steht, in welchem das Anschauungsvermögen und das Gedächtniß noch die vorherrschenden Kräfte sind, denen etwas Concretes und geeignetes Material nicht vorenthalten werden darf, wogegen eine nur das Denken über abstracte Gegenstände in Anspruch nehmende, ohnehin oft in flache und trockene Verstandesübung ausartende gemüthlose Katechese die Kinder leicht ermüdet und langweilt: soll der Confirmandenunterricht nicht etwa nur eine Wiederholung des Religionsunterrichts in der Schule sein oder dazu dienen, verbliebene Lücken auszufüllen, sondern er soll als ein im Verstand erleuchtender und das Herz erweckender und gewinnender systematischer Religionsunterricht den gereiften und zum Denken geführten Schülern die christliche Lehre mit schriftmäßiger Begründung in gehörigem Zusammenhange geben und aufnehmbar machen, wozu er bei den durch die Schule vorbereiteten Kindern möglichst viel Empfänglichkeit und alles nöthige Material vorfinden muß.

Daraus ergibt sich die Aufgabe für die Schule hinsichtlich des in ihr zu ertheilenden Religionsunterrichts.

Formell religiöse Weckung und Bildung der Kinder nach Kopf und Herz, nach Sinn und Willen, biblische Geschichte alten und neuen Testaments, Sprüche, ganze Abschnitte und Gleichnisse aus der heiligen Schrift, die evangelischen Sonn- und Festtagsperikopen, Liederverse und ganze Kernlieder aus dem kirchlichen Gesangbuche, Gebete, Bibel- und Gesangbuchsunde, biblische Chronologie und Kenntniß des Schauplazes der biblischen Begebenheiten, vornehmlich des heiligen Landes, die zum Verstehen der Bibel nöthigen Wort- und Sacherklärungen, das Nothwendigste aus der christlichen Kirchengeschichte, hauptsächlich aber Reformationsgeschichte und Kenntniß des Ursprungs und der Bedeutung der christlichen Sonn- und Festtage, — das alles in gehöriger Abstufung und angemessener Verbindung, — geistvoll und anregend, belehrend und erbaulich behandelt, ist nebst fleißigem Bibellese Hauptaufgabe für den Religionsunterricht in der Schule, wozu sich fortwährend auch ein tüchtiges Lernen und eine zweckmäßige Behandlung des Katechismus gesellen muß, der zwar nicht bloß dem Gedächtnisse der Kinder eingeprägt und dem Wortverstande nach — was freilich zunächst Hauptsache ist — erklärt werden darf, aber doch nicht systematisch und ausführlich, wie im Confirmandenunterrichte, sondern in der Kürze mit Eindringlichkeit, und zwar vornehmlich auf Veranlassung biblischer Sprüche und Geschichten, erwecklicher Liederverse und mancher Vorkommenheiten im täglichen Leben und in Verbindung mit dem allem zu behandeln, zum Verständnisse zu bringen und fruchtbar zu machen ist, worauf sich auch der Lehrer ohnehin wird beschränken müssen, wenn er das, was ihm oben als seine Hauptaufgabe bezeichnet ist, gehörig bewältigen und seinen Religionsunterricht der Beschaffenheit und Fassungskraft des größern Theils seiner Schüler anpassen will.

Hiernach den Religionsunterricht in jeder Schule zu regeln, geben wir den Herren Geistlichen um so ernstlicher auf, als sich leider herausstellt, daß die Schulen das, was ihnen vornehmlich obliegt, im Religionsunterrichte meistens nicht leisten, da sich dieser nur zu häufig in das Gebiet des Confirmandenunterrichts verirrt und dabei nicht selten in eine die Herzen der Kinder erkältende, gemüthlose und Kopf und Herz leer lassende Denk- oder Gedächtnißübung ausartet.

Wie deshalb in den Synodallehrerconferenzen die hier beregte hochwichtige Angelegenheit eifrig zu verhandeln ist, so hat jeder der Herren Pfarrer mit den Lehrern

seiner Pfarodie, welche nöthigenfalls zwar Anweisung erhalten und befolgen, aber mehr doch durch Ueberzeugung und Einsicht als durch Gebot und Vorschrift geleitet und vor Allem für eine auf lebendigen Glauben gegründete ächt christliche Auffassung des Inhalts der Schrift, der biblischen Lehren und der Heilswahrheiten, wie für eine geistvolle und erweckliche Behandlung ihres Religionsunterrichts gewonnen werden müssen, speciell und sorgsam das Nöthige zu berathen und festzustellen.

Em. zc. erhalten von diesem Circulare die erforderliche Anzahl von Exemplaren, um jeden Ihrer Herren Synodalen damit zu versehen.

Potsdam, den 3. Mai 1853.

Königliche Regierung,
Abtheilung für die Kirchenverwaltung und das Schulwesen.
gez. Zander.

An sämtliche Herren Superintendenten und Kreis Schulinspektoren.

Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.

Verfügung vom 10. August 1853 betreffend die Zulassung der Candidaten der Theologie zur Prüfung *pro facultate docendi*.

Dem königl. Provinzialschulcollegium communicire ich hierbei Abschrift (a) einer an sämtliche kön. wissenschaftliche Prüfungscommissionen gerichteten Verfügung, die Zulassung der Candidaten der Theologie zur Prüfung *pro facultate docendi* betreffend, zur Kenntnissnahme und Beachtung.

Ueber die in Veranlassung dieser Anordnung gemachten Erfahrungen sehe ich nach Jahresfrist dem Berichte des kön. Provinzialschulcollegiums entgegen.

Berlin, den 10. August 1853.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.
An sämtliche kön. Provinzialschulcollegien.

a. Es ist in vieler Beziehung wünschenswerth, für das Lehramt an den Gymnasien Männer zu gewinnen, welche durch gründliche theologische Bildung zur Ertheilung des Religionsunterrichts befähigt sind, zugleich aber durch Uebernahme von anderen Unterrichtsfächern in die Reihe der ordentlichen Lehrer einzutreten Beruf und Neigung haben. Die kön. Provinzialschulcollegien werden es sich daher angelegen sein lassen, den Eintritt solcher Männer in die Lehrercollegien der gedachten Lehranstalten nach Möglichkeit zu fördern. Zur Erleichterung dieses Zweckes setze ich hierdurch, unter Aufhebung der Verfügungen vom 21. December 1841 und 28. April 1842 als Ergänzung des Reglements für die Prüfung *pro facultate docendi* vom 20. April 1831, Folgendes fest:

Zur Prüfung *pro facultate docendi* sind Candidaten der Theologie zuzulassen, welche, außer dem Zeugniß der Reise für die Universitätsstudien und einem Zeugniß über das vollendete *triennium academicum*, ein Zeugniß über die bei einer theologischen Prüfungsbehörde gut bestandene erste theologische Prüfung beibringen. Wo das Ergebnis dieser Prüfung durch drei verschiedene Grade bezeichnet wird, ist ein Zeugniß des ersten oder zweiten Grades erforderlich. Bei anderer Bezeichnung des Ausfalls der theologischen Prüfung ist bis zur Feststellung übereinstimmender Zeugnißprädicate die Zulassung zur Prüfung *pro facultate docendi* von dem guten Inhalt des Zeugnisses abhängig, in zweifelhaften Fällen ist meine Entscheidung einzuholen.

Wollen Candidaten der Theologie das Zeugniß der unbedingten *facultas docendi*

erlangen, so haben sie den allgemein vorgeschriebenen Bedingungen zu genügen. Das Zeugniß der bedingten *facultas docendi* wird ihnen ertheilt, wenn sie

1. in einer Probelection und einer mündlichen Prüfung, welche sich auf die didaktische Befähigung und die eigenthümlichen Erfordernisse des höheren Schulunterrichts zu beschränken hat, die Fähigkeit darthun, in der Religion und im Hebräischen in der ersten Classe eines Gymnasiums zu unterrichten, und wenn dieselben außerdem
2. entweder a) im Lateinischen, Griechischen und Deutschen oder b) in der Mathematik und den Naturwissenschaften die Unterrichtsbefähigung für die Obertertia eines Gymnasiums oder α) im Lateinischen, oder β) im Griechischen, oder γ) im Deutschen, oder δ) in der Mathematik, oder ε) in den Naturwissenschaften, oder ζ) in Geographie und Geschichte die Unterrichtsbefähigung für die Prima eines Gymnasiums darthun.

In allen unter 2 a und b und α bis ζ bezeichneten Fällen ist für die übrigen Disciplinen dasjenige Maß von Kenntnissen nachzuweisen, welches zur allgemeinen Bildung unentbehrlich ist. Die Anfertigung schriftlicher Arbeiten ist nicht zu erfordern. Es versteht sich, daß es jedem Candidaten unbenommen bleibt, entweder durch die Prüfung *pro facultate docendi* oder durch eine spätere Prüfung *pro loco* sich eine ausgedehntere Befähigung, namentlich für mehrere Unterrichtsgegenstände die *facultas* für die oberen Classen zu erwerben.

Berlin, den 10. August 1853.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.
An sämtliche königl. wissenschaftliche Prüfungscommissionen.

V. Pädagogische Bibliographie.

A. Dr. F. Ritter in Göttingen, Versuch zur Verständigung über die neueste deutsche Philosophie seit Kant. Bes. Abdr. aus der Allg. Monatsschrift für Wissenschaft und Litteratur. Braunschweig, Schwetschke. 136 S. 22½ Sgr.

B. Dr. G. Ehaulow, Prof. an der Univ. Kiel, Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht. In 3 Theilen. Als Ferment für wissenschaftl. Pädagogik u. aus F. S. sämtl. Schriften gesammelt und systematisch geordnet. 1. Thl. Kiel, Akad. Buchh. LII u. 120 S.

C. D. Schwarz, Pfarrer, Unsere Kinder und ihre Erziehung. Reden eines Seelsorgers an seine Gemeinde und an seine Lehrer. Rudolstadt, Fröbel. Heft 1 u. 2 184 S.

Dr. F. Kern, Prof. am Gymn. in Coburg, Pädag. Blätter. Mit bes. Rücksicht für das gesammte Schulwesen der thüringischen Staaten. 1853. Heft 1—6. 298 S. Der Jahrgang von 12 Heften 2 Rthlr. Coburg, Riemann.

G. Moorburg, Frau Holle und ihr Schülking, Märchen vom Meißnerberg. Cassel, Bollmann. 214 S. 16^o.

C. I. Dr. R. Kühner, Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, nebst dem dazu gehörigen deutsch-lat. Wörterbuche. 1. Abth. für die unteren und mittleren Gymnasialclassen zur Einübung der synt. Regeln. 3., verm. u. verb. Aufl. Hannover, Hahn.

A. Krause, Oberl. am Gymn. zu Neustettin, Übungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Quarta eines Gymnas. Berlin, Enslin. 220 S.

C. II. (Haupt- und Sauppesche Samml.). T. Livi a. u. c. libri, erklärt von W. Weissenborn. 1. Bd. Buch I u. II. Leipzig, Weidmann. 316 S. 20 Ngr.

Dr. M. Isler, *Eclogæ Ovidianæ*. Herausgegeben und erläutert. Hamburg, Perthes-Besser und Mauke. 223 S.

Friedrich Jakob, Horaz und seine Freunde. 1. Bd. VI u. 215 S., 2. Bd. XII u. 231 S. Berlin, Herp.

Dr. Timm, Oberl. am F. F. Gymn. in Parchim, die Lehre von den Arten und Formen der Dichtung. Ein Leitfaden für höhere Schulen und zugleich ein Handbuch zum Selbstunterricht. Halle, Schrödel. 160 S. 16 Sgr.

Prof. Dr. Braubach, Dir. der Realschule zu Gießen. Stylistisches Lern-, Lehr- und Lesebuch für prakt. Bildung in Schule und Haus. Die Erzählung. Gießen, Farber. XIV u. 370 S. 21 Sgr.

Dr. A. L. Kannegießer, der deutsche Redner, oder Album class. Prosa in einer chronol. geordn. Beispiel- u. Mustersamml. deutscher Beredsamkeit aller Zeiten. Zum Gebrauche auf Gymnasien, für Studierende und Staatsbeamte und Gebildete überhaupt. Vorangehend: Die Grundsätze der Rhetorik. 2., verm. u. verb. Aufl. XXIV u. 561 S. 13/4 Thlr. Leipzig, Henke.

A. u. L. Seltsam, Gymn. L. in Breslau, deutsches Lesebuch für das mittlere Kindesalter. Breslau, Hirt. XVI u. 296 S. 10 Sgr.

Dr. L. Eckardt, Dir. an der Univ. Bern, dramaturgische Studien. I. Hamlet. Arau, Sauerländer. XIV u. 198 S.

Dr. W. Buchner, Lehrbuch der Geschichte der deutschen Nationallitteratur, nebst einem Abriss der deutschen Kunstgeschichte als Anhang. Für höhere Lehranstalten u. zum Selbstunterricht. Mainz, Erler. XII u. 369 S.

Dr. J. Frese, Ergänzungsband zu allen englischen Ausgaben und zur Schlegel-Tied'schen Uebersetzung von Shakespeare's dram. Werken. Enth. die J. Payne-Collins'schen handschriftl. Bemerkungen und Textänderungen aus der Folioausg. von 1632, in übersichtl. vergl. Zusammenstellung bearbeitet u. übersetzt. Berlin, Duncker. 1. Heft. 96 S. — 2. Heft. S. 97—320.

C. III. Bölig, Weltgeschichte für gebildete Leser u. Studierende. In 7. Auflage. umgearbeitet u. ergänzt von Prof. Dr. Bülow u. Dr. Zimmer. 3. Bd. A. u. d. L. Allg. Weltgeschichte vom Ausbruch der franz. Revolution bis auf die Gegenwart. 1. Abth. 336 S. 2. Abth. 670 S. u. 100 S. Register. Leipzig, Hinrichs.

C. V. Dr. Brennecke, Dir. der Realsch. zu Colberg, die Verührungsaufgabe für Kreis u. Kugel. Für das Bedürfnis höh. Lehranstalten bearbeitet. Berlin, Enslin. 72 S. Mit 45 Fig.

Dr. G. Lauteschlager, Beispiele u. Aufgaben zur Algebra. Für Gymnasien, Realschulen und zum Selbstunterricht. 4. Aufl. Darmstadt, Diehl. IV u. 96 S. 8 Ngr.

C. VI. Dr. F. Gröger, die Schule der Physik, auf einfache Experimente gegründet und in popul. Darstellung für Schule u. Haus u. 3. Lief. à 1/2 Thlr. Schluß. S. 433 bis 780. Erfurt, Körner.

C. VII. Jungclaussen, Lehrer am Gymn. in Kiel, Leitf. für den ersten Unterricht in der Geographie. Kiel, akad. Buchh. 27 S. 7 1/2 Sgr.

Bogel, Dir., Negatlas zum Kartenzichnen für Schulen 7 Blätter auf Wachspapier. 2. Aufl. Leipzig, Hinrichs. 14 Ngr.

C. VIII. Dr. Elster, die höhere Zeichenkunst theoretisch-praktisch, historisch und

ästhetisch entwickelt in 50 Briefen. Nebst einer Analyse der drei Hauptgattungen der Malerei. Mit 40 Holzschn., 2 col. Bl. Leipzig, Weigel. XVI u. 232 S. 2 Thlr. 7½ Sgr.

G. Thaulow, Prof., das Kieler Kunstmuseum. Ein Wegweiser durch dasselbe, zugleich eine kurze Einleitung in das Studium der Kunst. Kiel, akad. Buchh. 88 S.

C. VIII. F. A. L. Jakob, neuester Festtagsänger. 24 Figuralgesänge. 24 S. 7½ Sgr. Leipzig, Merseburger.

F. G. Klauer, dreistimmige Festgesänge für Kirche u. Schule. Samml. leicht ausführbarer Motetten u. Hef. 1. 48 S., Hef. 2. 48 S. à 3¼ Ngr. Gisleben, Ruhnt.

W. Prange, Oberl. am Sem. in Bunzlau, Samml. von 172 Choralmelodien mit untergelegtem Urtext, Angabe der alten Kirchentonarten und zahlreichen Parallelmelodien zum Gebrauch für Cantoren, Seminaristen u. 2., verm. u. verb. Aufl. VIII u. 88 S. 7½ Sgr. Gisleben, Ruhnt.

Liederkrantz für deutsche Schulen. Samml. 1-, 2- u. 3stimmiger Lieder u. Herausg. von Lehrern der Grafschaft Mansfeld. 1. Hef. 4., verb. Aufl. 48 S. 2 Sgr. Gisleben, Ruhnt.

J. H. Lüpkel, evang. Choralgesänge zu den verschiedenen Festzeiten des christl. Kirchenjahrs. Für den 4stimmigen Männerchor zum Gebrauch für Sem., Gymn. u. Gisleben, Ruhnt. 35 S.

C. IX. J. Müller, Pastor, der Brief Pauli an die Galater, in Bibelstunden erklärt. Mit Vorwort von Dr. Rijsch. 392 S. 22½ Sgr. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses.

J. Arndts sechs Bücher vom wahren Christenthum u., nebst dessen Paradiesgärtlein. Neue Aufl. 1. Hef. 167 S. Vollst. in 5 Heften à 6 Sgr. Hamburg, Ag. des R. Hauses.

Dr. Heinrich Müller's Kreuz, Buß- u. Betschule aus dem Psalm 143. 2. Aufl. 216 S. 9 Sgr. Hamburg, Ag. des R. H.

B. Bähring, ev. Pf., Johannes Tauler und die Gottesfreunde. 159 S. 12 Sgr.

Ders., Johann der Beständige, Kurfürst von Sachsen. 56 S. 2 Sgr.

Ders., Johann Friedrich der Großmüthige, Kurfürst von Sachsen. 68 S. 2 Sgr.

Ders., Friedrich der Weise, Kurf. v. Sachsen. Dem Volk erzählt. 96 S. 2 Sgr.

Schillingebücher des Rauhen Hauses, Nr. 39 u. 40. Monica. (Von Ahlfeldt). 55 S. 3 Sgr.

Das Beiblatt der fliegenden Blätter aus dem Rauhen Hause zu Horn bei Hamburg, herausg. von Dr. Wichern. 2. Jahrg. 1851. Neu aufgelegt, mit vielen Bildern von Speckter u. a. Auch unter dem Titel: Geschichten und Bilder aus der innern Mission 192 S. 12 Sgr. 2. Folge. Hamburg, Ag. des R. H.

Fr. Eckart, der gute Hirte. Ein Gedicht. Mit einem Bilde von Speckter. 20 S. 40. 7½ Sgr. Hamburg, Ag. des R. H.

D. II. Hartmann, Conf.R., Briefsteller für die weibliche Jugend u. 4. Aufl. von G. A. Winter, Oberl. in Kirchberg. Leipzig, Wöller. 448 S. 1 Thlr.

G. A. Winter, Oberl., der Denk-, Sprach- und Schreibschüler u., mit einem Anhang von 12,000 Rechenaufgaben. Für die Hand der Schüler in Mittelclassen 5. Aufl. Leipzig, Wöller. 98 S. 5 Sgr.

Derselbe, stylistisches Aufgabenmagazin u. für Lehrer und Schüler in Mittel- und Oberclassen u. 2. Theil für Oberclassen. 3. Aufl. Leipzig, Wöller. 136 S. 6½ Sgr.

Derselbe, Volksliederkrantz für Schule und Haus. Volkslieder u. 2—3stimmig ausgef. 1. Hef. 48 S. 2½ Sgr. 2. Hef. 40 S. 2½ Sgr. Leipzig, Wöller.

D. III. Dr. E. Dürre, die schiebbare Zifferntafel. Ein bewährtes Hülfsmittel beim Rechenunterricht für jeden Lehrgang und jede Schülerzahl, besonders aber für zahlreiche Classen. Darmstadt, Diehl. 12 S. und 1 Tafel fol. 4 Ngr.

D. IV. M. Hill, biblische Geschichten aus dem alten und neuen Testament. Für Volksschulen bearbeitet und mit Aufgaben zur Bearbeitung in Schule und Haus versehen. Leipzig, Merseburger. 162 S. 6 Sgr.

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

N^{ro}. 12.

D e c e m b e r.

1853.

I. Pädagogische Zeitung.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen zur Besprechung des Schulwesens.

Versammlung von Directoren und Lehrern zu Döschersleben, 8. Mai und 28. August 1853. (N. P. 3.)

Sätze über den Religionsunterricht und über das religiöse Leben auf evangelischen Gymnasien.

A. Am 8. Mai 1853, unter Leitung des Rectors der lat. Hauptschule, Dr. C. F. Stein aus Halle.

1. Der Religionsunterricht ist ein wesentlicher und hochwichtiger Theil des Gymnasialunterrichts, welcher nicht außerhalb der Gymnasien und nicht besonders gegeben werden darf.

Dies letztere fordert Schleiermacher in seiner Pädagogik; in Holland ist es herkömmlich.

2. Der Zweck des Religionsunterrichts in den Gymnasien ist Erweckung, Bewahrung und Fortbildung des christlichen (evangelischen) Glaubens, Sinnes und Lebens in den anvertrauten Schülern und Zöglingen, nach dem kirchlichen Bekenntnisse, dem sie zugehören.

3. Religionslehrer in den Gymnasien sollen durch Kenntnisse und Gesinnung und Lebenswandel zu dem Religionsunterrichte befähigte Gymnasiallehrer sein, nicht außerhalb der Gymnasien stehende Geistliche als solche, — die letzteren wenigstens nur an solchen Anstalten, an denen die Verhältnisse dazu nöthigen.

Tüchtige Candidaten der Theologie und des Predigtamtes, als Gymnasiallehrer vorchriftsmäßig geprüft und angestellt, sind selbstverständlich besonders für den Religionsunterricht passend.

4. Unter den Gymnasiallehrern eignen sich für den Religionsunterricht zunächst die zu demselben hinlänglich befähigten Classenordinarien, jedoch ist es zugleich wünschenswerth, daß der Religionsunterricht nicht unter zu viele Lehrer vertheilt ist, wegen der unter den Religionslehrern eines und desselben Gymnasiums nöthigen Uebereinstimmung, und, wenn es sein kann, die Uebertragung des Unterrichts in den beiden obersten Classen an einen einzigen Lehrer.

5. Zwei wöchentliche Religionslehrstunden sind für jede Classe ausreichend, vorausgesetzt, daß die Leistung des Religionsunterrichtes durch die gesammte Wirksamkeit der Schule, namentlich in dem Geschichtsunterrichte und bei der Erklärung der alten und

der neuern Classifier, in der Uebung der Zucht und in dem ganzen Verhalten der Lehrer unterstützt und gehoben, nicht etwa beeinträchtigt (neutralisirt) wird.

B. Am 28. August 1853, unter Leitung des Directors D. Müller aus Magdeburg.

6. Der Religionsunterricht selbst in evangelischen Gymnasien muß (a—c) sich auf die heilige Schrift im Sinne und Geiste der Bekenntnisschriften der evangelischen Kirche gründen, (d) den unverfälschten Liederschatz derselben benutzen, (e) eine sachgemäße, gut gegliederte Stufenfolge durch die Classen festhalten und (f) von der geordneten Kirchenbehörde beaufsichtigt werden.

a. Von Classe zu Classe steigende Bekanntschaft mit der heiligen Schrift ist eine der Hauptaufgaben des Lehrplanes.

b. Die Gymnasiallehrer, welche den Religionsunterricht erteilen wollen, sind von dem Generalsuperintendenten, oder in dessen Auftrage von dem Director des Gymnasiums, auf die Bekenntnisse der Kirche zu verpflichten, namentlich auf die öfumenischen Bekenntnisse, auf die Augustana, die Schmalkaldischen Artikel und in lutherischen Gymnasien, wie die evangelischen in der Provinz Sachsen alle sind, auf den kleinen und großen Luther'schen Katechismus, in den reformirten Gymnasien auf den heidelbergischen Katechismus, — und nach dem betreffenden Katechismus sind den Schülern die Hauptstücke zu erklären und einzuprägen und die gewonnene Kenntniß zu bewahren.

c. In den obern Classen hat der Lehrer, ohne zu polemisiren, die Unterscheidungslehren der evangelischen Kirche deutlich hervorzuheben und bemerklich zu machen und die Kenntniß des Hauptinhaltes der Augustana, wenigstens der ersten 21 Paragraphen, bei den Schülern zu bewirken.

d. Die besten evangelischen Kirchenlieder werden den Schülern nach einer bestimmten Reihenfolge unverfälscht mitgetheilt, und nach und nach wird eine Anzahl von 40 bis 50 solcher Lieder mit vorausgegangener Erklärung, wo sie nöthig ist, von den Schülern gelernt, und die gelernten sind in den höhern Classen zu wiederholen. Am besten ist es, wenn das in der Kirche des Orts gebräuchliche Gesangbuch benutzt werden kann, sofern es die Lieder unverfälscht enthält, — sonst wird das neue Militärgesangbuch, oder die jüngst in Eisenach ausgewählte Sammlung gebraucht werden können.

e. Als Hauptgrundzüge der Stufenfolge des Religionsunterrichtes gelten folgende drei Sätze:

α. Auf der untersten Bildungsstufe hat es der Lehrer mit der biblischen Geschichte und mit den Anfängen der Bibeldkunde, so wie mit der Einprägung einzelner kurzer Bibelsprüche und der Hauptstücke des Lutherischen (bezüglich des heidelsb.) Katechismus zu thun. Eine mäßige Anzahl der für diese Stufe am meisten geeigneten evangelischen Kirchenlieder wird ebenfalls, nach kurzer Erklärung, getreu memorirt. Diese ebenso wie die Bibelsprüche und die Hauptstücke sind als ein werthvoller Schatz durch alle Classen in fester und lebendiger Bewahrung zu sichern.

β. Für die mittlere Bildungsstufe gehört eine vollständige, wenn auch nicht ausführliche, noch weniger nach einem besondern System vorzutragende, sondern die Ordnung des Katechismus befolgende Bekanntschaft mit der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, etwa wie kurz die christliche Religionslehre nach dem Lehrbegriffe der evangelischen Kirche dargestellt hat, 4te Aufl. Mitau 1851. Eine Anzahl der für diese Bildungsstufe sich eignenden Kirchenlieder wird gelernt, so wie die nöthigsten Bibelsprüche. Das Evangelium des Matthäus und Johannes und die Apostelgeschichte, abwechselnd mit den Psalmen und mit ausgewählten Abschnitten aus den Propheten, wird bei kurzer Erklärung gelesen, der Gang und der Hauptinhalt der Erzählung

oder des Psalms, oder der Prophetie wird festgehalten. Die Bibelfunde wird, besonders für diese Lesung, fortgesetzt.

γ. Für die oberste Bildungsstufe gehört eine Kenntniß der heiligen Schriften nach Abfassungszeit, Abfassungsart und Inhalt, für dessen Kenntniß die geeignetsten Abschnitte jeder einzelnen heiligen Schrift in der Luther'schen Uebersetzung nachgelesen werden, so wie eine übersichtliche Geschichte der Stiftung, Ausbreitung und weitem Gestaltung der christlichen Kirche, — sodann ein vollständiger, auch die Angriffe der Zeit in ihrer Unhaltbarkeit aufweisender, zusammenhangender Vortrag der christlichen Lehre nach einem Lehrbuche. (Es ward das von Petri in Hannover und das von Hagenbach in Basel erwähnt.) Die Beweisstellen aus dem Neuen Testament werden in Classe I. urschriftlich nachgelesen; auch wird ein Evangelium wenigstens nach seinem Inhalte in den Hauptabschnitten griechisch gelesen, eben so längere Abschnitte aus den apostolischen Schriften, namentlich aus dem Römerbriefe, — oder dieser ganz, — mit Sorgfalt, aber ohne philologische Kleinmeisterei, so daß die Schüler mit dem Inhalte vertraut und mit der griechischen eigenthümlichen Ausdrucksweise des Neuen Testaments bekannt werden.

Nach der Mittheilung eines ausführlichen Lehrplanes vom Oberlehrer Pfau, — mit dem die übrigen Anwesenden im Ganzen, wenn auch nicht in allen Einzelheiten, übereinstimmten, und nach Vorlesung des Lehrplanes für den Religionsunterricht, welcher, von der vorgesetzten Behörde genehmigt, in dem Klosterschulhaus zu Magdeburg seit dem Jahre 1845 befolgt wird, wie er in den Schulnachrichten des Programms vom Jahre 1846 Seite 9—12 abgedruckt steht, und nach erfolgter Zustimmung zu dem Ganzen desselben, mit dem Bemerken, daß in den mittlern und obern Classen auch die eine oder die andere Einzelheit etwas anders gestellt sein könnte, so daß z. B. die Kirchengeschichte bis zur Reformation in Classe II, und seit der Reformation in Classe I vorgetragen werde; wie dieß seit diesem Jahre auch im Klosterschulhaus zu Magdeburg so gehalten wird, wurden die nachfolgenden Sätze von dem Vorsitzenden vorgetragen und, jedoch ohne ausführliche Erörterung, zu welcher die Zeit nicht mehr ausreichte, im Ganzen angenommen.

f. Die Aufsicht über den Religionsunterricht von Seiten der Kirchenbehörde führt verfassungsmäßig der Generalsuperintendent, besonders auch durch die nöthigen Visitationen; in dem Gymnasium selbst liegt sie dem Director ob und ist Gegenstand seiner Sorgfalt und Classenbesuche.

(Darnach wird ebenfalls der Director, wenn er auch nicht selbst in der Religion unterrichtet, auf die Bekenntnisse zu verpflichten sein. Dr. M.)

7. Der Unterricht in der christlichen Religion wird in seiner Wirksamkeit heilsam ergänzt und unterstützt durch Religionsübungen in der Schule, so wie durch die religiöse Haltung derselben und durch die Theilnahme der Lehrer und der (christlich-evangelischen) Schüler an den kirchlichen Andachten und Feierlichkeiten der Gemeinde, welcher Lehrer und Schüler angehören.

a. Zu Anfang jeder Woche und zum Schlusse derselben ist eine gemeinsame Andacht mit allen Schülern des Gymnasiums, wenn dasselbe einen dazu ausreichend geräumigen Saal besitzt, von den Lehrern der Anstalt der Reihenfolge nach zu halten. — Wo die nöthige Räumlichkeit fehlt, ist es wünschenswerth, sie zu beschaffen. Gesang aus dem Kirchengesangbuche, wenn es die Lieder unverfälscht enthält, im entgegengesetzten Falle aus einer solchen Liedersammlung, und ein Gebet, — oder eine kurze Auslegung einer Bibelstelle mit Gebetschluß, in ungefähr 10 Minuten, ist zweckmäßig.

Gesang gleichzeitig in mehreren neben einander liegenden Classen ist sehr störend und deshalb unangemessen.

b. An den übrigen Wochentagen ist jede erste Vormittagslehrstunde in jeder einzelnen Classe oder Abtheilung gesondert mit Gebet anzufangen.

Der Lehrer betet selbst, oder auch abwechselnd ein geeigneter Schüler von denen, welche der Lehrer dazu tüchtig befunden und dazu vorbereitet hat. Ein kurzes Gebet, das auch in ein paar Liederversen bestehen kann, ist angemessen, wenn es mit Innigkeit gesprochen wird.

c. Jede Schulfeierlichkeit und jede öffentliche Handlung in der Schule muß in einer christlichen Weise und Haltung vor sich gehen; Choralgesang und Gebet dürfen nicht fehlen. — Hierher gehören Classenprüfungen, Entlassung der Abgehenden, Censurenvertheilung und Bersehung, Einführung der Lehrer, Abschied derselben, Feierlichkeit zum Geburtstag des Landesherrn, Feierlichkeit beim Tode eines Lehrers oder Schülers, auch jede Doffentlichkeit, bei welcher nur Schüler sprechen.

d. Die Schüler sind zum Besuche der öffentlichen kirchlichen Gottesverehrung, — besonders durch den Director, durch den Ordinarius, durch den Religionslehrer jeder Classe (Nachfrage deßhalb) anzuhalten, am wirksamsten durch das Beispiel des Directors und der Lehrer in fleißiger Theilnahme am Gottesdienste, wo es die Verhältnisse gestatten, gemeinsam mit den Schülern auf besondern Kirchenfögen, was in allen kleinern Städten auch Gebrauch ist, z. B. in Torgau, in Wittenberg u. s. w.

e. Gemeinsame Feier des heiligen Abendmahles von Lehrern und Schülern.

a. Dazu Vorbereitungsvortrag in der Schule von Seiten eines Lehrers am Tage vorher, und

ß. Nachfeier Abends am Communionstage, ebenfalls mit Choralgesang.

f. Besondere Seelsorge für die Schüler, vornehmlich durch die Ordinarien und Religionslehrer der Classen und den Director, in Alumnaten durch die Tutoren oder Pfleger für besondere Pflegebefohlene.

g. Heilighaltung der Religion überhaupt, besonders des Wortes Gottes und der Gnadenmittel von Seiten der Lehrer in Gefinnungen und Aeußerungen, namentlich beim geselligen Verkehr und im ganzen Lebenswandel, ohne Kopfhängerei und Absonderung — zu einem erbaulichen Beispiele für die Schüler.

Anwesend waren am 28. August 1853 folgende Directoren und Lehrer: Dr. Brandes aus Braunschweig, Lehrer und Candidat des Predigtamtes Danneil vom Pädagogium zum Kloster u. L. Fr. in Magdeburg, Dr. Eßlein aus Halle, Condirector der Frankeschen Stiftungen, Dr. Göbe vom Pädagogium in Magdeburg, Gofrau, Oberlehrer aus Quedlinburg, von Heinemann, Collaborator aus Braunschweig, von Hopffgarten, Lehrer am Pädagogium zu Magdeburg, Director Jeep aus Wolfenbüttel, Oberlehrer Kallenbach aus Bernigerode, Oberlehrer Kallenbach aus Quedlinburg, Director Krüger aus Braunschweig, Dr. Reismann vom Pädagogium in Magdeburg, Lipke, Cand. prob. aus Halberstadt, Director D. Müller vom Pädagogium in Magdeburg, Ohlendorf, Oberlehrer aus Halberstadt, Hofrath D. Petri vom Carolinum in Braunschweig, Oberlehrer Pfau aus Quedlinburg, Director Dr. Schmid aus Halberstadt vom Domgymnasium, Lehrer Schulze aus Quedlinburg, Professor Schwalbe vom Pädagogium in Magdeburg, Seminardirector Dr. Steinberg aus Halberstadt, H. Wilski vom Domgymnasium in Halberstadt, Dr. Wolterstorff deßgleichen.

Bemerk.: Die in jedem Jahre zwei Mal zu Oschersleben gehaltenen Versammlungen der Lehrer von höhern Lehranstalten bestehen ungefähr seit zehn Jahren.

Director D. Müller zu Magdeburg

Fünfte Versammlung der Realschullehrer in Braunschweig.

(27—29. September 1853.)

Braunschweig, 27. September. Gegen halb 9 Uhr Morgens trat die Versammlung in dem Ständesaae zusammen, und ein Chor von den im Nebenzimmer aufgestellten Gymnasiasten leitete das Werk auf eine würdige und erhebende Weise ein. Professor Herrig sprach dann den Behörden, so wie allen denen, die sich der Sache angenommen hätten, seinen Dank aus und hieß als Geschäftsführer die Versammlung im Namen der Stadt willkommen. Da gestern Abend das Bureau nicht gewählt werden konnte, so geschah dieses nun, und es wurde Director Tellkamp aus Hannover zum ersten und Professor Herrig zum zweiten Vorsitzenden gewählt. Zu Schriftführern wurden durch Acclamation Oberlehrer Körner aus Halle und Dr. Brandes von hier ernannt. Die Aufstellung des Programms, vorläufig für zwei Tage, wurde einem schnell berufenen Comité übertragen, das in wenigen Minuten sich seines Auftrags entledigte und dessen Vorschläge von der Versammlung angenommen wurden. Für den ersten Tag war festgestellt: 1. Vortrag des Seminardirectors Curtmann aus Friedberg über die Anhäufung des Unterrichtsstoffes in der Schule. 2. Vortrag des Professors Affmann von hier über Geschichtsvortrag. 3. Vortrag des Directors Tellkamp über Stoff und Form deutscher Aufsätze. 4. Vortrag des Professors Kalisch über Lectüre. — Director Curtmann stellte folgende 4 Thesen auf, die zu einer sehr lebhaften und langen Debatte Veranlassung gaben: 1. Der Unterrichtsstoff in allen Schulen ohne Ausnahme hat sich in dem Maße gehäuft und häuft sich noch täglich, daß wir ihn nicht mehr bewältigen können. 2. Manche methodische Hülfsmittel haben den Unterricht erleichtert, erlauben uns also mehr mitzutheilen; aber ihre Verbesserung ist dem Wachsthum des Unterrichtsmaterials nicht proportional. 3. Wenn unsere methodischen Fortschritte nicht hinreichen, das Gleichgewicht herzustellen, so bleibt uns nichts Anderes übrig, als das Wichtige von dem Minderwichtigen zu scheiden, und dieses dem Selbststudium oder den Fachschulen zu überweisen, also den Unterricht weniger extensiv und mehr intensiv zu machen. 4. Man wird sich nicht darüber einigen können, was auszuscheiden ist; deswegen müssen unsere Schulen individualisirt werden, um sie auf das gehörige Maß zurückzuführen. Allgemeine Vorschriften sind unmöglich. — Nach dem Schlusse der Debatte trat eine Pause von drei Viertelstunden ein, während welcher in dem Saale des Altstadtrathhauses ein Frühstück eingenommen wurde.

Nach Wiederbeginn der Sitzung hielt Professor Affmann seinen Vortrag. Er knüpfte an eine Stelle aus der Vorrede seines »Handbuchs der Geschichte«, wo er über die von Dr. Wiese mitgetheilte Art des englischen Geschichtsunterrichtes spricht, folgende beiden Fragen: 1. Ist es für unsere Schulen nothwendig, eine zusammenhängende Uebersicht über das ganze Gebiet der Geschichte zu geben? 2. Darf sich die Schule bloß mit der Einübung einer solchen zusammenhängenden Uebersicht begnügen oder muß sie auch noch Anleitung zu guter Lectüre geben? Im Laufe der Debatte stellt er dann noch, nachdem die erste Frage bejaht, folgende Fragen: Wie frühe solche Uebersicht zu geben, ob sie ein bloßes Zahlengerüst sein und wie sie eingeübt werden solle, welche er selbst dahin beantwortete, daß sie auf der untersten Stufe, wo der Unterricht möglichst speciell sein müsse, noch nicht nöthig sei, daß sie auf geographische Basis gestützt und durch Repetitionen aller Art befestigt werden müsse. Bei der zweiten Frage dreht sich die Debatte hauptsächlich um den Punct, wie es zu controliren sei, daß die Schüler auch die empfohlene Lectüre gehörig benutzt hätten, und es werden da Vorträge und Aufsätze nach dem Gelesenen oder über dasselbe besonders empfohlen.

Hierauf sprach Director Zellkamp aus Hannover über Stoff und Form der deutschen Aufsätze. Die Frage, wie der Stoff an die Schüler komme, beantwortete er auf folgende Weise: durch Anschauung, durch eigene Erfahrung, durch Mittheilung im elterlichen Hause, aus den einzelnen Unterrichtszweigen, aus der Lectüre, aus der Phantasie, und endlich nur in den Oberclassen aus der Summe aller Bildungselemente. Bei der Form will er darauf hingewiesen wissen, daß der Inhalt dieselbe bedingt, und glaubt, daß besser als alle Mustersammlungen das genaue Durchgehen eines Aufsatzes sei. Von den verschiedenen Formen hält er die erzählende für die leichteste und will die Abhandlung bis zuletzt aufgehoben wissen. In der darauf folgenden Debatte wird der Gegenstand nach allen Seiten hin erörtert und unter Anderem auch weiter ausgeführt, wie geographische Stoffe für die Aufsätze zu benutzen seien. Da die Zeit schon zu weit vorgerückt war, wurde der letzte Gegenstand der Tagesordnung, der Vortrag des Professors Kalisch, bis auf morgen verschoben und die Sitzung um 1¼ Uhr geschlossen.

Die Theilnehmer begaben sich nun nach dem Hotel d'Angleterre, wo ein gutes Mittagmahl sie erwartete und alle in eine gemüthliche Stimmung versetzte. Professor Herrig brachte zuerst den Toast aus auf Se. Hoheit, unsern Herzog, als den Gönner Schützer und Förderer unseres Schulwesens, woran sich dann eine ganze Reihe von Toasten auf die Behörden, die Stadt, die Gäste u. angeschlossen. Mehrmals mußte zum Aufbruche gemahnt werden, ehe die Gesellschaft sich auf den Weg machte, das Museum und den Dom in Augenschein zu nehmen. Herr Hofrath Eigener und Herr Galerieinspector Brandes waren so gütig, in der Bildergalerie die Besucher umherzuführen und letzterer begleitete dieselben auch nach der Burgkirche, wo er ihnen die restaurirten Fresken erklärte. Das heute Morgen ausgegebene gedruckte erste Verzeichniß der Anwesenden zählt 73 Namen, und darunter eine Menge, die in der pädagogischen Welt einen ausgezeichneten Klang haben. Wir nennen, die hiesigen ausgeschlossen, nur Guttman, Zellkamp, Kalisch, Vogel, Körner. Unter denen, die nach dem Druck der Liste noch erschienen, erwähnen wir Callin aus Hannover. Auch aus weiter Ferne waren einige gekommen, um der Versammlung beizuwohnen, wie Professor ord. Hjort aus Kopenhagen, Oberschulinspector Schreuder aus Maastricht und der k. k. österreichische Schulrath Wenzig aus Prag. Der Cultusminister Herr Geheimrath Rangerfeldt und die Ephoren der Gymnasien, Herr Oberbürgermeister Caspari und Herr Abt und Generalsuperintendent Mühlhoff, wohnten gleichfalls den Verhandlungen bei.

— 28. September. Vorsitzender: Professor Herrig. Nach Verlesung und Genehmigung des Protocolls der gestrigen Sitzung werden einige Geschäftssachen erledigt und wird eine Commission ernannt, welche morgen Vorschläge über den Ort der Versammlung im nächsten Jahre machen soll; dieselbe besteht aus Professor Kalisch aus Berlin, Director Köpp aus Eisenach, Rector Breier aus Oldenburg, Dr. Robel aus Perleberg und Professor Lüdecking aus Wiesbaden. Die eigentlichen Verhandlungen begannen mit dem von gestern auf heute verschobenen Vortrage des Professors Kalisch aus Berlin über Lectüre. Auf der vorjährigen Versammlung zu Rößen war eine Auswahl aus unserer Litteratur für die drei obern Classen der Realschulen in einer Stufenfolge gegeben, und es sollte hier nun über die Resultate, die dadurch erzielt, Bericht erstattet werden. Das war die Aufgabe des Redners, die er jedoch, da ein Jahr nicht ausreichte, um darüber zu berichten, ablehnte; er ging vielmehr auf die Sache selbst ein. Das Princip, wovon die Aufstellung ausgegangen, daß für die Realschule die Lectüre des Deutschen das sein solle, was die Lectüre der classischen Sprachen für die Gymnasien sei, bekämpfte er auf eine höchst geistreiche und witzige Weise und hielt

die Doppelfrage: »Was macht das Material mit dem Schüler und was macht der Schüler mit dem Material«, in deren Beantwortung er darthat, wie gar wenig die Interpretation des Gelesenen nütze, und wie man nur das geben müsse, was von selbst verstanden werden könne, und daß dieses möglich werde, dazu sei eine bestimmte Vorbildung nöthig. Dann wandte er sich gegen einen andern in der Rösener Versammlung gethanen Ausspruch: »Der von der Schule Abgehende müsse gelesen haben, was der gebildete Mann gelesen haben muß«, indem er die Unmöglichkeit darstellt, daß die Schule einen fertigen Menschen liefere, und verlangt nur für ihn Lesenwollen und Lesenkönnen. Er stellt an jener Stufenfolge auch aus, daß die Poesie zu überwiegend sei, und will sie hauptsächlich für das Kindesalter und die Prosa für das Knabenalter bis etwa 14 Jahre angewandt wissen. Er hält es deshalb für nothwendig, eine Anordnung prosaischer Lectüre zu treffen und dieß vielleicht auf die nächste Tagesordnung zu setzen. Einzelne Partien des Vortrages riefen eine lebendige Debatte hervor, an der sich namentlich Dr. Hüfer und Körner aus Halle theilnahmen. Hierauf trat um halb 11 Uhr eine halbstündige Pause ein, in welcher, wie gestern, im Altstadtrathhause ein Frühstück eingenommen wurde.

Der zweite Gegenstand der Tagesordnung war der Unterricht in den neuern Sprachen. Es waren darüber zwei Vorträge von Director Precht aus Bremen und Professor Sy von hier angemeldet, Letzterer erklärte jedoch, daß er den seinigen zurückziehe und sich nur auf einige Zusätze beschränken werde. Director Precht beantwortete die Frage: »Wie und in welchem Maße sind Sprechübungen mit dem Sprachunterrichte zu verhindern?« dahin, daß solche in besondern Stunden anzustellen seien, und gibt dafür folgende Methode: auf der ersten Stufe solle durch reproducirendes Memoriren der Uebersetzungen, auf der zweiten durch Reconstruiren der Lesestücke durch Fragen, auf der dritten durch catechetische Sprechübungen nach den Grundsätzen des Anschauungsunterrichts eine Sprachfertigkeit, die die Grammatik allein nie giebt, erzielt werden, wobei er bemerkt, daß diese Stufen nicht gerade ein Nacheinander, sondern vielmehr ein Nebeneinander, mit Grammatik verbunden, erfordern. Professor Sy will, daß der Schüler ebenso Englisch, Französisch u. s. w. lerne wie das Kind das Deutsche, daß es mithin am besten sei, wenn Engländer, Franzosen u. s. w., oder wenigstens solche Deutsche, die der betreffenden Sprache vollkommen auch im Sprechen mächtig seien, diesen Unterricht erteilten und sogleich mit dem Sprechen begonnen würde. Als Lesestoff empfiehlt er das, was dem Kinde am anziehendsten ist, nämlich biblische Erzählungen und Märchen mit dem Questionnaire, wie er in französischen Schulen gebräuchlich, auf der ersten Stufe, auf der zweiten historische Aufsätze und auf der dritten wissenschaftliche, z. B. von Arago. Um die Debatte im gehörigen Gleise erhalten zu können, schied der Vorsitzende die Frage über die Sprechübungen von der über den Lesestoff; es kam jedoch der Kürze der Zeit wegen nur die erstere zur Verhandlung. Im Laufe der Debatte stellte sich die Meinung heraus, daß die Schule sich mit einem bloßen Parliren nicht begnügen dürfe, weil diesem die reelle Basis fehle, und daß ein vollständiges Sprechlernen — Ausnahmen abgerechnet — nicht erzielt werden könnte, da die Schüler die Anstalten zu früh verließen, um den dazu nöthigen Wortvorrath und die gehörige Fertigkeit im Ausdrucke erlangt zu haben. Schluß der Sitzung 1 Uhr.

In dem Vorzimmer waren verschiedene Schriften für die Realschule ausgelegt, unter denen sich namentlich die aus dem Westermann'schen Verlage und die aus dem lithographischen Institute von Wehrh durch Außerliches auszeichneten. Das Festmahl im »Hotel d'Angleterre« war nicht minder heiter als gestern, und es fehlte daher auch

dieses Mal nicht an der gehörigen Anzahl von Toasten. Doch es mußte heute früher beendet sein, da um 3 Uhr ein von der Regierung bewilligter freier Extrazug die Versammlung nach Wolfenbüttel führen sollte. Der Besuch galt hauptsächlich der Bibliothek, wo bereits durch die freundliche Fürsorge der Bibliothekare das Merkwürdigste, was sie enthält, ausgelegt war. Von da ging es nach dem »türkischen Kaffeehaus« und um halb 6 Uhr führte der Eisenbahnzug die Gäste nach Braunschweig zurück. Am Abend um 7 Uhr vereinigten sich die Lehrer an den preussischen Realschulen, so wie die an höheren Mädterschulen zu besondern Besprechungen in verschiedenen Räumen des »Hotel d'Angleterre«. Später fand die gesellige Zusammenkunft im Saale des nämlichen Hauses statt. Das heute Morgen ausgegebene Verzeichniß zählte 94 Namen, doch waren wohl über 100 Personen anwesend, unter denen man auch die schon gestern gegenwärtigen Herren Consistorialpräsident Staatsminister Schulz und Consistorialrath Abt Hille, so wie auch den Consistorialrath Viesterfeld bemerkte. Die Gallerieen waren noch mehr von Zuhörern besetzt als gestern.

— 29. September. Vorsitzender: Director Zellkamp f. Director Dieckmann aus Hannover stellte den Antrag, daß in der Einladung zur nächsten Versammlung derjenigen, die sich für die höhere Mädterschule interessirten, eine besondere Erwähnung gethan und bekannt gemacht werde, daß dieselben eine besondere Section bilden würden. Er motivirte den Antrag, indem er sagte, daß die Bildung des weiblichen Geschlechtes mit der des männlichen parallel laufe und daß die Disciplinen für Real- und höhere Mädterschulen mit wenigen Ausnahmen und Modificationen dieselben seien. Der Antrag wurde unterstützt und in der Umgestaltung des Directors Vogel aus Leipzig: »man setze, statt Real-, höhere Bürgerschule, was die Mädterschule mit einschließt«, angenommen. Director Dieckmann war damit einverstanden, wenn ausdrücklich im Protocoll erwähnt werde, daß die höhern Mädterschulen mit inbegriffen seien. Die Annahme des Vogel'schen Antrages setzte später die Versammlung in einige Verlegenheit, als der für die nächste Zusammenkunft erwählte Geschäftsführer fragte, wie er die Einladung einrichten solle; da der Name Realschulmänner gefallen, sei etwas Neues geschaffen, und er könne nicht setzen: »sechste Versammlung der Lehrer höherer Bürgerschulen«. Nach einer kurzen Debatte wird es ihm überlassen, zu thun, was ihm gut dünke. — Ueber einen Antrag des Vereins für das Wohl der arbeitenden Classen zu Berlin, eine von ihm eingesandte Anweisung zur Errichtung von Sparcassen bei den Schulen zu besprechen, wurde auf Vorschlag des Professors Herrig, als nicht dahin gehörig, zur Tagesordnung übergegangen. Der erste Gegenstand derselben war die Wahl des Ortes für die nächste Versammlung. Professor Lüdecking aus Wiesbaden schlug im Namen der damit beauftragten Commission die drei Städte Frankfurt a. M., Erfurt und Eisenach vor. Mit großer Majorität wurde Eisenach gewählt. Director Köpp von dort dankte im Namen dieser Stadt und verbieth Allen eine freundliche Aufnahme. Der Vortrag des Dr. Hüser aus Halle über Religion fiel, da heute der Enthüllung des Lessingdenkmals wegen früher geschlossen werden sollte, aus, und es wurden noch drei kurze Vorträge, den Unterricht in fremden Sprachen betreffend, gehalten. Zuerst berichtete Professor Sjort aus Kopenhagen über die Art und Weise, wie in Dänemark fremde Sprachen gelehrt werden, und zeigte, daß diese mit der gestern von Director Precht angegebenen in vielen Puncten übereinstimme, nur daß nicht das Sprechen, sondern die Unmittelbarkeit der Concipirung die Hauptsache sei; auch erwähnte er, daß sich die Methode schon seit 30—40 Jahren bewährt habe. — Dann legt Schulrath Wenzig aus Prag dar, wie der Unterricht im Deutschen bei tschechischen Schülern in Böhmen betrieben werde. Derselbe ist ganz und gar auf Anschauung

basiert und nähert sich in mancher Beziehung der gestern von Professor Sy angegebenen Manier. Endlich theilte Herr Schreuder, ehemaliger Oberschulinspector im Herzogthum Limburg, mit, wie er seine frühern Zöglinge, von denen einige französisch, andere wallonisch, deutsch oder flämisch geredet, das Holländische gelehrt habe. Auch er hatte den Anschauungsunterricht verbunden mit lautem Zusammensprechen angewandt.

Der Vorsitzende Zellkampff nimmt zum Schlusse das Wort und macht darauf aufmerksam, was der Zweck und der Nutzen solcher Versammlungen wie die beendigte sei. Er bestehe nicht in den praktischen Resultaten, nicht in den Beschlüssen, die ja doch am Ende keine Geltung hätten, sondern in der Erhebung und Anregung, die das Bewußtsein gebe, daß Alle von demselben Streben erfüllt seien und derselben Lebensaufgabe ihren Willen widmeten. Es sei nicht nur angenehm, alte Freunde wiederzusehen und neue zu erwerben, sondern es sei auch nothwendig, durch das lebendige Wort die Gedanken auszutauschen und sich an einander zu kräftigen, um so mehr, da die höhere Bürgerschule nicht, wie das Gymnasium, auf eine lange Reihe von Erfahrungen zurückblicken könne, sondern noch ein junger, der Pflege bedürftiger Stamm sei. Dem Lehrer thue Hoffnung, Geduld, Beharrlichkeit und Ausdauer noth, um die Hindernisse, die ihrem Streben entgegenständen, zu überwinden; doch — möchte er die Haupthindernisse, den Mangel an Willsfähigkeit, diese Schulen zu fördern, für ein Glück ansehen, da sie nun durch sich selbst auf dem gesunden Boden des intelligenten Bürgerstandes erstarken würden. Solche Versammlungen stärkten den Lehrer in jenen Tugenden, und darum wünsche er, daß sie noch oft zusammentreten möchten. Nachdem er noch im Namen der Versammlung dem Ministerium, dem Präsidenten und den Räten des Consistoriums, dem Vorstande der städtischen Behörden und Allen, die sich der Sache angenommen, seinen Dank abgestattet hatte, erklärte er in der Hoffnung auf freudiges Wiedersehen im nächsten Jahre die fünfte Versammlung deutscher Realschulmänner für geschlossen. Director Vogel ruft dann noch den Vorsitzenden und Schriftführern seinen Dank zu, worin die Versammlung mit einstimmt. Schluß 10 Uhr.

Die Mitglieder nahmen fast alle an dem Einweihungsfeste des Lessingdenkmales Theil und die meisten der Fremden werden bei günstigem Wetter Braunschweig erst nach der morgenden Harzburger Partie verlassen. (Deutsche Reichs-Ztg.)

C. Chronik der Schulen.

Schleswig-Holstein. Wir haben von einem der unerschrockensten und beharrlichsten Vorkämpfer für Schleswig-Holstein die nachstehende Mittheilung, der wir keine andere Empfehlung oder Beglaubigung auf den Weg zu geben brauchen, als ihren ergreifenden Inhalt und ihre maßvolle Form.

Es ist der Brief eines Bauern aus Angeln, der zwar für die Oeffentlichkeit nicht geschrieben ist. Wenn wir ihn dennoch mittheilen, so nehmen wir die Verantwortlichkeit dafür allein auf uns; in der Ueberzeugung, daß der Briefsteller um des guten Zwecks willen, den wir vor Augen haben, unsern Gebrauch von seinem Schreiben verzeihen wird. Es ist ein einfacher Höfner, von bauerlicher Herkunft und Erziehung; daneben von der Bildung, die in Angeln die gewöhnliche der Hufenbesitzer ist, welche bis zum sechzehnten Jahr die Dorfschule regelmäßig besuchen, und sofern sie zu den wohlhabenden gehören, häufig auch einigen Privatunterricht beim Dorfschullehrer erhalten. Wir versichern auf unser Ehrenwort, daß der Brief ein Originalbrief ist, nicht zugestuft von einem Litteraten oder einem sogenannten Parteimanne; und übersenden ihn in getreuester Abschrift mit den kleinen Fehlern der Rechtschreibung und der Wortfügung, die im Original sich finden. Zwar ist er schon über dreiviertel Jahr alt:

allein da sich das Sachverhältniß seitdem nicht gebessert, sondern sogar verschlechtert hat, darf er noch immer ein allgemeines Interesse in Anspruch nehmen. Wohnort und Name des Schreibers wie des Empfängers dürfen wir jedoch nicht hinzufügen. Denn sie würden vom dänischen Regiment zwar nicht zum Strang verurtheilt und zu Pulver und Blei begnadigt oder mit Zuchthaus und Kettenstrafe belegt; aber ganz ohne Zweifel mit so viel Ungemach belästigt, so mit fortwährenden Nadelstichen gepeinigt werden, daß es zwar zu wenig wäre, um einen allarmirenden Zeitungsartikel zu veranlassen, einen Brief à la Gladstone — aber völlig genug um ihnen die Heimat, und namentlich die gehässige Neigung zu verleiden, „dem gepreßten Herzen Luft zu machen“, und das Loos des Unglücklichen zu preisen, „der sich ausklagen kann und darf“. Unser Brief lautet also:

„Es möchte Ihnen vielleicht lieb sein, lieber N., bei Ihrer langen Abwesenheit von der Heimat einige Nachrichten von hier zu haben. Ist und bleibt das geliebte Heim doch ein Zauberland, das uns mit unnennbaren Banden bei noch so weiter Entfernung an sich zieht. Leider! gibt es jetzt eigenthümliche Verhältnisse und Zustände bei uns, die so manchen Ihrer hiesigen Landsleute den Aufenthalt und das ruhige, gemüthliche Leben verleiden und verkümmern, daß sie sich gewiß glücklich schätzen würden, wenn sie ihr sonst so geliebtes Heim mit irgend einem andern Wohnorte vertauschen könnten. Dieses möge Ihnen, der Sie so lange nach dem verlorenen Paradiese sich vergebens umsehen, zum Trost gereichen. Wir Zurückgebliebenen durch Umstände und Verhältnisse an die Scholle gebunden, und verhindert den Wanderstab zu ergreifen, um den Fuß auf freiere Gestade zu lenken, sehen es als Resignation an, ruhig zu dulden, und vertrauensvoll auszuharren, bis die Stunde der Erlösung schlägt. Von Ihrer aufrichtigen innigen Theilnahme überzeugt, nehme ich mir für diesmal die Freiheit, Ihnen mit einer Klage über unsere Zustände zur Last zu fallen. Habe ich dabei zwar keinen besondern Zweck vor Augen, so mache ich dadurch doch meinem gepreßten Herzen Luft, und wohl dem Unglücklichen, der sich ausklagen kann und darf. Meine Mittheilung soll sich nur über Einen Gegenstand besonders erstrecken, aber gerade dieser Gegenstand hat alle gleich hart getroffen, ich möchte hinzufügen, ob sie bisher Sympathieen für den Norden oder den Süden gefühlt haben: und das ist die Einführung der dänischen Sprache als Kirchen- und Schulsprache in Angeln. — Wie die Predigerstellen mit wenigen Ausnahmen hier mit Nationaldänen besetzt sind, und immer mehr werden, ist Ihnen bekannt. Diesen Leuten ist es nur darum zu thun zu danisiren, und selbst aus ihrer gesammten Amtswirksamkeit leuchtet dieser Hauptzweck ganz klar hervor; die eigentliche Seelsorge in der Gemeinde wird ganz vernachlässigt. Die Regierung, die Behörden bieten zu ihrem Vorhaben die Hand, und die Gemeinden dienen als Mittel zum Zweck. d. h. die weltlichen und geistlichen, die bürgerlichen und kirchlichen Verhältnisse werden so behandelt und ausgebeutet, daß das consequent im Auge behaltene Ziel erreicht wird. Wollen Sie den Beweis? — Jeden anderen Sonntag wird dänisch gepredigt, und doch gibt es in unserer Gemeinde, und ich glaube die Gemeinden Angeln's so gut zu kennen, daß ich sagen darf, in keiner Gemeinde Angeln's gibt es Eingeseffene, außer den in letzterer Zeit sich eingefundenen Dänen, die sagen können, wir wünschen die dänische Sprache, weil wir keine andere verstehen, sondern alle werden bekennen, wir kennen und verstehen diese Sprache als Schrift-, Kirchen- und Schulsprache durchaus nicht, und nur solche können die Einführung dieser Sprache wünschen und acceptiren, die sie als Mittel zum Zweck wollen. Von Volkswünschen und Bedürfnissen kann sonst durchaus nicht die Rede sein. Wird nun in weltlicher Hinsicht eine Concession zur Treibung eines bürgerlichen Gewerbes angesucht, oder um Confirmation eines schon betriebenen,

als zum Beispiel Krügerei, Höferei u., so hat der dänische Prediger darüber Bericht abzustatten, und der Ansuchende hat keine Bewilligung zu erwarten, wenn er früher oder später seine Abneigung gegen das Fremdartige, Eingedrungene, oder seine Vorliebe für das Alte, für die deutsche Sprache jemals an den Tag gelegt hat; so haben die Besitzer der bisher so frequenten Wirthshäuser zu Sattrup und Norderbrarup die Concession verloren, und andern wird es nicht besser ergehen; es sind bis jetzt nur wenige bestätigt. Der simple Handwerker, der um Erlaubniß zur Betreibung eines Handwerks nachsucht, wird nach ähnlichen Grundsätzen beurtheilt; noch kenne ich kein Beispiel, daß ein der schleswig-holsteinischen Armee Gedienter eine solche erhalten hat, aber solcher gibt es genug, die in dieser Hinsicht abschläglich beschieden worden sind. — Die Volksschule, die in Angeln bisher in einem so blühenden Zustande sich befand, liegt jetzt im vollen Sinne des Wortes brach. Sie wird zu einer Pflanzschule des Dänenthums gemißbraucht, daher der schnelle Verfall derselben. Die Schulstellen sind und werden immer mehr mit Lehrern besetzt, die, wenn sie nicht geborne Dänen, so doch auf dänischen Seminarien gebildet sind. Wie weit nun diese Leute an Kenntniß und Bildung unsern frühern durchgehends so tüchtigen Lehrern nachstehen, muß selbst dem Unkundigsten einleuchten. Man hört es ihnen an, daß sie sich nicht einmal richtig deutsch auszudrücken vermögen; wie kann man sich darüber wundern, daß diese Leute lieber ihre Muttersprache unter ihren Schülern in Anwendung bringen, als die von ihnen so gering geschätzte deutsche Sprache; und Lehrer und Schüler verstehen sich nicht. Das Streben nach Außenbildung, der Hang zum Wissen, sagt Pastor Jensen in seinem Angeln, liegt tief im Charakter des Anglers, liegt zu tief, möchte ich sagen, als daß er sich dabei beruhigen könnte, wenn seine Kinder mit dem dürftigen Unterricht, den diese Leute zu geben vermögen, abgefunden sein sollten. Dazu kommt, daß es Subjecte unter ihnen gibt, die in ihrem Auftreten eine Arroganz, in ihrem Verhalten eine Rohheit äußern, daß man sich glücklich schätzen kann, nicht genöthigt zu sein, in ihrer Nähe zu sein. Ich will ihr Ankläger nicht werden; aber beurtheilen Sie selbst den moralisch-religiösen Standpunct derselben, wenn sie, was notorisch ist, in Gegenwart unserer Kleinen Flüche ausstoßen, als: Gott verdamme mich, meiner Seel u. s. w., wenn sie Prügeleien unter denselben ausüben, die durch das Wort Barbarei glimpflich bezeichnet sind. — In den Elementarclassen wird ausschließlich dänisch gelehrt, eine Sprache, die den Kleinen ganz unbekannt ist, und diese Classen, so wie die höheren, werden größtentheils unregelmäßig besucht, daß an ein Fortschreiten im Lernen nicht gedacht werden kann; wo aber auch der Schulbesuch einigermaßen ist, ist doch an kein Fortschreiten der Kinder zu denken, denn das Deutsche, was sie noch gewußt haben, vergessen sie, weil es nicht geübt wird, etwas Dänisch lernen sie lesen, aber auch ohne das Geringste davon zu verstehen, und zu Hause kann ihnen nicht geholfen werden, welches sonst bei uns immer der Fall war. Unter solchen Verhältnissen schiebt der Vermögende seine Kinder weg, nach der Stadt, nach Holstein u. s. w. oder nimmt sich einen Privatlehrer an; der Unvermögende behält seine Kinder zu Hause, und unterrichtet sie selbst im Nothdürftigsten, und nur lästige Einquartierungen von Militär und Androhung von Brüchen sind vermögend gewesen, den Schulbesuch zu fördern. — Sie haben im Vorstehenden ein unangenehmes, aber wahres Bild unserer jetzigen Zustände der Kirche und Schule Angeln's. Abstrahiren Sie von diesem kleinen Theil auf den Nothstand im Allgemeinen, denn daß durch diese unnatürlichen Zustände die Noth nicht ausbleiben kann, liegt auf der flachen Hand. Der Herr hat einen Hunger ins Land geschickt. Kommen Sie nach Angeln und Sie werden in dieser Hinsicht von Schleswig bis Flensburg ein wiederhallendes Weh! und Ach! vernehmen. Das Wort

Gottes und die Gnadenmittel werden uns noch in der Kirche angeboten, das ist wahr! aber zum Theil in einer Sprache, die wir nicht verstehen, immer aber von Fremden, deren Stimmen wir nicht kennen, und die es durch ihre Handlungsweise an den Tag legen, daß ihnen nicht unser Seelenheil und Erbauung so sehr am Herzen liegt (denn wie könnten sie sonst in einer Sprache predigen, die wir nicht verstehen) als unsere nationale Umwandlung. Bei einer solchen Umgebung sind wir auf die häusliche Erbauung hingewiesen, um das Bedürfniß des Herzens zu befriedigen. Unsere Kleinen können in unser Gebet und Flehen nicht mehr einstimmen, wir können nicht mehr gemeinschaftlich mit ihnen Gottes Wort lesen, und vereint mit ihnen Gott dem Geber alles Guten für die genossenen Wohlthaten danken, denn unsere Sprache ist ihnen entfremdet, und ihre Sprache verstehen wir nicht; wer fühlt, wie hier das Elternherz! Möchte Gott, in dessen Hand die Schicksale der Menschen und Völker liegen, sich über unser bedrücktes Land erbarmen, möchte er treue Arbeiter in seinen Weinberg senden, möchte kommen der Herr der Ernte, der die Wurfschaukel in der Hand hat, möchte er kommen zu fegen seine Tenne, um den Weizen zu sammeln von der Spreu!

Leben Sie wohl, und schließen Sie in Ihre Fürbitte mit ein

N. den 18. November 1851.

Ihren ergebenen

N. N.

Und wie nun dieser Brieffsteller so klagt namentlich in neuester Zeit, nachdem den Gemeinden verboten worden, sich wegen Aufhebung oder Abänderung der Danisirungs-Ordonnanzen und Maßregeln, und wegen Erhaltung des evangelischen Herkommens in Kirche und Volksschule mit Bitten an den Landesherrn zu wenden; nachdem die von dem Dänen Tillisch erlassenen Sprachverfügungen, Dank sei es dem Streben des deutschen Grafen Moltke! rechtzeitig auch auf die Oberclassen angewandt worden; nachdem so eben wieder mehrere Prediger, deren Kirchspiele an der Schlei liegen, entfernt worden sind, um dänischen Predigern Platz zu machen, die in dortiger Gegend gar nicht verstanden werden; nachdem hart an der von den Dänen neu geschaffenen und das deutsche Schleswig in der Mitte durchschneidenden Sprachgränze belegenen Schulcommunen aufgegeben ist, ihre auf den schleswig-holsteinischen Schullehrerseminaren gebildeten Schullehrer zu entlassen, und an deren Statt auf dänischen Seminaren gebildete Lehrer anzustellen, die Kosten der Pensionirung der bisherigen tüchtigen, theilweise ausgezeichneten Schullehrer aber über die Schulinteressenten zu repartiren – so klagt nach allem diesem Jeder, der aus den bezeichneten Districten Schleswigs nach dem Süden kommt. Der traurigen Einzelheiten werden gar viele mitgetheilt. Keineswegs überall ist es den Eltern in den zur gewaltsamen Danisirung verdamnten Districten gestattet, ihren Kindern im Hause deutschen Privatunterricht ertheilen zu lassen, Hauslehrer zu halten oder gar ihre Kinder zur deutschen Erziehung von Haus zu senden. Im Gegentheil! es ist der Fall vorgekommen, daß es einem Hufner verwehrt ward, seine Kinder von seinem bei ihm wohnenden Bruder, einem ausgezeichneten Lehrer, unterrichten zu lassen, obgleich der Letztere es umsonst that. Schwere Geldstrafen und übermäßige Einquartierungen sind an manchen Orten von den dänischen Gewaltthätern gegen solches Unterfangen angewendet worden.

Um sich aber ganz hineinzudenken in die Schmerzengedühle, welche unsern Brieffsteller und seine Leidensgenossen bewegen, muß man wissen, daß fast allgemein unter dem Bauernstand im Herzogthum Schleswig, vorzugsweise aber in dem Land Angeln ein sehr kirchlicher und religiöser Sinn herrscht. Es ist eine zum Bedürfniß gewordene Gewohnheit des Angler Bauern, sonntäglich mit seinem ganzen Haus, das einzige Mitglied ausgenommen, das nach fester Reihenfolge zur Bewachung des Hauses zurück

bleibt, die Kirche zu besuchen. Durch diesen unausgesetzten Kirchenbesuch erhält das Landvolk eine Uebung und Befähigung, die Heilswahrheiten und die Predigt in ihrem ganzen Verständniß aufzufassen und sich anzueignen, eine Kenntniß der heiligen Schrift, wie sie der höher gebildete, der studirte Mann heutigen Tags nur selten noch besitzt. In Angeln ist fast Jedermann bibelfest, und hat wie der obige Briefsteller Schriftstellen immer zur Hand. So mahnen der Hausvater oder die Hausmutter mit den in der Schule gelernten und in der Kirche so oft gehörten Bibelsprüchen Kinder und Gefinde zur Pflicht und Ordnung, unterstützen die Kleinen beim Auswendiglernen ihrer Section und vereinigen sich anspruchlos mit Kindern und Gefinde zur gemeinsamen häuslichen Andacht. Da begreift es sich wohl, wie in diesen friedlich frommen Kreisen das Elternherz mit dem bittersten Weh erfüllt wird, wenn das Kind des Hauses die besten Bibelsprüche der väterlichen Bibel nicht kennt; und wenn es das „Vater Unser“ nicht mit den Eltern beten kann, weil es ihm in der Schule nicht in der allgemein verstandenen, in der deutschen Sprache beigebracht ist. Und wer wüßte nicht, daß in den unteren Ständen das Bibelwort nicht durch seinen Inhalt allein, sondern erst durch die altüberlieferte Form die volle Bedeutung gewinnt? Ein Bibelspruch in moderner, neu hochdeutscher Sprache ist dem ungebildeten Protestanten ganz etwas Anderes, als derselbe Spruch in der lutherischen Uebersetzung, und nun gar die Bibel in der fremden Sprache des Unterdrückten!

Aber man muß mit eigenen Augen gesehen, mit eigenen Ohren gehört haben, um den Seelenjammer jener gepeinigten Menschen erfassen zu können; man muß sie gesehen haben die Thränen, die jenem alten schleswigschen Bauer über die verwitterten Wangen in den grauen Bart hinabrollten, als er klagend ausrief: „Nun nimmt man uns auch noch den Gottesdienst, das letzte und beste Kleinod das wir haben!“ Man muß es erlebt haben, wie eine ganze Gemeinde in der Kirche bei den Worten des Geistlichen: „Es ist ja doch kein Anderer nicht, der für uns könnte streiten, als Du unser Herr Gott allein!“ im Gefühl ihrer gänzlichen Verlassenheit in lautes Schluchzen ausbrach.

Wohl gibt es noch viele gefühlvolle Menschen in Deutschland! Die vertriebenen Schleswiger haben es erfahren und werden es hoffentlich auch in Zukunft erfahren, zumal da ihre und ihrer holsteinischen Brüder Noth von Tage zu Tage steigt. Selbst aus dem Elsaß, diesem losgerissenen Gau Deutschlands, dessen Loos zu theilen die Herzogthümer Schleswig-Holstein bestimmt zu sein scheinen, ist eine Stimme hülfsreichen Trostes zu uns herübergedrungen, die wir gleichfalls wortgetreu mittheilen, wenn sie gleich schon über Jahr und Tag alt ist. Sie lautet:

„Hochwürdiger Herr Professor, Edler Menschenfreund! Ihr Ausruf im Maiheft der Darmstädter allgemeinen Kirchen-Zeitung, die schleswigschen Geistlichen betreffend, hat mich tief gerührt. Ich hatte im Jahr 1811 bis 1812 zu Göttingen einen Freund Namens N. N. gefunden, der in letzter Zeit Probst in N. gewesen sein soll. Sollte dieser edle, biedere Jugendfreund im Exil, vielleicht gar im Elend schmachten? Rein dieß soll, dieß darf nicht sein! — Verzeihen Sie, wenn ich durch Ihre Dazwischenkunft ihn auffuchen und bitten lasse, zu mir zu kommen und bei mir zu bleiben. Ich lebe im Wohlstand, so daß er sich gar nicht zu scheuen hat, mein Anerbieten anzunehmen. Sie würden mich sehr verbinden, wenn Sie mir selbst seinen jetzigen Aufenthalt anzeigen oder mir einen baldigen Brief von dem unglücklichen Manne auswirken wollten.

Genehmigen Sie, hochgeschätzter und auch im Elsaß hochgeachteter Herr, die Versicherung meiner ausgezeichneten Bruderliebe.

N., 19. August 1851.

Ihr ganz ergebener
N. N.

Kiel, 12. December. Soeben erscheint eine Verordnung, wonach für Schleswig ein eigenes Examinationscollegium für Candidaten der Theologie vom 1. Juni 1854 ab ins Leben treten soll, nachdem dieses Institut nahe an zwei Jahrzehnte beiden Herzogthümern gemeinsam war und dasselbe von der schleswig-holsteinischen Regierung ressortirte. Nachdem letztere Behörde bald nach der Schlacht von Idstedt gefallen war, blieben ihre Functionen längere Zeit erkrankt und nicht selten auch als Leichname liegen; jezt werden sie mit dänischer Medicin curirt und zum Theil auch begraben. Schon seit Tagen werden derartige Recepte und Todtenscheine ausgestellt. Obige Verordnung ist eine Amputation, die dem moralischen Gesamtleben der Herzogthümer, noch mehr aber dem deutschen Geiste in Schleswig den Todesstoß versetzt. Sie befiehlt, daß die Prüfungscommission aus einem Flensburger Appellationsgerichtsrathe, dem Generalsuperintendenten des Herzogthums, so wie aus einem Probst dänischer und einem Probst deutscher Zunge bestehen soll. Die zuzulassenden Examinanden müssen beider Mundarten mächtig sein und in beiden auch ihre Probepredigten halten. Die verheißene Parität der Sprachen ist hiebei nur scheinbar gewahrt, denn das Collegium ist aus drei Vierttheilen dänischer und nur einem Vierttheil deutscher Denkweise zusammengesetzt und selbst das eine Viertel ist nicht unverkümmert, denn wohl kann der vom König ernannte deutschdenkende Probst in deutscher Sprache dänische Gefinnungen aussprechen. Noch einen größern Löwentheil trägt der Scandinavismus in Betreff zu Prüfenden davon. Diesen ist künftig, neben ihrer deutschen Muttersprache, noch eine zweite scandinavische aufgedrungen, denn wo nur selbst an der Königsau die Cultur gelebt, da ist die rein deutsche Sprache zu Hause, mögen dort immerhin 120000 Seelen das Idiom der Deutschen abzuplatteln beginnen. Die Universität Kiel ist noch außerdem in der Commission ganz unvertreten, und doch soll dieselbe, zufolge der Januarverordnung, für die beiden Herzogthümer gemeinsam sein. Da die Theologen das Wort Gottes in dasjenige der Dänen umsetzen müssen, so werden sie sich leicht veranlaßt sehen, dieses Wechselgeschäft an der Kopenhagener Universität zu erlernen und so von selbst in die Allerhöchste Bekanntmachung den erwünschten neuen Riß thun müssen.

Schon in diesem Semester steigt der Censur der hiesigen Hochschule nicht über 100 Studirende, er bleibt somit gegen denjenigen des letzten Halbjahrs um 42, oder fast um die Hälfte zurück. Die Schlingen, welche Kopenhagen den Schleswigern auswirft, noch mehr aber die anhaltende Verweisung vieler Lehrstühle sind selbstverständlich der Grund hievon. Die Aushungerung unserer Wissenschaft wird so an Haupt und Gliedern zugleich vollführt, insofern die Kieler Universität nicht zur Commandite der Kopenhagener gemacht werden kann. Dieser Plan scheint nun freilich auf große Schwierigkeiten zu stoßen. Die deutsche Intelligenz ist mindestens in nationaler Hinsicht bombenfest. Wir wissen, daß man schon längst in Kopenhagen die ernsthaftesten Anstalten traf, mindestens die leeren volk- und staatswirthschaftlichen Katheder auszufüllen, und man hatte auch bereits von dem hiesigen akademischen Consistorium Vorschläge eingefordert. Der Plan scheint jedoch wieder aufgegeben zu sein, wahrscheinlich weil es die Rechnung ohne den Wirth machte, als es glaubte, sich die deutsche Gelehrsamkeit assentiren zu können.

(W. 3.)

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Breslau, 7. Januar. (Juristisches Seminar.) Der hiesige Studentenverein für Rechtswissenschaft hatte die Errichtung eines juristischen Seminars und in Folge dessen der Cultusminister das Gutachten der hiesigen juristischen

Facultät über die Einrichtung des Seminars gefordert, während er in der Sache selbst die Stiftung eines solchen billigte. In der letzten Vereinsitzung wurde mitgetheilt, daß die Facultät ihr Gutachten bereits abgegeben habe. Um eine möglichste Gleichmäßigkeit mit ähnlichen Instituten zu erzielen, sind dem Plane für das juristische Seminar die Statuten des historischen, philologischen und theologischen Seminars zu Grunde gelegt worden. Es soll demnach nur derjenige im Seminar Aufnahme finden, der wenigstens schon ein Jahr die Rechtswissenschaft studirt und durch eine größere Arbeit oder eine Prüfung seine Tüchtigkeit dargethan hat. Die Zahl der Mitglieder ist auf 12 beschränkt. Zur Erhaltung dieser Bildungsanstalt sollen 300 Thlr. jährlich verwendet werden, welche zu Prämien für Preisaufgaben oder zur Unterstützung der Mitglieder dienen mögen. Die ordentlichen Professoren der Facultät leiten die Uebungen des Seminars, jeder vorzugsweise in der Disciplin, welche er gewöhnlich docirt. Daher soll das Seminar in vier Abtheilungen zerfallen, welche sich durch die Art des Studiums des römischen und deutschen Rechts charakterisiren. Es steht zu erwarten, daß die vorstehenden Bestimmungen die Billigung des vorgesetzten Ministeriums erhalten, und die hiesige Universität würde dann die einzige in Preußen sein, welche ein juristisches Seminar besäße. N. D. Z.

— (Katholische Professur der Geschichte.) Bekanntlich gehört zu den Forderungen der katholischen Partei auch die Anstellung eines katholischen Professors der Geschichte an der Universität zu Breslau. In Betreff dieser Angelegenheit schweben schon seit längerer Zeit Unterhandlungen zwischen dem Fürstbischof von Breslau, Cardinal v. Diepenbrock, und der Regierung. Schon nach dem Rücktritt des Professors Kuken von seiner Professur an der Breslauer Universität wurden diese Verhandlungen von dem Fürstbischof eingeleitet und die Forderung durch Hinweisung auf den Umstand begründet, daß der größere Theil der Breslauer Studirenden katholisch sei, und daß namentlich die katholischen Gymnasiallehrer von Schlesien und Posen dort ihre Ausbildung erhielten. Das Ministerium hat dem Verlangen dadurch genügt, daß einem jüngeren Docenten, welcher das Lehrfach der Geschichte mit katholischer Auffassung vertritt, die von Professor Kuken bezogene Remuneration überwiesen wurde.

Bonn, 15. September. (Stimmrecht der evangelisch-lutherischen Facultät in der Provinzialsynode.) Der evangelisch-lutherischen Facultät der Universität zu Bonn ist auf Antrag der Provinzialsynoden der Rheinprovinz und Westphalens die Befugniß beigelegt worden, sowohl zu der westphälischen als auch zu der rheinischen Provinzialsynode einen aus ihrer Mitte gewählten Deputirten mit vollem Stimmrecht abzusenden. Dieses Stimmrecht ist jedoch ausdrücklich an die Voraussetzung geknüpft, daß die statutenmäßige kirchliche Stellung der Facultät fortdaure und der Kirche eine angemessene Einwirkung auf die Besetzung der Professuren gewährt werde.

Leipzig. (Aufhebung der „Hörfreiheit“.) Durch Verfügung des sächsischen Cultusministeriums ist die am 4. Mai 1848 gestattete Hörfreiheit wieder aufgehoben und der frühere Collegienzwang nach den Bestimmungen der in den Jahren 1842 und 1843 entworfenen Studienpläne wieder eingeführt worden, mit der einzigen Ausnahme, daß die Vorlesung über allgemeine Weltgeschichte nicht gehört oder wenigstens nicht bescheinigt zu werden braucht. Diese Verordnung, der keine Motive beigegeben sein sollen, nach denen sich ihre Zweckmäßigkeit oder Nothwendigkeit beurtheilen lassen könnte, hat rückwirkende Kraft und soll auch auf diejenigen Studenten Anwendung leiden, welche bisher, von der bestehenden Hörfreiheit Gebrauch machend, die eine oder die andere vorschristmäßig zu hörende Vorlesung nicht belegt hatten. Jedenfalls in der Voraussicht, daß darin eine gewisse Härte wenigstens den

älteren Studenten gegenüber liege, hat sich das Ministerium des Cultus jedoch verhalten, auf Ansuchen von der Pflicht, gewisse Vorlesungen besucht zu haben, nachträglich zu dispensiren.

— Das officiële Dresdener Journal hat seine Verwunderung darüber ausgesprochen, daß wir in der Wiedereinführung des Collegienzwangs auf der hiesigen Universität nicht einen dankenswerthen Rückschritt zum bewährten Alten zu erkennen vermögen. Ohne uns in eine Widerlegung der sehr gehaltenen Gründe, mit welchen das Regierungsblatt jene Maßregel verteidigt, einzulassen und ohne die Reinheit der Motive, welche das Cultusministerium zu jenem Schritt verleiteten, anzuzweifeln, müssen wir dennoch auf unserer früheren Behauptung stehen bleiben. So lange die Studenten nur gezwungen werden können, gewisse Collegien zu bezahlen, nicht aber auch sie zu besuchen und in ihnen zu lernen, so lange behaupten wir, daß die Wiedereinführung dieses Zwangs unnütz und nur für die Studenten kostspielig sei. Daß die größten Geister und anerkanntesten Autoritäten sich einstimmig für die Freiheit der Wissenschaft, d. h. des Lehrens und Lernens auf den Universitäten, ausgesprochen haben, ist Thatsache, und nicht minder ausgemacht ist, daß die Länder, wo, wie z. B. in Oesterreich u. a. m., die sogenannten Universitäten bloß auf dem Niveau von höheren Schulen mit dem nöthigen Schulzwang sich befinden, in Bezug auf wissenschaftliche und allgemeine Volksbildung tief unter Deutschland stehen.

Der hier angezogene frühere Artikel der B. Z. ist der folgende:

— Bei Gelegenheit der Besprechung des Winterkatalogs der Universität beklagt das Dresdener Journal den verminderten Collegienbesuch der Studirenden, und schreibt denselben hauptsächlich auf Rechnung der seit 1848 veränderten Einrichtungen, worunter es wahrscheinlich die Aufhebung des Collegienzwangs versteht. Mit der erstern Klage hat es unbedingt nur zu sehr Recht — ob auch mit der Angabe der vermeintlichen Ursache, ist eine andere Frage. Der Studieneifer, der gerade in Leipzig, wenigstens in Bezug auf alles außerhalb des engsten Horizontes der sogenannten Brodstudien Liegende, nie sehr groß war, ist in der neuesten Zeit vollends unter Ruß gesunken — Zeuge dessen die leeren Auditorien fast aller der Docenten, welche etwas anders als Brodwissenschaft und Examenfutter in ihren Vorträgen bearbeiten. Anderswo mag der Student reactionär geworden sein — hier ist er vor allem und über alles apathisch gleichgültig, abgestumpft gegen jedes höhere Wissen, jede allgemeinere Bildung geworden. Nicht durchgängig, versteht sich, sondern mit manchen anerkennungswerthen Ausnahmen, aber doch in seiner Mehrzahl und sogar in seiner großen Mehrzahl. Daß aber der Wegfall des Collegienzwangs davon die Schuld trage, möchte doch eine gewagte Behauptung sein. Höchstens ist so viel richtig, daß, wenn Philosophie, Psychologie, Staatswissenschaften, Litteratur und Culturgeschichte obligate Collegien für den Theologen oder Juristen wären, der Theolog und Jurist dieselben belegen, vielleicht auch besuchen und ein dickleibiges Heft darin nachschreiben würde. Aber daß er die Wissenschaften wirklich studirte, sich zu eigen machte — wäre das wohl damit erreicht? Ich glaube, der Grund jenes Uebels liegt ganz wo anders: erstlich darin, daß man im Examen zu viel speciële und massenhafte Kenntnisse aus den Fachwissenschaften verlangt, statt vielmehr sein Hauptaugenmerk — neben dem nothwendigen positiven Wissen natürlich — auf die allgemeine geistige Kraft und Fähigkeit des Examinanden, besonders auf die Selbstständigkeit und Schärfe seines Urtheils und auf dessen Geschäftlichkeit in Anwendung der theoretischen Grundsätze auf praktische Fragen des Lebens hinzulenken — wodurch es denn nicht anders kommen kann, als daß der junge Mann für den das Examen der Schlußstein und Zielpunct seines Studiums und die Eingangspforte

pforte in das verheißene Land der Praxis, der künftigen Staatsanstellung ist, sich lediglich beeifert, die Forderungen, die man dort an ihn stellen wird, zu erfüllen, sein „Jus“ oder seine „Dogmatik und Kirchengeschichte“ nach den Heften der Herren Professoren, die ihn examiniren werden, gehörig „durchzuwachsen“ und „einzupauken“, wo ihm dann freilich wenig Zeit und noch weniger Geistesfrische für allgemeinere Studien übrig bleibt. Der in tagelangem mechanischem „Büffeln“ abgeheßte und vertrocknete Geist hat nicht mehr Schwung genug, um seine Erholung in philosophischen Speculationen oder geschichtlichen Betrachtungen zu suchen — er sucht sie vielmehr in dem ihn wenigstens augenblicklich aus seiner Verdampfung einigermaßen emporstachelnden und aufregenden „Biertruge“ und in einer geisteleeren Conversation, welche ihm keine Mühe des Denkens verursacht. Kommt nun dazu noch, daß der Student (ich spreche hier immer nur von der gewöhnlichen Durchschnittszahl) sehr bald merkt oder erfährt, wohl gar von dem besorgten Herrn Papa oder älteren Freunden, die „ihre Carriere gemacht haben“, darauf hingewiesen wird, wie die „hohlen Theorien“, womit das Studium der Philosophie oder des allgemeinen Staatsrechts ihn anfüllen, ihm für sein Fortkommen gar nichts nützen, weit eher schaden würden, weil sie größtentheils in den officiellen Regionen „mißliebig“ seien, daß dagegen ein wörtliches Nachbeten und Anlernen der positiven Sätze, welche die Docenten seiner Brodwissenschaft, namentlich die „gutgesinnten“ ihm vortragen, ihn wohl empfehlen werde — wie kann man sich da noch wundern, wenn drei Viertel der Studenten auf diesem breiten Weg des mechanischen geistlosen Brodstudiums bequem fortschlenderten?

W. B.

— 28. Jan. Ich war im Laufe der letzten Jahre wiederholt in der Lage, über die allmälige, aber mit ziemlicher Regelmäßigkeit sich entwickelnde Abnahme der Frequenz der hiesigen Universität zu berichten. Meine, wie sich von selbst versteht, auf zuverlässige Zahlenangaben und auf Vergleichung mit den Frequenzverhältnissen der übrigen deutschen Universitäten gestützten Mittheilungen hatten von Anfang an die Mißbilligung des officiellen Dresdener Journals zu erleiden; es wurde von dieser Seite, da die Sache selbst nicht in Abrede gestellt werden konnte, wenigstens eine Reihe origineller Erklärungen jener Abnahme der Studenten auf der hiesigen Universität vom Stapel gelassen und natürlich zugleich meinen Berichten die möglichst gehässigen Motive untergeschoben. Stellte sich im Sommersemester eine Verminderung der Frequenz heraus, so war daran die Hitze schuld; im Wintersemester war der Grund der gleichen Erscheinung die Kälte; später hieß es, die deutschen Universitäten hätten sämmtlich an Frequenz abgenommen, und ganz neuerdings ist man zu der beruhigenden Ueberzeugung gelangt, daß die Frequenz einer Universität keineswegs ein untrüglicher Maßstab für deren Blüthe sei. Immer aber war der Refrain, daß ich, resp. die Werserztg. „in ihrer bekannten Art“ jenen Umstand auf die für die hiesige Universität ungünstigste Weise „ausbeute“. Noch in den letzten Tagen hat das Dresdener Journal in diesem Sinne gegen die Werserztg. polemisiert; doch hätte uns dieß nicht vermocht, ein Wort der Entgegnung zu schreiben, wenn nicht der betreffende Artikel wörtlich und sogar ohne Hinzulassung der gegen die Werserztg. gerichteten Verdächtigungen in einem hiesigen Blatte Aufnahme und dadurch weitere Verbreitung gefunden hätte, ohne daß die Wahrheit der vom officiellen Blatte mitgetheilten Angaben einer Prüfung unterzogen worden wäre. Zur Steuer der Wahrheit — etwas Weiteres bezwecken wir hier nicht — mögen die nachfolgenden, auf den zuverlässigsten Angaben beruhenden Mittheilungen dienen. Die Behauptung des Dresdener Journals, daß in den letzten drei Jahren die Zahl der Studirenden an deutschen Universitäten sich überhaupt vermindert habe, können wir nur als aus der Luft gegriffen bezeichnen, denn gerade das Gegentheil davon ist wahr.

Vom Jahre 1850 fehlen uns vollständige Angaben über den Besuch aller deutschen Universitäten; dagegen hat die Zahl der Studenten, die im Sommer 1851 18,261 war, im darauf folgenden Winterhalbjahr sich bereits auf 19,354, also um 1093 vermehrt, und auch im Sommer 1852 ist eine Verminderung factisch nicht eingetreten, da die uns vorliegende Zahl für dieses Semester (18,810) nur eine scheinbar richtige ist, indem mittlerweile auf den sämtlichen österreichischen Universitäten die im letzten Semester stehenden Juristen von der Pflicht, sich immatriculiren zu lassen, befreit wurden und deshalb nicht mitgezählt worden sind. Vom laufenden Wintersemester fehlten noch die vollständigen Zahlenangaben. Was die deutschen Universitäten mit Ausschluß der österreichischen und schweizerischen betrifft, so können wir hier mit umfassenden Angaben dienen. Die Zahl der auf den 18 hierher gehörigen Hochschulen Studirenden betrug im Winter 1849–50 12,566, und diese Zahl hat sich bis zum Sommersemester 1852 auf 12,994 erhöht. Von den genannten 18 Universitäten haben nur 6 in diesem Zeitraum an Frequenz verloren, nämlich Freiburg, Gießen, Göttingen, Halle, Leipzig und Tübingen, die übrigen haben zugenommen. Und unter jenen 6 hat Leipzig den größten Verlust erlitten, indem die Zahl seiner Studenten um 138 sich vermindert hat (seitdem, im laufenden Halbjahr, noch um weitere 26), während die Abnahme in Göttingen 112, in Freiburg 50, in Gießen 20, in Halle 15, in Tübingen 13 beträgt. Wie sich die Frequenzverhältnisse im laufenden Semester gestaltet haben, ist noch nicht zu übersehen; nur das Eine, wie erwähnt, steht schon fest, daß Leipzigs Frequenz abermals abgenommen hat. Hoffentlich wird diese Darlegung genügen, um das *Dresdener Journal* zu beruhigen und uns gegen fernere Angriffe sicher zu stellen. W. 3.

Heidelberg. (Ueber das Wesen der Studentenverbindung Wingolf.) Die Aufhebung des Heidelberger Wingolf hat eine so zahlreiche Litteratur von Zeitungsartikeln in ganz Deutschland hervorgerufen, daß es den Lesern der *Allg. Zeitung* wohl nicht unwillkommen sein dürfte, über diesen bisher nicht oder selten öffentlich besprochenen Zweig des deutschen Universitätslebens etwas Näheres zu erfahren. Schreiber dieses, welcher den Wingolf vom Tage seiner Entstehung in Erlangen an seit 17 Jahren, genau kennt und von dem Zustande der Verbindung auf den verschiedenen deutschen Universitäten stets unterrichtet war, auch sämtliche jetzige Mitglieder des Heidelberger Wingolf persönlich kennt, glaubt im Stande zu sein, eine treue, wahrheitsgemäße Auskunft über diese Sache zu geben.

Am zweckmäßigsten dürfte es sein, die Entstehung dieser Verbindung geschichtlich zu verfolgen. Im Anfang der dreißiger Jahre herrschte zu Erlangen unter den Studenten ein ziemlich dissolutes Leben. Es wurde viel getrunken, viel duellirt, wenig studirt. Die Reste der 1833 aufgehobenen Burschenschaft waren hierin von den sogenannten Landsmannschaften oder Corps wenig verschieden. In schroffem Gegensatz zu diesem gesammten Studentenleben sammelte sich nun aber in jenen Jahren, zunächst um den sel. Professor Krafft, ein kleiner Kreis von positiv gläubigen Theologen. Die Färbung dieses Kreises war eine streng pietistische; selbst der Besuch eines Wirthshauses galt so ziemlich als verpönt. Als jedoch 1835 Olshausen nach Erlangen berufen ward und nun durch ihn christliche Anregungen auf einen weitem Kreis von Theologie Studirenden sich erstreckten, da schloß sich an jenes pietistische Häuflein eine größere Schaar von Studenten an, welche an dem herrschenden Ton ebenfalls kein Gefallen hatte, sich aber andererseits auch nicht ohne Heuchelei in die engen Schranken pietistischer Zurückgezogenheit bannen lassen zu dürfen glaubte. Unter den Pietisten war vorzugsweise der Stamm der (bayerischen) Schwaben, unter dem neuen Zuwachs der der Franken vertreten. Bald mußte es zu Spannungen zwischen beiden Theilen kommen; doch war

bei der Mehrzahl die einigende Liebe stärker als die trennenden Anschauungen, und so vereinigte man sich den 3. März 1836 zur Stiftung eines „Vereins“, der anfangs noch nicht einmal einen Namen trug. Was wollte — worauf hin vereinigte sich dieser Verein? Er wollte nicht eine christliche Umgestaltung des deutschen Universitätslebens herbeiführen (wie das neuerdings die Göttinger „Germania“ etwas pomphaft versucht hat); er wollte nur ein Asyl für das Bedürfnis seiner eigenen Mitglieder gründen. Der Grund aber, auf welchen hin sich jene zwei Richtungen vereinigten, war die Anerkennung: „Christenthum und Studententhum schließen einander nicht aus; wir wollen Studenten sein als Christen, und Christen bleiben auch als Studenten.“ Das ist der eigentliche Kernpunkt des (nachher sogenannten) Wingolf, daß er das deutsche Studententhum mit seiner Jugendheiterkeit und Poesie als ein sittlich und christlich berechtigtes anerkennt. Man muß — das ist seine Meinung gewesen, und das ist sie noch heute — man muß nicht in dem Maß, als man Christ ist, aufhören Student zu sein, und eben so wenig in dem Maß, als man ein deutscher Student sein will, dem Christenthum Valet geben; umgekehrt wird vielmehr erst der christliche Student der rechte Student sein.

Diese Sätze hätten aber freilich nicht gelten und bestehen können, wenn man einerseits unter dem Christenthum ein krankes, unfreies, andererseits unter dem Studententhum das traditionell gerade vorhandene mit all seinen Auswüchsen (Zwangstrinken, Duell u. s. f.) verstanden hätte. In diesem Fall müßten Studententhum und Christenthum wirklich einander ausschließen. Vielmehr wurde der Wingolf durch seine eigene Entstehung von selbst darauf geführt, zwischen dem, was wesentlich zum „Studenten“ gehört, und dem, was sich traditionell angehängt hat, zu unterscheiden. Er beschränkte sich dabei aber nicht bloß darauf, negativ einzelne unchristliche, weil unsittliche, Auswüchse des traditionellen Studentenlebens auszuscheiden, sondern er fragte principiell und positiv: was gehört wesentlich zum Studentenleben?

Erstlich als natürliche Basis die jugendliche Heiterkeit nebst dem Bedürfnis nach geselligem Zusammensein; zweitens als sittliche Aufgabe das Studium und die Charakterbildung. Der Student war vor seiner Immatriculation noch Schüler; hat er absolviert, so soll er als ein Mann im Leben stehen, dem Staat oder der Kirche dienend. Seine Aufgabe ist also, sich zum Mann zu bilden. Ausbildung des Charakters ist nicht möglich, wenn der Student in der Einsamkeit oder im Kreise weniger selbstgewählter Freunde dahinlebt. Sie ist nur möglich in einer sittlichen Gemeinschaft, welche für ein sittliches Princip lebt, ein Princip in ihrem Zusammenleben zu bethätigen sucht. Wer es als Student nicht gelernt hat, in den so überaus einfachen Verhältnissen studentischen Zusammenlebens den Eigenwillen und Eigensinn zu brechen, die individuellen Liebhabereien dem Ganzen zum Opfer zu bringen und mit Leuten, die nicht gerade alle in jeder Hinsicht seiner individuellen Neigung entsprechen, sich zu vertragen — der wird es als Mann in den verwickelteren Verhältnissen noch weniger können. Hingabe des Einzelnen an das Ganze, Ueberwindung der Selbstsucht, Pflege der Liebe, die auch den Heterogenen trägt, neben der Freundschaft, die sich am Homogenen erfreut, das ist ein erstes Ziel, wonach der Wingolf gestrebt hat. Zur Ausbildung des Charakters gehört aber nicht bloß, daß man den Eigenwillen brechen lerne und seine Ecken abschleife, sondern auch, daß man in der sittlichen Kunst der Selbstbeherrschung sich übe. Dafür bietet gerade das gesellige fröhliche Zusammensein bei Bier und Gesang die rechte Gelegenheit. Mancher fragt wohl: was mit dem Christenthum das Kneipleben zu schaffen habe? Und doch thut der Wingolf auf der „Kneipe“ gerade seine größten christlichen Thaten. Er verpönt nämlich nicht nur die groben

Ausbrüche der Unmäßigkeit, sondern er hat sich einen neuen Ton der jugendlichen Heiterkeit geschaffen, in welchem neben aller Jugendlust und allem Jugendjubiläum immer auch das Moment des Maßhaltens mitgesetzt ist, in welchem sinniger Scherz, nicht wilder Tumult, lauter begeisterter Gesang, nicht wüstes Geschrei eine Stelle findet; er setzt seine Ehre darein, daß jedes seiner Mitglieder in ihm die Virtuosität sich aneigne, die Welle der Jugendlust, wenn diese sich zu überstürzen droht, rechtzeitig zu bändigen; und da der Wingolf allezeit (wie sich das denn auch bei den Prüfungen auszuweisen pflegt) wissenschaftlichen Eifer nicht bloß fordert, sondern weckt und pflegt, so wird es ihm nicht schwer, die gesellige Heiterkeit durch die Würze der Bildung im rechten Maße zu erhalten und mit dem Studium selber in innere Beziehung zu setzen. Aber endlich kann ein solches Zusammenleben nicht verwirklicht werden, wenn nicht in den Mitgliedern jene höhere Kraft lebendig ist, welche allein der Kraft des Eigenwillens und der maßlos gährenden Jugendkraft überlegen ist. Der Wingolf weiß, wo er diese Kraft zu suchen hat. Er spricht es klar und deutlich in seinen Statuten aus, daß er vom Studenten, der ja erst werden soll, keinerlei formulirtes Bekenntniß oder Dogma als Ausnahmsbedingung fordere; er spricht es aber eben so offen und klar in seinen Statuten und vor jedem zum Eintritt sich Meldenden aus, daß er „in seinem wissenschaftlichen, religiösen und geselligen Leben den Herrn als seinen Herrn zu bekennen strebe“. Er schämt sich dieses Bekenntnisses nicht. Es ragt in sein unbefangenes fröhliches Jugendleben ein heiliges herein, und gibt jenem die Weihe; es ist nicht eine finstere Schreckensgestalt, nicht ein Popanz, es ist der, der an fröhlichen Herzen, so sie sich in Lauterkeit freuen, seine Freude hat, und in dessen Liebe wir lernen, uns einander zu lieben. Und nicht mit geistlich-unkeuschem Phrasenthum pflegt das Heilige in das gesellige Leben des Wingolf hereingezogen zu werden; durch die That, nicht mit Redensarten, strebt man das Christenthum als den Herrn und Fürsten zu bekennen. Der Wingolf strebt darnach, sagen wir; daß er sein Ziel stets nur relativ erreichen kann, folgt schon daraus, daß ja mit jedem Semester neue Mitglieder eintreten, die sich erst in ihn einleben müssen; aber gerade in dieser unaufhörlichen Arbeit pädagogischen Einwirkens und sittlichen Ringens nach Verwirklichung seiner Idee liegt auch der Stoff, an welchem er seine Kraft stets neu stählt. Und so wenig er sich anmaßt, sein Ziel je erreicht zu haben, so wenig nimmt er es andern Verbindungen gegenüber als ein Monopol in Anspruch, sittlich erziehend auf seine Mitglieder zu wirken. Der Wingolf hat stets die Nothwendigkeit anerkannt, daß das Studentenleben in einer Mehrheit von Richtungen sich entfalten müsse; weit entfernt, alle an sich ziehen zu wollen, ist er vielmehr allezeit und überall sehr scrupulös gewesen bei der Aufnahme neuer Mitglieder; weit entfernt, andern Verbindungen ihren Platz streitig machen zu wollen, ist er zufrieden, wenn ihm sein bescheidener Platz vergönnt wird; daher er auch im Auftreten nach außen andern willig den Vorrang läßt.

Während er nun nicht darauf ausgegangen war, auf das Studentenleben im Ganzen reformatorisch einzuwirken, so hat er doch darauf eingewirkt. Unvermuthet wurde die erste wingolftische Verbindung, die zu Erlangen, nach siebenjährigem Bestehen, überrascht durch die Nachricht, daß zu Bonn und zu Halle sich ähnliche Vereine gebildet hätten, und bald trat eine Verbindung durch Correspondenz einzelner Mitglieder ein. Jetzt kam auch (in Halle) der Name „Wingolf“ auf, und zwar (wie wir bestimmt zu wissen glauben) nicht als Spottname in fremdem Munde, sondern festgewählt, und zwar mit Bezug auf Klopstock's bekannte Ode, wo es heißt:

Den segne, Lied, ihn segne beim festlichen
Entgegengehn mit Freudenbegrüßungen,

**Der über Wingolf's hohe Schwelle
Heiter, im Haine gekrönt, hereintritt.**

Rasch verbreitete sich nun, stets ungewollt und durch keine Propaganda veranlaßt, der Wingolf über die deutschen Universitäten. Es entstanden nämlich analoge Vereine noch in Berlin, Marburg, Rostock, Heidelberg, Gießen, welche dann auch den freundlich und poetisch klingenden Namen und das schwarzweißgoldene Band als gemeinsames Abzeichen annahmen. Fast jeder neue Wingolf war anfangs ein Gegenstand der Ungunst der andern Verbindungen, erwarb sich jedoch bald Achtung. Von den Landsmannschaften unterscheidet ihn sein nicht bloß geselliges, sondern christlich-sittliches Princip; von der Burschenschaft sein stets mit Energie festgehaltener Grundsatz: sich von aller Politik fern zu halten; von beiden seine Verwerfung des Duells.

Eine bestimmte theologische oder Schulrichtung zu vertreten oder zu befördern, liegt ihr ferne; ebenso weiß sie nichts von einem confessionellen Charakter. Wie sie (da sie es nicht mit theologischem, sondern mit christlichem Studentenleben zu thun hat) eben so wohl Nichttheologen als Theologen aufnimmt und zu den ihren zählt, so ist auch keine christliche Confession von ihr ausgeschlossen, obschon de facto die größere Mehrzahl der Wingolfiten aus protestantischen Theologen besteht. Die besondere Richtung, die in diesem oder jenem einzelnen Wingolf etwa herrscht, ist jedesmal lediglich Folge des Geistes, der unter den Professoren herrscht; so sind z. B. die Heidelberger Wingolfiten im Ganzen unionistisch, die Rostocker lutherisch, die Marburger hochkirchlich u. gefinnt; hingegen verhält sich jedoch die Verbindung als solche ganz gleichgültig. Sie fordert nur und allein die Anerkennung des Princip's christlichen Studentenlebens. A. 3.

— 13. Aug. In der Beilage Nr. 220 der Allg. Ztg. ist — man darf wohl sagen endlich — eine anständige Besprechung der Studentenverbindung Wingolf und mittelbar ihrer Aufhebung auf der Universität Heidelberg zu lesen. Ihr Verfasser verschmäht es, zu persönlichen Verunglimpfungen und Verdächtigungen herabzusteigen, sondern hält sich an die Sache. Ein solcher Gegner verdient eine Antwort auch von solchen, welche den Handschuh liegen lassen, wenn er im Schmutze liegt. Die Antwort aber muß eine doppelte sein. Einmal sind die Gründe anzugeben, welche nach allgemeiner Notorietät die besondere Maßregel hervorgerufen haben. Dann aber muß auch die ganze Bedeutung der fraglichen Verbindung in das Licht gestellt werden. Was nun die zur Erklärung des in Heidelberg ergangenen Verbots dienenden Thatfachen und Gründe betrifft, so sind sie in Kurzem folgende: Vor Jahr und Tag erhielten einige Studirende der Theologie vom akademischen Senat die erbetene Erlaubniß, an der Stelle eines bisherigen Erbauungskränzchens einen „christlichen Studentenverein auf dem Grunde der evangelischen Kirche“ zu bilden. Es ist nur Gerechtigkeit, zu erklären, daß die einzelnen Mitglieder dieses Wingolf genannten Vereins den Behörden zu keinen Klagen Veranlassung gegeben haben; allein es ist eben so unläugbar, daß der Verein als solcher zu großen Mißständen führte. Derselbe fand es nämlich verträglich mit seinem Zweck und Geist, vollständig die Formen gewöhnlicher Studentenverbindungen nachzuahmen. Die Wingolfiten hatten ihre Farben, ihr Versammlungshaus, ihre regelmäßigen Zechabende u. s. w.; nur das Duell schlossen sie aus. Jeder mit dem Studentenleben Vertraute wird nun leicht ermessen, zu welchen Reibungen mit andern Studirenden diese Dinge führten. In der That kamen ununterbrochen Streitigkeiten, zum Theil sehr häßlicher Art, vor; die Thätlichkeiten zogen sich auf die Straßen und öffentlichen Plätze; Polizei und Universitätsgerichte hatten vollauf zu thun, und es mußten wiederholt schwere Strafen erkannt werden; so noch anfangs dieses Sommers. Die Erbitterung stieg natürlich immer weiter, und der akademische Senat erachtete es endlich für hohe Zeit,

diesem Zustande gründlich und nachhaltig ein Ende zu machen. Ueber das einzige unter den gegebenen Umständen wirklich zum Ziele führende Mittel konnte ihm kein Zweifel sein; es war die Beseitigung der äußern Form des neuen Vereins, welche einerseits, um das wenigste zu sagen, in gar keiner Verbindung mit dem angegebenen religiösen Zweck und Charakter stand, andererseits thatsächlich als eine beständige Provocation wirkte. Da die wiederholten Bemühungen der akademischen Behörden, den Verein zur eigenen Beseitigung der anstößigen äußern Zeichen zu bewegen, an der Hartnäckigkeit eines Theils der Mitglieder scheiterte, so blieb nichts übrig, als dem eigensinnigen *simus ut sumus*, aut *non simus* durch amtliche Auflösung des Vereins selbst ein Ende zu machen. Dieser Beschluß hat nun die beabsichtigte Folge, Sicherung der Ruhe auf der Universität, vollkommen erreicht; und er ist hier, wo die Verhältnisse bekannt sind und gewürdigt werden können, mit fast ungetheiltem Beifall aufgenommen worden, was bei den hiesigen so mannigfach zerklüfteten Zuständen nicht wenig sagen will. Es fällt natürlich dem Senat der Universität Heidelberg nicht ein, den Studierenden ein christliches Leben zu verbieten; allein wenn ein „specifisches Christenthum“ in einer Form auftritt, welche die ganze Anstalt in beständiger Aufregung erhält, so ist es Pflicht der Behörde, der Sache ein Ende zu machen. Dieß und nur dieß ist der Hergang der Maßregel, welche zu so vielem Tadel Veranlassung gegeben hat. Allein fast scheint es freilich, als ob die an sich unbedeutende örtliche Disciplinmaßregel ganz unbewußt ihrer Urheber an ganz andere Dinge angestoßen hat, als an die Lust junger Männer, Farben zur Schau zu tragen. Und es möchte wohl sein, daß die akademische Behörde der Vorwurf mit Recht trifft, nur zufällig und aus unmittelbarer Nothwendigkeit sich mit der Frage beschäftigt zu haben, welche schon principiell ihre Aufmerksamkeit auf sich hätte ziehen sollen. Die Sündfluth von Schmähungen, welche sich über die Häupter der armen Heidelberger Senatoren ergossen hat, beweist jedenfalls, daß weitverbreitete und bedeutende Interessen im Spiele sind. Sehen wir zu, ob sich dieselben etwa durch eine allgemeine Betrachtung der Angelegenheit bloßlegen lassen; und sehen wir dann zu, ob sie Achtung oder Bekämpfung verdienen. Es dürfte wohl nicht so allgemein bekannt sein, als es die Wichtigkeit der Sache verdiente, daß gegenwärtig auf beinahe allen deutschen Universitäten, welche eine protestantisch-theologische Facultät haben, unter der Bezeichnung „Wingolf“ ein Studentenverein besteht, welcher als seine Aufgabe „die Erstrebung eines christlichen Studentenlebens“ erklärt, jedoch unmittelbare Einwirkung auf Kirche oder Staat zurückweist, und namentlich sein Verhältniß zu letzterem als durch die Vorschriften des Cap. 13 des Römerbriefes geordnet betrachtet. Daß diese Vereine nicht nothwendig ascetischer Art sind, beweist das Beispiel des Heidelberger Wingolfs; allein sie setzen sich allerdings eine sittlich strengere Auswahl ihrer Genossen vor. Sie bestehen vorherrschend, jedoch nicht ausschließlich, aus protestantischen Theologen, und nach neuern öffentlichen Nachrichten ist wenigstens in Berlin eine enge Verbindung mit dem großen Missionsverein vermittelt worden. Die Vereine stehen unter sich in enger Verbindung; die Wingolfiten der einen Universität treten ohne weiters in den Verein einer neu von ihnen bezogenen Hochschule ein; jährlich findet eine Zusammenkunft von Mitgliedern an einem dazu verabredeten Orte statt; eine eigentliche Organisation der Gesamtheit und eine Centralleitung wird jedoch von den Mitgliedern in Abrede gestellt. Von sonstigen Studentenverbindungen unterscheiden sich die Wingolfvereine namentlich noch dadurch, daß sie mit Nichtstudenten in enger Verbindung stehen. Nicht bloß bleiben ihre Mitglieder, auch wenn sie in Kirche oder Staat eine Stellung erhalten haben, dem Verein mit Rath und That zugewendet, sondern es sind auch unter den Lehrern verschiedener

Hochschulen einzelne bekannte Männer ihre besondern Beschützer und Rathgeber. Auf die Gefahr nun hin, einen großen Unwillen zu erwecken, sei die unumwundene Erklärung hier ausgesprochen, daß diese neue Organisation des Studentenlebens nicht nur als etwas Bedenkliches, sondern als etwas entschieden Verderbliches erscheint. Vor allem ist schwer zu begreifen, wie wirklich christliches Leben durch studentische Vereine gefördert werden soll. Daß es vortrefflich ist, wenn ein junger Mann alle seine Lebensbeziehungen in innig christlichem Sinn auffaßt, versteht sich von selbst. Und sicher wäre es das wahre Ideal eines Universitätszustandes, wenn alle Studenten in ihrem Thun und Lassen, also in der Benützung ihrer Zeit, in ihren Erholungen und Vergnügungen, in ihrem Verhältnisse zu den Eltern, zu den Lehrern, kurz zu allen Nebenmenschen, in ihrer Wirthschaft und ihrem Umgang immer die Gebote der christlichen Liebe vor Augen und im Herzen hätten, wenn sie auch äußerlich sich als fromme Anhänger der Kirche verhielten. Allein warum außer der Kirche ein Verein zu solcher Gesinnung? Zu dieser Lebensauffassung und zu diesen Entschlüssen kann dem Studenten kein anderer verhelfen; nicht in der Vereinsstrinkstube, sondern in dem stillen Kämmerlein wird er dazu kommen, und nicht die farbige Cerevismütze, sondern der eigene feste und immer wiederholte Entschluß wird ihm Kraft geben. Kirchliche und etwa auch außerkirchliche Zusammenkünfte zu gemeinsamer Erbauung und ein separatistisches Zusammenhocken zur Besorgung der gewöhnlichen Lebensgeschäfte sind zwei verschiedene Dinge. Bei letzterm ist es gar schwer, zwischen unklarer Kopfhängerei und pharisäischem Hochmuth durchzusteuern; und es wäre sehr gut, wenn mancher wackere junge Mann, der sich durch die anscheinend edle Aufgabe oder durch äußern Einfluß zum Beitritt zu solchen Vereinen bewegen ließ, sich Zweck und Mittel klar, männlich und demüthig nochmals überdachte. Mit Einem Wort, specifisch christliche Studentenvereine erscheinen schon an sich als ein falscher Gedanke und als ein bedenkliches Mittel zur Erlangung und Erprobung wahren christlichen Sinnes. Allein wenn dem auch nicht so ist, wenn die eben ausgesprochene Ansicht sich widerlegen ließe, so bleiben jedenfalls mehrere mächtige äußere Einwendungen gegen das Wingolfswesen, nämlich die Verbindung der einzelnen Vereine auf den verschiedenen deutschen Universitäten; der Zusammenhang der Vereine mit Nichtstudenten; endlich die confessionselle Gliederung unserer Studierenden. Was zunächst jene weitverbreitete Verbindung betrifft, so wird zwar eine förmliche gemeinsame Organisation, eine anerkannte Centralleitung von den Mitgliedern in Abrede gestellt. Es sei dem so, den Worten nach. Allein es wird doch in der That nicht geläugnet werden wollen, daß die sämtlichen Vereine — oder, um nicht über Buchstaben zu streiten, ihre Mitglieder — in engster, lebendigster Verbindung stehen? Wozu, wenn sie kein gemeinsames Ganzes sind, Jahresversammlungen? Wie verträgt sich mit der behaupteten Vereinzelung der sich von selbst verstehende gegenseitige Eintritt der Mitglieder? Und wenn dann auch eben keine förmlichen Beschlüsse für die Gesamtheit gefaßt werden (was der Verfasser dieser Zeilen nicht weiß), so leisten ausgesprochene Ansichten, freiwillige Verabredungen u. s. w. wesentlich denselben Dienst. Und wie lange, meint man wohl, werden Jahresvereine zusammentreten, ohne eine befehlende Gewalt auszuüben, selbst wenn sie es ursprünglich gar nicht beabsichtigen? Was aber gegen dieses einheitliche Netz von Wingolfsvereinen zu erinnern ist, soll sogleich gesagt werden, wenn erst noch der Zusammenhang mit Nichtstudenten besprochen ist. Dieser Zusammenhang wird nicht nur nicht geläugnet, sondern man rühmt sich desselben. Die Namen einzelner Gönner und Förderer werden als Beweise der conservativen, unverdächtigen Gesinnungen und Richtungen des Vereins eingesetzt. Es ist amtlich erklärt worden, daß die Mitglieder, wenn sie in Amt und äußere

Wirksamkeit gekommen seien, allerdings dem Verein mit Rath und That beistehen. Es wird also, mit jedem Jahr mehr, bald in allen deutschen Staaten, in allen protestantischen Landeskirchen ein wingolfitischer Männer- und ein solcher Jünglingsbund bestehen. Nun, diese weitverbreitete Einheit und diese Verbindung mit leitenden Männern von Einfluß bilden zusammen die Elemente einer Macht, welche nur als eine höchst bedenkliche, ja gefährliche bezeichnet werden kann. Es ist dieß wahr von der protestantischen Kirche; es ist wahr vom Staate. Allein es seien diese Rücksichten, um nicht allzu weitläufig zu werden, zunächst beiseite gelassen; was die vorliegende Frage am nächsten berührt, sind die Universitätsverhältnisse. In Beziehung auf diese kann nun eben kein Schatten von Zweifel sein, daß, wenn sich diese Wingolfsorganisation nur noch etwas mehr befestigt, die theologischen Studien und mehr oder weniger auch die philosophischen auf allen deutschen protestantischen Universitäten vollständig in ihrem Banne sind. Schon der einzelne Studirende wird sich nicht frei und selbständig bewegen, nach seinem Belieben leben, nach seiner Ansicht studiren können; er muß sich anschließen, er muß die Richtung des Vereins annehmen, er muß mit diesem glauben, hassen, anhängen oder sich wenigstens so stellen. Ist er doch sonst schon von vorn herein kein „Christ“ und ist es jedem darum zu thun, den ältern Mitgliedern des Vereins, welche demselben als Consistorialräthe, Professoren u. dgl. mit Rath und That an die Hand gehen, nicht schon als junger Mann als grundsätzlicher Widersacher entgegenzutreten. Man weiß und fleht es ja: *magnæ animis cœlestibus iræ*. Noch viel weniger Freiheit aber wird den Lehrern der genannten Wissenschaften bleiben. Mit geschlossenen Corporationen ist der Kampf sehr schwer, Einhaltung des Friedens aber sehr ersprießlich. Man suche hier weder sich noch andere zu täuschen. Offenbar hätte seinerzeit, und vielleicht in kurzem, derjenige Lehrer der Theologie oder Philosophie eine schwere Lage, gegen welchen etwa ein Interdict von einem gebietenden Großmeister geschleudert würde, dessen Vorlesungen auf den Index des Vereins kämen. Und selbst ganze Facultäten und Universitäten dürften empfindlich zu leiden haben unter Umständen. Kann dieß aber anders als gefährlich und verderblich genannt werden? Soll sich ein solches Rep um die erlaubte und wahre wissenschaftliche und christliche Freiheit spannen dürfen? Man nenne dieß nicht Uebertreibung. Noch sind allerdings die Dinge nicht so weit gekommen, obgleich schon jetzt hinlängliche Anzeichen des Kommenden vorhanden sind und obgleich gerade solche Männer, welche sich in mißverständener Großmuth ihrer Tadler und Gegner annehmen, schon jetzt wohl unter der corporativen Macht zu leiden haben. Allein die immer steigende Anmaßung liegt in der Natur der Sache und des Menschen, und kann daher nicht ausbleiben. Man nenne es noch weniger Verdächtigung. Es wird von keinem bestimmten Mann behauptet, daß er jetzt einen solchen Einfluß auszuüben suche. Allein ist es möglich, daß dieß auf die Dauer ausbleibe? Man gehört doch nicht einem Verein an, fördert ihn, damit er nichts wirke. Und je frommer überzeugter ein Mann ist, desto mehr wird er es für eine heilige Pflicht erachten, auch andere, junge Gemüther namentlich, vor Verführung und Unglauben zu behüten. Er selbst zweifelt natürlich nicht an der Richtigkeit seiner Auffassung; allein das Unglück ist eben, daß er dennoch irre gehen und im besten Glauben geistige Freiheit und Wahrheit beeinträchtigen kann. Endlich möchten doch nur wenige sein, welche es erfreulich, für deutsche Gesittung im Allgemeinen und für unser Universitätsleben insbesondere ersprießlich erachten, wenn schon die Studenten sich confessionell absondern und darnach ihre Jugendverbindungen, Freundschaften und Abneigungen bilden. Ist das häßlichen Haders im spätern Leben nicht genug? Soll eine der besten Seiten des deutschen Universitätslebens, die frühe vertraute Bekanntschaft mit Jünglingen andern

Stammes, andern Standes, anderer Kirche zerstört werden? Es ist doch einleuchtend, daß, wenn eine Verbindung auf kirchlicher Grundlage den protestantischen Theologen gestattet ist, sie auch den katholischen zusteht. Es ist wohl unläugbar, daß, wenn eine solche Organisation des Studentenlebens erst einmal Wurzel gefaßt, zu gegenseitigen scharfen Gegensätzen und zu Streitigkeiten geführt hat, gehörig vergiftet und verbittert ist, sie die Gesamtheit ergreifen und in zwei feindliche Lager spalten würde. Gott bewahre uns vor liguistischen und Huguenottencorps auf unsern Universitäten! Da gilt aber der alte gute Satz: *principiis obsta!* Dieß sind die allgemeinen Erwägungen, von welchen der Heidelberger Senat bei seiner lediglich durch unmittelbares Bedürfnis hervorgerufenen Maßregel allerdings nicht ausgegangen sein mag, welche sich aber bei einer umsichtigen Umschau ergeben und deren reifliche Prüfung nicht nur Sache der badischen obersten Behörden, sondern auch die mancher andern deutschen Regierung sein sollte. Hat aber die jetzt so vielfach geschmähte akademische Behörde in Heidelberg zu solchen Bedenken Veranlassung gegeben, so mag sie, im Bewußtsein vielen Universitäten einen Dienst geleistet zu haben, dem Jorn des Augenblicks ruhig zusehen. Sie dürfte unschwer erleben, daß mancher ihrer jetzigen Tadler ihr noch dankt.

Vom Main, im Aug. Die Allg. Ztg. hat in der letzten Zeit mehrere Aufsätze über Studentenverbindungen gebracht. Wollen Sie mir zwei Worte darüber erlauben, die vielleicht den richtigen Gesichtspunct feststellen. Die reformirenden Studentenverbindungen sind, seitdem solche überhaupt bestehen, immer von der allgemeinen Stimmung der Zeit bedingt gewesen. Ich nenne reformirende Verbindungen solche, welche einer allgemeinen Forderung der Zeit dienen, die Hauptrichtung dieser Zeit durch gesellschaftliches Wirken zu vertreten und zu fördern sich bemühen. So weit ich die Geschichte der Universitäten kenne, sind derartige Verbindungen in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zuerst hervorgetreten. Die Grundsätze der französischen Revolution führten in Nachahmung der Jacobinerclubs auf den deutschen Universitäten zu Orden, die in kürzester Zeit ausarteten und aus denen die Landsmannschaften * hervorgingen, die sich in der Zeit der französischen Unterdrückung geduldet erhielten und seit den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts als erlaubte Vereine bestehen. Bei ihnen als Gesellschaften wiegt das rein Studentische, der Comment vor; wissenschaftliche Tüchtigkeit hängt bei ihnen von dem Talente der einzelnen, so besonders von der Richtung der jeweiligen Vorsteher ab. Es sind auch aus ihnen die tüchtigsten Männer zu allen Zeiten hervorgegangen. Als die vaterländische Begeisterung, in den Siegesjahren Napoleons in der Stille und vielfach bedroht vorhanden, nach den Befreiungskriegen Deutschland erfüllte, fand sie in der Burschenschaft, die in dieser Begeisterung gegründet ward, ein lebendiges Organ. Die religiöse Richtung der Burschenschaft war die allgemeine jener Zeit, ohne confessionellen Haber, ohne Gewichtlegung auf Symbol. Als die Confessionen sich wieder streng schieden und das Confessionelle als ein Hauptfactor der Zeit hervortrat, sah man sofort seinen Einfluß auf die Studentenverbindungen. Die vaterländische Begeisterung war längst verglüht, so wandte sich ein Theil der Jünglinge dem zu, was nun die Zeit durchwärmte. Es entstanden die neuerlich vielbesprochenen Vereine, in deren Statuten das religiöse Element bestimmend hervortrat. Neben ihnen bestehen aber die andern Vereine auf ihren frühern Standpuncten fort, die Landsmannschaften, die, von jeher aller Politik fremd, der Billigung derer sich erfreuen, die von dem politischen Eifer der Studenten Gefahr für die öffentliche Ruhe fürchten, und die verschie-

* Sind denn diese nicht viel älter?

(A. B.)

denen Fractionen der Burschenschaft, die ohne alle politische Richtung sich der Strenge des religiösen Principes der neuern Vereine anzuschließen Anstand nahmen. Natürlich begünstigen die Männer, die für den Ausbau der protestantischen Kirche thätig sind, Vereine, die in ihrem Sinn wirken; sie thun damit ganz dasselbe, was Schleiermacher und seine Freunde für die Burschenschaft thaten, als in dieser die vaterländische Begeisterung am hellsten loderte. Ich denke, man muß diesen einfachen Gesichtspunct festhalten, um nicht in den Regionen, besonders wo Ansichten zur That werden, unrichtige Urtheile und damit schädliche Maßregeln zu veranlassen. Was sich an das Hervortreten solcher reformirenden Gesellschaften Unlöstliches anhängt, kommt eben von der allgemeinen menschlichen Schwäche. Daß Ehrgeizige unter den Lehrern ihren Einfluß durch Begünstigung wirksamer Gesellschaften mehren, daß die Schwäche sie als Stütze braucht, daß dadurch in den Charakter der jungen Leute selbst ungehörige Falten kommen, das ist in anderer Art immer dagewesen und wird auch immer bleiben. Professoren und Studenten werden so wenig als alle andern Menschen je die menschlichen Schwächen ausziehen, und so bleibt nur übrig, diese durch sichere und weise Leitung zum Bessern zu lehren. Was zu geschehen habe, wird den obern Leitern nicht schwer zu finden sein, wenn sie den Rath der Erfahrenen nicht verschmähen und für diese besondere Wirksamkeit den erprobten Satz nicht vergessen, daß nach einem natürlichen Gesetz der Entwicklung die Herrschaft der Partei immer zur Barbarei führt.

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Die Jugenderziehung in den Vereinigten Staaten Nordamerika's.

(Ausland 1852, Nr. 277.)

Wie wenig auch die Amerikaner, — welchen Namen die Bewohner der Vereinigten Staaten nur sich ertheilen, denn außer ihnen gibt es bloß noch Canadier, Mexikaner, Cubanesen u. dgl. —, wie wenig also auch die Amerikaner, ich kann natürlich nur die Englischredenden meinen, geneigt zum Tadel und zur Kritik ihrer Landeseinrichtungen sind, wie gern sie da häßliche Kinder mit schönen Namen belegen, über Jugenderziehung werden doch vielseitig recht bittere Klagen laut. Keineswegs vereinzelt und mit vielem Recht wird gesagt: „wohin es mit der Jugend bei uns noch kommen wird, das ist eine Frage, die manchen Bürger mit Besorgniß und oft sogar mit Schrecken erfüllen muß. Es scheint oft fast, als ob unsere Schuljugend förmlich zur Rohheit abgerichtet werde. Nicht locale Mängel allein sind Schuld daran, denn wir hören von allen Orten dieselben Berichte.“ Die rohe, ungebändigte Willkür und Wildheit, gepaart mit Lastern einer Aftercivilisation, tritt wirklich in solcher Mehrtheit von Fällen heraus, daß dieser Umstand das bedenklichste Ansehen gewinnt.

Man behauptet, die halbe Heilung sei schon geschehen, indem eine vorhandene Krankheit nur erkannt wäre. Ich möchte diesen sonst recht guten Erfahrungssatz doch nicht so ganz unbedingt auf den vorliegenden Fall in Anwendung bringen, und die Ursache hiervon wird bei näherer Beleuchtung der Ursachen dieser betrübenden Erscheinung deutlich genug zum Vorschein kommen.

Die Jugenderziehung hat drei Hauptstützpunkte: das Haus, die Schule und die Gesellschaft. Alle drei wirken auf den jungen Menschen besonders ein, tragen zu seiner Entwicklung hauptsächlich bei.

Fassen wir zuerst das Haus ins Auge, so tritt die Figur der Mutter vor allem in den Vordergrund. Die Stellung des weiblichen Geschlechts ist durch die ganzen Vereinigten Staaten eine recht eigenthümliche in allen Gesellschaftsschichten, und es lag etwas Wahres darin, wenn neulich eine Dame in Philadelphia geradezu sagte: »We are the Queens of America.« Wohl hätte dagegen auch nicht ganz mit Unrecht geantwortet werden können: »You are the fools of America!« wie schon aus dem einzigen Umstande erhellt, daß der Mann nicht für einen Gentleman gilt, welcher einer Dame überhaupt widerspricht. Das Kind weiblichen Geschlechts genießt schon allerlei Vorrechte im elterlichen Hause vor den benachtheiligten Brüdern; es wird besser gepußt, bekommt mehr Lederbissen und darf noch mehr der eigenen Willkür nachleben als ihre Brüder, deren Lizenzen in letzterer Beziehung schon sehr weit gehen. Daß Mädchen bis zum vierzehnten Jahre der Mutter in ihrer Hauswirthschaft zur Hand gehen sollten, ist nicht gewöhnlich, und wo nicht Diensthboten gehalten werden können, hat der Hausvater erforderliche Handreichung zu thun, wenn nicht etwa die Söhne dazu gehalten werden, wobei denselben oft Geld zum Vernaschen als Entschädigung gegeben zu werden pflegt. In den Schulen ist schon durchweg der Gebrauch eingerissen, daß die Lehrer und Lehrerinnen sich nach den Kindern richten müssen, weil diese sonst nicht zum fortgesetzten Schulbesuch zu bewegen sind. Von Einfluß der Erziehung in den Schulen kann also nicht die Rede sein, sondern kaum von sehr mangelhaftem Unterricht. Die Mütter, selbst nicht besser erzogen und gebildet, pflegen ihren Töchtern und Kindern überhaupt fast ausnahmslos durchweg den Willen zu lassen und sie gegen etwanige gewagte väterliche Erziehungsversuche obendrein bei allen Gelegenheiten in Schutz zu nehmen. Die körperliche Züchtigung wird selbst bei den starrsinnigsten Rangen verworfen, und es heißt fast überall: ein Kind müsse durchaus seinen freien Willen haben, um ein freier Mensch zu werden. Die europäische Methode, das Kind zu erziehen, seine Willkür beherrschen zu lernen und daher strengen Gehorsam, so lange der Verstand noch unentwickelt ist, selbst mit angemessener Körperstrafe zu erzielen, wird als despotisch verachtet und verworfen. Mit prahlerischen Worten werden diese Ansichten besonders auch in Gegenwart der Kinder gern geäußert. Dress und Show — Putz und Neußerlichkeiten — sind alles, was amerikanische Mütter bei ihren Töchtern im Auge haben; die ganz unbekümmert, wie Vögel unter dem Himmel, ohne sich um den Erwerb Sorge zu machen, im elterlichen Hause so lange bleiben, bis sie heirathen. Einen Mann anzulocken — das ist alles, womit die Jungfrauenköpfe beschäftigt zu sein pflegen, während die Hände fast ganz müßig bleiben. Nur ausnahmsweise theilnehmen sich amerikanische Mädchen bei der Hauswirthschaft, und sogar in weniger bemittelten Familien pflegt dieß Regel zu sein.

Die Gemüthsseite, welche Hauptelemente guter Erziehung nach deutschen Begriffen in sich schließt, ist bei den Amerikanerinnen völlig unausgebildet oder ganz vernachlässigt und unterdrückt. Indem die jungen Mädchen ganz eigener Willkür hingegeben aufwachsen, bildet sich bei ihnen eine ungemein grobkörnige Selbstsucht aus, wodurch sie zum Erziehungsfach untauglich werden, bei dem die Befolgung augenblicklicher Aufwallungsläunen und Reigungen durchaus unwandelbar erscheint. Selbstüberwindung und aufopfernde Hingebung, wie solche bei jeder Erziehung unerlässlich sind, fehlen dem amerikanischen Weibe ganz. Es heirathet, zum Theil aus Sinnenreiz, zum Theil aus Berechnung und um im Ehestande Jemand zu haben, der die Mittel zu Dress und Show im höchstmöglichen Grade herbeischafft. So zeigt sich wenigstens die Mehrheit, und daher ist die Amerikanerin die schlechteste Erzieherin. Selbst wo ausnahmsweise sich Frauen dem Erziehungsgeschäft ihrer Kinder widmen, fehlt dennoch das rechte Ge-

beihen, weil mütterliche Nachgiebigkeit allein nicht zur Erzeugung von Selbstbeherrschung bei der Jugend ausreicht und dazu väterlicher Ernst, männliche Consequenz und Strenge erforderlich sind. Die Männer in Nordamerika werden vom geschäftlichen und dem politischen Leben so sehr in Anspruch genommen, daß ihnen eine Theilnahme an der Kindererziehung nicht nebenbei möglich ist; daher paßt es ihnen ganz wohl in den allgemeinen Irrthum einzustimmen, daß die Jugend eben ihren Willen haben müsse in einem „freien Lande“! Wo aber auch ein Vater sich etwa bemüht, seinen jungen Pflanzen Haltung beizubringen, da verdirbt entweder schon der Mutter Einschulnahme mehr als gut zu machen wäre, oder anderweiter Umgang der Kinder thut dieß. Hierzu gehört besonders der Umgang mit dienenden Personen, die der kindlichen Willkür überall gern schmeicheln, um sich in eitle Mutterherzen einzunisten. Ferner gehört dazu die Spielfkameradschaft, von der zurückzuhalten es selten eine Möglichkeit gibt. Kommt dann so ein Haufe von ungezügelter Willkür gespornter Jugend zusammen, dann gibt es natürlich Ausbrüche der tollsten Rohheit, und das Resultat davon zeigt sich in dem sogenannten Rowdyismus, einem Krakehler- und Tumultuantenthum, das bis zur Unsichermachung des Landes hinführt.

Was könnte unter solchen Umständen auch die beste Schuleinrichtung bessern? Eine gute Schuleinrichtung ist aber in den Vereinigten Staaten obendrein nicht denkbar, weil nur Achtung vor dem Dollarerwerb und Dollarbeseß vorhanden ist und man zu kurzfristig erscheint, um den Werth des Wissens in gebührenden Ehren zu halten. Weil die Lehrer den übrigen Lebensverhältnissen gegenüber nur niedrig bezahlt werden, so hält man sie gewissermaßen für thöricht und benützt sie, ohne ihnen aufrichtige Achtung zu zollen. Daraus entspringt schon viel Uebles. Sie werden nicht viel besser als ledige Bediente der lieben Kinder geachtet, denen von ihnen kein strenges Wort gesagt werden soll, oder die lieben Eltern machen einen Höllenlärm, entziehen dem Lehrer alle Gunst und, wenn es geht, den Schulbesuch der Kinder, wirken auf Entlassung des armen geplagten Mannes u. s. w.

Nur wenn die lieben Rangen über den Lehrer sich beschweren, zeigt sich eine elterliche Theilnahme an der Schule nach verkehrter Seite hin, sonst werden aus allen Gegenden die bittersten Klagen über Mangel an Aufmerksamkeit der Eltern auf das Schulwesen laut. Ferner ist die Beschwerde über unfähige Lehrer gleich groß auf der andern Seite; und das kann gar nicht anders sein, weil meist nur Leute, die auf andere Weise durchaus nicht fortzukommen wissen, sich in die traurige Schullehrerstellung begeben. Nicht minder zahlreich beschwert man sich über häufigen und nachtheiligen Lehrerwechsel, der gleichfalls in der Natur der Verhältnisse liegt; denn sobald sich für einen armen geplagten Lehrer irgend bessere Aussicht zum Fortkommen zeigt, gibt er gern seine Lehrerstellung auf. Hierzu tritt außerdem bei dem größten Theil der Bevölkerung, bei den Landbewohnern, eine sehr kurze Schulzeit von nur vier bis sechs Monaten, bei welcher obendrein zahlreiche Schulversäumnisse vorkommt. Unter diesen Umständen und bei geringer Besoldung müssen die Lehrer sechs bis acht Monate des Jahres auf anderweiten Broderwerb bedacht sein, weshalb von ihnen nebenbei irgend ein Geschäft betrieben zu werden pflegt, das sie auch während der Schulzeit zum Nachtheil derselben in Anspruch nimmt. Niemand wird sich hiernach wundern zu erfahren, daß von einer guten Unterrichtsmethode selten die Rede sein kann, wozu überdem Mangel an guten Lehrbüchern tritt.

Alle diese hauptsächlich auf den Unterricht sich beziehenden Verhältnisse verschlen nicht, zugleich nachtheilig auf die Erziehung der Jugend einzuwirken, und, um das Maß voll zu machen, treten obendrein — gewissermaßen zum Ueberfluß — noch andere

Fehler hinzu. Demnächst wird überall das begünstigt und hervorgehoben, was auf materielle Zwecke hinausläuft, wogegen alles Ideale und Spirituelle vernachlässigt oder geradezu gering geschätzt erscheint. Sodann läuft meist alles auf äußeren Schein hinaus; man sucht durch eine Menge von Lehrgegenständen, die nicht anders als höchst oberflächlich behandelt werden können, das Publicum zu blenden, und setzt obendrein der beschränkten Jugend falsche Begriffe von ihren Kenntnissen in die Köpfe. Viele Lehrer versehen es auch darin, daß sie bei den Schülern einen falschen und nachtheiligen Ehrgeiz auf die plumpste Weise erwecken, daß sie der elterlichen Thorheit schmeicheln, um bei ihrer Abhängigkeit von den Zuschüssen und dem mageren Lehrergehalt so gut als möglich selbst durchzukommen, ohne Rücksicht auf die üblen Folgen.

Nur den natürlichen Anlagen der Amerikaner und dem vom europäischen Geiste durch Einwanderung und Litteratur beeinflussten öffentlichen Leben, mit seinen tausenderlei Beziehungen zum Individuum, ist es zuzuschreiben, daß nicht ein größeres Zurückfallen des Gesellschaftslebens in den Vereinigten Staaten gegen die civilisirte Welt stattfindet, daß kein Verfall in gänzliche Rohheit vor sich geht.

Was die Beziehungen der heranwachsenden Jugend zur Gesellschaft außer dem Hause noch weiter betrifft, so wird es einzelnen Eltern beinahe unmöglich gemacht, ihre Kinder zum Gehorsam und Selbstüberwindung zu erziehen. Denn sobald sie unter die übrige Jugend kommen, werden sie sofort von der allgemeinen Unförsamkeit angesteckt. Ich habe die gutgeartesten Kinder vielfach durch solchen Umgang bis zum Uebermaß störrisch werden sehen. Das beliebte »I will« oder »I will not« wird den elterlichen Ermahnungen mit herzlosester Unverschämtheit entgegengesetzt, und nur unbedingtes Zurückhalten von allem andern Kinderumgang, das selten ausführbar ist, würde allenfalls dagegen in gedeihliche Anwendung zu bringen sein.

Endlich ist noch kirchlicher oder religiöser Einfluß auf die Jugend in Erwähnung zu bringen, weil davon viel Geschrei gemacht zu werden pflegt. Ohne Zweifel ist namentlich ein reines Christenthum, das durch die That sich ausdrückt und nicht bloß bei Worten stehen bleibt, wohl im Stande, treffliche Hülfe bei dem Erziehungsgeschäft zu leisten, denn es enthält ja die Anweisung zur Befolgung reinster Moral. Wahrhaft christlich handelnde Eltern werden daher namentlich durch ihr gutes Beispiel äußerst wohlthätig auf den Geist und die Bildung ihrer Kinder einzuwirken vermögen. Allein wer nicht ganz an der Oberfläche des strengsonntäglichen Scheines hängen bleibt, sondern nur einigermaßen auf das Leben und Treiben der Amerikaner im Allgemeinen achtet, dem springt sofort der grellste Widerspruch zwischen Theorie und Praxis, zwischen Sein und Schein nach dieser Richtung ins Auge.

So wie die Franzosen den meisten Lärm um Verbesserung der Gesellschaftsrichtungen machen, thatsächlich aber am wenigsten dafür thun, ebenso finden die Amerikaner kein Ende im Schwagen über Religion, Gott, Christenthum, Kirchlichkeit u. dgl., während in Wirklichkeit der Humanismus fast von Niemand entfernter sein kann als von ihnen. Der alte Gemeinplatz: »Leere Fässer machen den meisten Lärm!« findet volle Anwendung.

Wären Worte Thaten, so müßte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Vereinigten Staaten im ausgezeichnetsten Zustande sein. Bei allen Gelegenheiten wird auf die Nothwendigkeit und das Ersprießliche einer guten Erziehung hingewiesen, und Niemand widerspricht so trefflichen Bemerkungen, wie sie z. B. der ausgezeichnete Theodor Parker in einer Adresse an das Lehrerinstitut zu Syracusa im Staate New-York am 4. October 1849 aussprach: »In England und noch mehr im katholischen Rom bilden die Kirchen — an sich selbst wundervolle Museen von Merkwürdigkeiten

und den ganzen Tag offen für Jedermann — ein bedeutendes Element für die Erziehung der am meisten vernachlässigten Classen. Allein Sklaverei und Volkserziehung sind incommensurable Größen. Keine Summe von Gewaltthat kann deren gewöhnliches Maß sein.* Die Republik, wo Herr und Slave gleichmäßig erzogen würden, wäre bald eine rothe Republik. Die Sklavenhalter wissen dieß und thun demgemäß die Erziehung in den Bann und glänzen damit, drei Millionen Barbaren im Lande zu erhalten, und erdulden demgemäß die daraus nothwendiger Weise entspringende Herabwürdigung. Aber in den freien Staaten des Nordens ist das Government weder eine Theokratie, noch eine Aristokratie, der Staat in der Theorie ist nicht für wenige, noch sogar für die Majorität, sondern für alle; Classen sind nicht anerkannt und deshalb auch durch kein Privilegium beschützt. Das Government ist eine Demokratie, das Government aller, durch alle, für alle, und im Namen aller. Ein Mensch wird zu allen Rechten des Menschengeschlechts geboren, alle sind für dieselben geboren, und so sind alle gleich. Deshalb kommt alles, wofür der Staat bezahlt, von den Kosten aller, aber es muß zum Gebrauch und Nutzen aller sein. So wie demgemäß Theokratie Priestererziehung verlangt, und die Aristokratie die des Adels und der Vornehmen, so verlangt die Demokratie die Erziehung aller.“ Das sind ohne allen Zweifel herrliche, wohlgemeinte Worte; allein da, wo der treffliche Th. Parker lebt und wirkt, in Boston, erklärte eine Schuldeputation auf die Bittschrift der zahlreichen Deutschen des Orts um Errichtung einer deutschen Schule: »es falle ihnen dieß so wenig ein, als die Errichtung einer Schule in China.“ Einer Handvoll Cherokee's werden mit großem Aufwande, zu dem alle beitragen müssen, und unter großem Gepränge Schulen in der Cherokee'sprache gegeben!

Es sind eine große Menge Acker Landes zur Bildung eines 5 bis 6 Millionen Dollars betragenden Schulfonds in den Vereinigten Staaten bestimmt; außerdem werden in jedem Staate sehr ansehnliche Steuern bloß zur Erhaltung der Schulen alljährlich erhoben, wozu alle direct oder indirect beitragen müssen; dennoch sind drei Millionen Neger völlig und geseßlich von allem Schulbesuche ausgeschlossen, obschon sie ehrlich mitarbeiten, also mitunterwerben und mitsteuern helfen; dennoch werden sechs Millionen Deutsche wohl alle gezwungen, die Schulen mitunterhalten zu helfen, in denen aber gleichwohl ihre Kinder keinen Unterricht in der Sprache empfangen, welche sie meist allein verstehen, die ihre Muttersprache ist, weil sich die herrschende, englischredende Majorität vor einer entstehenden Concurrenz fürchtet, die entstehen würde, wenn die Deutschen vermittlest ihrer herrlichen reichen Muttersprache gebildet würden. Die Lernaufmerksamkeit einer englischredenden Menge, welche heranverzogen, heranverbildet ist, verlangt als moderner Moloch die geistige Vernachlässigung, die ungerechte Behandlung einer respectablen Menge von sechs Millionen, und es wird unter prahlerischer Scheinheiligkeit fort und fort geopfert!

Man hat seither diese tiefe Schattenpartie, so wie noch manchen andern Uebelstand der Vereinigten Staaten von Seiten derer, die sich Anhänger der Demokratie nennen, verschwiegen oder beschönigt, und ich bin sicher, von dieser Seite hart angefochten zu werden, weil von mir ehrlich das betrübende Sachverhältniß dargestellt wird; allein da mein Bestreben nur dahin geht, mich nützlich, nicht aber nur beliebt zu machen,

* Einige wohl falsch übersepte Stellen weiß ich ohne den Text vor Augen zu haben nicht zu berichtigen. Einige andere habe ich — hoffentlich — ohne Weiteres verbessert.

musste der Wahrheit die Ehre gegeben werden, so weit ich diese zu erkennen vermochte. Die trefflichen Naturanlagen, welche sich beim Amerikaner so unverkennbar im Allgemeinen kundgeben, verdienen nicht fort und fort durch den Qualm der Schmeichelei erstickt zu werden, und Europa mag immer in einen Spiegel dieses Landes schauen, der die Dinge zeigt, wie sie wirklich sind.

E. Silas.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Dr. Hansmann, Sem.Insp. zu Weimar, Das Strafrecht der Schule. Ein Wort zur Verständigung zwischen Schule und Haus. 2. Aufl. Weimar, Hofbuchdr. 32 S.

L. Kellner, Pädagogische Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. Mit besonderer Rücksicht auf die Bildung und Fortbildung der Volksschullehrer etc. Essen, Bader. 258 S. 22 1/2 Sgr.

Dr. Schirliß, Gymn.Dir., Neue Schulreden, im Gymnasium zu Nordhausen gehalten. Nordhausen, Hörstmann. 168 S. 15 Sgr.

Augustin. Eine Erzählung für Mütter und Kinder. Frei nach dem Französl. der Mme. M. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. 356 S. 1 Thlr. 22 1/2 Sgr.

C. I. J. Louis, Idiotismes dialogués. 3. édition rev. et augm. Dessau, Stange. 177 S.

Parlez-vous français? oder die nützlichsten und nothwendigsten französisch-deutschen Gespräche, Redensarten und Wörtersammlungen, wie man sie im Umgang, Geschäftsverkehr und auf der Reise gebraucht. 4., verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Wengler. 232 S. 12 Ngr.

G. de Castres, Oberlehrer, Theoretisch-praktisches Lehrbuch zum schnellen und gründlichen Erlernen der französl. Sprache. Nach einer leicht faßl. Methode f. d. untern Classen höherer Lehranst. und zum Selbstunterrichte. Leipzig, Wengler. 172 S. 15 Ngr.

L. Michaelis, Lehrer am Gymn. in Guben, Theoretisch-praktischer Cursus der französl. Sprache für Gymnasien und Bürgerschulen. Berlin, Gaertner. 268 S. 25 Sgr.

H. Behn-Eschenburg, Prof. a. d. Univ. Zürich, Schulgrammatik der englischen Sprache für alle Stufen des Unterrichts berechnet. Zürich, Schulthes. Bg. 17—32. (Schluß.)

Dr. B. Schmitz, L. am G. u. der Un. zu Greifswald, Englische Grammatik nebst einer litterar. Einleitung in das Studium der engl. Sprache überhaupt. 3. Aufl. Neue Bearbeitung. Berlin, Dümmler. 339 S.

C. II. Dr. G. F. Hildebrand, Prof. am Gymn. zu Dortmund, Lateinische Chrestomathie für Realgymnasien u. höh. Bürgerschulen. 1. Für mittl. Classen. VIII u. 280 S. 11. VI u. 462 S. Göttingen, Dietrich.

(Haupt- und Sauppe'sche Sammlung.) Die Metamorphosen des P. Ovidius Naso. Erklärt von M. Haupt. 1. Bd. XII u. 253 S. 16 Ngr. Leipzig, Weidmann.

Ausgewählte Schriften des Lucian. Erklärt von J. Sommerbrodt. 2. Bd. Nigrinus, der Hahn, Icaromenippus. Leipzig, Weidmann. 102 S. 7 1/2 Ngr.

Ausgewählte Tragödien des Euripides, erklärt von Schöne. 2. Bd. Medea. XXXII u. 108 S. Leipzig, Weidmann. 10 Ngr.

Phädrus ausgewählte Fabeln, erklärt von Raschig. 87 S. 6 Ngr. Leipzig, Weidmann.

Cicero's ausgewählte Reden, erklärt von R. Palm. 4. Bdchn. Die Rede für Publ. Sestius. 128 S. 10 Ngr. Leipzig, Weidmann.

Xenophon's Cyropädie, erklärt von Hertlein. 2. Bdchn. 222 S. 15 Ngr. Leipzig, Weidmann.

Dr. M. Seyffert, Prof. am Joach.-G. in Berlin, Übungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Secunda. 3., verm. Aufl. Brandenburg, Müller. 345 S.

G. Heßmann, Lehrer an der h. B. zu Mannheim, Deutsches Sprach- u. Lesebuch. Eine Sammlung sprachunterrichtlich geordneter Uebungen, Musteraufsätze und Lesestücke, mit sachl., sprachl. u. stylist. Aufg. f. d. unt. u. mittl. Cl. d. h. B., wie f. d. mittlern u. obern Cl. gehobener Volksschulen. 1. Abth. XIV u. 154 S. 2. Abth. XII u. 390 S. 11 u. 28 Ngr.

Dr. F. Seinede, Deutsches Lesebuch für die untern Classen der höhern Lehranstalten. Hannover, Ehlermann. 228 S. 10 Ngr.

G. Fleischer, L. in Einbeck, Deutsches Lesebuch f. d. obern Cl. der Volksschulen. Hannover, Ehlermann. 408 S. 15 Ngr.

B. Bank, Sem.-Insp. in Wolfenbüttel, Deutsches Lesebuch f. Bürger- u. Töchter-schulen, so wie f. unt. Gymnasialclassen. 1. Stufe. 312 S. Wolfenbüttel, Holle.

Dr. Schröder, Declamir-Buch für Schulen. Mustersammlung deutscher Dichtungen behufs declamatorischer Vorträge. 1. Theil. 396 S. Wolfenbüttel, Holle.

Ernste Declamationen zu Vorträgen in Schule u. Haus. Leipzig, Bengler. 144 S. 10 Ngr.

Dr. J. Frese, Ergänzungsband zu allen engl. Ausgaben und zur Schlegel-Tieck'schen Uebersetzung von Shakespeare's dramat. Werken, enth. die von Collier aufgefundenen handschriftlichen Bemerkungen und Textänderungen etc. 3. (Schluß-)Lieferung. XXII S. u. von S. 321—562. Berlin, Duncker.

L. Herrig, Sammlung englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. 1. Bd. Shakespeare's Macbeth. Erklärt von L. Herrig. XXXI u. 91 S. 10 Sgr. 2. Bd. Byron's Marino Faliero, erklärt von Fr. Broderhoff. 196 S. 15 Sgr. 3. Bd. Shakespeare's Romeo und Julie, erklärt von Heussi. 128 S. 10 Sgr. 4. Bd. Shakespeare's Othello, erklärt von Sievers. 148 S. 10 Sgr. Berlin, Endlin.

C. III. G. H. Klippel, Deutsche Lebens- und Charakterbilder aus den letzten drei Jahrhunderten. 1. Band. 313 S. Bremen, Geisler. 1 1/2 Thlr.

E. Maier, Mythologie der Griechen und Römer für höhere Töcherschulen und zum Selbstunterrichte. Hannover, Ehlermann. 181 S. 12 Ngr.

L. Holle, Historisch-geographischer Schulwandatlas der alten, mittlern und neuen Geschichte. 1. Abth. Alte Geschichte. Nro. 9. Italien zur Zeit des Anf. des 1. Pun. Kr. nebst Italien zur Zeit der Gründung Roms bis 450 vor Chr. 4 Bl. 2/3 Thlr. In Leinw. mit Mappe 1 2/3 Thlr. — Nro. 10. Italien von den pun. Kr. bis zum Untergang des westr. Reichs. 4 Blatt à 2/3 Thlr. Wolfenbüttel, Holle.

J. W. Wolf, Die deutsche Götterlehre. Ein Hand- und Lesebuch für Schule und Haus. Nach J. Grimm u. a. Göttingen, Dietrich. VIII u. 148 S.

C. V. F. Feuer, Lehrer zu Grasdorf, Handbuch beim Kopfrechenunterricht. Zum Gebrauch für Lehrer. Hannover, Helwing. 304 S. 17 1/2 Ngr.

Rörting, Der Rechenschüler. Methodisch geordnete Aufgaben für den Rechenunterricht in Stadt- und Landschulen. 1. Theil. 2. Abth. Aufg. fürs Kopfrechnen mit

Auflösungen. 100 S. 7 1/2 Sgr. 2. Theil. Aufg. für d. bürgerl. und kaufm. Arithm. 172 S. 6 Sgr. Wolfenbüttel, Holle.

Dr. Beez, L. a. d. Gewerbsch. in Plauen, Elemente der niedern Analysis. 60 S. 10 Ngr. Plauen, Schröter.

R. Primer, Oberl. a. d. Realsch. zu Krotoschin, Formenlehre in Verbindung mit dem Zeichnen für Lehrer und Schüler in Elementar-, Sonntags- und niedern Gewerbschulen, in den untern Classen der Realschulen und Gymnasien. Lissa, Günther. 100 S. 4. 24 Ngr.

C. VI. Scholl, Decan in Nürtingen, Grundriß der Naturlehre zum Behuf des popul. Vortrags dieser Wissenschaft. Mit 85 Holzschn. 5. Aufl. Ulm, Wohler. V u. 138 S. 12 Ngr.

C. VII. Dr. Thieme, Math. am Gymn. zu Plauen, Populäre Astronomie.

Holle, Schulwandatlas der neuesten Erdkunde. Nro. 20. Preußen. 7 Bl. 1 1/3 Thlr. Auf Leinw. in Mappe 2 2/3 Thlr. Wolfenbüttel, Holle.

H. Nave, L. a. d. Bürgersch. zu Hannover, Leitfaden zu einem method. Unterrichte in der Geographie für Bürger- und Volksschulen. In stufenweiser Erweiterung. 2. Cursus. 176 S. 7 1/2 Sgr. Hannover, Hahn.

J. Berlin, Elementar-Atlas der neuesten Erdkunde in 20 illum. Karten. 3., verb. Aufl. 1/3 Thlr.

J. Leunis, Prof. in Hildesheim, Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftl. Unterricht in der Naturgeschichte. 3. Heft. Dryktognosie und Geognosie. Mit 290 Abbild. Hannover, Hahn. 150 S. 12 1/2 Sgr.

C. VIII. Unsere Lieder. 2., ganz umgearb. Aufl. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. 312 S. 20 Sgr.

L. Erll, Deutscher Liederhort. Auswahl der vorzüglichern deutschen Volkslieder der Vorzeit und Gegenwart mit ihren eigenthümlichen Melodien. Berlin, Enslin. 1. Pief. 64 S. 10 Sgr.

J. W. Hirsch, ABC der Harmonielehre für fleißige Clavier- und Orgelschüler. Hoyerwerda, Esbe. 32 S.

S. Müller, Musfl. am Sem. in Wolfenbüttel, Liederbuch für Mädchenschulen. 3. Heft. 80 dreistimmige Lieder. 138 S. 4 Sgr. 4. Heft. 40 vierst. Lieder. 70 S. 3 Sgr. Wolfenbüttel, Holle.

G. Meyer, Normalzeichenbuch. Heft 1—4 à 3 Sgr. à 32 S.

J. E. D. Müller, Neue deutsche Vorschriften für Elementarschulen. 16 Bl. Wolfenbüttel, Holle.

C. IX. Dr. Hanschmann, Sem.Insp., Winke für den method. Unterricht in der biblischen Geschichte in der Volks- und Bürgerschule. Weimar, Hofbuchdruckerei. 52 S.

L. Ideler, Pf. zu Köriß, Die Erklärung der christl. Lehrstücke für Confirmanden der evang.-unirten Kirche. Berlin, Wohlgemuth. 51 S. 3 Sgr.

Thiel, L. zu Bärwalde, Dr. M. Luthers kleiner Katechismus und Spruchbuch zu demselben. Berlin, Wohlgemuth. 166 S. 5 Sgr.

Die Religion der Kindheit. Ein Leitfaden für Mütter und Erzieherinnen zum ersten Religionsunterricht. Berlin, Wohlgemuth. 114 S. 12 Sgr.

L. Ideler, Pfr. zu Köriß, Die Lehrstücke der evang.-unirten Kirche im Zusammenhang. Ein Handb. für den Confirm.-Unterr. Berlin, Wohlgemuth. 118 S. 7 1/2 Sgr.

J. Böhr, L. in Bunzlau, Schulandachten. Gesänge und Gebete für christl. Volksschulen. Berlin, Wohlgemuth. 224 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

D. II. Kost, L. in Wolfenbüttel, Schreiblesefibel. 1. Stufe. 2. Stufe. 94 S. Wolfenbüttel, Holle.

F. W. Theel, Lehrer in Bärwalde, Handfibel für den Lese- und Schreibunterricht. 5. Aufl. Berlin, Wohlgemuth. 40 S. 3 Sgr.

W. Freier, L. in Korillen bei Sternberg, Deutsches Elementarbuch oder Lese-stücke für mittl. Schulclassen. Mit bes. Rücks. für Stylübungen, Gesang- und Heimatskunde. Leipzig, Stoll. XVI u. 190 S. 7 1/2 Sgr.

F. W. Theel, Lesebuch für einclassige Schulen. 3., verb. und verm. Aufl. Berlin, Wohlgemuth. 400 S. 10 Sgr.

D. Schulze, Conr. zu Luckenwalde, Kurzgefasste deutsche Sprachlehre nach drei Stufen geordnet. Lehr- und Lernbuch für die Jugend. Wolfenbüttel, Holle. 102 S. 3 3/4 Sgr.

D. IV. J. Berlin, Lehrb. der Geogr. für Volksschulen. 3., verb. u. verm. Aufl. Wolfenbüttel, Holle. 59 S. 2 1/2 Sgr.

D. VI. F. Böhr, L. in Bunzlau, Gesangbuch für christl. Volksschulen. Berlin, Wohlgemuth. 196 S. 6 Sgr.

E. Knigge, Ueber den Umgang mit Menschen. 13. Ausg. in 1 Bd. Aufs neu durchgesehen und eingeleitet von R. Gödese. Hannover, Hahn. XX u. 376 S.

Das Evangelium der Natur. 1. Hest. Der Sternenhimmel, 192 S. 12 Rgr. Mannheim, Rößler.

Fr. Eckart, Der gute Hirte. Ein Gedicht. Mit einem Bilde von Speckter. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. 16 S. 4^o.

E. Hecht, Handbüchlein für hebräische Lese Schüler. Methodisch bearbeitete hebräische Lese fibel. 3., verb. u. verm. Aufl. Kreuznach, Voigtländer. 40 S.



